

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого  
развития в процессе игровой деятельности**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
канд. пед. наук, доцент  
Е. В. Каракулова

Исполнитель:  
Рыбецкая Злата Николаевна  
Обучающийся ЛГП-2031 гр.

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Обухова Нина Владимировна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....   | 4  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....   | 9  |
| 1.1. Закономерности речевого развития детей раннего возраста в норме...   | 9  |
| 1.2. Понятие «задержка речевого развития» и психолого-педагогические особенности детей данной категории.....  | 17 |
| 1.3. Характеристика словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....   | 20 |
| ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....   | 27 |
| 2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....  | 27 |
| 2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....  | 32 |
| ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                  | 51 |
| 3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....    | 51 |
| 3.2. Содержание логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности.....           | 57 |
| 3.3. Оценка эффективности логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности..... | 60 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....   | 65 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....  | 70 |

## ВВЕДЕНИЕ

Согласно мнению множества исследователей, с каждым годом количество детей, которые имеют различные нарушения речи, значительно увеличивается. Данные, полученные И. Б. Карелиной при обследовании 23 тысяч 963 детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 7 лет показали, что только 31% детей имели нормальное речевое развитие, а 63% – различные нарушения речи, среди которых дизартрия и алалия. Оставшиеся 6% детей имели различные психические и сенсорные нарушения: аутизм, нарушения интеллектуального развития и тугоухость [37, с. 149].

Тщательно проанализировав анамнез этих детей, исследователи пришли к выводу, что уже в период раннего детства, на ранних этапах речевого дизонтогенеза возможно определить вид речевого нарушения, а также тип задержки речевого развития [37, с. 149]. Поэтому в последние годы определилось особое направление в логопедии – превентивное логопедическое воздействие [5, с. 4].

Следует отметить тот факт, что наиболее эффективным является коррекционное воздействие, которое осуществляется в сензитивный период формирования высших психических функций, в период интенсивного развития корковых структур головного мозга, то есть в первые 3 года жизни ребёнка [7, 50].

Результаты отечественных и зарубежных научных исследований показали, что раннее выявление и комплексная коррекция нарушений в развитии позволяют скорректировать не только уже имеющиеся проблемы, но также и предотвратить возникновение вторичных и третичных нарушений, достичь максимально возможного для ребёнка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество [5, 49, 71, 74].

В работе Е. Ф. Архиповой представлена следующая статистика: в результате коррекционного воздействия в раннем возрасте примерно 20% детей к 18 месяцам достигли показателей нормы, а у 90% детей наблюдался

стойкий положительный эффект [5, с. 5-6].

Проблеме задержки речевого развития, а также методике работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития посвящены теоретические и практические работы следующих учёных: Ю. Ф. Гаркуши, Ю. В. Герасименко, О. Е. Громовой, Т. А. Датешидзе и Н. Н. Матвеевой [15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 51].

Понятие «задержка речевого развития» используется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого развития у которых достаточно очевидны, но при этом тип речевого нарушения ещё не установлен [27, с. 5].

Таким образом, понятие «задержка речевого развития» включает в себя все виды и формы нарушений речи как функционального, так и органического происхождения.

Задержка речевого развития, по данным М. Ф. Фомичёвой, Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутеповой, выражается не только в позднем начале развития речи у детей, но и в бедности и крайней ограниченности словарного запаса, в затруднениях при овладении грамматикой [11, с. 16].

Предполагают задержку речевого развития, прежде всего, когда словарь ребёнка не соответствует возрастным нормам:

1. Активный словарь состоит из 5-10 слов модели СГ (С – согласный звук, Г – гласный звук), например, «на», или из слов модели СГ-СГ, например, «мама».
2. Вместо слова произносит 1 слог (как правило, ударный).
3. «Застревает» на уровне полисемантических слов («ки» - киска, мех, волосы).
4. Полностью отсутствуют словесные сочетания.
5. Слова активного словаря (в основном – существительные) произносятся с множеством звуковых и слоговых пропусков и перестановок, ребёнок не способен использовать подсказывающий образец, поэтому его речь изобилует аграмматизмами.

6. Ребёнок ориентируется только в названиях предметов, может показать соответствующие картинки, но он не понимает вопросов косвенных падежей, с трудом ориентируется в названиях действий [29, с. 5].

Следует подчеркнуть, что овладение словарным запасом напрямую связано как с развитием мышления и других высших психических функций, так и с развитием всех структурных компонентов речевой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи, то есть овладение словарным запасом является основой речевого развития, так как слово – это важнейшая единица языка, в слове выражается содержание речи [3, 5].

Таким образом, *актуальность данного исследования* продиктована следующими положениями:

1. Постоянным увеличением количества детей с нарушениями речи, выявление которых возможно уже на ранних этапах речевого дизонтогенеза.

2. Необходимостью ранней диагностики и раннего своевременного начала коррекционной логопедической работы, которая, в свою очередь, обусловлена возможностью скорректировать имеющиеся нарушения в развитии, а в некоторых случаях – даже устранить их, обеспечив таким образом полноценное развитие ребёнка.

3. Необходимостью исследования и развития словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития, поскольку овладение словарным запасом непосредственно связано с развитием всех структурных компонентов речевой системы, а также с развитием высших психических функций от чего зависит успешность овладения ребёнком программой детского сада, а в дальнейшем – и программой школы.

*Объект исследования* – словарь детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

*Предмет исследования* – содержание логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности.

*Цель исследования* – на основе теоретических и экспериментальных

данных разработать и апробировать содержание логопедической работы, направленной на развитие словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

***Задачи исследования:***

1. Теоретически изучить и проанализировать научную теоретическую и методическую литературу по теме исследования.

2. Разработать констатирующий эксперимент, провести экспериментальное обследование, описать и проанализировать полученные результаты.

3. Определить направления, содержание и приёмы логопедической работы в соответствии с результатами констатирующего эксперимента.

4. Апробировать содержание логопедической работы, направленной на развитие словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности, определить эффективность логопедической работы.

Использовались нижеперечисленные ***методы исследования:***

1. Организационные методы исследования, регулирующие взаимодействие всех других методов, вводимых в тот или иной момент исследования:

А. Сравнительный, заключающийся в сопоставлении различных групп детей по определённым показателям.

Б. Лонгитюдный, подразумевающий многократные обследования одних и тех же детей в течение длительного периода времени.

В. Комплексный, заключающийся в том, что объект исследования изучается различными средствами, что позволяет устанавливать связи и зависимости между различными явлениями.

2. Эмпирические методы исследования, то есть методы исследования, основанные на опыте:

А. Обсервационный метод – наблюдение.

Б. Экспериментальный метод – формирующий (психолого-

педагогический) эксперимент.

В. Праксиметрический метод, заключающийся в анализе продуктов деятельности.

3. Количественный и качественный (дифференциация полученной информации по типам, группам, вариантам, а также описание случаев, как наиболее полно отражающих данные типы и варианты, так и описание случаев, представляющих собой исключения или нарушения общих правил) анализ полученных данных.

4. Интерпретационные методы исследования, включающие в себя способы теоретического исследования связей между изучаемыми явлениями.

**База исследования.** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида №27, находящееся по адресу: г. Екатеринбург, улица Опалихинская, 29а.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов. Первая глава посвящена теоретическому обоснованию проблемы изучения словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, 2 глава – организации констатирующего эксперимента и анализу его результатов, 3 глава – разработке и апробации логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности. В структуру выпускной квалификационной работы также входит заключение, список источников и литературы, приложение.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Закономерности речевого развития детей раннего возраста в норме

Согласно возрастной периодизации, представленной в трудах отечественных психологов, ранний возраст – это возраст от 1 года до 3 лет [12, 72], является по-настоящему уникальным и имеет важное значение для всего последующего физического, эмоционального, умственного и речевого развития ребёнка [2, 4, 10, 56, 63].

Л. С. Выготским, отечественным психологом, занимавшимся, в том числе, и изучением детей раннего возраста, были выделены следующие новообразования, возникающие в данном возрастном периоде и характеризующие сознание ребёнка: единство сенсорных и моторных функций (сенсомоторное единство), эмоционально окрашенное восприятие, а также связанность восприятия с действием. Но необходимо подчеркнуть, что главное новообразование раннего возраста, по его мнению, связано с речью. Автор указывает, что появление речи как средства понимания речи окружающих и общения является центральной линией развития ребёнка раннего возраста, а также существенно меняет его отношение к окружающей среде [12, с. 340-356].

Следует отметить, что речь – это специфически человеческая деятельность, а именно – процесс общения посредством языка [45, с. 333]. Речь является важнейшей высшей психической функцией человека [13, 19, 41]. Формируясь у ребёнка в процессе овладения языком, речь «проходит» несколько этапов развития, превращаясь в развёрнутую систему средств общения и опосредования других различных психических процессов [68, с. 223].

Усвоение ребёнком языка происходит в строгой закономерности.

Существует ряд общих черт, характерных для нормального речевого развития, поэтому понимание закономерностей и знание особенностей речевого развития детей раннего возраста в норме позволят правильно осуществить логопедическое обследование ребёнка раннего возраста, выявить задержку речевого развития и, наконец, грамотно выстроить логопедическую работу по её преодолению [67, с. 18].

Значительный вклад в изучение речевого развития детей раннего возраста внесли Н. М. Аксарина, А. Н. Гвоздев, Н. С. Жукова, М. М. Кольцова, Г. М. Лямина, А. И. Максаков, Л. Н. Павлова, Е. И. Тихеева, С. Н. Цейтлин и Н. Х. Швачкин [2, 16, 33, 39, 44, 46, 47, 48, 56, 63, 69, 70].

Прежде чем перейти к рассмотрению речевого развития детей раннего возраста, необходимо кратко рассмотреть речевое развитие ребёнка в первый год жизни.

Исследованием доречевых реакций детей младенческого возраста занимались В. И. Бельтюков, Е. Н. Винарская и Т. Н. Ушакова [6, 9, 66].

Первый год жизни ребёнка представляет собой своего рода подготовительный этап в процессе овладения языком, который называют доречевым (дословным) периодом или периодом предречевых вокализаций [9, 39, 42, 66].

Е. Н. Винарской были выделены 5 последовательно наступающих периодов в дословном развитии речи ребёнка: младенческих криков (от 0 до 2-3 месяцев), гуления (от 2-3 до 5-6 месяцев), раннего лепета (от 5-6 до 9-10 месяцев), лепетных псевдослов (от 9-10 до 12-14 месяцев) и позднего мелодического лепета (от 12-14 до 18-20 месяцев) [9, с. 6].

Особое внимание в дословном периоде развития речи ребёнка учёные уделяют лепету, так как в противоположность крику, который является врождённой, физиологически обусловленной реакцией, или гулению, произвольно артикулируемой вокализации, лепет имеет более сложную вокальную структуру. Поэтому его появление, а затем – усложнение, говорят о нормальном речевом развитии ребёнка [6, 9, 66]. В. И. Бельтюковым была

отмечена следующая закономерность: порядок появления звуков в лепете ребёнка соответствует порядку появления звуков в процессе речевого развития [69, с. 19]. Как отмечает С. Н. Цейтлин, период лепета – это своего рода «репетиция» в виде игры, которая предшествует трудному этапу усвоения тех же звуков в составе слова [69, с. 19].

Таким образом, в процессе крика, гуления и лепета происходит развитие артикуляционного аппарата, а на основе восприятия речи окружающих формируется и её понимание [39, с. 98].

Е. Ф. Архипова отмечает, что при достаточном речевом общении ребёнка с окружающими людьми речевые связи образуются благодаря подражанию и закрепляются при помощи рефлекторного повторения – физиологической эхолалии [5, с. 31]. По этой причине уже в конце первого года жизни ребёнок начинает активно повторять отдельные слова вслед за взрослыми [39, с. 101]. Время появления первых слов у детей различно: одни начинают говорить в 8-9 месяцев [39, с. 101], другие – в 10-11 месяцев [2, 69, 70], третьи – в 11-12 месяцев [39, с. 101], а некоторые и позднее – в 1 год 4 месяца [16, с. 4]. Данные, полученные в ходе научных наблюдений, о количестве слов в активном словаре у детей в возрасте одного года также неодинаковы и колеблются от 6-10 слов [44, с. 18] до 10-12 слов [3, с. 59].

Также важно отметить, что развитие понимания речи существенно опережает развитие активного словаря [2, 3, 4, 9, 41, 44, 48, 56, 63, 65, 67, 69], поэтому пассивный словарь количественно превосходит активный словарь не только на первом году жизни ребёнка, но и на протяжении всей дальнейшей жизни человека [19, 32, 48, 56, 63].

Таким образом, в процессе анализа литературы было установлено, что на первом году жизни ребёнка происходит развитие важнейших предпосылок речи, а именно – артикуляции, речевого слуха, способности понимания названий предметов и действий, способности подражания слышимым словам.

Многие авторы в своих работах отмечают, что первые голосовые

реакции ребёнка появляются только в результате его эмоционального общения со взрослыми [2, 5, 9, 13, 34, 39, 41, 48, 69]. А в дальнейшем, если слово (обозначающее предмет или действие) сочетается с воспринимаемым предметом или действием, то у ребёнка развивается и понимание речи [2, 5, 44].

Таким образом, по завершении первого года жизни при нормальном речевом развитии ребёнок понимает словесное обозначение многих предметов и действий и произносит около 10 слов [2, 5, 9, 39, 44, 56].

Необходимо отметить, что появление речи – важнейшей высшей психической функции человека, оказывает огромное влияние и на развитие других высших психических функций [2, 14, 19, 41, 48].

На основе проведённого анализа литературы был сформулирован вывод о том, что под влиянием речи главным образом изменяется восприятие ребёнка: ребёнок на первом году жизни (в доречевой период) воспринимает лишь внешние качества предметов (цвет, величину, форму), то есть у него сенсорный тип восприятия [2, 12, 44]; а ребёнок, начавший понимать значения слов, а тем более – умеющий говорить, воспринимает предмет или действие не только по внешним качествам, но и как предмет в целом (понимает его смысл, значение), то есть восприятие становится предметным, обобщённым [2, 12, 41, 44, 54, 63, 65].

