**МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

**СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Кафедра коррекционной педагогики и психологии.**

##### ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

**По логопедии**

**Особенности речевого развития детей раннего возраста (3-4 года) в условиях социальной депривации.**

#### Выполнила студентка 5 курса

**Факультета психологии**

**Отделения логопедии**

**Балаян Э.В.**

**Научный руководитель**

**Доктор педагогических наук,**

**Профессор**

**Сербина Л.Ф.**

**Ставрополь.**

**2000Содержание:**

**Введение.**

**Глава 1.ВВЕДЕНИЕ.**

Ранний возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Развитие речи возможно только в тесной связи с взрослым, что крайне сложно в условиях Дома ребенка.

Проблемой развития речи занимались Н. И. Жинкин, Лисина М.И., Запорожец А.В., Л.Г.Соловьева. Е.Д.Дмитриева. А.Катаева, Е.А.Стребелева, В.И.Лубовский, Л.П.Носкова, Е.А.Миронова, А. М.Бородич,Э. Г. Пилюгина, Г. В. Грибанова, А. М. Прихожан и другие.

Также надо отметить, что зарубежные исследователи не оставляют без внимания эту проблему. Наибольшее количество работ встречаются у Ш.Бюлара, Г.Гетцера, У.Голдфарба, Боулби, Шпица, Д.О.Хебба, Б.М.Фосса.Э .Л. Фрухта.

Всем хорошо известно, что психическое развитие младенцев во многом определяется здоровьем малыша, к сожалению констати­руется тот факт, что в домах ребенка дети, как правило, имеют ряд проблем в развитии почти всех сфер личности. Учитывая усло­вия депривации, в которых они вынуждены находиться особо остро стоит задача сенсомоторного развития малюток как основы их даль­нейшего личностного становления.

Основную пробле­му представляет овладение коммуникативными умениями и навыками. Проблема paзвития и формирования речевого общения в условиях депривации остается одной из актуальных в теории и практике психологии, играет значительную роль в адаптации и социализации проблемных детей.

Общение возникает ранее других процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на психическое развитие ребенка, формирует личность в целом / А.В.Запорожец, М.И.Лисина/. При недостаточном общении, в условиях социально-психологической депривации темп формирования психических про­цессов замедляется /Е. Д.Дмитриева. 1989, Л. Г. Соловьева, 1996/.

У детей, находящихся в условиях социальной депривации задерживантся развитие психических процессов и не формируется речевая деятельность. Это несовершенство препятствует развитию речемыслительной. познавательной деятельности, овладению знаниями. В связи с этим исследование особенностей речевого развития в условиях депривации представляется актуальным. Интерес к данной проблеме также вызван тем, что с каждым годом увеличи­вается количество отказных детей, вопросы, связанные с развитием, обучением и воспитанием таких детей остаются недостаточно разработанными.

ЦЕЛЬЮ нашего исследования является определение

психолого-педагогических условий успешного речевого развития

ребенка, воспитывающегося в условиях детского дома ребенка.

ОБЪЕКТОМ исследования являются дети раннего

дошкольного возраста, воспитывающиеся в условиях дома ребенка.

ПРЕДМЕТОМ исследования выступают процессы речевого развития детей-сирот дошкольного возраста.

В связи с поставленной целью предполагается решение следующих ЗАДАЧ:

1 . Изучить теоретический аспект онтогенеза речевого развития.

2. Определить влияние социальной депривации на речевое развитие детей.

3. Продиагностировать уровень речевого развития

4. Разработать психолого-педагогическую программу развития речи детей, учитывая типологические и индивидуальные особенности детей.

5. Экспериментально опробировать программу.

Г И П О Т Е З А исследования заключается в следующем:

успешное развитие речи в условиях социальной депривации будет возможно, если:

1. Будет изучен онтогенез речевого развития.

2. Определено влияние социально-психологического фактора в речевом развитии.

3. Своевременно диагностируется уровень речевого развития.

4. При разработке психолого-педагогической программы будут учитываться типологические и индивидуальные осо­бенности детей.

5. Программа будет направлена на развитие коммуникативных потребностей, подражание звукам и звукосочетаниям, формирование речевого слуха, на формирование произволь­ности произнесения.

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.**

1. Анализ специальной литературы / психологической, лого­педической, дефектологической, медицинской/.

2. Педагогическое наблюдение.

3. Педагогический эксперимент.

4. Опрос, беседа.

5. Анализ продуктивной деятельности детей.

6. Анализ документации / планы, конспекты, речевые карты,

медицинские карты/.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ база исследования.

Работа проводилась на базе Ставропольского городского Специализированного дома ребенка в период с 1999 по 2000 год.

СТРУКТУРА работы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

§1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО

**РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.**

Непременным условием для всестороннего развития ребен­ка является общение его с взрослым. Взрослые - хранители опыта, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры. Передать этот опыт можно не иначе как с помощью языка. Язык - "важнейшее средство человеческого общения".

Дети раннего возраста, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения - устной речью. Речевое обще­ние в его полном виде - понимание речи и активная речь - разви­вается постепенно.

Речь представляет собой очень сложную психическую дея­тельность, подразделяющуюся на различные виды и формы. Речь - спе­цифически человеческая функция, которую можно определить как процесс общения посредством языка.

Формируясь у ребенка по мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов.

Советский врач и педагог Е.А. Аркин указывал; "Жестами, мимикой, хлопаньем в ладоши, ласковым лепетом ребенок достигает часто того, что ему в этом периоде жизни наиболее нужно, то есть любви, помощи и подчинения себе взрослых" / 1961 , с.160/. (1)

Эмоциональное общение является стержнем, основным содержанием взаимоотношения взрослого и ребенка в подготовитель­ный период развития речи - на первом году жизни. Ребенок отвечает улыбкой на улыбку взрослого, произносит звуки в ответ на ласко­вый разговор с ним. Улыбка рождает покой и устанавливает взаимопо­нимание. Она - приглашение к общению, выражение положительных эмоций. С улыбкой пробуждается психика ребенка, улыбка предваряет его речь, улыбкой он как бы сообщает о его готовности к общению. Это именно эмоциональное общение, а не речевое, но в нем заклады­ваются основы будущей речи, будущего общения с помощью осмысления произносимых и понимаемых слов.

Эльконин Д.Б. считает что, " первая потребность, кото­рую мы должны сформировать у ребенка - Это потребность в другом человеке, "(32 с. 19)

В Общении потребность изменяется по содержанию в зависимос­ти от характера совместной деятельности ребенка ее взрослым. На каждом этапе развития в общении конституируется как потребность в таком участии взрослого, которое необходимо и достаточно для решения ребенком основных, типичных для его возраста задач.

Различают несколько этапов развития потребности в общении ребенка с взрослым:

1. Потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Это достаточное условие благополучия, ребенка в первом полугодии жизни.

2. Нужда в сотрудничестве или в соучастии взрослого. Такое содержание потребности в общении появляется у ребенка после овладения им произвольным хватанием.

3. Нужда в уважительном отношении взрослого. Она возникает

на фоне познавательной деятельности детей.

4. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого.

Ребенок стремится добиться общности взглядов с взрослым. Н.М.Щелованов и Н.М.Аксарина, Н.Л.Фигурин и М.П.Д**енисов.** М.Ю.Кистяковская и другие авторы обязательно включают предречевые вокализации в состав "комплекса оживления", который является видом социального поведения ребенка. По их мнению, именно реакция оживления является началом развития речи ребенка. (28, с.113)

В настоящее время современные психолингвистические, психологические и педагогические исследования основываются на двух принципах: принципа развития и принципа деятельности.

В логопедии психолого-педагогический подход сформулирован

Р.Е. Левиной. (15, с.4)

Одним из психологических принципов, лежащих в основе

овладения речью детьми, является принцип развития, согласно которое все психические процессы, в том числе и речь, имеют определенные качественные стадии в своем развитии. Развитие психических процессов протекает в тесном взаимодействии друг с другом.

Как отмечал известный советский психолог Л.С.Выготский,

(6, с.19) слишком позднее начало обучения не играет той роли в развитии, какую оно играет тогда, когда происходит в оптимальные сроки. В этот наиболее благоприятный для развития речи период ребенок овладевает основными средствами языка, на котором осуществляется общение.

"Обучение только тогда хорошо, - писал Л. С. Выготский,-

когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. " (5, с.46)

А.А.Леонтьев в рамках деятельностного подхода рассматривал речь как деятельность. Определяя речь как деятельность, необходимо выделять ее компоненты: цели, мотивы, речевые действия и средства. Одной из особенностей речевой деятельности, свойственной детям дошкольного возраста, является слияние целей и мотивов речевого общения, а также перемещение речевого мотива в какую-либо деятельность, например в игровую. Использо­вание разнообразных видов деятельности формирует у ребенка потребность в овладении речью. Наличие мотива - важное условие, как для восприятия речи, так и для активного пользования, ею в общении. В результате этого речь быстро становится объектом наблюдений ребенка. Для того чтобы наиболее полно представить себе развитие речи детей раннего возраста необходимо обратиться к речевому онтогенезу.

Процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладения речью как средством общения, в течение первых лет жизни проходит несколько этапов.

На первом этапе ребенок еще не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно скла­дываются условия, обеспечивающие овладению речью в последующем. Это довербальный этап. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. Третий этап охватывает все последующие время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно исполь­зует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения.

Анализ поведения детей раннего возраста проведенный Лубовским В.И. (18, с.9) показывает ничто в их жизни и поведении не делает для них необходимым употребление речи. Лишь присутствие взрослого, который посто­янно обращается к детям со словесными высказываниями и требует адекватной на них реакции, в том числе речевой, заставляет ребенка овладевать речью.

Мищерекова С.Ю., Авдеева Н.Н. (1, с. 29) выделяют следующие этапы развития речи детей в процессе общения.

Подготовительный этап охватывает 1-й год жизни детей.

Срок небольшой по сравнению с продолжительностью человеческой жизни. Однако он имеет чрезвычайное значение в генезисе вербальной функции ребенка.

На протяжении первого года ребенок, меняет по крайней мере две формы общения с окружающими взрослыми. К двум месяцам у него складывается ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми. Оно характеризуется следующими чертами:

- общение находится на положении ведущей деятельности детей, опосредуя все их остальные отношения с миром.

- содержание потребности детей в общении сводится к нужде в доброжелательном внимании взрослых, ведущим среди мотивов общения является личностный мотив.

- основным средством общения с окружающими людьми, служит для младенцев категория выразительных движений и поз.

В конце первого полугодия ребенок, овладевший хватанием, переходит на уровень второй, более сложной формы общения со взрослыми. Это ситуативно-деловое общение. Оно отличается такими особенностями:

1. общение разворачивается на фоне предметных манипуляций, составляющих новый вид деятельности ребенка, которая занимает положение ведущей.

2. содержание потребности детей в общении обогащается новым компонентом стремлением ребенка к сотрудничеству, к совместному действию с окружающими взрослыми, этот компонент не отменяет прежней нужды детей в доброжелательном внимании взрослых, а соединяет с ней.

3. ведущим среди мотивов общения становится деловой мотив, так как дети, побуждаемые практическими задачами манипулятивной деятельности, ищут теперь контактов с взрослыми.

4. основным средством общения с окружающими людьми для младенцем служит категория изобразительных движений и позпредметных действие преобразованных для функционирования в качестве коммуникативных сигналов.

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

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

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

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

Таким образом, на первом году жизни дети активно слушают словесные воздействия взрослых, а при ответе на обращения старших

партнеров и в случаях инициирования контактов с окружающими людьми используют предречевые вокализации. Еще до появления собственной речи дети уже понимают от 50 до 100 слов.

Приблизительно в 8 месяцев ребенок начинает подражать звукам, которые слышит. Можно выдвинуть предположение о том, что еще в довербальный период у ребенка складывается особое отношение к звукам речи окружающих взрослых. Отношение характеризуется преимущественным выделением звуков речи среди других неречевых звуков и повышенной эмоциональной окраской восприятия первых.

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

Речевые воздействия взрослых вызывают во втором полугодии, ответной поведение особого состава, отличного от ответа, который вызывают у детей разнообразные звуки, исходящие от неодушевленных предметов. В поведении ребенка при слушании разговора взрослого в первую очередь выявляется ориентировочное начало.

Таким образом, уже в первые месяцы жизни дети начинают среди звуковых раздражителей выделять и фиксировать речевые воздействия окружающих людей.

К концу первого года у детей наблюдается углубление анализа уже самих речевых звуков: выделяются два разных пара­метра тембровый и тональный. Во втором полугодии ребенок пере­ходит к более сложному взаимодействию с взрослым. В ходе этого

взаимодействия у ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы ему взаимопонимание с взрослыми.

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

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

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

"Ребенок начинает понимать, что звуки и их комби­нации могут означать определенные предметы, что с их помощью можно достигнуть очень многого, что сказав "ам-ам" можно получить есть, а сказав "ма-ма", можно позвать маму". (3, с19)

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

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

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

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

Первые слова, употребляемые ребенком в речи, харак­теризуются целым рядом особенностей. Одним и тем же словом ребенок может выражать чувства, желания и обозначать предмет. Слова могут выражать законченное целостное сообщение, и в этом отношении равняться предложению. Первые слова обычно представляют собой сочетание открытых повторяющихся слогов. Более сложные слова, могут быть фонетически искажены при сохранении части слова: корня, начального или ударного слога. По мере роста словаря фонетические искажения проступают более заметно. Это свидетельствует о более быстром развитии лексико-семантической сторона речи по сравнению с фонетической, формирование которой требует созревания фонеметического восприятия и речевой моторики.

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

Произнесение ребенком слов сопровождается, как правило, жестом и мимикой.

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

К концу второго года жизни, армируется элементарная фразовая речь. Существуют также большие индивидуальные различия в сроках ее появления. Эти различия зависят от многих причин: генетической программы развития, интеллекта, состояния слуха. условий воспитания.

Элементарная фразовая речь включает в себя, как правило, 2-3 слова, выражающие требования / "мама, дай", "папа, иди", "Лиле пить дать"/. Если к 2,5 годам у ребенка не формируется элементарной фразовой речи, считается, что темп его речевого развития начинает отставать от нормы. (11, с. 15)

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

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

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

На третьем году жизни резко усиливается потребность ребенка в общении. В этом возрасте не только стремительно увели­чивается объем общеупотребительных слов, но и возрастает возникшая к концу второго года жизни способность к словотворчеству.

В речи трехлетнего ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения. От простой двусловной фразы ребенок переходит к употреблению сложной фразы с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Со второго полугодия третьего года жизни значительно увеличивается число прилагательных.

