

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Активизация речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр

Обучающийся

Д.А. Жилейкина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение значимой проблемы современного дошкольного образования – активизация речи детей раннего возраста.

Выбор темы обусловлен противоречием между признанным в дошкольной педагогике значением сюжетно-отобразительных игр и бессистемным их использованием в практике образовательной работы с детьми раннего возраста для активизации речи.

В исследовании апробированы содержание и организация работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр.

В ходе работы решаются следующие задачи: изучить психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме развития речи детей раннего возраста; выявить уровень развития активной речи детей 2-3 лет; определить, экспериментально апробировать содержание и организацию работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (20 наименований) и 2 приложений. Текст бакалаврской работы изложен на 73 страницах. Общий объем работы с приложениями – 76 страница.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития речи детей раннего возраста	10
1.1 Характеристика речевого развития детей раннего возраста...	10
1.2 Сюжетно-отобразительные игры как средство активизации речи детей раннего возраста	22
Глава 2 Экспериментальная работа по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр	31
2.1 Выявление уровня развития активной речи детей 2-3 лет	31
2.2 Содержание и организация работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр	45
2.3 Выявление динамики развития активной речи детей 2-3 лет ..	58
Заключение	70
Список используемой литературы	72
Приложение А Список детей экспериментальной выборки	74
Приложение Б Количественные результаты констатирующего эксперимента.....	75

Введение

Речь – это важный инструмент жизнедеятельности человека. С ее помощью мы общаемся, передаем информацию, опыт и познаем окружающий мир, а также выражаем свои чувства, эмоции, представляем и размышляем. При общении друг с другом люди пользуются словами, собирая их в правильные грамматические конструкции, то есть употребляют согласно правилам и нормам того или иного языка. Итак, в лингвистике понятие язык – это «совокупность и система знаковых единиц общения в отвлечении от многообразия конкретных высказываний отдельных людей» [1]. В свою очередь речь – это «деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мыслей, для планирования своих действий» [1]. Язык и речь тесно связаны друг с другом. На протяжении всего исторического развития человечества язык развивался в процессе речевого взаимодействия людей.

Речью человек начинает овладевать с ранних периодов развития. Начиная с младенческого возраста, ребенок постепенно входит в этот процесс. На этом этапе происходит эмоциональное общение. Улыбка, радостное восклицание, произнесение отдельных звуков – все это говорит об ответной реакции восприятия речи взрослого. Здесь происходит реагирование на постороннюю речь на эмоциональном уровне.

В период от одного года и до трех лет ситуация изменяется. В этом возрасте происходит процесс овладения собственной речью и четкое понимание речи взрослого. Поэтому важную роль в развитии речи ребенка играют взрослые, поскольку на данном этапе ребенок больше подражает им. В игре, совместной деятельности и самостоятельных действиях происходит формирование лексических навыков, грамматического строя речи. Благодаря речевому развитию в процессе деятельности происходит формирование и других психических процессов: мышление, внимание, память, воображение, восприятие, а также развитие игровой и самостоятельной деятельности.

Овладение речью совершенствует все виды детской деятельности и социализацию ребенка (в частности, его отношения с окружающими взрослыми и другими детьми). Если же в первые три года не будет уделено должного внимания развитию речи ребенка, то в дальнейшем потребуются серьезные усилия для компенсации упущенного.

Последнее время большинство детей имеют нарушения речи или задержку речевого развития. Причины этих проблем обуславливаются различными явлениями: виртуальное общение, недостаточное совершенствование навыков говорения, педагогическая непросвещенность родителей по вопросам речевого развития, отсутствие живого общения между детьми и взрослыми или межличностного общения и другие. Все это отрицательным образом отражается на познавательной деятельности, общении со сверстниками и взрослыми, личностном развитии.

Проблеме развития речи посвятили свои работы К.Д. Ушинский, О.И. Соловьева, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн и другие ученые. Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» рассматривал взаимосвязь развития мышления и речи: уровень развития мышления напрямую зависит от уровня развития речи. А.Р. Лурия рассматривал речь как целостную систему взаимосвязи органов восприятия, мозговых функций и речевых действий. В процессе формирования детской речи А.А. Леонтьев выделил базовые компоненты речевой деятельности: цель, причины, потребность, мотив, действие; определил необходимость развития речевых умений и навыков, владения языковыми средствами для усвоения детьми системы языка. А.Н. Леонтьев изучал развитие речи на каждом из этапов индивидуального развития ребенка. В своей работе Е.Н. Водовозова делала акцент на изучении развития речи в связи с развитием органов чувств.