Перейдём к рассмотрению нормального речевого развития в период раннего возраста – от 1 года до 3 лет.

В процессе анализа трудов Г. А. Урунтаевой были выделены следующие особенности речевого развития детей раннего возраста:

- речевое развитие связано не только с непосредственным общением ребёнка со взрослым, но также – с включённостью ребёнка в практическую деятельность по освоению предметов;
- формируется активная речь, которая становится средством общения ребёнка со взрослыми и сверстниками;
- формируется не только коммуникативная, но ещё и обобщающая,

а также регулирующая функция речи;

- возникает ситуативная речь и описательная речь;
- ребёнок воздействует посредством речи на самого себя и на взрослого;
- в речи отражается опыт взаимодействия ребёнка с окружающими людьми;
- формируется слушание и понимание рассказов взрослого, а также литературных произведений, что способствует усвоению и обогащению социального опыта [65, с. 91].

На основе проведённого анализа литературы был сформулирован вывод о том, что 2-ой и 3-ий годы жизни ребёнка отличаются интенсивным пополнением словаря и усвоением грамматических норм языка [2, 4, 9, 16, 44, 48, 56, 67]. Важно отметить, что пополнение словаря и усвоение грамматического строя в онтогенезе осуществляется не механически. Неосознанное подражание не может обеспечить осознанного пользования речью, поэтому процесс усвоения лексико-грамматического строя речи, как уже было отмечено ранее, происходит в таких условиях, когда ребёнок может сопоставить и связать услышанное слово со значением предметов, действий или качеств. Значения воспринимаемых и употребляемых ребёнком слов развиваются параллельно с расширением и углублением понимания окружающей действительности [41, с. 17-18].

Вследствие уникального детально проведённого А. Н. Гвоздевым изучения процесса формирования грамматического строя русского языка у ребёнка, были выделены определённые периоды его формирования. Первый период – от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев – это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые всегда употребляются ребёнком в одном неизменном виде. Данный период А. Н. Гвоздев разделяет на 2 стадии: первая – стадия однословного предложения (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев) и вторая – стадия предложений, состоящих из нескольких слов, в особенности – двухсловных (от 1 года 8 месяцев до 1 года

10 месяцев). Второй период – от 1 года 10 месяцев до 3 лет – это период усвоения грамматической структуры предложения, который связан с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Как отмечает А. Н. Гвоздев, данный период отличается стремительным ростом различных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение через синтаксические средства языка. Данный период автор разделяет на 3 стадии: первая – от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца – формирование первых форм, вторая – от 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев – использование флективной системы для выражения синтаксических связей и, наконец, третья – от 2 лет 3 месяцев до 3 лет – усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений [36, с. 137].

Как показал анализ литературных источников, при описании словаря многие авторы говорят о нём в двух аспектах: количественном и качественном, и, к тому же, качественному аспекту, относящемуся к внутренней, содержательной стороне слов, которые использует ребёнок, уделяется их большее внимание [2, 4, 5, 44, 48, 56, 67]. Различные авторы в своих работах представляют различную информацию о количественном росте словаря детей раннего возраста: 1 год – 6-10 слов [44, с. 18] (10 слов [56, с. 7], 8-12 слов [48, с. 11]), 1 год 6 месяцев – 10-15 слов [67, с. 14] (30-40 слов [2, с. 132], 30-50 слов [19, с. 159]), 2 года – 80-100 слов [19, с. 159] (200-300 слов [44, с. 48], 250-300 слов [4, 63], 300-400 слов [48, 54]), к 3 годам его словарь содержит 300-400 слов [19, с. 159] (1000-1200 слов [2, 48], 1200-1500 слов [44, с. 81], 1500 и более слов [56, с. 7]).

Исследования Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Н. Х. Швачкина и Т. Н. Ушаковой показали, что детские слова не сразу становятся полноценными вербальными единицами, это происходит постепенно, а значения, закреплённые за ними, всё время изменяются и развиваются. В ходе накопления социального и речевого опыта слова в языке ребёнка всё больше высвобождаются из плена ситуации, с которой они изначально были

связаны [13, 43, 66, 70].

Как показали исследования М. М. Кольцовой и С. Н. Цейтлин, первоначально слово в языковом сознании ребёнка характеризуется наличием жёсткой соотнесённости с предметом, который оно обозначает, возникает явление вербальной номинации. Со временем ребёнок становится способен выделять главные признаки предмета или действия, совершать обобщения, другими словами – осуществлять операции, способствующие формированию понятий [39, 69]. Таким образом, как отмечает С. Н. Цейтлин, слово в сознании ребёнка получает понятийную соотнесённость, которая является базой для того, что называется лексическим значением слова. Когда ребёнок овладевает словом, он также овладевает единством трёх его специфических признаков: звуковой оболочки, предметной и понятийной соотнесённости [69, с. 58].

Важно отметить ту особенность при нормальном речевом развитии в пополнении словаря, замеченную С. Н. Цейтлин: если до 1 года 8 месяцев активный словарь ребёнка пополняется довольно медленно (по 6-7 новых слов в месяц), то в 1 год 9 месяцев у большей части детей отмечается быстрое пополнение активного словаря. Данный скачок, как правило, приходится на период появления в речи ребёнка двухсловных (по А. Н. Гвоздеву, а после этого и многословных предложений (появление фразовой речи) [69, с. 58].

Также С. Н. Цейтлин указывает, что пополнение словаря – это обязательное условие для удлинения цепочек синтаксических компонентов предложения и появления новых типов словосочетаний. Продвижение ребёнка в познавательном развитии постоянно требует нового лексического материала для построения предложений и, напротив, расширение и систематизация словаря ребёнка осуществляются на синтаксической основе, то есть в словосочетаниях и предложениях [69, с. 58].

Слова, которые употребляются ребёнком в первых словесных комбинациях, используются им в той форме, в которой они были выделены

из речи окружающих без необходимого грамматического переструктурирования [33, 36, 39, 69]. Необходимо отметить, что данный период, в ходе которого ребёнок использует в своих высказываниях неизменяемые, аморфные слова-корни и их комбинации (по А. Н. Гвоздеву), при нормальном речевом развитии является весьма непродолжительным (не более 2-2,5 месяцев) и зачастую проходит достаточно незаметно даже для специалистов [33, с. 9]. Овладев первыми навыками комбинации слов, при нормальном речевом развитии ребёнок вскоре начинает понимать и технику связи слов в предложении, то есть осваивает грамматику – в его речи появляются первые случаи словоизменения.

На первых этапах освоения грамматических норм ребёнком вся система падежных форм существительных ограничивается, фактически, только одной формой (чаще всего – именительного падежа): «Дать кука» (дай куклу), а глаголов – двумя: инфинитива и императива: «Папа пать» (папа спит), «Мама дай». Со временем, в зависимости от синтаксической конструкции определённого высказывания, ребёнок начинает по-разному оформлять высказывание грамматически. К примеру, к существительным, в зависимости от ситуации, подбираются различные окончания: «Дай куку» (дай куклу), «Дай кисе». Окончания глаголов в речи ребёнка также начинают дифференцироваться: «Папа писол» (папа пришёл), «Папа пидёт» (папа придёт) [16, 33, 39, 69].

Также в процессе анализа литературы было установлено, что большая часть исследователей считает, что грамматическое структурирование предложений объясняется не только лишь расширением словаря и стремлением подражать речи взрослых, но и способностью к словообразованию по моделям, которые были вычленены ребёнком из речи окружающих [35, 39, 69].

Таким образом, возникновение способности правильно по смыслу подбирать лексические средства языка и грамматически верно их комбинировать – это основополагающий и переходный момент в речевом

развитии детей раннего возраста. А также существенным является тот факт, что при нормальном речевом развитии данная способность формируется у ребёнка уже в раннем возрасте, то есть до 3 лет.

## **1.2. Понятие «задержка речевого развития» и психолого-педагогические особенности детей данной категории**

В отечественной логопедии понятие «задержка речевого развития» (ЗРР) определяется как замедление темпа речевого развития, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребёнка [10, 35]. С этой точки зрения понятие «задержка речевого развития» является достаточно условным. Отечественными исследователями данное понятие употребляется для обозначения атипичного развития речи, при котором отставание в развитии речевой функции во всех её структурных компонентах (в фонетике, лексике, грамматике), независимо от степени этого отставания является временным и относительно легко устраняется при применении специально разработанной методики [11, с. 13].

Но в настоящее время наиболее распространён другой подход к пониманию сущности понятия «задержка речевого развития». Согласно данному подходу, понятие «задержка речевого развития» используется в более широком смысле и включает в себя различные нарушения речевого развития [37, с. 149]. Г. В. Чиркина и О. Е. Громова указывают, что понятие «задержка речевого развития» используется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого развития у которых достаточно очевидны, но при этом тип речевого нарушения ещё не установлен. Как отмечают те же авторы, на практике довольно часто происходит необоснованное сужение данного состояния, и оно понимается как нарушение темпа речевого развития («темповая задержка речевого развития»), как правило, имеющее тенденцию к спонтанной нормализации [27, с. 5].

В статье «Классификация задержек речевого развития различного генеза» И. Б. Карелина разделяет задержки речевого развития на функциональные и органические [37, с. 149].

Функциональные задержки могут быть обусловлены как неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими нормальному речевому развитию ребёнка, так и соматической недостаточностью, которая не связана со значительным поражением центральной нервной системы. И. Б. Карелина отмечает, что речевое развитие у детей с ЗРР функционального характера соответствует речевому развитию в норме: ребёнок с функциональной задержкой речевого развития в своём речевом развитии «проходит» те же этапы, что и ребёнок в норме, но в более поздние сроки. Начало коррекционной работы или посещение детского сада обеспечивают резкий скачок в речевом развитии, а в некоторых случаях речь развивается спонтанно [37, с. 149-150].

К органическим задержкам речевого развития И. Б. Карелина относит задержки церебро-органического происхождения, которые в дальнейшем проявляются как тяжёлые психические и речевые нарушения. К ним автор относит алалию, дизартрию, аутизм и интеллектуальные нарушения (задержка психического развития и умственная отсталость), а также они могут быть обусловлены центральными нарушениями слуха. И. Б. Карелина отмечает, что при органических задержках речевого развития нарушается речевое развитие в целом: гуление и лепет появляются в более поздние сроки или вовсе могут отсутствовать, речь ребёнка развивается искажённо, а для общения такие дети используют вокализации и жесты. Коррекционная работа или посещение детского сада не обеспечивают необходимого результата без медикаментозного лечения, а в более тяжёлых случаях речь ребёнка и вовсе практически не развивается [37, с. 150].

Также И. Б. Карелина отмечает, что органические ЗРР могут быть первичного и вторичного характера. Первичные ЗРР, в свою очередь, могут быть дизартрического или алалического характера, а вторичные ЗРР вызваны

нарушениями психического развития (аутизм, задержка психического развития) и умственного развития (интеллектуальные нарушения), а также нарушениями слуха [37, с. 150].

Изучением детей с задержкой речевого развития занимались: Ю. Ф. Гаркуша, Ю. В. Герасименко, О. Е. Громова и Т. А. Датешидзе [15, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29].

Как отмечает Т. А. Датешидзе, дети с задержкой речевого развития в большинстве случаев имеют отягощённый неврологический статус. Внешне это проявляется в особенностях поведения: дети или чрезмерно возбудимы, расторможены, или напротив – пассивны, заторможены, инфантильны. Внимание у детей данной категории, как отмечает Т. А. Датешидзе, непроизвольное, неустойчивое. Игровая деятельность – на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками [29, с. 4].

Также Т. А. Датешидзе указывает, что дети с задержкой речевого развития зачастую моторно неловки, у них плохо развиты движения кистей рук, а также тонкие движения пальцев. У детей данной категории к 2 годам отсутствует «шипцовый» захват, они не могут точно, координированно, выполнять движения губами и языком после показа взрослого [29, с. 4].

Таким образом, понятие «задержка речевого развития» используется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого развития у которых достаточно очевидны, но тип речевого нарушения ещё не установлен. Данное понятие включает в себя все виды и формы нарушений речи как функционального, так и органического происхождения.

Дети с задержкой речевого развития, как правило, имеют отягощённый неврологический статус, что выражается в особенностях поведения: дети могут быть как чрезмерно возбудимы, расторможены, так и наоборот – пассивны, заторможены, инфантильны. Внимание детей данной категории непроизвольное, неустойчивое. Игровая деятельность находится на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками.

### **1.3. Характеристика словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития**

Прежде чем перейти к характеристике словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития, необходимо отметить, что словарь (словарный запас, лексикон) – это совокупность всех слов, которыми владеет ребёнок [60, с. 321].

Словарь, в свою очередь, делится на пассивный и активный.

Пассивный словарь – это запас слов, которые ребёнок понимает, связывает с определёнными представлениями, но не употребляет [3, с. 63].

Активный словарь – это запас слов, которые ребёнок не только понимает, но и активно, сознательно и уместно употребляет в речи [3, с. 64].

Необходимо отметить, что овладение словарным запасом у детей непосредственно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других высших психических функций, а с другой стороны – с развитием всех структурных компонентов речевой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи, то есть овладение словарным запасом является основой речевого развития, так как слово – это важнейшая единица языка, в словаре выражается содержание речи. Овладение словарным запасом в процессе речевого развития обусловлено также и развитием представлений ребёнка об окружающей действительности. Освоение ребёнком окружающего мира осуществляется в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними, а дети усваивают слова, которые необходимы для их жизнедеятельности и общения с окружающими [3, 5, 11, 44].