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

Но связная речь - это все - таки речь, а не процесс мышления, не размышления, не просто " думанье вслух". Поэтому для достижения связной речи необходимо уметь не только отобрать содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать необходимые для этого языковые средства. Нужно уметь исполь­зовать интонацию, логическое /фразовое/ ударение /ударение/ выделение наиболее важных, ключевых слов/, подбирать наиболее точно подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения и перехода от одного предложения к другому,

Связная речь - это не просто последовательность слов и предложений - это последовательность связанных друг с дру­гом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребен­ка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Это не значит, однако, что, развивать связную речь ребенка можно только тогда, когда он очень хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны языка. Формирование связной речи начинается, рань­ше.

Самые простые задания на построение связного высказывания представляют к речи два важных требования:

1. связная речь должна строиться произвольно, преднамеренно в большей мере чем, например, реплика в диалоге.

2. связная речь должна планироваться и намечать вехи, по которым будет развертываться рассказ. Формирование этих способностей в простых формах связной речи служит основой перехода к более сложным ее формам.

Связная монологическая речь начинает формироваться в нед­рах диалога как основной формы речевого общения. В диалоге связность зависит от способностей и умений не одного человека, а двух. Обязанности по ее обеспечению, выполняет прежде всего взрослый, но постепенно их учится выполнять и ребенок. Разго­варивая со взрослым, ребенок учится задавать вопросы самому себе. Диалог - первая школа развития связной монологической речи ребенка.

Связная речь, аккумулируя успехи, достижения ребёнка в ус­воении всех сторон, уровней языковой системы, вместе с тем с первых занятий по ее формированию становится важным условием овладе­ния языком - его звуковой стороной, лексикой, грамматикой, а также условием воспитания умений пользоваться языковыми средст­вами художественной выразительностью речи.

Известный советский языковед и методист А.М.Пешковский считал сознательной пользование языковыми средствами основ­ным отличием литературной речи от речи обыденной. "Всякое осоз­нание фактов языка основано, прежде всего, на сознательном выхватывании над выхваченным, т.е. прежде всего на расчленении про­цесса речи - мысли. Само собой разумеется, что там, где нет сно­ровки к такому расчленению, там, где речевые комплексы дви­жутся в мозгу с ловкостью медвежьего пользования, - там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке. (9, с.32)

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

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

Начиная с четырех лет жизни, фразовая речь ребенка усложняется. В среднем предложение состоит из 5-6 слов. В речи используются предлоги и союзы, сложноподчененные и сложносочиненные предложения. В это время ребенок легко запоминает и рас­сказывает стихи, сказки, передают содержание картинок. В этом возрасте ребенок начинает оречевлять свои игровые действия, что свидетельствует о формировании регулятивной речи.

К пяти годам ребенок овладевает типам усваивает обиходный словарь.

В 5-6 лет ребенок овладевает типами склонений и спряжений. В его речи появляются собирательные существительные и новые слова, образованные с помощью суффиксов.

К концу пятого года жизни ребенок начинает овладевать контексной речью, т. е. самостоятельно создавать текстовое сообщение.

По мнению Р.Е.Левиной, в этом возрасте аффективное напряжение ребенка относится не только к содержанию контексной речи, но и к ее лексико-грамматическому оформлению.

Примерно к шести годам формирование речи ребенка в лексико-грамматическом плане можно считать законченным /Р.Е.Ленина , 1969/. (29, с.25)

Ряд авторов /Н.М.Аксарина, Е.К.Каверина, Ф.И.Фрадкин/ (30 с.25) выделяют факторы, влияющие на развитие речи:

1**.** Слуховое внимание.

2. моторное развитие.

3. интеллектуальный рост.

4. эмоциональное развитие.

5. общение,

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

Режимные моменты, самостоятельная игра и специально органи­зуемые занятия с педагогической точки зрения, как формы жизнедеятель­ности отличаются друг от друга по типу взаимоотношений взрослого и малыша. Обучающая роль взрослого наиболее четко выражается в режимных и на занятиях.

Важным в ранние периоды развития печи является общение ребенка с взрослым. Но при этом к речи взрослого предъявляются особые требования. Речь логопеда является также образцом для под­ражания, поэтому она должна быть образцовой во всех отношениях: грамматически правильной, интонационно выразительной, не громкой, не быстрой, четкой и не многословной, богословие затрудняет по­нимание высказываний взрослого и поэтому тормозит формирование активных реакций у ребенка в ответ на обращенную к нему речь. Исключительно, важное значение имеет интонационная выразительность речи учителя - логопеда. Установлено, что раньше всего малыш начинает понимать и соответственно реагировать именно на рече­вую интонацию. Бедность интонации отрицательно влияет на развитие понимания значений слов и усвоение активного словаря.

Таким образом, подводя итоги изучения речевого развития детей раннего возраста можно отметить следующие основные моменты:

1. В развитии речи детей ведущая роль принадлежит взрос­лым: воспитателю - в детском саду, родителям и близким - в семье. От культуры речи взрослых, от того, как они говорят с ребенком, сколько внимания уделяют речевому общению с ним, во многом зависят успехи дошкольника в усвоении языка.

2. Речь взрослого должна соответствовать нормам литературного языка, литературной разговорной речи и в отношении звуковой стороны /произнесение звуков и слов, дикция, темп/, и в отношении богатства словаря, связности. Специальное внимание должно быть обращено на звуковую сторону речи, так как ее недостатки преодолеваются самим говорящим хуже, чем, например, недочеты словоупотребления.

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

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

§2. Социально-психологическая депривация как фактор нарушения развития детей раннего возраста

Проблематика психических лишений представляет важную проблему в течение целых столетий. Мы узнаем о ней уже от древних летописцев. Так, например, у Салимбена из Пармы в 13 веке мы читаем легенду об императоре Фридрихе 2, отдававшем детей нянькам со строгим приказом кормить детей грудью, купать и мыть, однако избегать каких бы то ни было разговоров, ласк и нежностей. Император предполагал, что речь которой заговорят эти дети, если их не обучать новой речи, и явится, той древнейшей, изначальной речью человечества. Его научная любознательность, однако, удовлетворенна не была ибо дети будто бы все умерли - они не могли жить, как это комментирует древний летописец, без ласковых слов и нежной радости на лицах своих нянек. Р. Шпиц приводит в качестве мотто к своему "Госпитализму" запись из дневника испанского епископа от 1760 года: "В приюте ребенок становится грустным, и многие от грусти умирают."

Потов и писателей так же уже давних времен интересовала, и трогала судьба детей покинутых, осиротевших и воспитывавшихся без материнской неги.

Таким образом, в художественной, литературе, в собственных жизнеописаниях, газетных репортажах, в судебных протоколах и в сообщениях следственных комиссий можно найти много интересного материала по нашему вопросу. В науке данная проблема оставалась долго почти неизвестной, а в учебниках психологии и психопатологии - за исключением учебников с ней вообще встречаться почти не приходится. Если рассмотреть развитие научного интереса к данному вопросу и методического подхода к последнему, то можно отметить приблизительно четыре характерных периода.

Первый период - "эмперический" - начинается приблизительно со второй половины прошлого столетия и продолжается до тридцатых годов нашего века. Иногда преобладал социально-врачебный подход, иногда филантропический. Мощным стимулом для интереса к данной проблеме стали последствия первой мировой войны. Создание послевоенной социальной службы, значительное улучшение гигиенических условий в детских учреждениях и прогресс во всех областях медицины привели к важному выводу, что у детей, воспитываемых в учреждениях, можно существенно понизить смертность и предотвратить губительные эпидемии, но что эти дети по сравнению с детьми из семей - не смотря на все это-- менее стойки в отношении неблагоприятных внешних влияний, и развиваются они с задержкой и неравномерно. Решающее значение в данном неблагоприятном состоянии приходиться отвести психическим факторам.

Второй период - "мобилизующий". Он охватывает тридцатые годы нашего столетия. Его начальный вехой стали работы венской школы Ш.Бюлер, которая со своими сотрудниками систематический изучала психическое развитие детей в различных неблагоприятных условиях жизни. Г.Гетцер рассматривает вопрос депривации с нескольких точек зрения: она вела наблюдения за детьми, проживавшими в плохих социальных и экономических условиях, за детьми " без семьи" и из семей опекунов, а также за детьми, воспитываемых в детских учреждениях.

Для изучения психической депривации в детстве поворотным пунктом явилась монография Боулби "Материнская забота и психическое здоровье". Всемирной Организацией Здравоохранения в 1951 году, в которой собранны результаты проведенных исследований. Заключения, выводимые Боулби из собственных и чужих исследований, можно подытожить следующим образом: ребенок в раннем возрасте должен воспитываться в атмосфере эмоциональной теплоты и должен быть привязан к матери на основании интимных и стойких эмоциональных связей, которые для них обоих представляют источник удовлетворения и радости. Ситуация, при которой ребенок страдает от недостатка подобной эмоциональной связи, приводит к целому ряду нарушений психического здоровья, являющихся в соответствии со степенью и стойкостью данной депривации в различной, степени тяжелыми и даже непоправимый.(36, с.89)

Как Боулби, так Шпиц и Гелдфарб подчеркивали, главным образом, тяжелые последствиа длительной полной депривации, ее дроматическое течение, стойкость и глубокое вмешательство в структуру личности, которая затем формируется на значительно сниженном уровне и со сдвигом, в смысле психопатического " бесчувственного характера.

Третий период - "критический". Приходится приблизительно на пятидесятые годы.

Если в предшествующий период источником депривации считалось, прежде всего, проживание ребенка без материнской заботы, прототип чего представляет жизнь ребенка в детском учреждении, то ныне выясняется, что существует целый ряд иных ситуации, при которых может возникнуть депривация.

Прежних исследователей привлекала, прежде всего, глубина и единообразность картины нарушения. В отличие от этого, многие новые исследования показывают, что лишь у меньшинства детей развиваютcя более грубые, нарушения и их картина весьма разнообразна. Из опытов по сенсорной депривации, и из новых теорий учения вытекает, что лишь в виде исключения при депривации может воздействовать всего один фактор, и практически в каждой депривационной ситуации имеет место неудовлетворение нескольких потребностей ребенка, которые у различных детей и в различные периоды развития находятся в различных взаимоотношениях.

Четвертый период - "экспериментально-теоретический'', который начинается в шестидесятые года и отличается углубленным изучением взаимодействия между организмом к средой в условиях депривации.

Экспериментальный подход к вопросу деприваций отличается, конечно, более глубокими корнями. После 1950 года мощно развивались экспериментально-психологические исследования с нейрофизиологической ориентадией. Дальнейший импульс идет от экспериментально-психологического изучения последствий психической депривации, при значительном ограничении раздражителей от органов чувств и при социальной изоляции. Данные опыта производились впервые в лабораториях канадского психолога Д. Ог Хебба (37, с.71), а оттуда были перенесены также в другие психологические и психотрические учреждения. Их значение для теоретического выяснения механизма действия психической депривации высоко, хотя соотношение с клинической проблематикой детей, подвергащихся лишениям, остается пока еще невыясненным. Исключительным значением отличаются также работы, исходящие из классической павловской теории обусловленности, причем речь может идти как об экспериментальном изучении на животных, так и на детях.

Для практики концепция психической депривации имеет бесспорное значение уже сегодня. Она оказала свое влияние на наши представления о воспитании детей в раннем вoзpacтe и воздействует на заботу о детях во всех областях на воспитание в детских учреждениях, в больницах, теперь даже в родильных домах, на организацию и планирование дальнейшего развития заботы о ребенке и на каждодневную работу врача, психолога и социального работника.

Некоторые исследователи стараются установить различие между ситуацией, когда ребенок с самого начала лишен определенных импульсов, так что некоторые специфические потребности вообще не возникают, и ситуацией, когда потребность уже возникла, и только после этого из жизненной среды ребенка, исчезла импульсы, которые могли бы служить для ее удовлетворения. Первую ситуацию можно было бы обозначить в смысле терминологии Гевирца в качестве "привации", тогда как вторую в качестве "депривации", отождествляемой некоторыми исследователями с сепарацией. (36, с.56).

Наиболее полно понятие "психической депривации" раскрывается в следующем определении: "Психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных психических потребностей в достаточной мере".

Одним фактором при возникновении психической депривации является недостаточное поступление стимулов социальных, чувствительных, а также сенсорных, что происходит, когда ребенок живет в ситуации "социальной изоляции".

Предполагается, что другим фактором при возникновении психической депривации, является прекращение уже создавшейся связи между ребенком и его социальной средой. Подобная ситуация возникает скорее всего при оторвании ребенка от тех лиц, которые до сих пор являлись для него источником эмоционального удовлетворения. Боулби /1951/наиболее четко, по-видимому, высказал предположение, что долговременная разлука ребенка с матерью или с иным лицом, занимающим ее место, в первые три-пять лет жизни приводит, как правило, к нарушениям психического здоровья ребенка, оставляя последствия, которые можно постоянно наблюдать во всем дальнейшем развитии его личности. Так в психологию было введено понятие сепарация в качестве патогенного и исключительно важного обстоятельства.

Наиболее частыми жизненными ситуациям, когда ребенка в раннем возрасте отрывают от семьи, являются следящие обстоятельства: выписка матери, до сих пор кормившей ребенка, из учреждения для грудных детей, помещение ребенка из семьи в больницу или в санаторий, в детдом или в недельные ясли, уход матери или отца из дома по причине болезни, развода, службы в армии, эвакуация, смерть кого-либо из родителей и т.д. Нами будут рассматриваться первые две ситуации, которые тесно связаны с заботой, предоставляемой в учреждениях.

Исключительно тяжелые реакции детей на уход матери, которая до сих пор заботилась о своем ребенке в учреждениях, описали Шпиц и Волф в качестве так называемого синдрома Паклититической депрессии". Дети, бывшие до этого времени улыбчивыми, милыми, спонтанно активными и находившиеся в дружеском, свободном общении, с окружающей средой, становятся весьма, заметно плаксивыми, грустными или боязливыми при попытке общения они отчаянно прижимаются к взрослому, требуют внимания, перестают активно играть. Апатия и аутизм в дальнейшем развитии возрастают, ребенок приобретает оцепеневшее "замерзшее" или меланхоличное выражение, они сидят или лежат в течение долгих часов неподвижно с широко раскрытыми глазами, летаргические Общение с ребенком становится все более трудными, наконец, невозможным.

За реакцией на разлуку с семьей у детей на второй год жизни наблюдения французские и английские авторы, работающие координированно под защитой интернационального центра во Франции.

Исследовательницы Рудинеско, Давид и Пикола /1952/ вели подробные наблюдения за 20 детьми в возрасте 12-17 месяцев, разлученными со своими родителями. Отсутствие материнской заботы продолжающееся в течении длительного времени приводит к серьезным формам нарушения поведения, сильная задержка развития, неврозы страха, или даже психотические состояния аутистского типа/, которые во всей пестроте обнаруживаются у детей, содержащихся в учреждениях. (40, с.35).