Исследования ученых показали формирование детской речи со стороны физиологического и психического развития, сопоставление взаимосвязи между этими процессами и их дальнейшее становление.

Е.И. Тихеева занималась разработкой «методики развития речи детей в процессе освоения родного языка, как в семье, так и в детском саду» [17]. Ф.А. Сохин рассматривал вопросы формирования фонетики и лексико-грамматического строя речи дошкольников. Деятельность А.Н. Гвоздѣва посвящена исследованию особенностей развития речи ребенка через освоение лингвистических норм родного языка. Е.А. Флерица в методике развития речи уделяла больше внимания диалогической речи. По ее мнению, взаимодействие взрослых и детей происходит в процессе диалога. Она предложила классификацию бесед. Продолжатель ее идей, М.М. Коница исследовала речевое развитие посредством художественных произведений. В исследованиях этих ученых развитие речи рассматривалось в процессе овладения родным языком, в процессе общения, усвоения норм и правил согласно возрастным особенностям детей.

Е.С. Слепович и Р.Д. Триггер занимались исследованием особенностей детей с задержкой психического развития, разрабатывали методики коррекции нарушений детской речи. Деятельность Р.Е. Левиной была направлена на изучение общего недоразвития речи; разработаны способы коррекционной работы. Деятельность ученых в области коррекционной педагогики позволила изучить особенности речевых нарушений, диагностики подобных явлений и их коррекции.

Обращаясь к средствам активизации речи детей раннего возраста, можно выделить сюжетно-отобразительные игры, в которой дети начинают активно отображать впечатления, полученные в повседневной жизни. Перед ребенком ставится условно-игровая цель деятельности, которую он достигает игровыми способами и средствами, и получает воображаемый результат. В сюжетно-отобразительной игре дети осваивают назначение и свойства предметов. Вступая в активизирующее общение с играющими детьми, воспитатель с помощью проблемных игровых ситуаций стимулирует игровую и речевую активность детей. Однако, в методике развития речи детей отсутствуют методические разработки, рекомендации по

использованию сюжетно-образительных игр как средства активизации речи детей раннего возраста.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена:

- наличием существенных проблем в речевом развитии детей раннего возраста;
- выбором сюжетно-образительных игр в качестве средства активизации речи детей раннего возраста;
- недостаточностью научно-методических разработок, касающихся применения сюжетно-образительных игр в развитии речи детей раннего возраста.

Наряду с осмыслением актуальности необходимо определить **противоречие** между признанным в науке значением сюжетно-образительных игр и бессистемным их использованием в практике образовательной работы с детьми раннего возраста для активизации речи.

Установленное противоречие дало возможность выделить **проблему исследования**: каковы возможности сюжетно-образительных игр в процессе активизации речи детей 2-3 лет в условиях дошкольной образовательной организации?

Актуальность проблемы и ее недостаточное изучение обусловили выбор **темы исследования**: «Активизация речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-образительных игр».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-образительных игр.

Объект исследования – процесс речевого развития детей раннего возраста.

Предмет исследования – сюжетно-образительные игры как средство активизации речи детей 2-3 лет.

Гипотеза исследования. Работа по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-образительных игр будет результативна, если:

- отобран речевой материал для игр в соответствии с задачами развития речи детей 2-3 лет;
- традиционное содержание работы по развитию речи детей 2-3 лет дополнено организацией совместных со взрослым сюжетно-отобразительных игр.

В нашем исследовании были определены и решены следующие **задачи**:

1. Изучить психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме развития речи детей раннего возраста.
2. Выявить уровень развития активной речи детей 2-3 лет.
3. Определить, экспериментально апробировать содержание и организацию работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр.
4. Выявить динамику развития активной речи детей 2-3 лет.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепция развития речевой деятельности А.И. Зимней;
- подход О.В. Елецкой, Е.Ю. Вареницы, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой к определению понятия «развитие речи детей раннего возраста»;
- положение Ф.А. Сохина о подражании как факторе речевого развития;
- исследования Е.В. Зворыгиной, С.Л. Новоселовой в области сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: к теоретическим методам исследования были отнесены анализ психологической, педагогической и методической литературы; эмпирические методы исследования представлены беседой, педагогическим экспериментом, который включал в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы; а также анализ и интерпретация эмпирических данных.