Как отмечает Т. А. Датешидзе, активный словарь детей данной категории состоит из 5-10 слов модели СГ (где «С» - согласный, «Г» - гласный) – «на», СГ-СГ – «мама». В отдельных случаях, вместо целого слова

дети раннего возраста с задержкой речевого развития могут произносить один слог, чаще всего – ударный. Т. А. Датешидзе также отмечает, что дети с задержкой речевого развития на длительный период «застревают» на уровне полисемантических слов, то есть, используют в своей речи слова, у которых есть несколько связанных между собой значений, например: «ки» – киска, мех, волосы [29, с. 4].

Пассивный словарь детей раннего возраста с задержкой речевого развития в большинстве случаев находится на номинативном уровне, то есть дети понимают только названия предметов, а также могут показать некоторые изображения, но они не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом могут ориентироваться в названиях действий [29, с. 4].

Данный автор описывает необычную особенность речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития: они стремятся употреблять только открытые слоги. Например: слово «мяч» ребёнок произносит как «мятя» или «мя» [29, с. 4].

Ещё одной характерной особенностью речи детей с задержкой речевого развития является неправильное звукопроизношение, которое при отсутствии коррекционной работы сохраняется весьма длительное время, а также у детей данной категории отмечаются трудности в процессе передачи акцентно-просодической модели слова [29, с. 4-5].

Т. А. Датешидзе доводит до нашего сведения, что при полном отсутствии словесных сочетаний, активный словарь ребёнка с задержкой речевого развития может включать до 100-150 слов, преимущественно – существительных, произносимых с большим количеством звуковых и слоговых пропусков и перестановок. Если при нормальном речевом развитии единожды воспроизведённая ребёнком форма стремительно распространяется и на другие ряды слов, то при задержке речевого развития ребёнок не способен использовать подсказывающий образец, вследствие чего речь детей с задержкой речевого развития в течение длительного времени остаётся переполнена аграмматизмами. Т. А. Датешидзе отмечает, что данная

особенность может характеризовать речь детей вплоть до обучения и в период обучения в школе [29, с. 4-5].

О. Е. Громовой были выделены 2 группы детей с ЗРР:

1. Дети, имеющие темповую задержку речевого развития: отмечается более медленное накопление слов в пассивном и активном словаре.

2. Дети, имеющие ранние проявления системного нарушения всех сторон речи: для них свойственно проявление выраженных дизонтогенетических отклонений в процессе речевого развития (ЗРР, группа риска по ОНР) [21, с. 2].

Проведённое О. Е. Громовой изучение детей раннего возраста с трудностями в овладении начальным детским лексиконом показало, что дети с ЗРР испытывают трудности в понимании обращённой речи: в большинстве случаев они демонстрируют ситуативный или номинативный уровень развития понимания речи, а также – выраженные трудности формирования экспрессивной стороны речи [23, с. 15-16].

В качестве главного показателя задержки речевого развития в исследовании О. Е. Громовой рассматривалось соотношение между объёмами пассивного и активного словаря детей, а в результате лонгитюдинального изучения детей с ЗРР было выявлено, что данное расхождение между объёмом активного и пассивного словаря в значительной степени увеличивалось к старшей возрастной группе [23, с. 15-18].

О. Е. Громова отмечает, что в случае дизонтогенеза речевого развития, чем старше ребёнок с ограниченным словарным запасом, тем более контрастнее будут выявляемые у него индивидуальные показатели соотношения объёмов пассивного и активного словаря в отдельных группах слов. О. Е. Громова указывает, что в наибольшей степени данное расхождение можно увидеть при сравнительном изучении начального детского лексикона при нормальном речевом развитии, при ЗРР темпового характера и у детей с ЗРР из группы риска по ОНР [21, с. 6].

Проанализировав данные, полученные в процессе наблюдения за детьми раннего возраста с проблемами в формировании вербальной коммуникации, О. Е. Громовой были выявлены нижеописанные особенности словаря, а также тенденции в речевом развитии детей с ЗРР на ранних возрастных этапах [21, с. 6].

*При темповой задержке речевого развития (ЗРР).*

1. Предметный словарь:

– активный словарь – экспрессивная речь богата звукоподражательными возгласами и облегчёнными словами, в основном относящимися к названиям животных (реальных и игрушечных), к некоторым режимным моментам (приветствие, прощание, выражение согласия и несогласия). Наряду с этим дети очень часто дополняют свою речь жестами и выразительной мимикой. Дети хорошо называют всех близких людей, понимают и употребляют лексику, которая регулирует главные режимные моменты в их жизни;

– пассивный словарь – понимание слов различных лексических тем соответствует возрастным показателям у детей с нормальным речевым развитием.

2. Глагольный и адъективный словарь:

– активный словарь – дети активно употребляют многие глаголы в виде звукоподражательных слов, понимают основные прилагательные, обслуживающие жизненные потребности (горячий, вкусный, мамин), и начинают употреблять их в виде облегчённых слов в соответствующих обстоятельствах;

– пассивный словарь – понимание слов соответствует возрастным показателям у детей с нормальным речевым развитием.

3. Местоимения – в большинстве случаев в словаре присутствуют личные и притяжательные местоимения. Указательные местоимения ещё могут заменяться жестами и возгласами.

4. Вопросительные слова – у детей отмечается хорошее понимание

вопросов, заданных со словом «где» [21, с. 7].

*При выраженных дизонтогенетических отклонениях в речевом развитии по типу ОНР (ЗРР, группа риска по ОНР).*

1. Предметный словарь:

– отсутствие или крайне низкое наполнение активного словаря в следующих лексических группах: имена животных, транспорт, игрушки, продукты питания, одежда, режимные моменты; в то же время лексическая группа «люди» (и имена близких людей) в большинстве случаев формируется на достаточном уровне для осуществления примитивной вербальной коммуникации с близкими людьми;

– пассивный словарь – понимание слов соответствует возрастным показателям сверстников с нормальным речевым развитием или детям с нормальным речевым развитие более младшего возраста.

2. Глагольный и адъективный словарь:

– активный словарь – практически отсутствует;

– пассивный словарь – выявляется существенная разница в понимании значений глаголов по сравнению со значениями прилагательных.

О. Е. Громова отмечает, что дети значительно лучше усваивают значения глаголов, чем значения прилагательных;

– местоимения – отмечается позднее формирование всей группы местоименных слов в целом, в активном словаре наблюдается выраженное преимущество употребления личных местоимений по сравнению с указательными местоимениями;

– вопросительные слова – отмечается отсутствие понимания вопросительных слов, неумение соответствующе реагировать на «вопросы без вопросительного слова» (вопросы, оформленные без вопросительного слова, только с помощью вопросительной интонации), которые, в большинстве случаев, хорошо понятны детям данного возраста [21, с. 6-7].

Таким образом, активный словарь детей с задержкой речевого развития в большинстве случаев состоит из 5-10 слов, модели СГ, СГ-СГ. В некоторых

случаях вместо слова дети произносят один слог (чаще всего – ударный), а также наблюдается специфическая особенность – дети произносят исключительно открытые слоги. Помимо этого, дети с задержкой речевого развития на продолжительное время «застревают» на уровне полисемантических слов. Активный словарь ребёнка с задержкой речевого развития может включать в себя до 100-150 слов, но наряду с этим наблюдается полное отсутствие словесных сочетаний. Пассивный словарь детей раннего возраста с задержкой речевого развития находится на номинативном уровне: дети понимают лишь названия предметов, а также могут указать на некоторые соответствующие изображения, но они не понимают вопросов косвенных падежей, с большим трудом понимают названия действий.

### **ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В процессе теоретического изучения и анализа научной теоретической и методической литературы по теме исследования были раскрыты закономерности речевого развития детей раннего возраста в норме. Было установлено, что основополагающий и переходный этап в процессе речевого развития детей раннего возраста в норме – это появление умения верно по смыслу подбирать слова и грамматически правильно их сочетать. Было раскрыта сущность понятия "задержка речевого развития": данное понятие используется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого развития у которых очевидны, но вид нарушения речи ещё не установлен. Были раскрыты психолого-педагогические особенности детей данной категории: особенности их поведения – возбудимость и расторможенность или, напротив, пассивность и заторможенность; внимание детей данной категории – непроизвольное, неустойчивое; игровая деятельность – на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками. Также была раскрыта характеристика словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития: активный словарь

может включать до 100-150 слов, при этом наблюдается полное отсутствие словесных сочетаний; отмечается преобладание существительных, которые произносятся с многочисленными пропусками, перестановками звуков и слогов; пассивный словарь находится на номинативном уровне.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

### 2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

*Цель констатирующего эксперимента* – изучить словарь детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

*Задачи констатирующего эксперимента:*

1. Подготовить опросник для родителей.
2. Подобрать диагностические методики, наглядный материал.
3. Разработать бланки для заполнения протокола обследования.
4. Определиться с организацией констатирующего эксперимента.
5. Провести констатирующий эксперимент.
6. Описать результаты, проанализировать их и сделать выводы.

*Логопедическое обследование было проведено с опорой на следующие принципы, сформулированные О. Г. Приходько:*

1. Системный подход к процессу развития ребёнка, который предполагает учёт как всех актуальных, так и потенциальных образовательных возможностей и потребностей ребёнка в ходе педагогического сопровождения, а наряду с этим и всего контекста его ближайшего окружения, его актуальной жизненной ситуации, истории его жизни.

2. Гуманистический подход к педагогической работе, который предполагает, что внимание педагога должно быть нацелено не на дефект, а на самого ребёнка, отягощённого этим дефектом, на особую социальную и образовательную ситуацию ребёнка. Данный подход предполагает нацеленность педагогической работы на разностороннее и гармоничное развитие личности ребёнка, создание наиболее благоприятных условий для его равноправного участия в жизни общества. Основа работы с детьми – это

оптимистический прогноз, основывающийся на гуманистическом подходе.

3. Комплексный подход к изучению и развитию психики ребёнка, единство диагностической и коррекционной работы. Комплексный, или междисциплинарный подход в коррекционной работе предполагает параллельное лечебное и психолого-педагогическое воздействие «команды» специалистов как на двигательную сферу, так и на познавательную и речевую деятельность.

4. Дифференцированный подход в процессе организации диагностической и коррекционной работы. Данный подход предполагает создание благоприятных условий обучения, которые бы учитывали как индивидуальные характерные черты ребёнка, так и его особенности, которые свойственны детям с определённым видом нарушения [57, с. 19-20].

*Обследование осуществлялось по следующим диагностическим методикам:*

1. Опросник для родителей «Первые слова» О. Е. Громовой [21, с. 72-77].

2. По материалам книги Е. А. Стребелевой «Дети-сироты: консультирование и диагностика развития» осуществлялось обследование строения черепа, лица, артикуляционного аппарата, произвольных движений, наличия (отсутствия) оральных синкинезий, а также обследование произвольных движений мимической мускулатуры, верхней и нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба [62, с. 164-167], проводившееся с опорой на наглядно-дидактические пособия Н. В. Нищевой «Весёлая мимическая гимнастика» [53] и «Весёлая артикуляционная гимнастика» [52] и на книгу Т. А. Ткаченко «Коррекция фонетических нарушений» [64].

3. Методическое пособие «Логопедическое обследование детей 2-4 лет» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной [26], а также наглядный материал «Диагностика и развитие речи» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной [25].

4. По материалам книги Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование

лексики и грамматического строя)» [40, с. 36-41] осуществлялось обследование первых грамматических форм (с опорой на наглядный материал «Диагностика и развитие речи» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной [25]).

5. Таблицы сенсомоторного и социального развития Эрнст Й. Кипхард [38].

Констатирующий эксперимент осуществлялся в 3 этапа. Данные этапы представлены в пункте «Организация исследования».

*Обследование осуществлялось по следующим направлениям* (последовательность направлений была изменена в соответствии с представлениями о компонентах речи и о неречевых функциях, влияющих на речь):

1. Крупная моторика.
2. Мелкая моторика.
3. Зрительное восприятие.
4. Слуховое восприятие.
5. Строение черепа, лица, артикуляционного аппарата, произвольных движений, наличие (отсутствие) оральных синкинезий.
6. Произвольные движения мимической мускулатуры, верхней и нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба.
7. Речь.
  - А. Пассивный словарь.
  - Б. Активный словарь (при обследовании активного словаря дополнительно фиксировалось состояние звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слова).
  - В. Обследование грамматических форм.
8. Социальное развитие.

*Критерии оценки.*

Результаты опросника для родителей, углублённого изучения словаря детей и комплексного обследования детей по стандартной диагностической

методике оценивались количественно и качественно.

Количественная оценка результатов опросника для родителей и углублённого изучения словаря была дана с использованием процентной системы. Качественная оценка заключалась в подробном анализе и сопоставлении результатов, полученных от родителей с результатами углублённого изучения словаря, с последующим разделением детей на группы по состоянию речевого развития.

Количественная оценка результатов комплексного обследования детей по стандартной диагностической методике была дана с использованием 3-х балльной системы, где:

- 3 балла – ребёнок справился с заданием;
- 2 балла – ребёнок справился с заданием частично в следующих случаях:

А. Недостаточное качество выполнения задания.

Б. Несоответствие ожидаемой поведенческой реакции в момент выполнения задания.

В. Потребовалась дополнительная помощь со стороны педагога для выполнения задания.

- 1 балл – ребёнок не справился с заданием.

Качественная оценка результатов комплексного обследования детей по стандартной диагностической методике заключалась в подробном анализе полученных результатов, а также в их сопоставлении с результатами углублённого изучения словаря.

Результаты обследования строения черепа, лица, артикуляционного аппарата, произвольных движений, наличия (отсутствия) оральных синкинезий, результаты обследования произвольных движений мимической мускулатуры, верхней и нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба, а также результаты обследования грамматических форм оценивались качественно.

С опорой на результаты углублённого изучения словаря были сделаны выводы о состоянии звукопроизношения и слоговой структуры слова.

*База исследования.* Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида №27, находящегося по адресу: г. Екатеринбург, улица Опалихинская, 29а.