Хейир при оценке умственных нарушений у детей, содержащихся в учреждениях, повторно подчеркивает, что до сих пор сравнительно мало принимается во внимание возможность существенного воздействия органического поражения мозга.

То, что обоснованием сепарационной симптоматологии в поведении ребенка не должна быть только исключительно разлука с любящим материнским лицом, а может быть просто отрыв от целого комплекса жизненных условий, показывают лучше всего реакции детей на переход из учреждения для грудных детей в детский дом для ползунков, а оттуда дальше в детский дом для детей дошкольного возраста. У данных детей нельзя в общем предполагать наличия особенно интенсивного эмоционального отношения к какому-либо "заместителю матери", и все же их реакции на перемещение в новое учреждение бывают нередко весьма выразительными и драматичными, они длятся, иногда весьма долго. Сравнивая реакции детей, поступающих в детдом для ползунков из семей, и детей из учреждений для грудных детей, хотя и вытекает, что в 61% случаев

адаптация детей из учреждений бывает без крупных нарушений или необычностей, однако остающиеся 39% с явными адаптационными нарушениями все еще представляют число, заслуживающее особого внимания.

Обычный опыт показывает, что дети после поступления в учреждение для ползунков многое "забывают", так что учреждения для грудных детей попадает под подозрение, что поведению своих детей при их передаче оно дает оценку выше действительной. Однако под то же самое подозрение попадает через следующие два года учреждение для ползунков по отношению к дошкольному детдому, а последний снова, через следующие три года, по отношению к школьному детдому.

0стается вопрос: можно ли считать удовлетворительным то, что 61% детей из детских учреждений никак не реагировал на переход в новое учреждение. Ведь ясно, что в категорию "хорошо адаптированных" здесь попадают и такие дети, внимание которых в младшем ползунковом возрасте концентрируется еще преобладающим образом на предметах и которые проявляют интерес к взрослым максимально как к "второстепенным вещам" - следовательно, у этих детей в их эмоциональном и социальном развитии имеется, по-видимому, серьезная задержка. Отсутствие реакции на перемену среды учреждения не всегда, таким образом, означает хорошую способность, к адаптации, но зачастую представляет, наоборот, отсутствие до этого какого бы то ни было установления эмоцио- нальных связей. (39, с.16).

М.Домборска производила тщательное исследование грудных детей, которым она руководит в течение целого ряда лет, причем она проводила это исследование в нескольких аспектах. При начальном наблюдении /1957/ за детьми из учреждений и за детьми из семей, обследованных по тесту Гезелла, она установила следующее. До 3 месяцев дети из учреждения для грудных детей по сравнению с детьми из семей не отставали. Во втором квартале задержка развития начинает проявляться, главным образом, в моторике, однако уже и в подготовительной фазе речи. После 6-го месяца дети из учреждений отстают в сидении, однако больше всего бросается в глаза задержка речи. Физическое состояние детей из учреждения в основном благоприятное, но они все же меньше прибавляют в весе, особенно во 2 и 3 кварталах, причем у них бывает больше респираторных инфекций, в частности длительно продолжающиеся типичные насморки. Наблюдая за зрительным восприятием, Дамборска устанавливает хорошее развитие на третьем месяце, но и первые признаки запаздывания в этой области, а именно в способности воспринимать плоскости в сидячем положении. Посредством углубления ухода, Дамброской/1961/ удалось устранить главным образом задержку детей в развитии, кроме развития речи / в особенности экспрессивного компонента/, однако наиболее заметным сохранившимся проявлением госпитализма остаются еще нарушения в эмоциональной сфере. Производя сравнение детей из учреждения и детей из семей в возрасте 24-40 недель в случаях необычно меняющейся ситуации и когда им предлагают новые игрушки, она установила значимо более плохую адаптивность испытуемых из учреждения для грудных детей. Сильные проявления напряжения в необычной тестовой ситуации, т.е., обедненная вокализация, исчезновение улыбки, ухудшение сосредоточения, ускоренное дыхание, плач - она отмечала у детей из учреждения в три раза чаще, сильные же проявления страха, когда им предлагали неизвестный предмет даже в семь раз чаще, чем у детей из семей. (38, с.18).

М.Дамборска /1957/ изучала затем весьма, подробно развитие проявлений детских чувств, в среде учреждения для грудных детей в зависимости, от возраста и самих различных социальных и практических обстоятельств. Она устанавливает, что наиболее важным источником положительных и отрицательных эмоций являлось присутствие и поведение взрослых. Наибольшее лишение для детей представляя недостаток удовлетворения потребности в социальной связи. Присутствие других детей являлось, однако, для них скорее неприятным. Больше всего радости им приносило непосредственное общение со взрослыми, больше всего их опечаливало , когда, данное общение прекращалось.

Исследования М.Дамборской вылилось затем в моног графию об эмоциональной жизни и развитии речи у грудных детей в коллективных учреждениях /1963/. (36, с.25).

Й.Кох /1961/ сравнивает развитие грудных детей в семьях с развитием детей в 9 наших учреждениях для грудных детей и приходит к заключению, что на 5 месяце критериям развития соответствует 90% детей из семей и лишь 70% из учреждений для грудных детей.

На основании подробного наблюдения за детьми в определенный ограниченный период можно было показать, что у других детей в семье 75% периода бодрствования приходится на общение с людьми и активную игру, тогда как 25% на слежением за людьми и на состояние бездействия. У грудных детей в учреждении непосредственное общение с людьми занимает относительно наименьшее время, при этом пассивное слежение за взрослыми бывает значительно чаще. Кроме этого было установлено, что примечательные различия в приведенных показателях имеются и между отдельными учреждениями. Так например, в "наилучшем" учреждении дети находятся в контакте с взрослыми в два раза чаще, чем в "наихудшем". Такое же соотношение отмечается при "слежении за взрослыми", а в случае "состояний подавления" соотношение представляет даже 1:4. Автор констатирует, что период в течение которого дети остаются в состояниях подавления, представляет показатель уровня воспитания в учреждении. Одновременно можно, однако, отметить, что и отдельные дети в том же помещении и с той же самой сестрой, обеспечивающей заботу, получают совершенно иные стимулы. Так, например, "наиболее привлекательный ребенок в группе находился, в контакте в три раза чаще, чем менее привлекательный ребенок, который в шесть раз чаще находился в состоянии подавления. "Лучшие" учреждения: уже теперь предоставляют детям в некоторых областях воспитания приблизительно столько, сколько предоставляет средняя семья, а "любимые" дети почти во всех учреждениях развиваются почти так же, как дети в семьях. В наших возможностях еще достаточно резервов, которые, как считает автор, дают нам право предсказывать, что происходящее сегодня с отдельными детьми и в отдельных учреждениях может завтра превратиться в явление общего характера.

Общий обзор развития детей в восьми дошкольных детдомах привела М.Новикова/1957/, (38, с.31), исходившая из результатов 2126 психологических исследований, осуществленных в 1953-1.954гг. Она заключает, что запаздывание развития в учреждениях для грудных детей бывает заметным приблизительно у половины детей. До возраста 6 месяцев данное запаздывание является сравнительно незначительным, однако после 6 месяцев оно явно углубляется, поражая развитие по всем компонентам, нагляднее же всего речь и спонтанную деятельность ребенка. В учреждениях для грудных детей с запаздыванием отличались уже две трети всех детей, причем степень задержки соответствовала в общих чертах одной фазе развития. Наиболее заметным является запаздывание речи. У детей в возрасте между 3 и 6 годами уже заметна тенденция к урегулированию развития, что бывает наиболее быстрым между 5 и 6 годами. несмотря на это, при поступлении в школу эти дети не достигают, по всей видимости, "школьной зрелости" нормальной детской популяции.

На дальнейшем этапе исследования внимание сосредоточилось на период развития, который оказался особенно "угрожаемым", т.е. на возраст между 1 и 3 годами. В лонгитюдинальном исследовании в одном учреждении для ползунков нами проводились в течений пяти лет наблюдение за всеми детьми. Они подвергались исследованию, осуществляемому одним и тем же психологом и потому же методу / по методу Гезелла/. Окончательная фаза исследования охватывала в целом 82 ребенка. Исследования должны были показать соотношение отдельных компонентов развития в их протекании во времени, а также их зависимость от некоторых известных и контролируемых факторов среды. Результаты, показали, что дети из учреждений в данном возрасте при данных условиях больше отстают в весе тела, чем в росте, далее, что запаздывание двигательного развития не является еще значительным, тогда как запаздывание интеллектуальных способностей представляется уже серьезным, а запаздывание в социальном поведении и в развитии речи снимает их до уровня, который вообще приходилось бы оценивать, как граничащий с дебильностью. Запаздывание по всем показателям углубляется, на втором году жизни ребенка, причем к концу третьего года уже четко просматривается снова тенденция к возрастанию. Таким образом, запаздывание является наибольшим, во первых, в тех областях, развитие которых больше всего нуждается в эмоциональном контакте ребенка со взрослым, и во-вторых, в тот период , когда при нормальных обстоятельствах стремление ребенка к такому контакту остро развивается. Наличие данного сочетания считается особенно важным.

При разделении группы, находящейся под наблюдением, на две подгруппы, из которых первую составляли дети, воспитывавшиеся в учреждении с грудного возраста, а вторую подгруппу дети, поступившие из семей лишь после первого года своей жизни, оказалось, что кривые развития в обеих группах примечательно тождественны, причем тождественной является и очередность, в которой запаздывают отдельные компоненты развития. Начальные данные детей при поступлении из семей были, однако, в среднем явно более высокими, сохраняясь таковыми в течение всего периода наблюдения, причем к третьему году они отличались более четкой тенденцией к достижению средних данных, чем данные детей, воспитывавшихся в учреждении с грудного возраста.

Наконец, вся исследуемая группа по временному признаку. Отдельно были обработаны исследования за первые три года, когда не предпринимались особые усилия в смысле исправления, и за последующие два года, когда исправлению уделялось интенсивное внимание. Результаты данных усилий весьма благоприятно отразились на развитии адаптивного поведения и на развитии моторики, однако уже менее на социальном поведении и едва заметно на развитии речи. Различия между наиболее и наименее зрелыми, компонентами возросла в среднем еще больше.

Данный результат четко свидетельствует о том, что посредством материальных, технических и организационных мероприятий можно добиться в условиях учреждений весьма ценного прогресса в развитии детей и что надо, следовательно, подобные мероприятия разрабатывать дальше и углублять. Для достижения полного успеха надо было бы еще, по-видимому, улучшить и углубить эмоциональные отношения между ребенком и воспитателем в учреждении. Наконец, высказывается мнение, что слишком большой диапазон в развитии отдельных психических функций у наших детей из учреждения в ползунковом возрасте / моторика и адаптивное поведение стоят лишь незначительно ниже среднего, тогда как речь отличается весьма тяжелой задержкой/ является - как вообще всякая дисгармония - источником определенного внутреннего напряжения, а, тем самым, и повышенной раздражимости, беспокойства, агрессивности и боязливо-тревожных проявлений у детей из учреждений. Занимаемые социальные и трудовые отношения отличаются затем при этих: условиях тенденцией развиваться "с отклонением, с особенностями", так что у ребенка нет возможности хорошо применять способности своего интеллекта, хотя они, в сущности, и развились нормально.

Если рассмотреть результаты всех многочисленных работ о развитии детей в учреждениях, то можно отметить, во-первых, что их совершенно преобладающее большинство тождественно указывает на невыгодные стороны учреждения как воспитательной среды для ребенка. Сравнение развития детей из учреждений, в области интеллекта, чувств и характера. В исследованиях во всех случаях однозначно приводится, что неблагоприятная среда учреждений затрагивает, в особенности, детей самого раннего, возраста - до 3 или, до 5 лет. Дети, воспитывавшиеся значительно больше, чем те дети, которые поступают в учреждение только в школьном возрасте.

Если однако, продвинуться дальше этих общих определений, то отмечается уже значительно меньше тождества в конкретных данных о размерах, серьезности, форме и длительности поражений. Было подтверждено, что определенное число детей, воспитываемых в учреждениях с раннего возраста в течение длительного времени, остается в психическом отношении если не полностью, то хотя бы частично хорошо приспособленных в социальном и индивидуальном отношениях. Степень поражения среднего ребенка из учреждений в действительности весьма различна, она видоизменяется в зависимости от возраста детей, от условий жизни в отдельных учреждениях, проявляясь различно при различных компонентах развития. Предполагается однородность группы "детей из учреждений", описанная Голдфарбом или Боулби, (36, с.43), как "бесчувственный характер" растворилась в дальнейших исследовательских работах, показавших дифференциацию клинических признаков уже у грудных детей и ползунков, тогда как в более позднем возрасте наличествуют уже весьма разнообразные формы.

Тот факт, что у детей, вырастающих в тождественных депривационных условиях, также устанавливаются различные формы депривационных последствий, указывает несомненно на то , что следует серьезно считаться с индивидуальными факторами, вносимыми самим ребенком в депривационную ситуацию /свойства конституции, пол , возраст, возможно и патологические признаки/. В каком соотношении стоят, основные индивидуальные предпосылки к определенным депривационным условиям или констелляциям условий, остается пока" открытым вопросом.

Исследовательские работы хотя и сходятся на том, что при обычных условиях существующих в учреждениях, развитие детей задерживается более всего в области речи/особенно, в ее экспрессивном компоненте/ и в социальном поведении, однако это не относится абсолютно ко всем случаям, здесь бывают отклонения как в связи с возрастом, так и с возможностью учения, как это доказывают некоторые советские исследовательские работы Кольцовой, Лурия и других, о физиологических основах развития речи. В последние годы, также повторно подтверждалась возможность, далеко идущей регуляции поражений и задержек развития в лучших условиях, причем либо спонтанно, либо после направленного вмешательства. Новые работы в целом подтверждают принципиальное значение отсутствия постоянного личного отношения воспитателя к ребенку в этиологии нарушений у детей из учреждений, как это подчеркивали Шпиц, Боулби и другие авторы. Одновременно эти работы, однако, вновь указали также на значение недостаточной сенсорной стимуляции и вообще на влияние разнообразных жизненных условий ребенка, в учреждении.

Сведения, полученные в работах Шпица, Боулби , Обри и др., (36, с.45), снискали широкую популярность и признание. Конференция экспертов /педиатров, психологов, педопсихиатров и социальных работников/, устроенная в 1954 г. в Стокгольме Всемирной Организацией Здравоохранения, пришла почти единодушно к заключению, что госпитализация ребенка, а это является наиболее частой ситуацией, при которой развивается дальнейшая сепарация ребенка от семьи, может представить опасность для здорового психического развития ребенка.