Экспериментальной базой исследования являлось муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение Нехаевский детский сад «Колосок» Нехаевского муниципального района Волгоградской области.

Новизна исследования заключалась в определении возможности активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр и выделении принципов организации данного процесса, организованного в условиях дошкольной образовательной организации.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «активизация речи детей 2-3 лет», определяемое нами как процесс стимулирования речевой активности, предполагающий развитие активной речи и овладение экспрессивными средствами речи, во взаимодействии ребенка со взрослым, осуществляемый в процессе сюжетно-отобразительных игр.

Практическая значимость исследования состоит в экспериментальной апробации содержания и организации работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр. Описанные сюжетно-отобразительные игры могут использовать воспитатели в качестве стимулирующего средства для активизации речи детей 2-3 лет.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (20 источников) и 2 приложений. Текст работы иллюстрирован 14 рисунками, 3 таблицами. Основной текст работы изложен на 73 страницах.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития речи детей раннего возраста

1.1 Характеристика речевого развития детей раннего возраста

Одним из познавательных психических процессов, который связан с восприятием и переработкой информации, является речь. Речь – это инструмент, без которого человеку невозможно взаимодействовать с обществом. Ведь она является средством общения, познания окружающего мира. Итак, что же такое речь? Обратимся непосредственно к ее определению.

Речь – высшая функция центральной нервной системы, важный механизм интеллектуальной деятельности, форма общения людей [7].

Речь – одна из высших психических функций человека, опосредованная языком и имеющая коммуникативную направленность. То есть речь предполагает общение, взаимодействие с людьми и окружающим миром, оказывает влияние на сознание человека и его деятельность. Через устную или письменную форму речи происходит передача и сохранение информации, трансляция социального и личного опыта, осуществляется обучение [6].

Речь – «сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Психология рассматривает речь как психический процесс. Но при этом он представляется не как обособленный элемент, а в совокупности с другими. Для психологии представляет интерес прежде всего место речи в системе высших психических функций человека – в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и так далее; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности» [6].

Исходя из определений можно выделить главные критерии речи: общение, взаимодействие между людьми; передача опыт и информации; одна из высших психических функций, взаимодействующая с другими функциями, психическими процессами; является характеризующим компонентом личности человека.

В основе физиологических механизмов речи заложена вторая сигнальная система деятельности коры головного мозга. Она представляет из себя сложную координированную работу многих групп нервных клеток, расположенных в коре головного мозга. Согласно учениям И.И. Павлова речь представляет собой движущиеся импульсы, исходящие от речевых органов к коре головного мозга, и это является основной составляющей второй сигнальной системы. Все раздражения, возникающие от внешних и внутренних факторов, динамичные и тормозные рефлекс, образующиеся на фоне раздражителей, отражаются в речевом высказывании, то есть связываются с речедвигательным анализатором и входят в словарный состав речи [20].

Речевое общение между людьми подразумевает двусторонний процесс. С одной стороны, восприятие слышимых, звуковых сигналов, и видимых, письменных сигналов, а с другой самостоятельное воспроизведение звуков с помощью речевого аппарата. Эти действия совершаются в разных частях коры головного мозга, а также подкорковых структурах, при этом процессы восприятия и воспроизведения речи происходят в тесной взаимосвязи. Согласно классической теории в левом полушарии головного мозга располагаются три речевых центра – слуховой, двигательный, зрительный.

Слуховой центр Вернике, расположенный в верхней височной части, отвечает за восприятие слов. В случае нарушения работы данного участка теряется способность понимать услышанные слова, при этом ощущение звуков еще сохраняется, что в дальнейшем приводит к развитию перцептивной афазии.

Двигательный центр речи Брока, расположенный в нижней части лобной извилины левого полушария, обеспечивает деятельность речедвигательного аппарата и произнесения слов. Нарушение работы двигательного центра приводит к тому, что теряется способность произнесения слов, несмотря на то, что человек отчетливо понимает услышанные слова. Зрительный центр, расположенный в затылочной доле коры больших полушарий, отвечает за восприятие письменной речи, способность к чтению. Работа зрительного центра обеспечивает понимание письменной речи, чтение. Если происходит поражение этого участка головного мозга, даже при сохранении зрения, то теряется способность чтения. Несмотря на большую часть работы левого полушария при речеобразовании, нельзя не оценить роль правого полушария. Потому как поступающие импульсы во время беседы усиливают кровоток, как в левое, так и в правое полушарие. Говоря о деятельности перечисленных центров, можно сказать, что основу для речевой деятельности составляет работа коры головного мозга [6].