*Организация исследования.* Обследование осуществлялось индивидуально, в первой половине дня, так как дети в это время были наиболее активны, спустя некоторое время после завтрака, его продолжительность – не более 10 минут (в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями [59]).

Констатирующий эксперимент проводился в период с 01.09.2023 по 29.09.2023. Общая длительность констатирующего эксперимента – 4 недели.

Констатирующий эксперимент осуществлялся в 3 этапа.

*Первый этап* – скрининг-диагностика. Опросник для родителей «Первые слова», предложенный в книге О. Е. Громовой «Методика формирования начального детского лексикона» [21] в сотрудничестве с кафедрой информационно-коммуникационных технологий (заведующий кафедрой – доцент Л. В. Сардак) был преобразован в онлайн-формат при помощи онлайн-инструмента «Google Forms» и предложен для заполнения родителям. Для более быстрого и лёгкого доступа к опроснику родителям предоставлялся QR-код, позволяющий мгновенно перейти к опроснику.

*Второй этап* – углублённое изучение словаря детей. Для углублённого изучения словаря детей было использовано методическое пособие «Логопедическое обследование детей 2-4 лет» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной [26], а также наглядный материал «Диагностика и развитие речи» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной [25]. Опираясь на разделы опросника для родителей «Первые слова», методическое пособие «Логопедическое обследование детей 2-4 лет», а также на программу дошкольного образования «От рождения до школы» [8] были разработаны бланки для заполнения протокола обследования активного и пассивного словаря, а также таблицы состояния звукопроизношения и слоговой

структуры слова, которые заполнялись по результатам обследования словаря. Также данный этап включал в себя обследование, проводившееся по материалам книги Е. А. Стребелевой [62]: обследование строения черепа, лица, артикуляционного аппарата, произвольных движений, наличие (отсутствие) оральных синкинезий, произвольных движений мимической мускулатуры, верхней и нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба, проводившееся с опорой на наглядно-дадактические пособия Н. В. Нищевой «Весёлая мимическая гимнастика» [53] и «Весёлая артикуляционная гимнастика» [52], а также на книгу Т. А. Ткаченко «Коррекция фонетических нарушений» [64]. Кроме того, второй этап констатирующего эксперимента был дополнен обследованием грамматических форм, которое осуществлялось по материалам книги Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)» [40] с опорой на наглядный материал «Диагностика и развитие речи» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной [25].

*Третий этап* – комплексное обследование детей по стандартной диагностической методике. Таблицы сенсомоторного и социального развития, представленные в книге Эрнст Й. Кипхард «Как развивается ваш ребёнок?» [38], были отобраны в качестве ещё одной диагностической методики, так как данные таблицы позволяют выявить слабые и сильные стороны в развитии крупной моторики, мелкой моторики, зрительного восприятия, слухового восприятия, в развитии речи ребёнка, а также позволяют определить уровень его социального развития, что делает возможным своевременно обнаружить нарушения в развитии и, в дальнейшем, составить индивидуальный план коррекционной работы.

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

*На первом этапе констатирующего эксперимента – скрининг-*

*диагностике*, из общего числа родителей (23) только 5 родителей заполнили опросник «Первые слова». Родители, не принявшие участие, объяснили своё неучастие неудобством онлайн инструмента, большой длительностью заполнения опросника, отсутствием моментального результата заполнения опросника.

5 детей, чьи родители заполнили опросник, продолжили экспериментальное исследование.

После осуществления данного этапа была выполнена количественная оценка результатов, полученных в процессе анализа ответов родителей на вопросы опросника (Приложение 1, Таблица 1).

*Активный словарь.* Дети показали высокий уровень (71-100%) употребления (разделы представлены по убыванию процентного показателя): звукоимитаций и звукоподражаний звукам машин и инструментов (80%; «би-би», «ту-ту-у», «тук-тук») (Ева, Макар, Михаил, Яна); слов, обозначающих людей (75%; брат, баба, девочка) (Ева, Яна); звукоимитаций и звукоподражаний голосов животных и птиц (73%; «ав-ав», «бе-е-е», «га-га») (Ева, Макар, Михаил, Яна).

Дети показали средний уровень (41-70%) употребления: звукоимитаций и звукоподражаний плача ребёнка, ауканья, восклицания и эмоциональных возгласов (60%; «а-а», «ау», «алло»); слов, обозначающих части тела (54%; волосы, глаза, голова), игрушки (52%; шарик, ведёрко, дудочка) (Михаил), имена животных, птиц, насекомых (51%; белка, волк, гусь) (Михаил); наречий (49%; больно, быстро, горячо) (Михаил); слов, обозначающих режимные моменты (47%; баю-бай, да, день), продукты питания, напитки (47%; ананас, апельсин, арбуз) (Михаил), транспорт (47%; автобус, велосипед, грузовик); вопросительных слов (45%; где, как, какой); слов о количестве предметов и сопоставлении их (44%; больше, больше нет, все) (Ева, Яна); слов-определений (44%; белый, большой, вкусный) (Михаил, Яна); слов, обозначающих дом, комнаты, оборудование (44%; балкон, ванна, вешалка), предметы вне дома и достопримечательности (44%; бассейн, гром,

грядка), предметы быта (42%; бутылка, ваза, веник); слов-действий (42%; дуй (подуй), (не) бери, брось); слов, обозначающих одежду, детали одежды (41%; ботинки, брюки, варежки) (Михаил).

Дети показали низкий уровень (0-40%) употребления: местоимений, указательных слов (39%; ваш, его, её); предлогов и слов, обозначающих местоположение (23%; в, вверх, вниз) (Лев, Макар).

*Пассивный словарь.* Дети показали высокий уровень (71-100%) понимания (разделы представлены по убыванию процентного показателя): звукоимитаций и звукоподражаний звукам машин, инструментов (87%; би-би, ту-ту-у, тук-тук) (Ева, Макар, Михаил, Яна), плача ребёнка, ауканья, восклицания и эмоциональных возгласов (83%; «а-а», «ау», «алло») (Ева, Макар, Михаил, Яна); слов, обозначающих людей (83%; баба, брат, девочка) (Ева, Михаил, Яна), транспорт (82%; автобус, велосипед, грузовик) (Ева, Макар, Михаил, Яна); звукоимитаций и звукоподражаний голосов животных и птиц (78%; «ав-ав», «бе-е-е», «га-га») (Ева, Макар, Михаил, Яна); слов, обозначающих части тела (78%; волосы, глаза, голова) (Ева, Михаил, Яна), режимные моменты (78%; баю-бай, да, день) (Ева, Макар, Михаил, Яна), дом, комнаты, оборудование (75%; балкон, ванна, вешалка) (Ева, Михаил, Яна); слов-действий (75%; дуй (подуй), (не) бери, брось) (Ева, Макар, Михаил, Яна); слов, обозначающих имена животных, птиц, насекомых (74%; белка, волк, гусь) (Ева, Михаил, Яна), игрушки (73%; шарик, ведёрко, дудочка) (Ева, Михаил, Яна), одежду, детали одежды (73%; ботинки, брюки, варежки) (Ева, Михаил, Яна), предметы быта (72%; бутылка, ваза, веник) (Ева, Михаил, Яна), предметы вне дома и достопримечательности (72%; бассейн, гром, грядка) (Ева, Михаил, Яна); наречий (71%; больно, быстро, горячо) (Ева, Михаил, Яна).

Дети показали средний уровень (41-70%) понимания: слов, обозначающих продукты питания, напитки (70% ананас, апельсин, арбуз); слов-определений (69%; белый, большой, вкусный); слов о количестве предметов и сопоставлении их (67%; больше, больше нет, все); местоимений,

указательных слов (67%; ваш, его, ей); вопросительных слов (63%; где, как, какой); предлогов и слов, обозначающих местоположение (61%; в, вверх, вниз).

Как и в исследовании О. Е. Громовой [23, с. 13], главным показателем ЗРР наиболее целесообразно было принято рассматривать соотношение между объёмами пассивного и активного словаря детей. Так, в группу детей с ЗРР было принято относить только тех детей, объём пассивного словаря которых превышал объём активного словаря более чем на 30%. Поэтому, учитывая вышеизложенное, на основе данных, полученных вследствие количественного анализа результатов опросника для родителей, была разработана диаграмма соотношения между объёмом активного и пассивного словаря у каждого ребёнка (Приложение 2, Рис. 1) и сделаны следующие выводы:

1. У Евы и Яны разница не превышает 30%, что соответствует нормальному речевому развитию.

2. У Льва выявилось крайне низкое наполнение как активного (14%), так и пассивного словаря (18%), что является показателем ЗРР (соотношение не превышало 30% (4%)).

3. У Макара и Миши разница превышает 30%, что является показателем ЗРР.

После осуществления *второго этапа констатирующего эксперимента* – углублённого изучения словаря детей, была выполнена количественная оценка результатов, полученных в процессе обследования словаря (Приложение 3, Таблица 2).

*Активный словарь.* Дети показали высокий уровень (71-100%) употребления (разделы представлены по убыванию процентного показателя): слов, обозначающих людей (91%; баба, брат, девочка) (все дети), транспорт (76%; автобус, велосипед, грузовик) (Ева, Лев, Михаил, Яна).

Дети показали средний уровень (41-70%) употребления: вопросительных слов (68%; где, как, какой) (Михаил); звукоимитаций и

звукоподражаний голосов животных и птиц (65%; «ав-ав», «бе-е-е», «га-га») (Лев, Яна); слов о количестве предметов и сопоставлении их (63%; больше, больше нет, все); слов, обозначающих игрушки (62%; шарик, ведёрко, дудочка) (Лев), предметы вне дома и достопримечательности (60%; бассейн, гром, грядка) (Лев, Яна), режимные моменты (59%; баю-бай, да, день); слов-определений (59%; белый, большой, вкусный) (Яна); слов, обозначающих имена животных, птиц, насекомых (55%; белка, волк, гусь) (Ева, Лев), предметы быта (48%; бутылка, ваза, веник) (Ева, Лев, Яна), дом, комнаты, оборудование (45%; балкон, ванна, вешалка) (Ева, Лев), продукты питания, напитки (43%; ананас, апельсин, арбуз) (Ева, Лев).

Дети показали низкий уровень (0-40%) употребления: звукоимитаций и наречий (40%; больно, быстро, горячо),

*Пассивный словарь.* Дети показали высокий уровень (71-100%) понимания (разделы представлены по убыванию процентного показателя): слов, обозначающих транспорт (100%; автобус, велосипед, грузовик) (все дети), имена животных, птиц, насекомых (98%; белка, волк, гусь) (все дети), людей (98%; баба, брат, девочка) (все дети), игрушки (96%; шарик, ведёрко, дудочка) (все дети), предметы вне дома и достопримечательности (96%; бассейн, гром, грядка) (все дети); слов-действий (96%; дуй (подуй), (не) бери, брось) (все дети); наречий (96%; больно, быстро, горячо) (все дети); слов, обозначающих режимные моменты (95%; баю-бай, да, день) (все дети); местоимений, указательных слов (94%; ваш, его, ей) (все дети); слов, обозначающих продукты питания, напитки (91% ананас, апельсин, арбуз) (Ева, Лев, Макар, Михаил); звукоимитаций и звукоподражаний звуков машин, инструментов (90%; би-би, ту-ту-у, тук-тук) (Ева, Лев, Михаил, Яна); слов, обозначающих предметы быта (90%; бутылка, ваза, веник) (Ева, Лев, Макар, Михаил); слов-определений (88%; белый, большой, вкусный) (Ева, Лев, Михаил, Яна); вопросительных слов (88%; где, как, какой) (Ева, Лев, Михаил, Яна); слов, обозначающих дом, комнаты, оборудование (85%; балкон, ванна, вешалка) (Ева, Лев, Михаил); звукоимитаций и

звукоподражаний голосов животных и птиц (83%; «ав-ав», «бе-е-е», «га-га») (Ева, Лев, Михаил); слов, обозначающих части тела (83%; волосы, глаза, голова) (Ева, Лев, Михаил, Яна), одежду, детали одежды (78%; ботинки, брюки, варежки) (Ева, Лев, Михаил); слов о количестве предметов и сопоставлении их (73%; больше, больше нет, все) (Ева, Лев, Михаил).

Дети показали низкий уровень (0-40%) понимания предлогов и слов, обозначающих местоположение (32%; в, вверх, вниз) (Лев, Макар, Михаил, Яна).

Также в Приложении представлены результаты обследования активного и пассивного словаря Макара (Приложение 4, Таблица 3).

На основе данных, полученных вследствие количественного анализа результатов углублённого изучения словаря, была разработана диаграмма соотношения между объёмом активного и пассивного словаря у каждого ребёнка (Приложение 5, Рис. 2) и сделаны следующие выводы:

1. У Евы, Льва, Макара и Яны разница превышает 30%, что является показателем ЗРР.
2. У Михаила разница не превышает 30% (22%), что соответствует нормальному уровню сформированности словаря.

При сопоставлении результатов, полученных на первом и втором этапе констатирующего эксперимента, был сделан вывод о низком уровне компетентности родителей в вопросах речевого развития детей. Об этом свидетельствуют процентные показатели за активный и пассивный словарь, которые сильно рознились с показателями, полученными в ходе углублённого изучения словаря детей (Приложение 6, Рис. 3, Рис. 4).

В целях повышения уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития детей, а также с целью повышения активности родителей, уровня их педагогической грамотности, установления партнёрских отношений с учителем-логопедом на всех этапах исследования осуществлялись следующие формы работы с родителями:

1. Заполнение опросника с целью привлечения внимания к речи

ребёнка.

2. Индивидуальные беседы по обучению основным приёмам развития словаря детей в процессе игровой деятельности.

3. Индивидуальные беседы о закономерностях речевого развития ребёнка, условиях его семейного воспитания.