Ребенок, который растет и воспитывается не в семье, всегда нежелательное противоестественное явление. В современных условиях при низком уровне материальной обеспеченности большинства слоев нашего общества в дома ребенка, детские дома, приюты и интернаты постоянно поступают дети, переходящие на попечение государства по воле родителей. Среди воспитанников детских домов преобладают дети из семей, где родители лишены родительских прав. Это свидетельствует о низком нравственном уровне многих тысяч матерей и отцов, которые отказали своим детям в заботе и тепле.

Дети, воспитывающиеся в детских домах, по своему психическому развитию, как правило, отстают от ровесников растущих в семье. Темп развития этих детей замедлен. Их психическое и физическое здоровье имеет ряд негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях развития. У многих дошкольников из детских домов выявляются пассивность во всех видах деятельности, обедненная речь, слабое внимание, снижение памяти.

Многочисленные исследования показали, что у большинства воспитанников интернатных учреждений, психическое развитие в той или иной степени запаздывает относительно возрастной нормы.

Изучению особенностей развития детей, воспитывающихся в детских учреждениях интернатного типа, посвящены, исследования психологов и педагогов, таких как И.В.Дубровина, А.Г.Рузская, М.И.Лисина, Е.О.Смирнова, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, Н.Н.Денисевич. (40, с.27)

Проведенные ими исследования показали, что дети испытывают дефицит общения в интернатных учреждениях, что вызывает у них состояние психической депривации.

Ряд ученых делают попытки классификации наиболее типичных проявлении поведения детей в условиях ограничения основных жизненных стимулов. Они выделяют разные типы детей, имеющих последствия психической депривации.

Так Н.Н.Денисевич, принимая во внимание тот факт, что ситуацию, где помощь и поддержка ограничены и не удовлетворена потребность ребенка в любви и признании, можно считать критической выделяет 3 типа детей с психической депривацией личности:

а/ стремящиеся к компенсации,

б/ хорошо приспособленные,

в/ подавленные. (39, с.16)

А.Ярулов при разработке программы психолого-педагогического содействия развитию личности ребенка, лишенного родительского попечения, основное внимание уделяет индивидуальному подходу к каждому ребенку с учетом причин его сиротства. Он условно делит детей-сирот на 4 группы.

П е р в а я группа - дети-примитивы, поступающие, как правило из домов ребенка в 3-4 года, большинство из них не умеют играть, плохо говорят, испытывают страх перед новыми людьми. Для них характерны малая психическая активность, аффективные реакции на новое, пассивное поведение в обществе.

В т о р а я группа - социально запущенные дети, выросшие в крайне неблагоприятных семейных условиях. Они подвижны, умеют говорить, но отягощены отрицательным жизненным опытом. Их речь часто пересыпана нецензурными выражениями, им свойственно раннее половое любопытство. В играх они, в основном, воспроизводят семейные пьяные сцены.

Т р е т ь я группа - дети, у которых родители умерли. Они, как правило, превосходят своих сверстников в развитии и не требуют особых коррекционных влияний.

Ч е т в е р т а я группа - дети с ЗПР и умственной отсталостью, поступающие из домов ребенка и неблагополучных семей.

Они нуждаются в медико-психолого-педагогической помощи.

Специфические условия жизни в детском доме часто обуславливают отставание в психическом развитии, детей по ряду существенных параметров. В раннем возрасте у детей отмечается апатичность, она выражается в эмоциональной невыразительности детей. Значительно позже они овладевают речью, это сказывается неблагоприятно на развитии ранних форм мышления, на контактах ребенка с окружающими людьми. У детей, воспитывающихся в детских домах, узкий кругозор, они не знакомы с явлениями окружающего мира, с предметами быта. Наглядно- образное мышление воспитанников, которое формируется в дошкольном возрасте и является основой успешного обучения, значительно отстает от возрастной нормы, вследствие обедненности чувственной сферы. Кроме того, у многих детей выявлено значительное недоразвитие способности, произвольно управлять своим поведением, самостоятельно выполнять правила при отсутствии контроля со стороны взрослых, что ведет к несамостоятельности, неорганизованности. Эти дети отличаются повышенной возбудимостью и утомляемостью, что обуславливается постоянным пребыванием в кругу сверстников, досугом спланированным и организованным взрослыми.

В сфере общения также обнаруживаются значительные отставания. Это сниженная инициативность детей, бедность арсенала средств общения.

Общение далеко не единственная сфера, где обнаруживаются существенные различия в воспитании ребенка вне семьи и в семье. Общение - это фактор, который определяет многие вторичные различия. Дефицит общения порождает отставание или отклонение в психическом развитии. Дефицит общения мешает детям, воспитывающимся вне семьи, своевременно овладевать речью. Воспитанник интернатных учреждений отличаются сниженной любознательностью, вялостью и апатией при знакомстве с новыми впечатлениями. Для дошкольников, живущих вне семьи, характерны двигательная расторможенность, импульсивность, они не умеют планировать свои действия, не могут сосредоточиться на. каком- либо занятии. Иными словами они плохо владеют своим поведением и отстают по уровню произвольности. Низкий уровень произвольности регуляции объясняется недостаточным развитием самосознания. В дошкольном возрасте дети уже начинают осознавать внутренне, внеситуативные аспекты своего существования, отделять себя от своих ситуативных проявлений. Это отделение происходит в двух основных, направлениях: осознание своего отношения к окружающим /предпочтений, желаний, стремлений/ и установление связи между прошлыми, и настоящими и будущеми событиями и действиями. У дошкольников, живущих в детском доме, осознание своих действий происходит через те моменты, которые организуются и обозначаются, /еда, сон/, но эти моменты однообразны, примитивны и не становятся, персональным достоянием самого ребенка, так как распространяются на всю группу. Дошкольники не выделяют и не фиксируют в сознании свои действия. Они не помнят, что делали, не знают, что будут делать. Временный план собственных действий у них не развит.

Особенности психического развития по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе. Но все они чреваты серьезными, последствиями для формирования личности ребенка.

Так, уже дети первого года жизни, воспитывающиеся в доме ребенка, отличаются, от ровесников, растущих в семье: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления. Те предличностные образования, которые возникают у детей на первой году жизни и лежат в основе формирования личности ребенка, у воспитанников дома ребенка деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они недоверчивы, замкнуты, печальны и пассивны.

У малышей второго и третьего года жизни, воспитывающихся в домах ребенка, к перечисленным выше особенностям добавляются новые: пониженная любознательность, отставание в развитии речи, задержка во владении предметными действиями, отсутствие в развитии речи, задержка в овладении предметными действиями, отсутствие самостоятельности. У дошкольников 3-7 лет из детских домов отмечаются пассивность во всех видах деятельности, обедненная речь, слабое внимание, конфликты во взаимоотношениях со сверстниками.

Психологически подготовленный к общению человек-это тот, кто хорошо усвоил, что, где, когда и с какой целью можно и нужно говорить и делать, чтобы оказать на партнера по общению хорошее впечатление и нужное влияние. Что касается средств общения у воспитанников детского дома, то они не соответствуют мотивам и потребностям, экспрессивно-мимические средства общения также достаточно бедны и однообразны, доминирующее средство общения- речь. Однако речь их отличается весьма, бедным содержанием и лексико-грамматическим составом, да и контакты детей в детском доме выражены слабее, чем в школе, семье. Воспитанники детского дома проявляют значительно меньший интерес к сверстнику, чем дети из семей. Недостаток общения с взрослыми приводит к обеднению отношений между сверстниками. Сама по себе достаточно богатая возможность общения со сверстниками, которую имеют дети в детском доме, не ведет к развитию содержательных и эмоциональных контактов. Любопытство, восторг, радость, обиду, ожидание дети из семьи не могут переживать в одиночку и непременно вовлекают в свои переживания сверстника. Дети же из детского дома менее внимательны к действиям и состояниям партнера, и часто не замечают обид, просьб и даже слез своих товарищей.

Даже находясь рядом, они нередко ведут себя независимо друг от друга.

В интернатном учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем сам он не властен предпочесть ей какую- либо другую группу, как это способен сделать любой другой ученик обычной школы, но одновременно его нельзя и исключить из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников становится как бы безусловной. Это ведет к тому, что отношение между сверстниками складывается не как, приятельские, дружеские, а по типу родственных. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении. с одной стороны можно рассматривать как положительный факт, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи, с другой стороны, нельзя не увидать и заметных издержек -подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимо для избирательного дружеского общения. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Каждый ребенок, живущий в детском доме, вынужден адаптироваться к большему числу сверстников. Его контакты с ними поверхностны, нервозны, поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию.

Сказанное подтверждается результатами програмированного наблюдения, проведенного Р.Бернсом по Карте Скотта. (36, с.36).

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути, который не может интерпретироваться как простое отставание в психическом развитии. Это явление должно рассматриваться как многоуровневое, отражающее влияние неблагоприятных социально-психологических факторов, когда они накладываются на раннее поражение центральной нервной системы и на процесс развития в целом/физический рост, созревание нервной системы, формирование психики/.

Эксперементальные данные убедительно доказывают, что для воспитанников домов ребенка с различными проблемами в развитии характерны в большей мере, чем для "домашних" детей, малая подвижность нервных процессов, преобладание возбуждения над процессами торможения, трудности адаптации в развитии познавательной деятельности, упрощение эмоциональной сферы. В первые месяцы жизни последовательность и сроки формирования ориентировочных реакций, умений и навыков у детей дома ребенка с различными нарушениями в развитии и таких же детей, воспитывающихся в семье, как правило, не имеют существенных различий. Развитие детей в этот возрастной период определяют не социально-психологические, а биологические факторы риска, такие, как выраженные нарушения мозгового кровообращения и ликвородинамики. Однако уже к 3 месяцем у детей дома ребенка нарастает отставание в развитии зрительных, слуховых реакций, эмоций и социального поведения. Одна из причин - ограниченность новых впечатлений и отсутствие эмоционально насыщенного и личностно ориентированного общения с взрослым. Разница в темпе развития детей из дома ребенка и из семьи увеличивается к тому периоду, когда у детей должны активно развиваться общие движения / ползание, умение садиться, сидеть, вставать, стоять и переступать/, подражание, первые предметные действия, лепет, подготовительные этапы понимания речи/ уровень, соответствующий 7 -8 -му месяцу жизни нормально развивающегося ребенка/. При этом темп развития большинства детей, воспитывающихся в семье, значительно ускоряется, в то время как у детей дома ребенка к этому периоду нарастает отставание в развитии. В свою очередь, значительное отставание в развитии предпосылок понимания речи, в формировании лепета, подражания, первых предметных действий и общих движений приводит к тому, что становление всех взаимосвязанных с ними функциональных систем происходит только на втором - третьем году жизни.

В то же время чем раньше у воспитанников домов ребенка диагностируется отставание в развитии и осуществляется необходимое коррекционно-развивающее воздействие, тем меньше выражена степень отставания к концу первого года жизни и тем большая вероятность того, что дальнейшая коррекционная работа дает положительные результаты.

Таким образом, ранее коррекционное вмешательство может изменить весь ход психического развития ребенка. Целенаправленное комплексное воздействие в условиях дома ребенка должно быть направленно на обогащение эмоциональных и личностных контактов детей со взрослыми и сверстниками, на удовлетворение потребности детей в разнообразном чувственном познании и исследовании предметного мира вокруг себя, на реализацию потребности ребенка в доброжелательном внимании со стороны взрослого, а позднее - в сотрудничестве с ним.

Ребенок, обучение которого, вследствие задержки в развитии, происходит медленнее, лучше освоит необходимые умения, если формировать их будут организованно, наиболее эффективными методами и приемами, закрепляя полученные умения и навыки в повседневной жизни. Для этого дефектологу необходимо уметь составлять индивидуальную программу развития конкретного ребенка.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА.

§ 1. Изучение речевого развития детей

в условиях дома ребенка

Для проведения констатирующего эксперимента мы взяли две группы детей: контрольную / 9 детей детского сада номер 11 "Журавушка"/ и экспериментальную / 9 детей дома ребенка/.

17 февраля 2000 года мы продиагностировали группу детей детского сада, а 18 февраля 2000 года - группу детей дома ребенка.

В основу проведения нижеописанных методик были положены следующие параметры измерения уровня речевого развития детей раннего возраста:

- выявление уровня восприятия речи, взрослого,

- выявление понимания речи взрослого,

- выявление объема активного и пассивного словаря,

- выявление состояния звукопроизношения,

* определение уровня активного словарного запаса детей,
* выявление состояния контексной речи,

- выявление состояния грамматического строя речи.

Для изучения "развития речи детей раннего возраста мыприменяли следующие методики:

МЕТОДИКА № 1. "Изучение понимания речи".

Цель: выявить уровень восприятия речи взрослого. Материал : кукла и 4-5 хорошо знакомых детям предметов / чашка, погремушка, собачка/.

Процедура проведения : исследование было проведено инди­видуально с каждым ребенком

1 Ситуация. Проверяли, отзывается ли ребенок на свое имя.

2 Ситуация. Просили ребенка указывать на называемый предмет.

3 Ситуация. Предлагали ребенку показать у куклы какую-либо

часть лица или тела.

4 Ситуация. Просили ребенка найти аналогичную часть лица или

тела у себя.

5 Ситуация. Просили ребенка дать называемый предмет.

6 Ситуация. Предлагали произвести с предметом определенные действия /положить кубики в коробку/. Задание усложняется в зависимости от возраста ребенка.

7 Ситуация. Предлагали ребенку проделать те или иные движения руками, ногами, головой, всем корпусом.

Формулировку задания повторяли несколько раз.

**Обработка данных.**

Все данные заносили мы в таблицу, где отмечали число повторений формулировки заданий, необходимых для того, чтобы ребенок его понял, число правильно выполненных заданий. Число повторений определило количество набранных ребенком баллов:

1 раз - 2 балла,

2 раза - 1 балл / при выполнении задания/,

О баллов / при невыполнении задания/. Более 2 раз - 0 баллов.

Если ребенок набрал от 11 - до 14 баллов, то это высокий уровень понимания речи.

От 7 до 10 баллов - Средний уровень понятия речи, от 6 до 0 баллов - низкий уровень понимания речи.

МЕТОДМКА *№* 2. " Найди игрушку".

Цель: выявить понимание речи взрослого. Материал: различные знакомые предметы /игрушки, пирамидки, куклы и т.д./

Процедура проведения: в процессе игровой деятельности мы наблюдали за тем, как ребенок реагирует на предметы: сосредоточенно ли всматривается в игрушки, берет ли в руки, вызывает ли игрушка ответную реакцию, улыбку, понимает ли обращенную к нему речь.

Обработка данных.