Человек – «существо» социальное, всегда находится в обществе. Такая среда существования обязывает человека находиться во взаимосвязи с другими людьми, общаться. Как раз общение и осуществляется при помощи речи. Значение речи в психической деятельности обусловлено следующими функциями:

- номинативная – каждое слово обозначает какой-либо предмет, то есть называет его;
- передача опыта – понимание этой функции в личном и историческом контексте, то есть передача личного опыта и из поколения в поколение;
- общение – взаимодействие между людьми, обмен информацией;
- внутреннее опосредствование психики человека – выступает в качестве средства формирования личности.

Собственно, у речи, как и других психических процессов, выделяют ее виды: внешняя – общение, передача информации; внутренняя – средство

мышления, воображения; устная – непосредственно общение; письменная – закрепление речи в письменной форме; монологическая – речь одного человека, высказывания одного лица; диалогическая – речь двух человек.

Если рассматривать речь с точки зрения психологии, то речь, как психический процесс, не является обособленным компонентом личности, а находится во взаимосвязи с другими. Без нее сложно представить процесс мышления или воображения, запоминание тоже происходит с помощью речи. Социализация, индивидуальное развитие личности происходит благодаря речевому действию, процессу общения [12].

И.А. Зимняя характеризует речь как активный процесс, осуществляющий целенаправленное взаимодействие людей с помощью языковых средств в ситуации общения. Она определила, что речь есть система «формирования и формулирования мысли, выделив при этом три основных уровня процесса речеобразования: мотивационно-побуждающий, формирующий, разделяющийся на два подуровня – смыслообразующим и формулирующим, и реализующий» [1].

На мотивационно-побуждающем уровне происходит внутренний толчок, зарождение мотива, для начала речевой деятельности. Когда формируется мысль, которая в дальнейшем будет способствовать устной или письменной речи. Зарождение мотива возникает из-за потребности в коммуникации, а именно в формулировании мысли, которая является предметом всей речевой деятельности. Потребность речевой деятельности есть желание общения и носит неосознанный характер. С того момента, когда желание станет осознанным и вступит во взаимосвязь с предметом речи, то уже превращается в мотив речевой деятельности. Исходя из этого, мотив и потребность являются ключевыми аспектами на данном этапе формирования речевой деятельности.

Следующий этап – формирования и формулирования мысли. Этот этап характеризуется определением условий реализации речевой деятельности, итоговое определение предмета деятельности и описание его характеристик.

На этой ступени происходит обозначение плана, составление программы и организация речевой деятельности. Одним из первых компонентов этапа происходит определение условий реализации речевой деятельности, основывающийся на оценке, где и когда будет проходить процесс общения. Четко определяется цель процесса говорения и то, о чем будет повествоваться. Следующий шаг направлен на развертывание речевых действий с помощью мыслительных операций, составление предположительного плана своего речевого высказывания с соблюдением всех предыдущих условий подготовки. Сюда включаются виды и формы речи, приобретенные лексико-грамматические навыки. Наглядно это выглядит как композиционная подготовка к высказыванию, где обозначается вступление, основная мысль и заключение. Согласно концепции автора, «происходит одновременная реализация замысла как в пространственно-понятийной схеме, актуализирующей «поле номинации», так и в схеме временной развертки, актуализирующей поле предикации» [1].

И завершающим этапом выступает этап реализации самой речевой деятельности. Но при этом осуществляется контроль над речевыми действиями и их результатами. Автор концепции характеризует данный этап, как внешне выраженным, так и внешне не выраженным, то есть говорение – это внешне выраженное действие, а слушание – это внешне не выраженное действие.

Детство – наиболее благоприятный период для развития личности, формирования эмоциональной и познавательной сфер. Самым важным приобретением в раннем детском возрасте является речь. В этот период происходит активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. А именно познание всего нового, названия предметов и явлений, при этом происходит накопление слов, и сам процесс общения. В чем же заключается процесс формирования речевой деятельности?

В методической теории Е.И. Тихеевой говорится, что развитие речи должно происходить с самого раннего возраста обязательно на родном языке.