В ходе обследования строения черепа, лица, артикуляционного аппарата, произвольных движений, наличия (отсутствия) оральных синкинезий (Приложение 7, Таблица 4) у детей не было выявлено нарушений. Произвольные движения характеризовались симметричностью, равномерностью, оральные синкинезии отсутствовали. У Михаила отмечался пониженный тонус мимических мышц, а также гиперсаливация.

В процессе обследования произвольных движений мимической мускулатуры, верхней и нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба (Приложение 7, Таблица 5) у Евы не отмечалось нарушений. У Льва отмечалась несформированность произвольных движений «Поцелуй» и «Трубочка-улыбка». У Макара отмечалась несформированность произвольного движения «Часики» и пощёлкивание языком. У Михаила отмечалась несформированность следующих произвольных движений: поднять брови, нахмурить брови, надуть щёки, «Поцелуй», «Трубочка-улыбка», поднятие языка на верхнюю губу, «Часики», пощёлкивание языком. У Яны отмечалась несформированность произвольных движений «Поцелуй», «Трубочка-улыбка», «Часики».

С опорой на результаты обследования словаря были сделаны следующие выводы о состоянии звукопроизношения детей (Приложение 8, Таблица 6):

– звукопроизношение гласных звуков у Евы, Льва, Михаила и Яны сформировано. Невозможно судить о состоянии звукопроизношения гласного звука [ы] у Макара, так как данный звук не используется им в активной речи;

– у Евы, Льва, Михаила и Яны все группы согласных звуков (губно-губные взрывные согласные звуки, переднеязычные взрывные звуки, губно-губные фрикативные звуки, переднеязычные фрикативные звуки, заднеязычные фрикативные звуки, сонорные носовые звуки, сонорные ротовые звуки) в данный момент на этапе формирования. Наблюдается смягчение согласных звуков, отсутствие сонорных ротовых звуков [р], [р'] и переднеязычного фрикативного звука [ж]. Невозможно судить о состоянии звукопроизношения переднеязычных взрывных звуков [д], [к'], [г], [г'], губно-губных фрикативных звуков [ф'], [в], [в'], переднеязычных фрикативных звуков [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [щ'], заднеязычных фрикативных звуков [ц], [ч'], сонорных ротовых звуков [л], [р], [р'] у Макара, так как данные звуки не используются им в активной речи.

С опорой на результаты обследования словаря были сделаны выводы о состоянии слоговой структуры слова у детей (Приложение 8, Таблица 7):

– слоговая структура всех классов слов у Евы, Льва, Михаила и Яны на этапе формирования: наблюдаются пропуски слогов и звуков в слове, ошибки добавления числа слогов, ошибки сокращения групп согласных, уподобление звуков и слогов, перестановки звуков и слогов в слове;

– слоговая структура слов I, II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XIII классов у Макара не сформирована, слоговая структура слов III, IV, XI, XII классов на этапе формирования: наблюдаются пропуски и замены звуков в слове.

В процессе обследования грамматических форм были сделаны следующие выводы о состоянии грамматического строя речи у детей (Приложение 9, Таблица 8):

– у Евы, Льва, Михаила и Яны грамматические формы находятся на этапе формирования: существительные формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями -ы, -и – у Евы, Льва и Михаила; существительные формы винительного падежа с окончанием -у – у Льва и Яны; существительные формы родительного падежа с окончанием -ы – у всех детей; существительные формы

предложного падежа с окончанием -е для обозначения места – у всех детей; глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа, формы управления глаголом – у Яны; глаголы формы 3-го лица единственного числа настоящего времени – у Евы; возвратные глаголы – у Евы и Яны; невозвратные глаголы – у Яны; глаголы форм единственного и множественного числа изъявительного наклонения – у Евы, Льва и Яны; усвоение изменения глаголов по лицам (кроме 2-го лица множественного числа) – у Евы и Михаила; разграничение форм настоящего и прошедшего времени глаголов – у Евы и Михаила; прилагательные в форме именительного падежа мужского и женского рода – у Михаила);

– часть грамматических форм у некоторых из детей уже сформированы (существительные формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями -ы, -и – у Яны; существительные формы винительного падежа с окончанием -у – у Евы и Михаила; глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа, формы управления глаголом – у Евы, Льва и Михаила; глаголы формы 3-го лица единственного числа настоящего времени – у Льва, Михаила и Яны; возвратные глаголы – у Льва и Михаила; невозвратные глаголы – у Евы, Льва и Михаила; глаголы форм единственного и множественного числа изъявительного наклонения – у Михаила; усвоение изменения глаголов по лицам (кроме 2-го лица множественного числа) – у Льва и Яны; разграничение форм настоящего и прошедшего времени глаголов – у Льва и Яны; прилагательные в форме именительного падежа мужского и женского рода – у Евы, Льва и Яны; согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения – у всех детей);

– у Макара отмечается несформированность всех грамматических форм.

Таким образом, полученные результаты обследования позволяют сформулировать логопедические заключения, обоснования которых

представлены в Приложении (Приложение 10):

1. Ева, Лев, Михаил, Яна – второй уровень речевого развития.

Ева, Лев, Яна – темповая ЗРР.

Михаил – лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии (группа риска по ФФНР).

2. Макар – первый уровень речевого развития, моторная алалия (ЗРР, группа риска по ОНР).

После осуществления *третьего этапа констатирующего эксперимента – комплексного обследования детей по стандартной диагностической методике*, была выполнена количественная оценка результатов, полученных в процессе комплексного обследования, и получены следующие результаты (Приложение 11, Таблица 9, Таблица 10).

1. Крупная моторика.

Средний балл за данное направление обследования у каждого ребёнка колебался от 2,5 до 3 баллов.

Все дети справились с заданием (3 балла) «играет, сидя на корточках»; с заданием на поднимание по лестнице, не держась за перила; с заданием на спускание по лестнице, держась за перила; с заданием «идёт, держа равновесие»; с заданием на прыжки на полу обеими ногами; с заданием на спускание по лестнице, не держась за перила; с заданием «пробегают 15 метров, не упав»; с заданием на перепрыгивание с разбега через черту; с заданием на спрыгивание с лестницы обеими ногами.

Приведём примеры выполнения заданий, с которыми дети не справились. Макар не справился с заданием (1 балла) на поднимание на 3 перекладины лесенки, так как смог подняться лишь на 1 перекладину; не справился с заданием (1 балл) на прохождение 3-х метров на носках, так как преодолел таким образом расстояние в 1 метр; не справился с заданием (1 балл) «стоит на обеих ногах с закрытыми глазами», так как менял местоположение и открывал глаза.

Михаил не справился с заданием (1 балл) на поднимание на 3

перекладины лесенки, так как смог подняться лишь на 1 перекладину.

Таким образом, дети не справились с заданием на поднимание на 3 перекладины лесенки, с заданием на прохождение 3-х метров на носках, с заданием «стоит на обеих ногах с закрытыми глазами».

## 2. Мелкая моторика.

Средний балл за данное направление обследования у каждого ребёнка составил 2,9 балла.

Все дети справились с заданием (3 балла) на перелистывание страницы, с заданием на вставку палочки в трубку, с заданием на доставание бусинки из бутылочки, с заданием на бросание теннисного мячика (с поднятием руки над головой), с заданием на самостоятельное принятие пищи при помощи ложки, с заданием на постройку башенки из 4 кубиков, с заданием на опускание цепочки в трубку, с заданием на надевание бусинки на проволоку, с заданием на доставание предмета грабелями, с заданием на переливание воды из сосуда в сосуд и с заданием на рисование кругов.

Все дети справились наполовину с заданием (2 балла) на складывание листа бумаги (сгибая его посередине), так как сложенные половинки получились неодинаковыми.

Таким образом, дети справились наполовину с заданием на складывание листа бумаги (сгибая его посередине).

## 3. Зрительное восприятие.

Средний балл за данное направление обследования у каждого ребёнка колебался от 2,8 до 3 баллов.

Все дети справились с заданием (3 балла) на различение двух предметов разного размера, с заданием на различение двух цветов, с заданием на различение двух разных геометрических форм, с заданием на узнавание соседей и гостей, с заданием на сортировку ложек и вилок, с заданием на распределение двух пар картинок в отдельные стопки, с заданием на знание своей одежды, с заданием на нахождение двух спрятанных предметов, с заданием на узнавание знакомых мест и с заданием

на знание разницы между понятиями «один» и «много».

Приведём примеры выполнения заданий, с которыми дети справились наполовину. Макар справился наполовину с заданием (2 балла) на сортировку чайных и столовых ложек, так как не всегда правильно клал ложки в нужную стопку, и справился наполовину с заданием (2 балла) на узнавание рода деятельности на картинке, так как смог показать только один род деятельности.

Михаил справился наполовину с заданием (2 балла) на узнавание рода деятельности на картинке, так как смог назвать только один род деятельности.

Таким образом, дети справились наполовину с заданиями на сортировку чайных и столовых ложек и с заданием на узнавание рода деятельности на картинке.

#### 4. Слуховое восприятие.

Средний балл за данное направление обследования у каждого ребёнка колебался от 2,6 до 3 баллов.

Все дети справились с заданием на понимание смысла 20 слов, показать 8 названных предметов, с заданием показать 4-х названных людей, с заданием на понимание «До свидания», «Пока», с заданием на выполнение просьбы: «Дай мне ещё один», с заданием на выполнение просьбы: «Уложи куклу баиньки», с заданием на понимание двойного обозначения места, с заданием на выполнение двойной просьбы, с заданием показать 6 названных частей тела.

Приведём примеры выполнения заданий, с которыми дети справились наполовину или не справились. Макар не справился с заданием на различение на слух 2 ударов, так как его реакции были случайны; не справился с заданием на выполнение просьбы: «Дай мне один/много...», так как в большинстве случаев он ошибался или гадал, не понимая смысла.

Яна справилась наполовину с заданием на различение на слух 2 ударов, так как смогла правильно повторить только 1 удар.

Таким образом, дети справились наполовину и не справились с заданием на различение на слух 2 ударов и не справились с заданием «понимает смысл 20 слов», с заданием показать действие на картинке, с заданием на выполнение просьбы: «Дай мне один/много...».

#### 5. Речь.

Средний балл за данное направление обследования у каждого ребёнка колебался от 1,2 до 3 баллов.

Все дети справились с заданием (3 балла) «звуки: [р], [с], [ш], [ч], [ц], [щ]», так как могли правильно произнести 3 из вышеперечисленных звуков.

Ева, Лев и Яна справились (3 балла) со всеми заданиями по данному направлению обследования: с заданиями «использует 10 слов»; «называет себя по имени»; «говорит: «там», «уйди», «пожалуйста», «спасибо»; с заданием на название двух свойств предметов; с заданиями «произносит фразу из 2-х слов»; «употребляет слова: «он», «она», «оно»; «употребляет слова: «ещё», «опять», «много»; с заданием на повторение фразы из 4-х слогов; с заданиями «спрашивает: «Что это?», «произносит фразу из 3-х слов», «разговаривает с куклой, с мишкой».

Приведём примеры выполнения заданий, с которыми дети справились наполовину или не справились. Макар не справился с заданием (1 балл) «использует 10 слов», так как использует в речи только звукоподражания «би-би» и «кай-кай»; не справился с заданием (1 балл) «называет себя по имени», так как не называет себя по имени; не справился с заданием (1 балл) «говорит: «там», «уйди», «пожалуйста», «спасибо», так как не употребляет эти слова в речи; не справился с заданием (1 балл) на название двух свойств предметов, так как не смог назвать правильно 2 свойства предметов; не справился с заданием (1 балл) «произносит фразу из 2-х слов», так как не использует фразу из 2-х слов в своей речи; не справился с заданием (1 балл) «употребляет слова: «он», «она», «оно», так как не употребляет данные слова в своей речи; не справился с заданием (1 балл) «употребляет слова: «ещё», «опять», «много», так как не употребляются данные слова в речи; не

справился с заданием (1 балл) на повторение фразы из 4-х слогов, так как не смог ничего произнести; не справился с заданием (1 балл) «спрашивает: «Что это?», так как никогда не задаёт такого вопроса; не справился с заданием (1 балл) «произносит фразу из 3-х слов», так как не используется в речи фразу из 3-х слов; не справился с заданием (1 балл) «разговаривает с куклой, с мишкой», так как во время игры не разговаривает с игрушками.

Михаил справился наполовину с заданием (2 балла) «говорит: «там», «уйди», «пожалуйста», «спасибо», так как употребляет из данных слов только 2 («там», «уйди»). Михаил не справился с заданием (1 балл) «называет себя по имени», так как не называет себя по имени; не справился с заданием (1 балл) «употребляет слова: «он», «она», «оно», так как не употребляет данные слова в своей речи; не справился с заданием (1 балл) «употребляет слова: «ещё», «опять», «много», так как не употребляется данные слова в речи; не справился с заданием (1 балл) «спрашивает: «Что это?», так как никогда не задаёт такого вопроса; не справился с заданием (1 балл) «произносит фразу из 3-х слов», так как не используется в речи фразу из 3-х слов; не справился с заданием (1 балл) «разговаривает с куклой, с мишкой», так как во время игры не разговаривает с игрушками.

Таким образом, дети справились или справились на половину с заданием «говорит: «там», «уйди», «пожалуйста», «спасибо», и дети не справились с заданием «использует 10 слов», с заданием «называет себя по имени», с заданием на называние двух свойств предметов, с заданием «произносит фразу из 2-х слов», с заданием «употребляет слова: «он», «она», «оно», с заданием «употребляет слова: «ещё», «опять», «много», с заданием на повторение фразы из 4-х слогов, с заданием «спрашивает: «Что это?», с заданием «произносит фразу из 3-х слов» и с заданием «разговаривает с куклой, с мишкой».

#### 6. Социальное развитие.

Средний балл за данное направление обследования у каждого ребёнка колебался от 1,8 до 2,8 балла.

Все дети справились с заданием «в течение дня остаётся чистым».