Все данные мы заносили в таблицу, где отмечали все вышеперечисленные параметры оценки понимания речи ребенком взрослого. Число выполненных фрагментов определило количество набранных ребенком баллов: качество выполнения:

5 баллов - в речи ребенка встречаются все 5 приведеннных фрагментов, определяющих результативность.

Такое количество баллов соответствует высокому уровню понимания. Выполнены все параметры.

3-4 балла - 3-4 выполненных фрагмента, определяющих понима­ние речи.

0-2 балла - 0-2 выполненных фрагмента, определяющих понимание речи. Выводы об уровне развития речи.

5 баллов - высокий уровень.

3-4 - средний уровень.

0-2 - низкий уровень.

МЕТОДИКА *№* 3. "Кто это".

Цель: выявить объем активного словаря.

Материал: предметные картинки.

Процедура проведения: для оценки словарного состава ребенка весь предлагаемый материал мы условно разделили на три группы по степени частотности употребления слов в речи. В первую группу вошли слова, обозначающие предметы, наиболее часто встречающиеся в жизни ребенка. В качестве приме­ров мы брали приблизительные картинки из категорий: одежда / шапка, шарф, рубашка, юбка/, овощи / капуста, морковка, картофель, редиска/, домашние животные / кошка, собака, попугай, транспорт, игрушки, птицы.

Обработка данных.

Все данные мы заносили в таблицу, где отмечали число правильных ответов.

1 балл - наличие правильного ответа.

О баллов - неправильный ответ.

Выводы об уровне объема словаря.

10 баллов - высокий уровень объема словаря,

7-9 -баллов - средний уровень,

2-6 балла - низкий уровень.

* 1. балла - очень низкий уровень.

МЕТОДИКАМ 4 “Назови, что ты видишь”

Цель: Выявить состояние звукопроизношения.

Материал: предметные картинки.

Процедура проведения: подбор предметных картинок осуществлялся так, чтобы в их названия входили проверяемые звуки, в начале, в середине ив конце слова. Если ребенок неправильно произносил звук в слове, мы предлагали произнести это слово с данным звуком по подражанию, а затем прямые и обратные слоги с этим звуком.

Обработка данных.

Все результаты мы отмечали в таблице, где фиксировали ошибки в произношении звуков: в начале, середине и юнце слова.

Также мы отмечали, сокращают или упрощают ли дети слоговую структуру слов или используют уже имеющиеся у него звуки, замещая ими звуки, еще не сформировавшиеся в его произношении.

Оценка результатов.

Правильное произношение оценивается в 1 балл, неправильное в 0 баллов.

13 баллов - все звуки произносит четко, не сокращает и не упрощает слоговую структуру, не замещает.

10-12 баллов - упрощает и замещает звуки, еще не сфор­мировавшиеся в его произношении: "р".

5-9 баллов - не произносит звуки "р"„смычные, щелевые.

0-4 баллов - ребенок произносит только гласные и звуки раннего онтогенеза.

Выводы об уровне развития.

13 - баллов - очень высокий уровень

10-12 баллов - высокий уровень.

5-9 баллов - средний уровень.

0-4 балла - низкий уровень.

МЕТОДИКАМ 5. "Расскажи по картинке".

Цель: определить уровень активного словарного запаса детей.

Материал: серия сюжетных картинок.

Процедура проведения: ребенку показывают серию сюжетных картинок:

1. "Мальчик вскапывает землю".

2. "Мальчик сеет".

3. "Мальчик поливает цветы".

4. "Мальчик собирает цветы".

Если ребенок отвлекался и не мог понять, что изображено на картинке, то мы разъясняли и специально обращали внимание на это.

После того, как рассмотрены картинки, мы предлагали расска­зать о том, что он увидел на них. На рассказ по каждой картинке отводилось по две минуты.

Обработка данных:

Все результаты мы отмечали в таблице, где фиксировались наличие и частота употребления ребенком различных частей речи, грамматических форм и конструкций предложений.

Оценка результатов.

10 баллов - в речи ребенка встречаются все десять приведен­ных в таблице фрагментов речи.

8-9 баллов - 8-9 фрагментов речи.

6-7 баллов -6-7 фрагментов речи.

4-5 баллов - 4-5 фрагментов речи.

2-3 балла - 2-3 фрагмента речи.

* 1. баллов - не более одного фрагмента речи.

Выводы об уровне развития.

10 баллов - очень высокий уровень развития речи.

8-9 баллов - высокий уровень,

4-7 баллов - средний уровень.

2-3 балла - низкий уровень.

0-1 балла - очень низкий уровень.

МЕТОДИКА № 6. " Опиши картинку".

Цель: выявить состояние контексной речи. Материал: сюжетные картинки.

Процедура, проведения: исследование было проведено индиви­дуально. Мы предъявляли ребенку сюжетные картинки:

"дети играют в жмурки", " мама и папа учат Иру кататься на лыжах", " Миша и Саша бегают на перегонки", "врач лечит Олю", "дядя Миша ухаживает за розами". Предъявляется следующая инструкция: " посмотри вни­мательно на картинку и расскажи, что ты на ней видишь. Имена можешь менять по своему усмотрению". Параметры качественной оценки.

1. - у существительных / категории единственного и множест­венного числа/.
2. 2-у глаголов / категории единственного и множественного

числа/.

3- категории совершенного и несовершенного вида.

4 - предлоги.

5 - наличие местоимений.

6 - связная речь.

Оценка результатов.

6 баллов - в речи ребенка встречаются 6 фрагментов речи,

4-5 баллов - 4-5 фрагментов речи,

0-1 баллов - не более одного фрагмента речи.

и Выводы об уровне развития.

6 баллов - высокий уровень.

4-5 балла - средний уровень,

2-3 балла - низкий уровень,

0-1 балла - очень низкий уровень.

МЕТОДИКА № 7.

" Опиши картинку".

Цель: выявить состояние грамматического строя, речи.

Материал: сюжетные - картинки.

Процедура проведения: ребенку предлагали сюжетную картинку, ответы на которую требовали состояние различных видов предложений: простого, простого распространенного - с употреблением дополнения прямого или косвенного с употреблением предлогов.

Число выполненных фрагментов определило количество набранных ребенком баллов.

1 фразы: короткие - 1 балл

элементарные - 2 балла,

развернутые - 3 балла,

свободные - 4 балла.

2. употребление фраз, правильно согласованные в глагольных

и падежных окончаниях - 2 балла.

3. употребление предлогов - 2 балла.

Выводы об уровне развития грамматического строя.

7-8 баллов - высокий уровень,

3-7 баллов - средний уровень,

0-2 баллов - низкий уровень.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.

В результате исследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень развития его речи. /Таблица 1/.

Сравнительный анализ результатов исследования по развитию речи детей экспериментальной и контрольной групп./ График 1/.

В результате проведения эксперимента мы получили следующие данные

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | М 1. | М.2. | M.3. | М.4. | М.5. | М.6. | М.7. | Сумма баллов |
| 1. Захаров 3. | 11 | 5 | 9 | 9 | 3 | 0 | 3 | 40 |
| 2. Демидкин И. | 12 | 5 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 28 |
| 3. Рябов. С. | 11 | 5 | 5 | 8 . | 3 | 5 | 3 | 40 |
| 4. Касьянова Т. | 8 | 3 | 3 | 7 | 3 | 2 | 0 | 29 |
| 5. Письменно М. | 4 | 2 | 1 | 6 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 6. Джаглаева М. | 17 | 5 | 10 | 10 | 7 | 2 | 4 | 57 |
| 7. Сыщенко Н. | 10 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 23 |
| 8. Васильев 0. | 9 | 3 | 2 | 7 | 3 | 1 | 2 | 27 |
| 9. Мосесьянс С. | 13 | 5 | 10 | 10 | 8 | 6 | 4 | 56 |

КОНТРОЛЬНАЯ ПУППА 7

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Ф.И. | М1. | М2. | М3. | М4. | М5. | М6. | М7. | Сумма баллов |
| 1 | Семенов С. | 13 | 5 | 8 | 10 | 9 | 4 | 6 | 55 |
| 2. | Афанасьев М. | 15 | 5 | 10 | 8 | 8 | 6 | 5 | 57 |
| 3. | Петрова О. | 14 | 5 | 7 | 13 | 7 | 5 | 7 | 58 |
| 4. | Яичко Д. | 13 | 5 | 6 | 8 | 9 | 5 | 4 | 50 |
| 5. | Переверзева 0. | 12 | 5 | 9 | 10 | 6 | 5 | 6 | 53 |
| 6. | Павелко А. | 12 | 5 | 10 | 8 | 8 | 5 | 3 | 51 |
| 7. | Голубь В. | 10 | 4 | 10 | 13 | 7 | 5 | 2 | 47 |
| 8. | Трусранова Н. | 13 | 4 | 8 | 13 | 10 | 5 | 2 | 55 |
| 9 | Хохлов А. | 13 | 5 | 10 | 8 | 8 | 3 | 3 | 5С |

Для наглядности оформим полученные данные графически

График N 1

Результаты полученные во время констатирующего эксперимента.

# Контрольная группа



Количество детей

50 и 30-50 30-0

Набранные баллы высокий, средний, низкий

Уровни оценки: 66,5 % - высокий уровень

33,5% - средний уровень

## Экспериментальная группа

### Количество детей



50 и 30-50 30-0

Набранные баллы Высокий средний низкий

Уровни оценки 22,5% - высокий уровень

22,5% - средний уровень

55% - низкий уровень

В ходе эксперимента было отмечено, что высокий уровень развития речи был выявлен у 6 детей контрольной группы /66% / и 2 детей экспериментальной */*22%. Эти дети не испытывали никаких затруднений при выполнении задания. Дети не испытывали смущения и проявляли явный интерес к заданиям. Уровень понимания речи соответствует возрастной норме. Дети сосредоточенно всматривались в предмет, брали его в руки, игрушки вызывали ответную реакцию, дети улыбались и пытались локализовать свои действия, легко вступали в контакт и понимали обращенную к ним речь. Также наблюдалось соответствие возрастной норме по уровню объема активного словаря. Дети безошибочно называли все картинки. Известно, что в 3-4 года звукопроизношение еще не сформировано в норме, поэтому тот ре­зультат, который продемонстрировали дети обеих групп, соответст­вовал норме. Дети стали более общительными со сверстниками, речь детей проста для восприятия, в речи детей наблюдалась последовательность и связь между содержанием картинок. Иногда возникали трудности в ходе рассказа по опорным картинкам, /см. Приложение 1/.

Как правило, они возникали у детей экспериментальной группы, которые никогда не сталкивались с подобными ситуациями, и следовательно, не имели представления о том, какое действие на ней изображено. Дети ис­пользовали с нашей помощью различные фрагменты речи: существительные, глаголы, союзы, наречия, местоимения и предлоги. Были отмечены хорошие показатели состояния контексной речи. В речи детей наблю­дались слова - существительные категории единственного и множественного числа / Например: моет - вымыл/, и у глаголов / например: пилит-пилят/, категории совершенного и несовершенного вида. Дети пользова­лись предлогами, встречались в речи детей местоимения. В целом речь детей приближена к связной. Состояние грамматического строя в норме, что сказывается на свободное общении детей, и умении грамотно строить предложения.

Средний уровень развития речи был отмечен у 3 детей конт­рольной группы / что составило 33 *% /* и у 2 детей экспериментальной /22%. Затруднения у этих детей возникали в основном в недос­таточном понимании речи. Дети справлялись с заданием частично. Не все дети внимательно сдували задания логопеда, были пассивны и практически, не реагировали на вопросы, обращенные к ним. В оби­ходном словаре детей не наблюдались обобщения, понятий, а восприятие бытовой фразы и дифференцировка далеких звуков наблюдалось в изо­лированном положении. Такие наблюдались отклонения состояние звукопроизношения. Дети заменяли звуки при помощи последних, которые уже имелись в речи. Иногда дети сокращали и слоговую струк­туру слова. Также возникали трудности в употреблении прилагатель­ных в превосходной степени, а также в составлении сложных предло­жений и их конструкций. Трудности наблюдались и в описании: рассказа. При диагностики уровня контексной речи мы выявили ошибки, в употреблении местоимений, дети путали "он-она", "я-он". Наблюдалось множество аграмматизмов. Речь детей скудная, не выразительная, элементарная.

Низкий уровень развития речи был выявлен только у детей экспериментальной группы - 5 детей /55%/., находящихся в условиях дома ребенка сильно отставали от возрастной нормы. У них наблюдалось сильное смущение при общении. Как правило, дети не понимали задаваемые вопросы, поэтому необходимо было повторять задание несколько раз, но даже при этом в нескольких ситуациях / по Методике N 1/ оно оставалось на выполненным. Удовлетворительное пони­мание обращенной речи ведет к тому, что у детей наблюдается огра­ниченный экспрессивный словарь, аграмматично построенные фразы и отсутствует самостоятельный рассказ. Этот уровень характеризуется очень сильным отставанием в развитии звукопроизношения. В речи детей наблюдались сплошные аграмматизмы, речь трудна для восприятия.

У детей с низким уровнем наблюдается отсутствие интереса к предложенному заданию. Дети не могли сосредоточиться, а также возникали трудности в понимании инструкции. Каждая предъявленная картинка вызывала у данной категории детей затруднения. Дети не мог­ли сразу рассказать о том, что видят. Только с помощью наводя­щих вопросов они могли описывать содержание картинок. Некоторые дети не улавливали связи между изображенными на картинках действиями, вследствии чего последовательности в рассказах не наблюдалось.

Таким образом, нами экспериментально было доказано, что уровень развития речи детей раннего детского возраста, находя­щихся в условиях социально-психологической депривации явно отстает от развития речи детей, воспитывающихся в домашних условиях. Для таких детей необходимо разработать специальную коррекционную прог­рамму, которая всесторонне развивала бы ребенка и, главным образом, активизировала бы коммуникативные потребности.

**§ 2.**

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕКАЯ РАБОТА - ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА.**

Нами была разработана программа формирующего эксперимента. ЦЕЛЬ формирующего эксперимента: развитие диалогической и монологической речи.

ЗАДАЧИ формирующего эксперимента:

1. Развитие словаря.

2. Формирование грамматической стороны речи.

3. Формирование разговорной / диалогической/ речи.

4. Обучение рассказыванию / монологической/ речи.

Основные направления программы:

1. Совершенствования предметного и глагольного словаря. Совершенствование активного и пассивного словаря.

Обогащение словаря прилагательных, местоимений, наречий, предлогов.

2. Развитие грамматического строя речи детей: рода, числа, падежных окончаний.

1. Умение составлять простые, элементарные фразы.

Активное развитие диалогической речи.

4. Умение строить предложения.

Умение последовательно излагать какие-либо события.

Умения составлять план высказывания.