При всем при этом важным являются созданные условия для общения детей, в которых есть знакомый коллектив, общие интересы, среда, располагающая для непринужденного общения. При общении со взрослыми людьми успешность процесса будет зависеть от взаимоотношений, построенных на доверии. Особым моментом надо отметить, что овладение речью будет исходить от сформированности и строения речевого аппарата. «Развитие детского речевого аппарата, его гибкости, четкости, податливости воле и намерениям говорящего должно составить один из разделов всей работы по развитию речи детей» [17].

Развитие речи ребенка средствами усвоения родного языка Е.И. Тихеева связывала с личностным развитием, потому как строение речевого аппарата, характерное для человека, способствует членораздельной речи, то взаимосвязь личностного развития напрямую зависит от речевого.

Формирование речи есть непрерывный процесс, систематически осуществляющийся с момента рождения. В основе методики развития речи лежат базовые компоненты, а именно:

- речевое развитие протекает совместно с умственным развитием, то есть просматривается связь с развитием мышления в ходе познания окружающего мира, от восприятия реальной действительности, основанном на чувственных, тактильных представлениях;
- организованная среда общения как со взрослыми, так и со сверстниками, благодаря которой формируется культура речи. Культура детской речи будет напрямую зависеть от культуры речи взрослого;
- учет развития слуха в речевом развитии. Без слуха ребенок не сможет научиться говорить, потому как слушание речи взрослого в качестве образца, поможет правильно произносить слова. Способом подражания происходит упражнение, повторение услышанного и тем самым запоминание;

- детская речь развивается больше в трудовой и игровой деятельности, потому как именно в этих областях проявляется самостоятельность ребенка в использовании речи;
- важным моментом в речевом развитии является охват всех возрастных периодов жизни. Особое внимание автор уделяла развитию речи с первых лет жизни ребенка;
- правильная организация процесса обучения и воспитания с учетом развития речи детей является главной задачей дошкольной образовательной организации [18, 20].

Речь ребенка носит ассоциативно-ситуативный характер. Иными словами, ее можно понять в момент какой-либо конкретной ситуации, при этом опираясь на интонацию и жесты. Произнося слова, ребенок может вкладывать в них смысл фразы или целого предложения, но значение может меняться в разных ситуациях. Смысл говоримого понятен детям, но может быть не понятен и неверно трактован окружающими, хотя одновременно они правильно воспринимают взрослую речь. В дальнейшем речевое развитие «происходит быстрыми темпами, однако дети не всегда правильно справляются с грамматическими формами, заменяя одни слова другими, создавая свои слова» [13].

Именно в период раннего детства происходит развитие речи. Так как ребенок осваивает окружающее пространство, здесь начинают проявляться первые слова. Малыш четко понимает речь взрослого, но его словарный запас еще не активен. Происходит звукоподражание – произнесение звуков услышанных слов. Наряду с этим происходит формирование слуха, развитие речевого аппарата. Ближе к годовалому возрасту у ребенка есть активный словарь, но речь выражается отдельными словами.

На втором году формируется способность говорить короткими простыми предложениями. При этом речь оформлена интонацией и происходит в сопровождении жестикуляции. Постепенно происходит формирование грамматического построения предложений: употребление

множественного числа, склонения, употребление глаголов в правильной форме [14].

Начиная с трехлетнего возраста, ребенок учится размышлять с помощью речи, говорить не отдельными словами и предложениями, а заключать в небольшой текст. В этот период дети могут запоминать короткие рассказы, сказки и так же их пересказывать. Важный момент заключается в том, что ребенок взаимодействует не только со взрослыми, но и с другими детьми.

Период использования автономной речи достаточно быстро видоизменяется и пропадает, обычно длится полгода. Успешность перехода на новую речевую ступень зависит от регулярного и полноценного общения ребенка со взрослыми. В случае, если наблюдается недостаточность общения со взрослыми или же, наоборот, близкое окружение, исполняя все желания ребенка, ориентируются на его автономную речь, то освоение правильной речи замедляется. «Задержка речевого развития может наблюдаться в случаях общения между близнецами, интенсивно общающихся друг с другом на общем, понятном для них, детском языке» [15].

При освоении родной речи у ребенка формируется фонетический и семантический аспекты. Дети стараются произносить слова фонетически правильно, со временем уменьшая количество неправильно произнесенных слов. Важным моментом выступает то, что произносимые слова имеют предметное значение. Он может называть словом предметы, различные во внешнем сходстве, но обобщенные каким-то одним признаком или производимым действием, например, машинка, мяч и плюшевый заяц – это игрушки. Из этого новообразования в речи со временем появляются первые обобщения.