Приведём примеры выполнения заданий, с которыми дети не справились. Ева не справилась с заданием «рад попробовать новые блюда», так как принципиально отказывалась от новых блюд; с заданием «ревнив по отношению к другим», так как не проявляла ревность; с заданием «ждёт, пока подойдёт его очередь», так как у неё не проявлялось понимание того, что нужно встать в очередь, чтобы получить наклейку; с заданием «охотно выполняет поручения», так как не реагировала на просьбы вовсе.

Лев не справился с заданием «с удовольствием смешит других», так как ему не доставляло никакого удовольствия смешить других.

Макар не справился с заданием «помогает в домашнем хозяйстве», так как не предлагал своей помощи и не выполнял никаких маленьких поручений; с заданием «называет себя по имени», так как не называл себя по имени; с заданием «кормит мишку или куклу», так как у него никогда не наблюдалось подобных действий; с заданием «ждёт, пока подойдёт его очередь», так как у него не проявлялось понимание того, что нужно встать в очередь, чтобы получить наклейку; с заданием «охотно выполняет поручения», так как не реагировал на просьбы вовсе; с заданием «говорит о себе «я», так как никогда не называл себя в 1-ом лице.

Михаил не справился с заданием «проявляет симпатию к посторонним», так как не проявлял симпатии ни к кому, кроме лиц ближайшего окружения; с заданием «называет себя по имени», так как не называл себя по имени; с заданием «рад попробовать новые блюда», так как принципиально отказывался от новых блюд; с заданием «ревнив по отношению к другим», так как так как не проявлял ревность; с заданием «с удовольствием смешит других», так как ему не доставляло никакого удовольствия смешить других; с заданием «охотно играет роли животных», так как никогда не играл роли животных и не принимал предложения таких игр; с заданием «говорит о себе «я», так как никогда не называл себя в 1-ом лице.

Яна не справилась с заданием «рад попробовать новые блюда», так как принципиально отказывалась от новых блюд; с заданием «ревнив по отношению к другим», так как не проявляла ревность; с заданием «охотно выполняет поручения», так как так как не реагировала на просьбы вовсе.

Таким образом, дети не справились с заданием «помогает в домашнем хозяйстве», с заданием «проявляет симпатию к посторонним», с заданием «называет себя по имени», с заданием «рад попробовать новые блюда», с заданием «кормит мишку или куклу», с заданием «ревнив по отношению к другим», с заданием «ждёт, пока подойдёт его очередь», с заданием «с удовольствием смешит других», с заданием «охотно выполняет поручения», с заданием «охотно играет роли животных», с заданием «говорит о себе «я».

Таким образом, в большей степени у детей оказались не сформированы крупная моторика, слуховое восприятие, речь, а также уровень их социального развития оказался низким.

На основе количественных результатов комплексного обследования была разработана диаграмма с показателями по таблицам сенсомоторного и социального развития (Приложение 12, Рис. 5).

У Евы и Яны при полученных высоких показателях при обследовании крупной и мелкой моторики, зрительного, слухового восприятия, речи, был выявлен низкий уровень социального развития, что обусловлено особенностями семейного воспитания.

Львом были получены высокие показатели по всем направлениям обследования.

У Макара не в полной мере сформированы крупная моторика, слуховое восприятие, были получены низкие показатели при обследовании речи, выявлен низкий уровень социального развития. Недостаточная сформированность крупной моторики обусловлена клинической формой речевой патологии – моторной алалией, неречевая симптоматика которой включает в себя следующие моторные симптомы: общая моторная неловкость, дискоординация движений, неуклюжесть, замедленность и

расторможенность движений. При обследовании крупной моторики у Макара было выявлено неуверенное удержание равновесия: ему трудно удерживать равновесие, что чётко видно при быстрой ходьбе. Как отмечают Н. В. Дроздова, Л. А. Зайцева, С. П. Хабарова и Е. А. Харитоновна, особенно у детей с моторной алалией затруднена мелкая моторика пальцев рук [30, с. 29], но при обследовании крупной моторики у Макара были получены более низкие показатели, чем при обследовании мелкой моторики, так как Макар не всегда понимал предъявляемую речевую инструкцию, после наглядного показа выполнения задания не выполнял задание в полной мере. Полученные низкие показатели при обследовании слухового восприятия обусловлены недостаточным пониманием предъявляемых речевых инструкций, а низкие показатели при обследовании речи обусловлены отсутствием речи. У Макара также был выявлен низкий уровень социального развития, что обусловлено как нарушением социального развития по причине отсутствия речи, так и особенностями семейного воспитания.

Михаилом были получены низкие показатели при обследовании речи, а также был выявлен низкий уровень социального развития. Полученные низкие показатели при обследовании речи обусловлены тем, что заполнение таблиц сенсомоторного и социального развития, по большей части, осуществлялось в процессе наблюдения за ребёнком, поэтому данные, полученные в ходе наблюдения за активной речью ребёнка при обследовании по стандартной диагностической методике и данные, полученные в ходе углублённого изучения словаря, несколько разнятся, так как Михаил во время пребывания в группе, на занятиях, на прогулке, в процессе режимных моментов не проявлял речевой активности, а в процессе обследования словаря происходила активизация имитационной деятельности, которая привела к взрыву речевой активности. У Михаила был выявлен низкий уровень социального развития, что обусловлено особенностями семейного воспитания.

При сопоставлении результатов, полученных в ходе второго и третьего

этапов констатирующего эксперимента, были сделаны следующие выводы:

1. У 2 из 3 детей с темповой ЗРР (Ева, Яна) выявился низкий уровень социального развития, что, помимо особенностей семейного воспитания, обусловлено недостаточной сформированностью активного словаря, что сказывается на социально-коммуникативном развитии детей.

2. У 1 ребёнка с темповой ЗРР (Лев) были выявлены высокие уровни развития по всем направлениям обследования, что обусловлено положительным влиянием семейного воспитания на процесс социального развития ребёнка.

3. У ребёнка с ЗРР по типу ОНР (Макар) были выявлены множество направлений развития, уровень которых недостаточен, что обусловлено тяжёлой клинической формой речевой патологии – моторной алалией, влияющей на все сферы развития ребёнка – двигательную (крупная моторика), познавательное (слуховое восприятие), речевое и социальное развитие.

4. У ребёнка с нормальным уровнем сформированности словаря, но с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии, была отмечена активизация имитационной деятельности в процессе обследования словаря, на что указывает сопоставление результатов комплексного обследования в ходе наблюдения с результатами обследования словаря.

При сопоставлении результатов, полученных в ходе первого, второго и третьего этапов констатирующего эксперимента, были сформированы 2 группы детей:

1. Дети с темповой ЗРР.
2. Дети с выраженными дизонтогенетическими отклонениями в речевом развитии по типу ОНР (ЗРР, группа риска по ОНР).

Таким образом, по результатам логопедического обследования в первую группу вошли Ева, Лев, Михаил и Яна. У Евы, Льва и Яны состояние словаря не соответствует возрастной норме, наблюдается преобладание объёма пассивного словаря над объёмом активного словаря, но при этом не

отмечается выраженных дизонтогенетических отклонений в речевом развитии. У Михаила, хоть и состояние словаря соответствует возрастной норме, отмечается лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, которая в дальнейшем может обусловить ФФНР, поэтому целесообразно отнести этого ребёнка к первой группе. Во вторую группу вошёл Макар, так как состояние словаря не соответствует возрастной норме, наблюдается преобладание объёма пассивного словаря над объёмом активного словаря, отмечается выраженные дизонтогенетические отклонения в речевом развитии по типу ОНР, отмечается задержка не только в речевом, но и в психическом развитии.

### **ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Таким образом, был проведён констатирующий эксперимент, осуществлявшийся в 3 этапа: скрининг-диагностика, углублённое изучение словаря и комплексное обследование по стандартной диагностической методике. При сопоставлении результатов, полученных на первом и втором этапе констатирующего эксперимента, был сделан вывод о низком уровне компетентности родителей в вопросах речевого развития детей. Об этом свидетельствуют процентные показатели за активный и пассивный словарь, которые сильно рознились с показателями, полученными в ходе углублённого изучения словаря детей. Полученные результаты в ходе второго и третьего этапов констатирующего эксперимента были описаны и проанализированы количественно и качественно, что позволило сформулировать следующие логопедические заключения: Ева, Лев, Михаил, Яна – темповая ЗРР; Макар – ЗРР, группа риска по ОНР. Таким образом, при сопоставлении результатов, полученных в ходе первого, второго и третьего этапов констатирующего эксперимента, были сформированы 2 группы детей:

1. Дети с темповой задержкой речевого развития: Ева, Лев, Михаил, Яна.
2. Дети с выраженными дизонтогенетическими отклонениями в

речевом развитии по типу ОНР (ЗРР, группа риска по ОНР): Макар.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

#### **3.1. Основные цели, задачи, принципы, методики и приёмы логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития**

*Цель формирующего эксперимента* – разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности.

*Задачи:*

1. Исходя из результатов констатирующего эксперимента, организовать подгруппы детей для реализации содержания логопедической работы по развитию словаря.
2. На основании анализа результатов констатирующего эксперимента составить план коррекционной работы.
3. Разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности.

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития была построена с опорой на *принципы*, сформулированные О. Г. Приходько, которые определили её систему и последовательность:

1. Принцип комплексности: предполагает постоянный учёт взаимовлияния двигательных, психических и речевых нарушений в динамике продолжающегося развития ребёнка, которое, в свою очередь, обуславливает необходимость совместной параллельной стимуляции развития всех моторных, познавательных, доречевых и речевых функций, а также коррекцию их нарушений.

2. Принцип раннего начала коррекционно-развивающего воздействия: предполагает раннее начало онтогенетически последовательного поэтапного целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия, которое опирается на сохраненные функции. Необходимо отметить, что коррекционная работа строится не только с учётом возраста, но, прежде всего, с учётом актуального уровня развития ребёнка.

3. Принцип единства с лечебными мероприятиями: предполагает, что коррекционно-педагогическая работа основана на тесном единстве с лечебными мероприятиями – медикаментозным лечением, массажем, лечебной физической культурой, физиотерапией, ортопедической помощью.

4. Принцип учёта ведущего вида деятельности: предполагает, что коррекционная работа организуется в рамках ведущей (предметной) деятельности.

5. Принцип развития скоординированной системы межанализаторных связей: предполагает развитие данной системы с опорой на все анализаторы – зрительный, тактильный, кинестетический, слуховой.

6. Принцип длительного динамического наблюдения за психофизическим развитием ребёнка.

7. Принцип междисциплинарного взаимодействия всех специалистов между собой, с родителями и окружением ребёнка.

8. Принцип гибкого сочетания различных видов и форм коррекционной работы: предполагает сочетание дифференцированных индивидуальных программ развития с подгрупповой работой.

9. Принцип постоянного учёта психофизического состояния ребёнка при определении режима нагрузок – объёма и характера занятий [57, с. 35]

Прежде чем перейти к изложению главной информации данного параграфа, следует отметить, что в современной методике словарная работа – это целенаправленная педагогическая деятельность, которая обеспечивает

эффективное освоение словарного состава языка. Развитие словаря – это длительный процесс как количественного накопления слов, освоения их значений, закреплённых в обществе, так и формирование умения употреблять их в определённых ситуациях общения [3, с.89].

Содержание логопедической работы по развитию словаря было определено с опорой на методические разработки В. В. Гербовой [18].

Развитие словаря – это неотъемлемая часть занятий по развитию речи (как цель и как соответствующие задачи). Логопедическая работа по развитию словаря строилась с использованием нижеперечисленных приёмов обогащения и активизации словаря, описанных В. В. Гербовой [18, с. 17-19].

– Приёмы обогащения и уточнения словаря, которые помогают ребёнку услышать слово в речи, понять его значение и запомнить:

1. Показ с названием.
2. Многократное повторение нового слова или фразы.
3. Использование педагогом нового слова в сочетании со знакомыми детям словами.

4. Поручения, которые предполагают ответ действием.

– Приёмы активизации словаря:

1. Вопросы.
2. Дидактические игры и упражнения, которые предполагают употребление слов.

3. Сочетание показа и объяснений с игрой детей.

Анализируя результаты, полученные в ходе углублённого изучения словаря, были определены наименее сформированные разделы обследования активного словаря у детей с темповой ЗРР и с ЗРР по типу ОНР, процентный показатель по которым составлял менее 50% (Приложение 13), по которым осуществлялась логопедическая работа по развитию словаря.

*Организация логопедической работы.*

Обучающий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения компенсирующего

вида №27, находящегося по адресу: г. Екатеринбург, улица Опалихинская, 29а.

Обучающий эксперимент проводился на протяжении 4 недель, с 02.10.2023 по 27.10.2023.

Согласно результатам, полученным в ходе констатирующего эксперимента, а также с опорой на методическое пособие Н. В. Обуховой и И. А. Филатовой «Предоставление услуг ранней помощи посредством организации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в системе образования Свердловской области» [55] были определены сферы развития, на которые и была направлена коррекционная работа:

*1. Двигательное развитие.*

Данная сфера включала в себя работу по следующим направлениям (были определены с опорой на методическое пособие О. Г. Приходько [58, с. 43-44]):

- стимуляция общей двигательной активности;
- развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук и зрительно-моторной координации;
- нормализация тонуса мимической мускулатуры;
- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата.

*2. Познавательное развитие.*

Данная сфера включала в себя работу по следующим направлениям (были определены с опорой на научно-методическое пособие Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой [31, с. 20]):

*А. Развитие зрительного восприятия.*

Задачи:

- развитие ориентировки на величину предметов;
- развитие восприятия предметов с точки зрения их функционального назначения.

## Б. Развитие слухового восприятия.

Задачи:

- развитие слухового внимания и восприятия;
- формирование слуховой памяти.