Осуществление программы предполагало следующие принципы коррекционной работы:

1 . Принцип генетического хода развития психической деятельности.

в том числе, познавательной и практической.

2. Развивающий характер обучения. Развивающее обучение должно учитывать как особенности возраста, так и особенности структуры нарушения. Оно должно быть направленно на возможно более раннее коррекционно-воспитательное направление процесса обучение, ускорение темпа развития и преодоление отклонений в развитии.

Основные МЕТОДЫ обучения, как и содержание обучения, определяется наглядно- действенным и наглядно- образным пилением детей раннего возраста. Подбор приемов, составляющих метод обучения, осуществляется на основе учета особенностей всех психических про­цессов данной возрастной группы детей: необходимость опоры на нагляд­ный материал, действенное участие в познании предметов и явлений окружающего мира, т.е., вовлечение в процесс познания всех или многих анализаторов ребенка, обязательное соотнесение слова с обозначенным предметом, слова - с действием, слова - признаком, многократность повторения нового слова взрослым, выполнение действий детьми с пред­метами, которые обозначаются словом. Развитие речи детей осуществляет­ся в процессе ознакомления их с предметами окружающего мира.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.

Успех коррекционной работы прямо зависит от положительной эмоциональной установки. В память поступают только те, что мы восп­ринимаем, а изменения происходящие в восприятии, связаны с содержа­нием эмоций: отрицательное эмоциональное состояние ведет к негатив­ной установке. Поэтому необходимо учитывать, что при некоторых усло­виях, положительные эмоции могут способствовать, снижению уровня выполняемы заданий.

Тщательно разработанная программа должна основываться на точном определении того, что может и чего не может делать ребенок с проб­лемами в развитии. Хорошая программа та, которая даст ребенку возможность продвинуться вперед и добиться успеха.

Слишком трудная программа не позволит ребенку проявить себя. Слишком легкая не будет стимулировать его психическую активность. Программа должна основываться на анализе данных из истории развития ребенка, на объективной оценке» уровня и темпа развития ребенка, его поведенческих реакций.

Коррекционная программа в условиях дома ребенка должна решать задачи адаптации малыша к новым условиям воспитания; профилак­тики раннего отставания и нежелательных тенденций в личностном развитии, обусловленных психической депривацией; ранней коррекцией отклонений в развитии на основе создания оптималь­ных условий для развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка.

Таким образом, адекватный выбор приоритетной задачи является главным условием эффективности педагогической работы в доме ребенка.

Все вышеперечисленное, а также высокий профессионализм логопе­да поз юлят повысить эффективность коррекционной работы.

Дети раннего возраста при ознакомлении их с предметами и яв­лениями окружающей действительности не всегда могут самостоятельно достаточно полно воспринять речь окружающих и с пользой для разви­тия переработать полученные впечатления. Только благодаря развитию понимания речи и познавательной деятельности ребенка, ре­гулируя его поведение, и осуществляется весь процесс воспитания.

С помощью речи взрослого можно дать ребенку элементарные знания об окружавшем их предметном мире, научить игровым дейст­виям, т.е. осуществить доступное всестороннее развитие с учетом воз­раста детей.

Воспитание детей в домах ребенка предполагает решение простей­ших, но очень важных задач, благодаря которым закладываются пред­посылки физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания. Одной из главных задач умственного воспитания является развитие речи детей.

Работа по развитию речи детей раннего возраста строится поэтапно. Выделение этапов осуществляется на основе психологического принципа развития, сущность которого состоит в том, что ребенок овладевает речью в определенной последовательности с соблюдением общих закономерностей и при условии тесного взаимодействия речи с развитием всей психики ребенка.

Исходя из общих психологических закономерностей, в работе по развитию речи выделяются два этапа: развитие до речевого обще­ния и развитие речевого общения. Этапы имеют различия в содержании обучения, в методах обучения и в формах организации детей.

Содержанием обучения на ПЕРВОМ этапе является развитие у детей голосовых реакций и понимание обращенной речи, на втором этапе - активной речи. К содержанию обучения детей раннего возрас­та, относится прежде всего воспитание потребности в речевом общении, что является основой для появления речевой активности. По мере появления активной речи необходимо развивать у детей, самостоятель­ность в пользовании словом, желание употреблять его в коммуникативных целях, т.е. в общении.

На первом этапе обучения мы развивали зрительное и слуховое сосредоточение детей, внимание к обращенной речи взрослых и ее понимание./ см. Приложение 2/.

Развитие у детей зрительного и слухового сосредоточения, внимания к речи и ее понимание осуществляется в процессе познания ребенком предметов и явлений окружающей действительности, т.е. развитие речи и развитие познавательных способностей ребенка осущес­твляется одновременно. Для успешного развития зрительного и слухо­вого сосредоточения, внимания к речи и ее понимания ребенок должен видеть предмет и одновременно слышать его название, потрогать его, понюхать /если он имеет запах/, попробовать/ если предмет съедобен/, выполнить с ним некоторые действия: подержать в руках, погладить, покатать в машине и т.д. Чем больше ребенок будет соприкасаться с предметом, опираясь на различные виды деятельности, тем успешнее будет развиваться его реакция на слово, обозначающее этот предмет стоит на одном и том же месте, обозначает­ся одним и тем же словом. По мере усвоения слова ребенок учится находить предметы в разнообразной обстановке / находить куклу в разных местах, кормить, баюкать/.

Особо мы уделяли внимание, усложнению понимания, развивая способность обобщать. Усложнение понимания сочетается с активной речью и даже опережает ее, поэтому, называя знакомые предметы, приз­наки, действия высказывания строились в форме предложений или сло­восочетаний.

На первом этапе для развития у детей cлухо-зрительного сос­редоточения нами были использовании следующие приемы:

- внезапное появление и быстрое исчезновение предмета. С этой целью мы брали набор игрушек: мяч, мишка, кошка, кукла, машина, зайка и корзина. Необходимо было достать игрушку из-за ширмы и быстро спрятать ее обратно. С целью развития речи в момент появления игруш­ки мы каждый раз называли ее, привлекая внимание ребенка. Действие с одной игрушкой повторялось на одном занятии многократно.

Неожиданное появление и исчезновение игрушки вызывает у детей ответную реакцию: улыбку, притягивание рук, вокализацию. Это свиде­тельствует об установлении контакта с ребенком и появлении эмоциональ­ной формы общения, что, в свою очередь, является предпосылкой к раз­витию понимания словесной речи окружающих.

На первом этапе нами были проведены преимущественно индивиду­альные занятия. Позже дети были объединены в подгруппы по 2 человека, затем по 3-4 человека.

В одну группу были объединены дети с разными речевыми возможностями, т.к. дети с лучшим речевым развитием являются образцом для подражания остальным. Например к двум детям, пользующимся активной речью, присоединяется один ребенок с пассивной рачью. С каждым ребенком на первом этапе было проведено 10 занятий.

Из них 5 индивидуальных /см. Приложение 3/ и 5 фронтальных

/ См. приложение 4/.

На занятиях на первом этапе мы применяли следующие методические приемы:

- показ предмета/ игрушки/ с названием его,

- показ предметов в действии с их называнием,

- показ ряда последовательных действий с предметами,

- показ выполнение поручений детьми, рассматривание предметов,

- показ картинок с изображением отдельных предметов, и

- целевой показ предметов в помещении дошкольного учреждения и за его пределами,

- осмотр предметов,

- наблюдения за живыми объектами.

Все перечисленные приемы направлены главным образом на раз­витие слухового и зрительного сосредоточения, внимания к речи и пони­мание обращенной речи. Чтобы ребенок мог вслушиваться в речь, в ком­нате, где проходят занятия, должна быть тишина. Занятия проводились в игровой форме.

На ВТОРОМ этапе обучения на логопедических занятиях преиму­щественно развивали активную речь. Развитие активной речи осуществля­лось в тесной связи с развитием мышления на одном и том же познава­тельном материале. Принцип единства формирования речи мышления на одном и том же познавательном материале был положен в основу всего процесса, обучения детей речи.

На ряду, с развитием активной речи мы продолжали воспитывать у детей внимание к обращенной речи, ее понимание. Развитие только понимания еще не обеспечивает умения говорить, и наоборот, если ребенка тренировать только в произношении слов, а не уделять внимание усложнению понимания, то не разовьется способность обобщения, умение ориентироваться в окружающем и устанавливать причинно-следственные связи.

В содержание обучения активной речи мы включили развитие речевых средствах формирование общения, т.е. коммуникативной функции.

Развитие у детей речевых средств состоит в постепенном расширении пассивного и активного словаря / накопление его количества/, раз­витие лексических и грамматических значений слов. Накопление словаря мы осуществляли за счет слов, обозначающих предметы, действия, приз­наки. При этом необходимо учитывать следующее:

- у детей в активном словарном запасе по количеству преобладают слова с предметным значением/ существительные/, но частота употребления слов в активной речи самим ребенком падает на глаголы, т.е., хотя в речи ребенка запас существительных значительно больше, они все же реже употребляются в коммуникативных целях, чем глаголы.

- глаголы имеют большое значение при переходе к фразовой речи, поэтому нельзя накапливать словарь поочередно / сначала существитель­ные, затем глаголы, прилагательные/.

Поэтому мы обращали на то, как ребенок воспринимает предмет в целом: его название, признаки, возможность производить с ним дейст­вия.

Также мы обращали внимание на то, чтобы ребенок предметы соп­ровождал не просто называнием отдельных слов, а связным повествова­нием, сообщением, т.е. рассказом взрослого, чтобы ребенок получил общее представление о предмете, а слово, обозначающее предмет, сочеталось бы в его рассказе с другими словами.

Одновременно с расширением словаря мы проводили работу по развитию понимания значений слов: ребенок начинал понимать, что каждый предмет, действие имеет свое название, что об одном предмете и о многих говорят по-разному, начинает вычленять окончания слов, передающие грамматическое значение.

Формирование коммуникативной функции - функции общения включало работу над различными высказываниями: обращение - побуждение, просьба, обращение - сообщение, фразовой речью./СМ. Приложение 6/. Словарь ребенка мы активизировали в следующем порядке:

- слова из повторяющихся слогов / ляля, дядя, тата/.

-- звукоподражания / аф-аф, би-би/.

* двусложные слова с открытыми слогами / Ната, вата, Вова, Нина, вода, рука, нога, коза/.

Для формирования фразовой речи применялись следующие приемы:

- обучение обращенной речи / выразить просьбу 2-З-мя словами:

"Да то-то" или "Тетя дай то-то"/. —детей учили выражать предложения к совместной деятельности:

"Давай играть"

- сообщение: "Мишка плачет". Где ляля?". "Где была?"

Указанные этапы отражают общее направление в развитии речи детей. В зависимости от ряда причин, связанных с другими сторонами психического развития каждого отдельного ребенка., - у одних детей развитие сосредоточения на предмете, внимание к речи и ее понима­ние, появление активной речи происходит раньше, у других- позже. Поэтому нельзя проводить четкую грань между 1 и 2 этапом обучения. Искусственное деление может привести к задерживанию развития активно? речи отдельных, доступных им слов, звукоподражаний, вызывать у них активную речевую реакцию. При создании таких условий дети с разными речевыми возможностями одновременно получают запас: одни - активной, другие - пассивной речи в процессе одного занятия.

Все приемы, характерные для первого этапа обучения на 2 этапе использовались нами с целью активизации речи детей. Чтобы ребенок вместо мимики, жеста или молчаливого выполнения действия мог употребить слово, использовались специальные приемы, способст­вующие активизации речи детей. Их использование сочеталось с приемами, побуждающими детей к ответной реакции словом. В основе всех приемов, способствующих активизации речи детей, лежит подражание речи взрослых.

Мы пользовались следующими приемами:

- Внезапное появление и быстрое исчезновение предмета, сопровож­даемое сначала называнием, а затем вопросами: кто это?.., что это?.., кто спрятался?/"Вот петушок. Покажи, где петушок? Кто это?.., Как кричит?/.

- просьба, предложение произнести слово,

- совместное проговаривание слова.

- отраженное произнесение слова.

- самостоятельное произнесение слова,

- договаривание слова в известной ребенку ситуации, подсказывающей нужное слово.

- ответы на конкретные вопросы: " Кто это?", " Что это?", " Что делает?", " Какой предмет по величине? / по форме, цвету/,

- образец обращенной речи / " Пойди к Саше, скажи, давай играть"/.

Для второго этапа обучения было характерно сочетание индиви­дуальных и подгрупповых занятий.

Индивидуальные занятия мы проводили 3 раза в неделю с каждым ребенком. Длительность занятия не более 10 минут. В течении занятия с ребенком проводилось 2 игры - упражнения с игрушками, предметами или картинками.

Основная задача индивидуальной работы состоит в развитии у детей зрительно-слухового сосредоточения и внимания, к речи взрос­лого. Подгрупповые занятия с детьми проводились 3 раза в неделю.Сначала в них участвовала часть детей, способных по своему сосре­доточению внимания и усидчивости заниматься коллективно. Количество детей, охваченных подгрупповыми занятиями, зависит от психолого-педагогической характеристики развития детей каждой конкретной группы. Длительность подгрупповых занятий 8-10 минут.

Основные задачи подгрупповых занятий cocтояли в развитии у детей понимания обращенной речи к воспитании потребности в словесном общении.

Фронтальные занятия с детьми проводилось 1 раз в неделю. Длительность одного занятия от 10 до 15 минут. Фронтальные занятия проводились тогда, когда большая часть детей имела уже достаточно развитое зрительно- слуховое сосредоточение на предмете и не менее половины детей группы имели активную речь. На фронтальных занятиях решались задачи развития понимания и активной речи детей. Начало проведение фронтальных занятий совпало со второй декадой форми­рующего эксперимента, так как именно в это время у детей сформиро­валось зрительно- слуховое сосредоточение и активная речь.

Фронтальные занятия проводились в групповой комнате, а подгрупповые и индивидуальные - в логопедическое кабинете.

Главная задача на всех логопедических занятиях - развитие речи детей в ее коммуникативной функции. Для успешного ее решения в занятия включались еще несколько задач, подготавливающих основу для осуществления главной задачи. Включение нескольких задач в од­но занятие необходимо было для смены видов деятельности.

Чтобы на одном занятии решать, несколько задач, игры упражнения мы подбирали следующим образом:

- развитие зрительного или слухового сосредоточения. внимание к речи взрослого и развитие целенаправленных действий./игра “ Скажи, что звучит". " Угадай, кто это"./

- Привлечение внимания детей / к речи взрослого/ развитие ее понимания. / Игра " Слушай и выполняй"/.

* развитие активной речи в сочетании с задачами, направленными на воспитание внимания, выдержи, мелкой или общей моторики./ Игра "Кто внимательней", игра "Запомни слова"/ (см. Приложение 5)

Основой планирования занятий для нас был тематический план. Занятия по теме планировались последовательно одно за другим на протяжении трех недель. ( см. Приложение 6).