## 3. *Речевое развитие.*

Данная сфера включала в себя работу по следующим направлениям (были определены с опорой на методическое пособие О. Г. Приходько [58, с. 42-43], а также на программу дошкольного образования «От рождения до школы» [8, с. 149-152]):

- воспитание звуковой культуры речи;
- развитие и совершенствование лексической стороны речи, включающее в себя нижеперечисленные задачи по развитию словаря;

А. Обогащать, уточнять и активизировать словарь по следующим разделам:

1. Звукоимитации и звукоподражания: голоса животных и птиц.
2. Продукты питания, напитки.
3. Одежда, детали одежды.
4. Части тела.
5. Предметы быта.
6. Слова-действия.
7. Предлоги и слова, обозначающие местоположение.

Б. Способствовать употреблению усвоенных слов в самостоятельной речи.

- усвоение грамматических категорий.

## 4. *Социальное развитие.*

Данная сфера включала в себя работу по следующим направлениям (были определены с опорой на научно-методическое пособие Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой [31, с. 28-31], а также на методическое пособие Н. В. Обуховой и И. А. Филатовой «Предоставление услуг ранней помощи посредством организации психолого-педагогического

сопровождения детей раннего возраста в системе образования Свердловской области» [55, с. 120-121]):

- «Я сам».

Задачи:

- формировать самостоятельность при выполнении бытовых действий, режимных моментов;
- формировать положительный образ самого ребёнка.

- «Я и другие».

Задачи:

- вызывать интерес к сверстникам;
- обучать способам взаимодействия со сверстниками.

- «Я и окружающий мир».

Задачи:

- формировать навыки самостоятельности;
- формировать способы ориентировки в ситуации.

Более подробно направления и содержание работы по данным сферам развития представлены в разработанных перспективных планах индивидуальной коррекционной работы (Приложение 14, Таблицы 11-15).

Также с опорой на методическое пособие Н. В. Обуховой и И. А. Филатовой «Предоставление услуг ранней помощи посредством организации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в системе образования Свердловской области» [55, с. 118]) были определены 2 направления логопедической коррекционно-развивающей работы по стимуляции речевой активности детей с ЗРР по типу ОНР, осуществлявшиеся параллельно, которые представлены ниже.

1. Формирование психологической базы речи:

- формирование зрительного и слухового восприятия;
- формирование зрительной и слуховой памяти;
- формирование мышления;

- формирование пространственных представлений;
  - формирование временных представлений;
  - формирование количественных представлений.
2. Формирование языковых единиц:
- формирование слоگو-ритмической структуры двусложного слова;
  - формирование модели двусоставного нераспространённого предложения;
- введение двусложных слов в модель двусоставного нераспространённого предложения.

Этап формирования языковых единиц включал в себя нижеперечисленные задачи по развитию словаря.

А. Обогащать, уточнять и активизировать словарь по следующим разделам:

1. Имена животных, птиц, насекомых.
2. Транспорт.
3. Игрушки.
4. Продукты питания, напитки.
5. Одежда, детали одежды.
6. Части тела.
7. Дом, комнаты, оборудование.
8. Предметы быта.
9. Слова-действия.
10. Предлоги и слова, обозначающие местоположение.
11. Слова о количестве предметов и сопоставлении их.

Б. Способствовать употреблению усвоенных слов в самостоятельной речи детей.

Таким образом, на основании анализа результатов констатирующего эксперимента были разработаны перспективные планы индивидуальной коррекционной работы на каждого ребёнка, включающие в себя направления и содержание логопедической работы. Данные перспективные планы

учитывают индивидуальные особенности развития моторной сферы, высших психических функций и компонентов речевой системы обследованных детей, вид и характер их трудностей.

### **3.2. Содержание логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности**

Прежде чем перейти к изложению основной информации данного параграфа, необходимо отметить, что в возрасте 2-3 лет у детей формируется новый вид деятельности – игра. Игра имеет процессуальный характер, главное в ней – это действия, которые осуществляются с игровыми предметами, приближенными к реальности [8, с. 139-140].

Как указывает Е. О. Смирнова, процессуальной игрой называются действия с игрушками, которые имитируют людей, животных или реальные предметы. Посредством данных игрушек ребёнок в условном плане воспроизводит известные ему действия взрослых или ситуации, которые он почерпнул из стихотворений, песен и мультфильмов. Также Е. О. Смирнова приводит следующие примеры процессуальных игр у детей: готовка куклам еды, кормление, купание кукол, катание кукол на машинке, стирка белья, постройка домика из кубиков. Важно отметить, что процессуальная игра – необходимый этап в возникновении сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте [61, с. 93].

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, для реализации содержания логопедической работы по развитию словаря были организованы 2 подгруппы детей: 1 подгруппа – дети с темповой ЗРР, работа с которыми осуществлялась в подгрупповой форме, а также в данную подгруппу были включены дети с нормальным уровнем сформированности словаря; 2 подгруппа – дети с ЗРР по типу ОНР, работа с которыми осуществлялась в индивидуальной форме, но также эти дети посещали занятия по развитию

речи для детей 1 подгруппы.

Таким образом, был определён состав подгрупп:

- 1 подгруппа: Ева, Лев, Михаил, Яна;
- 2 подгруппа: Макар.

Исходя из перспективных планов индивидуальной коррекционной работы, а также опираясь на методические разработки авторов, которые были указаны в предыдущем параграфе, были разработаны конспекты логопедических занятий.

Следует указать, что логопедическое занятие – это основная форма коррекционного обучения. Именно на логопедических занятиях реализуется как развитие всех компонентов речи, так и развитие высших психических функций, а также моторной сферы.

На протяжении 4-х недель обучающего эксперимента было проведено 8 подгрупповых занятий по развитию речи для Евы, Льва, Михаила и Яны, а также 8 индивидуальных занятий по стимуляции речевой активности для Макара.

На подгрупповых занятиях:

- развивалась общая моторика через логоритмические игры «Ходим-бегаем», «Ноги и ножки», «Идём-крадёмся», «Играем с мячиком», через стихотворение с движениями «Потягушечки» на физкультминутке;
- развивались функциональные возможности кистей и пальцев рук и зрительно-моторная координация через пальцевую гимнастику (упражнения «Пальчики». «Пальчики здороваются», «Зайчик-колечко»), через выкладывание камешками Марблс различных фигур;
- развивалась мимическая мускулатура через мимическую гимнастику (упражнения «Удивление», «Сердимся», «Надуваем щёки»);
- развивалась моторика артикуляционного аппарата через выполнение артикуляционной гимнастики (упражнения «Поцелуй», «Улыбка», «Улыбка-трубочка», «Вкусное варенье», «Часики», «Лошадка»);
- развивалась ориентировка на величину предметов через

сопровождение показа предмета и задавания вопросов о его величине;

– развивалось восприятие предметов с точки зрения их функционального назначения через сочетание показа предмета и задавания вопросов о его функциональном назначении;

– уточнялось и закреплялось правильное произношение звуков через произношение звукоподражаний, а также включение отработанных звукоподражаний в стихотворные тексты;

– дети приучались ясно и отчётливо произносить слова, точно сохраняя в них слоговую структуру;

– при общей смягчённости речи детей обращалось внимание на правильность произнесения им твёрдых согласных;

– развивалась и совершенствовалась лексическая сторона речи через дидактические игры «Поручения», «Где наклейка?», «Научи куклу», «Вверх-вниз», «Кто как говорит?», «Покорми лошадку»;

– дети упражнялись в правильном воспроизведении следующих грамматических форм: существительные в форме предложного падежа с окончанием -е для обозначения места через игру «Где наклейка?»; глаголы формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, прилагательные в форме именительного падежа мужского и женского рода через дидактическую игру «Поручения»;

– вызывался интерес к сверстникам через организационный момент («Собрались все дети в круг...»);

– дети обучались способам взаимодействия со сверстниками через организационный момент («Собрались все дети в круг...»).

На индивидуальных занятиях:

– развивалась общая моторика через логоритмическую игру «Ходим, ходим, стоп» на физминутке;

– развивалась моторика артикуляционного аппарата через выполнение артикуляционной гимнастики (упражнения «Бегемотик», «Поцелуй», «Улыбка», «Улыбка-трубочка», «Часики», «Лошадка»);

– развивалось зрительное восприятие, ориентировка на величину предметов через задание на раскладывание шариков и кубиков на кучки, по коробкам, а также через выкладывание камешков Марблс в соответствии с шаблоном;

– развивалось слуховое внимание и восприятие через прослушивание звуков разных машин;

– формировалась слуховая память через дидактическую игру «Потярюшка»;

– формировалась слоگو-ритмическая структура двусложного слова, формировалась модель двусоставного нераспространённого предложения, вводились двусложные слова в модель двусоставного нераспространённого предложения, развивалась и совершенствовалась лексическая сторона речи через дидактические игры «Поручения», «Лечим и купаем куклу».

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента было разработано и апробировано 8 индивидуальных занятий по 10 минут (2 занятия в неделю) и 8 подгрупповых занятий по 10 минут (2 занятия в неделю).

Конспекты логопедических занятий представлены в Приложении (Приложение 15, Конспекты 1-5), а также в Приложении представлено календарно-тематическое планирование на 4 недели (октябрь) (Приложение 16, Таблица 16).

### **3.3. Оценка эффективности логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности**

*Цель контрольного эксперимента* – оценить эффективность логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности.

*Задачи:*

1. Подготовить опросник для родителей.
2. Провести контрольный эксперимент.
3. Описать результаты, проанализировать их и сопоставить с результатами констатирующего эксперимента, сделать выводы.

Обследование осуществлялось с опорой на опросник для родителей «Первые слова» О. Е. Громовой (21, с. 72-77): для обследования были отобраны разделы, по которым осуществлялась логопедическая работа.

Результаты контрольного эксперимента оценивались количественно и качественно.

Количественная оценка результатов была дана с использованием процентной системы (Приложение 17, Таблица 17). Качественная оценка заключалась в подробном анализе и сопоставлении результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента с результатами контрольного эксперимента.

*Активный словарь.* На контрольном этапе исследования:

1. Дети показали высокий уровень (71-100%) употребления звукоимитаций и звукоподражаний голосов животных и птиц (77%; «ав-ав», «бе-е-е», «га-га») (Ева, Михаил, Яна).

2. Дети показали средний уровень (41-70%) употребления (разделы представлены по убыванию процентного показателя): слов, обозначающих части тела (61%; волосы, глаза, голова) (Лев), режимные моменты (58%; баю-бай, да, день) (Лев, Михаил, Яна), продукты питания, напитки (54%; ананас, апельсин, арбуз) (Лев, Михаил, Яна); слов-действий (52%; дуй (подуй), (не) бери, брось) (Ева, Лев, Михаил); слов, обозначающих предметы быта (50%; бутылка, ваза, веник) (Ева, Лев, Михаил, Яна); слов о количестве предметов и сопоставлении их (48%; больше, больше нет, все) (Лев, Михаил, Яна); слов, обозначающих дом, комнаты, оборудование (43%; балкон, ванна, вешалка) (Ева, Михаил, Яна); местоимений, указательных слов (43%; ваш, его, её) (Михаил); предлогов и слов, обозначающих местоположение (41%; в, вверх, вниз) (Ева, Лев, Михаил, Яна).

3. Дети показали низкий уровень (0-40%) употребления слов, обозначающих одежду, детали одежды (36%; ботинки, брюки, варежки) (Лев, Михаил).

*Пассивный словарь.* На контрольном этапе исследования:

1. Дети показали высокий уровень (71-100%) понимания (разделы представлены по убыванию процентного показателя): слов, обозначающих режимные моменты (96%; баю-бай, да, день) (все дети), продукты питания, напитки (91% ананас, апельсин, арбуз) (Ева, Лев, Михаил, Яна), части тела (91%; волосы, глаза, голова) (Ева, Макар, Михаил, Яна); слов-действий (91%; дуй (подуй), (не) бери, брось) (Ева, Лев, Михаил, Яна); слов, обозначающих предметы быта (88%; бутылка, ваза, веник) (все дети); звукоимитаций и звукоподражаний голосов животных и птиц (87%; «ав-ав», «бе-е-е», «га-га») (все дети); слов, обозначающих дом, комнаты, оборудование (86%; балкон, ванна, вешалка) (Ева, Лев, Михаил, Яна); местоимений, указательных слов (83%; ваш, его, ей) (Ева, Лев, Михаил, Яна); слов, обозначающих одежду, детали одежды (82%; ботинки, брюки, варежки) (Ева, Лев, Михаил); слов о количестве предметов и сопоставлении их (72%; больше, больше нет, все) (Ева, Михаил, Яна).

2. Дети показали средний уровень (41-70%) понимания предлогов и слов, обозначающих местоположение (67%; в, вверх, вниз) (Лев, Макар, Михаил, Яна).

При сопоставлении результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, с результатами контрольного эксперимента был сделан вывод об эффективности проведённой работы по повышению уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития детей, так как результаты опросника соответствовали реальному уровню речевого развития, установленному в ходе углублённого изучения словаря.

В ходе анализа результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, была разработана диаграмма (Приложение 16), отражающая показатели активного словаря детей по разделам на констатирующем и

контрольном этапе исследования, которая является основанием для положительной оценки эффективности проведённой логопедической работы.

Как видно из данной диаграммы (Приложение 17), процентные показатели увеличились по всем разделам, по которым осуществлялась логопедическая работа (в скобках указано, насколько увеличились процентные показатели):

1. Звукоимитации и звукоподражания: голоса животных и птиц (12%);
2. Продукты питания, напитки (11%);
3. Одежда, детали одежды (6%);
4. Части тела (24%);
5. Предметы быта (2%);
6. Слова-действия (22%);
7. Предлоги и слова, обозначающие местоположение (21%).

В процессе анализов результатов контрольного эксперимента также были сделаны нижеперечисленные выводы, подтверждающие эффективность проведённой логопедической работы.

1. У детей 1 подгруппы (Ева, Лев, Михаил, Яна) отмечалось появление следующих слов в активном словаре (данные слова отрабатывались в процессе игровой деятельности):

- Га-га, иа-иа, (и-)го-го, ку-ка-ре-ку (раздел «звукоимитации и звукоподражания: голоса животных и птиц»);
- Ананас, апельсин, арбуз, банан, виноград, груша, слива (раздел «продукты питания, напитки»);
- Платье, сандалии (раздел «одежда, детали одежды»);
- Глаза, голова, грудка, губы, животик, лицо, нога, нос, рука, щёки (раздел «части тела»);
- Подушка, стакан, чашка (раздел «предметы быта»);
- Вытирать, пить, причесать, прыгать, сидеть, (раздел «слова-действия»);

– Вверх, вниз, из, на (раздел «предлоги и слова, обозначающие местоположение»).

2. У детей 2 подгруппы (Макар) отмечалось появление следующих слов в активном словаре (данные слова отрабатывались в процессе игровой деятельности):

- Ляля (в значении кукла) (раздел «игрушки»);
- Нога, рука (раздел «части тела»);
- Ванна (раздел «дом, комнаты, оборудование»);
- Мыло (раздел «предметы быта»);
- Там (раздел «предлоги и слова, обозначающие местоположение»).

Таким образом, на этапе контрольного эксперимента была дана положительная оценка эффективности проведённой логопедической работы по развитию словаря детей раннего возраста в процессе игровой деятельности, так как:

1. В ходе проведения подгрупповых и индивидуальных занятий у всех детей отмечалось повышение речевой активности.

2. Отмечалось активное употребление слов, отработанных в процессе игровой деятельности на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

### **ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

Таким образом, при сопоставлении результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, с результатами контрольного эксперимента был сделан вывод об эффективности проведённой работы по повышению уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития детей, так как результаты опросника соответствовали реальному уровню речевого развития, установленному в ходе углублённого изучения словаря. А также была дана положительная оценка эффективности проведённой логопедической работы по развитию словаря детей раннего возраста в

процессе игровой деятельности, так как в ходе проведения подгрупповых и индивидуальных занятий у всех детей отмечалось повышение речевой активности и отмечалось активное употребление слов, отработанных в процессе игровой деятельности на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, подводя итоги данной выпускной квалификационной работы, стоит отметить, что выбор темы исследования, актуальность которой продиктована как постоянным увеличением количества детей с нарушениями речи, выявление которых возможно уже на ранних этапах речевого дизонтогенеза, так и необходимостью ранней диагностики и раннего своевременного начала коррекционной работы, позволяющей скорректировать имеющиеся нарушения в развитии, а в некоторых случаях – даже устранить их, был обоснован необходимостью исследования и развития словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития, поскольку овладение словарным запасом непосредственно связано с развитием всех структурных компонентов речевой системы, а также с развитием высших психических функций от чего зависит успешность овладения ребёнком программой детского сада, а в дальнейшем – и программой школы.

Цель настоящей работы заключалась в разработке и апробации содержания логопедической работы, направленной на развитие словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Для достижения указанной цели был поставлен ряд задач.

В первой главе при решении задачи теоретического обоснования проблемы изучения словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития было установлено, что главной закономерностью, основополагающим и переходным моментом в речевом развитии детей раннего возраста в норме является возникновение способности правильно по смыслу подбирать лексические средства языка и грамматически верно их комбинировать. В ходе раскрытия понятия «задержка речевого развития» и описания психолого-педагогических особенностей детей данной категории было определено, что задержка речевого развития – это понятие, которое используется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого развития у которых достаточно

очевидны, но при этом вид нарушения речи ещё не установлен. Данное понятие включает в себя все виды и формы нарушений речи как функционального, так и органического происхождения. Также было установлено, что дети с ЗРР, как правило, имеют отягощённый неврологический статус, что выражается в особенностях поведения: дети могут быть как чрезмерно возбудимы, расторможены, так и наоборот – пассивны, заторможены, инфантильны. Внимание детей данной категории непроизвольное, неустойчивое. Игровая деятельность находится на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками. В ходе описания характеристики словаря детей раннего возраста с задержкой речевого развития было установлено, что активный словарь в большинстве случаев состоит из 5-10 слов, модели СГ, СГ-СГ. В некоторых случаях вместо слова дети произносят один слог (чаще всего – ударный), а также наблюдается специфическая особенность – дети произносят исключительно открытые слоги. Активный словарь ребёнка с задержкой речевого развития может включать в себя до 100-150 слов, но наряду с этим наблюдается полное отсутствие словесных сочетаний. Пассивный словарь находится на номинативном уровне: дети понимают лишь названия предметов, а также могут указать на некоторые соответствующие изображения, но они не понимают вопросов косвенных падежей, с трудом понимают названия действий.

Во второй главе при решении задачи организации констатирующего эксперимента и анализа его результатов было определено, что цель констатирующего эксперимента – изучить словарь детей раннего возраста с задержкой речевого развития. В качестве диагностических методик были отобраны: опросник для родителей «Первые слова» О. Е. Громовой, методическое пособие «Логопедическое обследование детей 2-4 лет» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной, наглядный материал «Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет» О. Е. Громовой и Г. Н. Соломатиной, таблицы сенсомоторного и социального развития Эрнст Й. Кипхард, а также книга

«Дети-сироты: консультирование и диагностика развития» Е. А. Стребелевой, наглядно-дидактические пособия Н. В. Нищевой – «Весёлая мимическая гимнастика» и «Весёлая артикуляционная гимнастика», книга «Коррекция фонетических нарушений» Т. А. Ткаченко.

На первом этапе констатирующего эксперимента – скрининг-диагностике, из общего числа родителей (23) только 5 родителей заполнили опросник. Дети, чьи родители заполнили опросник, продолжили экспериментальное исследование. После осуществления второго этапа констатирующего эксперимента – углублённого изучения словаря, в ходе анализа результатов и их сопоставления с результатами первого этапа был сделан вывод о низком уровне компетентности родителей в вопросах речевого развития детей, о чём свидетельствовали процентные показатели за активный и пассивный словарь, которые сильно рознились с показателями, полученными в ходе углублённого изучения словаря детей. Также на данном этапе было проведено обследование строения черепа, лица, артикуляционного аппарата, произвольных движений, наличия или отсутствия оральных синкинезий, обследование произвольных движений мимической мускулатуры, верхней и нижней челюсти, губ, языка и мягкого нёба, а также обследование грамматических форм. С опорой на результаты обследования словаря были сделаны выводы о состоянии звукопроизношения и слоговой структуры слова. Качественная оценка полученных результатов позволила осуществить постановку логопедических заключений: темповая ЗРР и ЗРР по типу ОНР.

После осуществления третьего этапа констатирующего эксперимента – комплексного обследования детей по стандартной диагностической методике, результаты, полученные в ходе трёх этапов констатирующего эксперимента, были проанализированы, сопоставлены, на основе чего были сформированы 2 группы детей: дети с темповой ЗРР и дети с выраженными дизонтогенетическими отклонениями в речевом развитии по типу ОНР (ЗРР, группа риска по ОНР).

В третьей главе при решении задачи разработки и апробации

логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности была сформулирована цель формирующего эксперимента – разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности. На основании анализа результатов констатирующего эксперимента были определены сферы развития, на которые была направлена коррекционно-развивающая работа, направления работы, а также задачи по развитию словаря. Была определена организация формирующего эксперимента: на протяжении 4-х недель обучающего эксперимента было проведено 8 подгрупповых занятий по развитию речи, а также 8 индивидуальных занятий по стимуляции речевой активности. Содержание логопедической работы по развитию словаря было определено с опорой на методические разработки В. В. Гербовой. Также были разработаны индивидуальные перспективные планы коррекционной работы, включающие в себя направления и содержание логопедической работы, учитывающие индивидуальные особенности развития моторной сферы, высших психических функций и компонентов речевой системы обследованных детей, вид и характер их трудностей. Данные перспективные планы включали в себя конкретные приёмы обогащения и активизации словаря в процессе игровой деятельности. На основе индивидуальных перспективных планов были разработаны конспекты логопедических занятий. Далее была сформулирована цель контрольного эксперимента – оценить эффективность логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности. Обследование осуществлялось с опорой на опросник для родителей «Первые слова» О. Е. Громовой: для обследования были отобраны разделы, по которым осуществлялась логопедическая работа. Результаты контрольного эксперимента оценивались количественно и качественно. При сопоставлении результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, с

результатами контрольного эксперимента был сделан вывод об эффективности проведённой работы по повышению уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития детей, так как результаты опросника соответствовали реальному уровню речевого развития, установленному в ходе углублённого изучения словаря. На этапе контрольного эксперимента была дана положительная оценка эффективности проведённой логопедической работы по развитию словаря детей раннего возраста в процессе игровой деятельности, так как в ходе проведения подгрупповых и индивидуальных занятий у всех детей отмечалось повышение речевой активности, а также активное употребление слов, отработанных в процессе игровой деятельности на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Таким образом, задачи были решены в полном объёме, достигнута цель – разработка и апробация содержания логопедической работы по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе игровой деятельности.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Л. В., Слепцова И. Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: Вторая группа раннего возраста. М., 2016. 64 с.
2. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1977. 303 с.
3. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд. М., 2000. 400 с.
4. Аркин Е. А. Ребёнок в дошкольные годы. М., 1968. 445 с.
5. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., АСТ: Астрель, 2007. 224 с.
6. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. // Вопросы психологии. 1984. №5. С. 21-38.
7. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М., 2002. 64 с.
8. Веракса Н. Е., Дорофеева Э. М., Комарова Т. С. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. 5-е изд. М., 2019. 336 с.
9. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М., 1987. 160 с.
10. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия. СПб., 1998. 690 с.
11. Волосовец Т. В., Кутепова Е.Н., Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М., 2002. 200 с.
12. Выготский Л. С. Детская психология. М., 1984. 432 с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1934. 325 с.
14. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
15. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., 2008. 128 с.

16. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981. 324 с.
17. Герасименко Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни. СПб., 2008. 284 с.
18. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. М., 2011. 64 с.
19. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М., 2005. 351 с.
20. Громова О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи. // Логопед. 2007. №3. С. 26-32.
21. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. М., 2003. 176 с.
22. Громова О. Е. Речевое поведение детей раннего возраста. // Логопед. 2008. №7. С. 42-60.
23. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 2003. 28 с.
24. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона. // Логопед. 2004. №1. С. 41-47.
25. Громова О. Е., Соломатина Г. Н. Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет. Наглядный материал. М., 2017. 52 с.
26. Громова О. Е., Соломатина Г. Н. Логопедическое обследование детей 2-4 лет. М., 2004. 128 с.
27. Громова О. Е., Чиркина Г. В. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в развитии речи детей. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №8. С. 4-16.
28. Губанова Н. Ф. Развитие игровой деятельности: Вторая группа раннего возраста. М., 2015. 128 с.
29. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. СПб., 2004. 128 с.

30. Дроздова Н. В. Коррекция нарушений устной и письменной речи. 3-е изд. МН., 2006. 60 с.
31. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. СПб., 2008. 336 с.
32. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998. 368 с.
33. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. М., 1994. 96 с.
34. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М., 2011. 288 с.
35. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М., 1973. 222 с.
36. Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. М., 1964. 352с.
37. Карелина И. Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза. // Специальное образование. 2015. С. 149-156.
38. Кипхард Эрнст Й. Как развивается ваш ребёнок? Таблицы сенсомоторно и социального развития: От рождения до 4-х лет. 4-е изд. М., 2016. 112 с.
39. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. 2-е изд. М., 1979. 192 с.
40. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
41. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 364 с.
42. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб., 2009. 320 с.
43. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М., 2002. 352 с.
44. Лямина Г. М. Воспитание детей раннего возраста. 2-е изд. М.,

1976. 239 с.

45. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб., 2016. 583 с.
46. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. 2-е изд. М., 2005. 64 с.
47. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребёнок. 2-е изд. М., 1988. 159 с.
48. Максаков А. И. Развитие правильной речи ребёнка в семье. 2-е изд. М., 2008. 112 с.
49. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка. // Альманах Института коррекционной педагогики. 2000. №2. С 1.
50. Мастюкова Е. М. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М., 1992. 95 с.
51. Матвеева Н. Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет: Пособие для психологов, воспитателей и родителей. М., 2005. 96 с.
52. Нищева Н. В. Весёлая артикуляционная гимнастика. СПб., 2021. 32 с.
53. Нищева Н. В. Весёлая мимическая гимнастика. СПб., 2023. 32с.
54. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М., 2013. 460 с.
55. Обухова Н. В., Филатова И. А. Предоставление услуг ранней помощи посредством организации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в системе образования Свердловской области. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. 184 с.
56. Павлова Л. Н. Раннее детство: развитие речи и мышления. М., 2003. 168 с.
57. Приходько О. Г Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: автореферат диссертации на соискание учёной

степени доктора педагогических наук: М., 2009. 51 с.

58. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни. СПб., 2006. 112 с.

59. СанПиН 2.4.1.3049-13. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций: утверждён постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. №26.

60. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.

61. Смирнова О. Е. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. 2-е изд. СПб., 2005. 144 с.

62. Стребелева Е. А. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. М., 1998. 329 с.

63. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981. 159 с.

64. Ткаченко Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. М., 2019. 112 с.

65. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. 3-е изд. М., 2001. 336 с.

66. Ушакова Т. Н. Природные основания речезыковой способности ребёнка (анализ раннего речевого развития) // Языковое сознание: формирование и функционирование. 1998. С. 7-23.

67. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.

68. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2003. 496 с.

69. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок. М., 2000. 240 с.

70. Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика. М., 2004. 330 с.

71. Шматко Н. Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии: успехи и опасения. // Дефектология. 2003. №4. С. 11-17.

72. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.,

1997. 416 с.

73. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. М., 2018. 351 с.

74. Guralnick Michael. J. Effective early intervention: the developmental systems approach. 30 p.