Тема, выбранная для изучения с детьми, располагалась в виде

цепи последовательных занятий. На каждом последующем занятии уточняется или закрепляется познавательный и речевой материал темы.Для изучения темы включаются разные виды деятельности:

- ознакомление с предметом,

- выполнение детьми определенных действий с предметами,

- игры с предметами /сюжет/,

- дидактические игры на развитие различных анализаторов / сенсорики/,

- игры со строительным материалом, Задачи, связанные с развитием речи, располагались в следующем порядке:

1. Ознакомление с новыми словами.

2. Уточнение лексических значений новых слов.

3. Закрепление лексических значений слов, связь слова с обозначаемым предметом, признаком, действием.

4. Активизация новых слов в речи детей.

Данная программа была проведена с пятью детьми, находя­щимися в доме ребенка. Детям было интересно, и они с удовольствием выполняли задания предложенные нами.

Таким образом, данная коррекционная программа на протяжении всего формирующего эксперимента выполнила поставленную перед ней цель и задачи. Нами были соблюдены условия эффективности коррекционной работы, что и позволило повысить уровень педагогической работы в Доме ребенка. Поскольку игра для детей 3-4 лет является основным видом деятельности, то все занятия индивидуальные, подгрупповые, фронтальные, мы проводили с детьми в игровой форме.

**§ 3.**

**АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ.**

Для подтверждения необходимости описанной выше программы для детей раннего возраста, находящихся в условиях социально- психологической депривации, и выявления степени ее эффективности нами был повторно проведен контрольный срез с целью изучения динамики произошедших изменений в развитии речи детей.

При проведении контрольного среза мы использовали ту же систему методик. / см. Глава 2. §1/.

Оценка результатов, соответсвует количеству набранных ребенком баллов. Приведем параметры баллов.

От 0 до 30 баллов - низкий уровень развития речи.

От 30 до 50 баллов - средний уровень развития речи.

От 50 и выше - высокий уровень развития речи.

Исследование охватило группу детей из девяти человек, принимавших участие в формирующем эксперименте - экспериментальная группа. Нам показалось целесообразным провести сражение уровня развития речи детей экспериментальной группы / 9 детей Дома ребенка/, после констатирующего эксперимента и по завершению формирующего эксперимента. Такое сравнение результатов исследования поз­воляет нагляднее продемонстрировать динамику произошедших изменений: фиксировать прогресс, или же напротив, регресс.

Итак, проанализируем полученные данные. Для большей дос­товерности и наглядности постараемся сравнить данные двух срезов -исходного -/данные констатирующего эксперимента/ и повторного / данные формирующего эксперимента/.Сопоставим показатели диагнос­тики уровня речи экспериментальной группы до проведения, коррекционной работы, разработанной нами специально для детей раннего возраста, находящихся в условиях социально - психологической депривации, и по окончанию.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА.

СВОДНАЯ ТАБЛИЦА

Экспериментальная группа / до формирующего эксперимента/.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | М.1 . | М.2. | M.3. | М.4 | Д.5. | М.6. | М.7. | Итого |
| 1. Захаров 3. | 11 | 5 | 9 | 9 | 3 | 0 | 3 | 40 |
| 2. Демидкин И. | 12 | 5 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 28 |
| 3. Рябов С. | 11 | 5 | 5 | 8 | 3 | 5 | 3 | 40 |
| 4. Касьянова Т. | 8 | 3 | 3 | 7 | 3 | 2 | 0 | 29 |
| 5. Письмен ко М. | 4 | 2 | 1 | 6 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 6. Джамаева М. | 17 | 5 | 10 | 10 | 7 | 2 | 4 | 57 |
| 7. Сыщенко Н. | 10 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 23 |
| !8. Васильев 0. | 9 | 3 | 2 | 7 | 3 | 1 | 2 | 27 |
| 9. Мосесьянс С. | 13 | 5 | 10 | 10 | 8 | 6 | 4 | 56 |

Экспериментальная группа / по окончанию формирующего эксперимента/.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф. И. | М.1 . | *М.2* | М7 | М.4. | М.5. | М.6. | М.7. | сумма |
| 1 . Захаров 3. | 12 | 5 | 10 | 9 | 4 | 2 | 3 | 45 |
| 2. Демидкин И. | 12 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 3 | 34 |
| З.Рябов С. | 11 | 5 | 5 | 8 | 4 | 5 | 3 | 41 |
| 4.Касьянова Т. | 9 | 4 | 4 | 7 | 3 | 3 | 1 | 31 |
| 5.Письменко М. | 5 | 3 | 2 | 6 | 3 | 1 | 1 | 21 |
| 6.Джамаева М. | 17 | 5 | 10 | 10 | 8 | 3 | 4 | 57 |
| 7.Сыщенко.H | 11 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 6 | 27 |
| 8. Васильев О | 9 | 3 | 3 | 7 | 3 | 2 | 2 | 29 |
| 9.Мосесьянс С | 13 | 5 | 10 | 10 | 8 | 6 | 4 | *5* |

График 2.

Сравнительный анализ экспериментальных данных

Итоги констатирующего эксперимента.

Количество детей



50 и выше 30-50 30-0

Набранные баллы высокий, средний, низкий

Уровни оценки: 22,5 % - высокий уровень

22,5% - средний уровень

55% - низкий уровень

## Итоги формирующего эксперимента

### Количество детей

50 и выше 30-50 30-0



Набранные баллы Высокий средний низкий

Уровни оценки 33% - высокий уровень

44% - средний уровень

23% - низкий уровень

Данные констатирующего эксперимента:

5 детей - низкий уровень развития речи, 55%

2 детей - средний уровень, 22,5%

2 детей - высокий уровень, 22,5%

Данные формирующего эксперимента:

3детей – низкий уровень, 33,5%

4детей – средний уровень, 44%

2детей - высокий уровень, 22,5%

Дети находившиеся на высоком уровне развития речи по окончанию формирующего эксперимента показали те же результаты. Двое детей, находящиеся на низком уровне повысили результаты, и перешли на сред­ний уровень развития речи.

По результатам этих данных мы пришли к выводу о том, что уровень развития речи детей хотя и не достиг возрастной нормы, но все-таки повысил качественную результативность. Дети стали сосре­доточеннее, внимательнее, активнее, вырос объем активного и пассивного словаря, в речи детей чаще стали появляться фрагменты речи: существительные, глаголы, местоимения, предлоги.

Теперь сравним результаты уровня развития, речи детей экспери­ментальной группы / 9 детей дома ребенка/ и контрольной группы / 9 детей */,* с которыми не проводилась вышеописанная нами коррекционная программа.

Таблица 3, График 3.

Экспериментальная группа:

3 детей - низкий уровень развития речи, 33,5%

4 детей - средний уровень развития речи, 44%

2 детей - высокий уровень, 22,5%

Контрольная группа:

6 детей - высокий уровень, 65%

3 детей - средний уровень, 35%

Таблица 3.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | М.1. | М.2. | M.3. | М.4. | М.5 | М.6. | М.7 | Сум­ |
| 1 .Захаров 3. | 12 | 5 | 10 | 9 | 4 | *2* | 3 | 45 |
| 2.демидкин И. | 12 | 5 | 5 | 4 | 3 | *2* | 3 | 34 . |
| З.Рябов С. | 11 | 5 | 5 | 8 | 4 | 5 | 3 | 41 |
| 4.Касьянова Т. | 9 | 4 | 4 | 7 | 3 | 3 | 1 | 31 |
| 5.Письменно М. | 5 | 3 | 2 | 6 | 3 | 1 | 1 | 21 |
| б.Джамаева М. | 17 | 5 | 10 | 10 | 8 | 3 | 4 | 57 . |
| 7. Сыщенко Н. | 11 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 6 | 27 |
| 8. Васильев 0. | 9 | 3 | 3 | 7 | 3 | 2 | 2 | 29 |
| 9.Мосесьянс С.  — | 13 | 5 | 10 | 10 | 8 | 6 | 4 | 56 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ф.И. | М.1. | М.2, | M.3 | М.4. | М.5. | М.6. | М.7 | Сумма |
| 1Семенов С. | 13 | 5 | 8 | 10 | 9 | 4 | 6 | 55 |
| 2.Афанасьев М. | 15 | 5 | 10 | 8 | 8 | 6 | 5 | 57 |
| З.ПетроваО. | 14 | 5 | 7 | 13 | 7 | 5 | 7 | 58 |
| 4.Пичко.дд. | 13 | 5 | 6 | 8 | 9 | 5 | 4 | 50 |
| 5.Переверзева 0. | 12 | 5 | 9 | 10 | 6 | 5 | 6 | 53 |
| б.Павелко А. | 12 | 5 | 10 | 8 | 8 | 5 | 3 | 51 |
| 7.Голубь В. | 10 | 4 | 10 | 13 | 7 | 5 | 2 | 47 |
| б.Труфанова Н. | 13 | 4 | 8 | 13 | 10 | 5 | 2 | 55 |
| 9.Хохлов А. | 13 | 5 | 10 | 8 | 8 | 3 | 3 | 50 |

График 3.

Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальная группа.

Количество детей



50 и выше 30-50 30-0

Набранные баллы высокий, средний, низкий

Уровни оценки: 22,5 % - высокий уровень

44 % - средний уровень

33,5 % - низкий уровень

## Контрольная группа

### Количество детей



50 и выше 30-50 30-0

Набранные баллы Высокий средний низкий

Уровни оценки 66,5% - высокий уровень

33,5% - средний уровень

Таким образом, нами экспериментально было доказано, что уровень развития речи у детей, находящихся

Эти данные лишний раз доказывают, что детям, находящимся

в условиях социально-психологической депривадии, необходима прог­рамма, которая развивала бы их всесторонне. Дети экспериментальной группы поднялись с низкого уровня, на средний. Благодаря коррекционной работе, проводимой с детьми экспериментальной группы, результаты стали выше и приблизились в к возрастной: норме, что отразилось в ответах детей.

Таким образом, нами экспериментально было доказано, что уровень развития, речи у детей, находящихся в условиях социально-психологической депривации, необходима заметно отстает в развитии. Поэтому программа была построена с целью развить речь детей раннего возраста и приблизить ее к норме.

Мы видим, что отставание в развитии речи детей, находящихся в условиях социально-психологической депривации, от речи детей, воспитывающихся в домашних условиях, явные. Но все же коррекционная работа дала положительный результаты.

Таким образом, подобный эффект обусловлен широким уровнем работы персонала учреждения, но и немало важное значение имеет и коррекционная работа с детьми, находящимися в условиях Дома ребенка. С введением в действие предложенной работы программы возросла не только эффективность логопедических занятий, но и значительно улучшился общий результат работы. Объективно это подтверждается проведенным анализом состояния уровня развития речи.

Следовательно можно утверждать, что разработанная нами коррекционная программа, развивающая речь детей раннего возраста, в условиях социальной депривации, является целесообразной, достаточно эффективной и практически оправданной.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Теоретический анализ проблемы целесообразности и необходи­мости включения коррекционных мероприятий в комплекс логопеди­ческий мер по преодолению отставания в развитии речи у детей рапно­го возраста, находящихся в условиях социально- психологической депривации.

Изучив теоретический аспект онтогенеза речевого развития мыпришли к выводу о том, что развитие речи возложено только в тесной связи с взрослым. Недостаток такого общения существенно сказывает­ся на развитии у детей речи и психики. Эта проблема отражена в тру­дах отечественных и зарубежных исследователей, в облаете педагоги­ки и психологии. Такое ограниченное общение прослеживается у детей, находящихся у в учреждениях интернатного типа. Поэтому целью на­шего исследования явилось определение психолого- педагогических условий успешного речевого развития детей, воспитывающихся в услови­ях дома ребенка. На базе Ставропольского Специализированного дома ребенка, мы провели эксперимент, в котором участвовали дети 3-4 лет и сравнили полученные данные с контрольной группой детей Детского сада .№1 "Журавушка", того же возраста. Предметом нашего исследо­вания выступали процессы речевого развития детей - сирот дошкольного возраста. Жизненная обстановка, в которой воспитываются дети. Уход, отношение окружающих взрослых, их воспитательные воздействия, а также собственная активность ребенка в различных видах деятель­ности, имеет большое значение для развития речи. В этой связи воспитательные воздействия должны, на наш взгляд, проводиться постепенно:

и направляться на все стороны нервно - психического, педагогическо­го и психологического развития детей. Только при всестороннем развитии у них будет своевременно формироваться речь.

В процессе изучения влияния социальной депривации на рече­вое развитие детей мы лишние раз убедились в том, что у детей, на­ходящихся в учреждениях интернатного типа наблюдается сильное отставание в развитии. Особенно это отражается на детях раннего возраста. В последние года проблема психических лишений стала наиболее актуальной. Изученные нами экспериментальные данные / 39.с72/ убедительно доказывают, что для воспитанников дома ребенка с раз. личными отклонениями в развитии характерны в большей мере, чем для " домашних" детей, малая подвижность нервных процессов, преобладание возбуждения над торможением, трудности адаптации в развитии познавательной деятельности, уплощение эмоциональной сфе­ры. Надо отметить, что чем раньше у воспитанников домов ребенка ди­агностируется отставание в развитии и осуществляется необходимое коррекционно-развивающее воздействие, тем меньше выражение степень отставания на начальных этапах развития и тем большая вероятность того, что дальнейшая коррекционная работа дает положительные резуль­таты.

Раннее коррекционное вмешательство может изменить весь ход психического развития ребенка. Целенаправленное комплексное воз­действие в условиях дома ребенка должно быть направлено на обо­гащение эмоциональных и личностных контактов детей со взрослыми и сверстниками, на удовлетворение потребности детей в разнообразном чувственном познании и исследовании предметного мира вокруг себя.

Ребенок, обучение которого, вследствие задержки в развитии, происходит медленнее, формировать их будут организованно, наиболее эффективными методами и приемами, закрепляя полученные умения и. на­выки в повседневной жизни.

Для выявления уровня развития; речи детей раннего возраста, детей социально дезадаптивных и констатации факта отставания от речи детей, воспитывающихся в доме ребенка условиях, мы провели эк­сперимент.

В основу проведенных методик были положены следующие параметры: выявление уровня восприятия речи взрослого, выявление понимание речи взрослого, выявление объема активного и пассивного словаря, выявление состояния звукопроизношения, определение состояния контексной речи и грамматического строя. В своем экспе­рименте мы использовали 7 методик. В результате исследования мы по­лучили данные, доказывающее явное отставание в развитии речи детей двух групп, что отразилось в качественном и количественном анализе. Для отставания детей необходимо разработать специальную коррекционную программу, которая всесторонне развивала бы ребенка и, главным образом, активизировать коммуникативную потребность.

Нами была разработана программа формирующего эксперимента, в котором принимали участие дети 3-4 лет, находящиеся в доме ребенка, с рождения. Целью формирования эксперимента было развитие диалоги­ческой и монологической речи. Для достижения поставленной цели мы решали следующие задачи: развитие словаря, формирование грамматической стороны речи, формирование разговорной речи, обучение рассказыванию. Воспитание детей в домах ребенка, предполагало ре­шение простейших, но очень важных задач, благодаря которым постепенно закладывались предпосылки физического, умственного, нравст­венного и эстетического воспитания. Одной из главных задач умственно­го воспитания явилось развитие речи детей.

В ходе формирования формулирующего эксперимента нами были ей, проведены индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия.

В результате данная коррекционная программа на протяжении всего формирующего эксперимента выполняла, поставленную перед ней цель и задачи. Нами были соблюдены условия эффективности коррекционной работы, что и позволило повысить уровень педагогической работы в доме ребенка.

Анализ экспериментальных данных подтвердил необходимость данной программы.

Нами был проведен контрольный срез. где *№* использовали ту же систему методик.

Дети экспериментальной группы повысили уровень развития речи

и дали результаты, подтверждающие эффективность разработанной нами программы.

Для наглядности мы также сопоставили результаты экспериментальной группы и контрольной. Конечно, контрольная группа в своем развитии заметно превосходит экспериментальную, но тем, не менее коррекционная работа дала положительные результаты. С введением в действие предложенной программы взросла не только эффектив­ность логопедический занятий, но и значительно улучшился общий результат работы. Объективно это подтверждается проведенным ана­лизом состояния уровня развития речи.

Следовательно, можно утверждать, что разработанная нами коррекционная программа, развивающая речь детей раннего возраста, находящихся в условиях социальной депривации, является целесообраз­ной, достаточно эффективной и практически оправданной.

ЛИТЕРАТУРА:

1 Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. -М., 1991.

2.Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро - и пато­психологии,- М., 1994.

3. Баранов А. Реальная угроза будущему нации.// Народное обра­зование, 1996. N 6, с . 18-28.

4.Белякова Л.И. Дьякова Е.А. Речевые паузы в нормальной речи и при заикании.// Вопросы психологии. N 3, 1993. с.88-94.

5.Буянов М.М. Ребенок из неблагоприятной семьи. -М, 1988.

6.Бородич А.А. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика.-М., 1998.

7. Выготский Л.С. Мышление и речь. -М., 1982.

8. Гальперин П.Я. Методы обучения и. умственное развитие ребенка. -М., 1967.

9. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации.-М., 19827

10.Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи.- М., 1994.

11**.** Динкин Н.И. Механизмы речи.-М., 1958.

12. Зимняя И.А. Основы теории речевой деятельности. - М., 1974.

13. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. -М., 1982,с.81.

14. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика.-М., 1998.

15. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М., 1991.

16. Лангеймейер В.Й, Матейчек 3. Психическая депривация в дошкольном возрасте. Прага, 1984, с.5-19, 26-40.

17. Левина. Р.Е. Заикание у детей // В кн: Преодоление заикания у детей. Под ред. Левиной Р.Е.- М., 1975. - с. 3-22.

18. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.. 1969.

19. Лисина. М.И. Проблема онтогенеза общения.-М.. 1986.

20. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции детей. - М., 1978.

21. Лурия А.Р. . Юдович Ф.А. Речь и развитие психических процес­сов ребенка. - М, 1956.

22. Материнская депривация,- Хейир, Пикола.-1979.

23. Миронова С. А. развитие речи дошкольников на логопедических занятиях.- 1991.

24. Мухина B.C. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа *//* Вопросы психологии. 1989 N1.

25. Манова - Томова B.C., Пирьев Г.Д., Пенушлиева, Психо­логическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.

26. Нарушение речи у дошкольников. //Под. ред.Р.А. Белова-Давыдо­ва,- М., 1997.

27. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. -М.. 1995.

28. Организация логопедической работы с детьми в домах ребенка.-М 1987.

29. Правдина О.В. Логопедия.- М., 1973.

30. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект/ Под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Мйхаиленко . -М., 1987,с.56.

31. Психология детей дошкольного возраста. // Под . ред.

Запорожца А.В., Эльконкна Д.Б.-М., 1964.

32. Психическое развитие воспитанников детского дог/а. // Под ред.

И. В. Дубровиной, А.Г. Рузской.-М., 1990.

33. Психическая, реабилитация при нарушениях поведения, в детском возрасте. // Под. ред. B.C. Манова - Тожва, Г.Д. Пирова. Р.Д. Пенушлиева.- С., 1981.

34. Психолингвистика и современная логопедия. // Под ред. Л.Б. Халиловой., -М., 1997.

35. Ниаже I.. Речь и мышление ребенка. -М., -Л., 1932.

36. Развитие общения у дошкольников. // Под ред. Запорожца А.В., Лисиной М.И. - М., 1963.

37. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З.Неверович.- М., 1986. с.32.

38. Расстройство речи у детей. - М., 1969.

39. Розенгарб - Пупко Г.И. Формирование речи у детей раннего возраста.- М., 1963.

40. Руководство для врачей яслей и домов ребенка...- М., 1954. Дети с задержкой психического развития. -М., 1984.

41. Сенсорное воспитание дошкольников./Под ред. А.В. Запорож­ца. А.П. Усовой.-М., 1963,с.69.

42. Селиверстов В.... .Речевые игры с детьми. -М., 1994, с.32,35,39, 40.

43. Сидорова. Л. К. " Программ "Дети России"- надежды к реальность // Народное образование. 1996. В 6., с. 10-17.

44. Слепович Е.С. Психологическая структура ЗПР в дошкольной возрасте: Авто реферат,-М., 1994.

45. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онто­генезе. -М., 1985. с.29.

46. Стребелева Е.А., Катаева А.А. Дошкольная, олигофренопедагогика.-м., 1988.

47. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития:

методы исследования. -К., 1992.

48. Чистович Л.А., Венцов А.В., Грансгрем М.Н. Физиология речи. Восприятие речи человеком. - Л. ,1976.

49. Шиницина Л.М., Иванов E.G., Виноградова А. Д., Коновалова Н. Л., Крючкова Л.Л. / Развитие личности ребенка- в условиях материнс­кой депривации,- Санк.-Петер, 1997, с. 5-10.

50. Щелованов Н.М. Предисловие// Ш.Бюлер, Г.Гетцер. Диагностика нервно- психического развития детей раннего возраста. -М.,1935,с.15-16.

51. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте// Под ред. Д.И. Фельдштейна - *М.,* -В., 1995.

52. Якобсон С.Г., Прокина Н.Ф. Организованность и условия ее фор­мирования у младших дошкольников. - М.. 1967, с. 27-29.

**ПРИЛОЖЕНИЕ N2**

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРШТИЯ.

1 этап- развитие у детей слухового внимания и слуховой памяти.

Предлагается послушать звуки за окном: "Что шумит? - Деревья. Что гудит? - Машина. Кто кричит? - Мальчик."

Игра:

Дети встают в круг. Незаметно для водящего они передают за спиной друг другу колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за чьей спиной звенел колокольчик.

2 этап - различение высоты, силы и тембра голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания, слова.

Игра:

Логопед показывает детям игрушечного котенка и просит вни­мательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко/громко/, и как, когда далеко / тихо/. Затем произносит " мяу"' меняя силу голоса, а/дети отгадывают, близко или далеко находится мяукающий котенок.

ПРИЛОЖЕНИЕ N 3.

План индивидуальных занятий.

1-е занятие. Развитие восприятие речи в процессе ознакомления ребенка с новыми предметами окружающей действи­тельности.

Цель: развитие зрительного и слухового сосредоточения на предмете.

Материал для занятия: погремушки или другие звучащие игрушки.

2-е занятие. Развитие восприятия речи в процессе эмоционального

общения.

Цель: вызывание голосовых реакций путем подражания.

Материал: образные или звучащие игрушки.

3-е занятие. Развитие восприятия речи в процессе непроизвольных

действий детей с предметами.

Цель: узнавание знакомых предметов, развитие указательного жеста. На более ранних стадиях развития - переведение взгляда с одного предмета на другой. Материал: образные игрушки.

4-е занятие. Развитие восприятия неречевых звуков.

Цель: развитие слуховых реакций на неожиданно возникаю­щие звуки. Материал для занятия: звучащие игрушки, инструменты,

5-е занятие. Развитие зрительного восприятия.

Цель: развитие зрительных реакций, прослеживание

движений предмета взглядом. Материал для занятия: ярко окрашенные игрушки.

ПРИЛОЖНИЕ N 4.

План фронтального занятия

Тема: Развитие коммуникативной деятельности.

Цель: Накопление словаря и развитие фразовой речи.

Задачи: 1. развитие словаря.

2. развитие фразовой речи. Ход занятия:

1. Организационный момент. Знакомство с темой занятия.

2. Знакомство с новыми еловами в процессе игровой деятельности.

3. Дидактическая игра "Кто что услышит?"

Оборудование: ширма, разные звучащие предметы, звонок, молоток, трещотка с камешками или горохом, труба.

Описание игры: логопед за ширмой стучит молотком, звонит в звонок, а дети должны отгадать каким предметом произведен звук. Звуки должны быть ясные и контрасные.

4. дидактическая игра " Скажи, что ты слышишь".

Цель: Накопление словаря и развитие фразовой речи. Описание игры: Логопед предлагает детям закрыть глаза, внимательно послушать и определить, какие звуки они услышали/ щебет птиц, сигнал машины, шорох падающего листа, разговор прохожих/. Игра прово­дилась на прогулке.

5. Подведение итогов занятия.

ПРИЛОЖЕНИЕ N 5.

ИГРА " СКАЖИ. ЧТО ЗВУЧИТ".

ЦЕЛЬ. Развитие слухового внимания.

Оборудование. Колокольчик, барабан, дудочка.

ОПИСАНИЕ ИГРЫ. Дети сидят на стульях полукругом. Логопед сначала знакомит их со звучанием каждой игрушки, а затем предлагает каждому по очереди отвернуться и отгадать звучащий предмет. Для усложнения игры можно ввести дополнительный музыкальные инструменты, например, треугольник, металлофон, бубен.

ИГРА. " УГАДАЙ . КТО ЭТО".

ЦЕЛЬ. Воспитание слухового внимания.

Описание игры. ДЕТИ стоят по кругу. Водящий выходит в сере­дину круга, закрывает глаза и затем идет в любом направлении, пока не натолкнется на одного из детей, , который .должен подать голос заранее условленным образом: " ку-ку-ре-ку", " ав-ав" или "мяу". Водящий дол­жен угадать, кто их детей кричал. Если угадает, то становится в круг.

ИГРА. " СЛУШАЙ И ВЫПОЛНЯЙ".

Оборудование. Различные мелкие предметы или игрушки.

Описание игры.

Вариант 1-. Педагог называет 2-3 раза несколько различных

движений/ одно- пять/, не показывая их. Ребенку нужно проделать движения в той последовательности, в какой они были названы. А затем самому перечислить последо­вательность проделанных упражнений. За правильное, точное выполнение задания ребенок поощряется: за каждое правильное выполненное действие-очко. Наб­равший большее количество очков - победитель.

Вариант 2. Логопед дает одновременно двум- трем детям задания":

"Петя, побегай", "Ваня, пойди в зал, открой там форточку. Коля, подойди к буфету, возьми чашку и принеси Тане воды". Остальные дети следят за правильностью выполнения. Неправильно выполнивший задание отдает полученный балл.

ИГРА "Запомни слова".

Цель. Накопление словаря, развитие памяти.

Описание игры. Ведущий называет пять-шесть слов, играющие

должны повторить их в том же порядке. Пропуск слова или перестановка считается проигрышем. В зависимости от возможностей детей слова подбираются разной сложности.

ПРИЛОЖЕНИЕ N 6.

План фронтальных занятий

1-е занятие: Развитие речи детей в процессе ознакомления их с предметами окружающего мира.

Цель: сообщение новых знаний о предмете, ознакомление с новыми словами. Материал: кошка / желательно живая/.

2-е занятие: Развитие речи детей в процессе выполнения де­йствий с предметами.

Цель: уточнение знаний детей о кошке, уточнение лекси­ческих значений новых слов.

Материал для занятия: игрушечные кошки, машина грузовая,

кукольная мебель.

3-е занятие: Развитие речи в игре с предметами.

Цель: закрепление новых слов и их значений.

Материал : игрушечная кошка/ резиновая, или пластмассовая, вода, мыло, полотенце.

4-е занятие: Развитие речи на занятиях с дидактическими игруш­ками.

Цель: развитие конструктивных умений детей, закрепление новых слов, их активизация.

Материал для занятия: разные картинки, чудесный мешочек, знакомые игрушки и в их числе - кошка.

5-е занятие : Развитие речи в играх со строительным материалом

Цель: развитие конструктивных умений, моторики, закреплене слов и их активизация.

Материал для занятия: кирпичики /до рожа/, игрушечная кошка / идет по дорожке:, "топ-топ"./

ПРИЛОЖЕНИЕ N 7.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ РАЗЛИЧНОЙ ИНТОНАЦИИ.

1. На слове "мама" в произвольном порядке.

МАМА! МАМА!

МАМА! МАМА?

МАМА? МАМА.

Упражнения, направленные на воспроизведение разной инто­нации на словах: НА, НЕТ, НУ, НО.

НА - сердито, резким движением вытянуть руки вперед/что-то даю/.

НА - Мягким, плавным движением вытянуть руки вперед. Лого­пед произносит слова с просительной и сердитой интонацией, повер­нувшись к детям спиной, рассчитывая на их слуховое восприятие. Дети повторяют с соответствующей интонацией.

НЕТ - жалостно, правая рука согнута на уровне груди, локоть опущен. Отрицательный жест рукой перед собой, одновременно плав­ным, мягким движением покачивать головой.

НЕТ - отрицательно, резкий отрицательный жест правой рукой , перед собой.

2. Упражнение на различение интонаций в этих словах с опорой на слуховое восприятие детей. Дети воспроизводят слова НА, НЕТ с соответствующей интонацией.

На более позднем этапе в работу включаются предложения, корот­кие фразы:

Например:

Сказала тетя: - повествователнно,

Фи, футбол! - восклицательно, с оттенком брезгливости.

Сказала мама: - повествовательно,

Фу,футбол! - восклицательно, с оттенком пренебрежения,

Сестра сказала: повествовательно,

Ну, футбол! - восклицательно, с оттенком растерянности,

А я ответил: - повествовательно,

Во, футбол! - восклицательно, радостно.