Больше всего на раннем этапе речевого развития формируется пассивный словарь, понимается больше услышанных слов, но еще не вошедших в обиход общения. В период двух лет дети понимают слова, которые произносят взрослые, при этом могут называть окружающие его

предметы. Успешно формируется умение понимать то, что объясняет взрослый человек относительно совместных действий. Это необходимо для того, чтобы познавать окружающий мир. Потому как ведущая деятельность этого возраста предметная, то происходит это через нее, через обращения с предметами, а освоение новых действий зависит от совместной деятельности ребенка и взрослого. Поэтому понимание речи взрослого происходит достаточно рано.

Уже к двум-трем годам происходит понимание рассказа. Особенно легко проявляется этот процесс при рассказе об окружающих вещах и явлениях. Для понимания тех вещей и явлений, которые не знакомы ребенку, нужно предварительно пояснить, снять трудности для понимания в дальнейшем.

Уже в этом периоде происходит более интенсивное развитие речи овладение активным словарем. Ребенок начинает говорить первые фразы, адресованные взрослому, задавать много вопросов; произносит много слов, но значение большинства еще не понятны. Активный словарь этого возраста насчитывает 1000-1500 слов. Наряду с этим идет активный процесс освоения основных грамматических и семантических конструкций. Детская речь наполнена практически «всеми частями речи, различными типами предложений так, например, «Помнишь, как мы ходили на речку, папа и Нюра купались, а мама где была?» «Я папин и мамин сын, всех дядей племянник, бабушкин и дедушкин внук». «Я очень рад, что ты приехал». «Вова обижал Нюру. Когда я буду большой, я Вову побью лопатой» [9]. «Ты – большая, а я маленький. Когда я буду длинный – до ковра... до лампы... тогда я буду большой» [9].

В данном возрасте у детей наблюдается подъем речевой активности, потому как круг общения расширяется, и общение возможно не только с близким окружением, но и с другими людьми. Что говорят малыши в ситуациях общения? Основная практика бесед – это то, что отражается в повседневной, обычной жизни, что способствует непосредственному

общению. Часто возникают диалоги, возникающие в процессе совместной деятельности между взрослым и ребенком. Дети отвечают на поставленные взрослым вопросы и также сами ведут расспрос о совместной деятельности. В разговорах со сверстниками дети мало вникают в содержание слов оппонента. Полноценного разговора не получается, и дети не всегда отвечают друг другу [9].

Таким образом, в данном возрастном периоде возникает необходимость создания условий для позитивного настроения ребенка на процесс общения. И важная роль в этом принадлежит взрослому, потому как первым, с кем взаимодействует ребенок, – это родители. В процессе общения со взрослыми начинает формироваться активная речь, поэтому нужны соответствующие условия, чтобы у ребенка была потребность говорить. Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.И. Зимняя рассматривали активную речь как форму речевой деятельности, которая заключается в говорении, то есть в высказывании в звуковой форме. Активная речь является одним из базовых компонентов речевой активности, а именно, в говорении. Активность речи является личностным качеством и подразумевает способность произносить речь и воспринимать речь говорящего. В период двух-трех лет формируется умение понимания речи других, импрессивная речь, и активное ее использование, экспрессивная речь, проявляется активность речи. Так вот когда ребенок начинает активно взаимодействовать с окружающими с помощью слов и отдельных фраз, зарождается формирование активной речи. Она обуславливается развитием фонематического слуха, с помощью которого происходит усвоение звуков и слов, и в дальнейшем их использование в речи с окружающими. Для того чтобы активизировать детскую речь, нужно объединить ее с каким-либо видом деятельности, с определенной ситуацией, в нашем случае с игрой. Именно здесь зарождаются мотивы говорить. «При этом удастся избежать возникновения «попугайного» повторения – воспроизведения слов» [19].

Развитие речи у детей зависит от внешних и внутренних факторов. Внешние – это создаваемые взрослыми условия: вовлечение ребенка в процесс общения, правильный подход в развитии речи. Но важным моментом является то, насколько ребенок сам способен овладеть речью, то есть его личные особенности и речевые способности.

В возрасте от 1 года до 6 лет у ребенка происходит динамичный процесс формирования речи, потому как именно этот период характеризует себя наиболее благоприятным, то есть сензитивным. В 2-3 года отмечается формирование активного словаря, диалогической речи, формируются основы монологической речи. А.А. Леонтьев характеризовал его, как грамматический период, то есть освоение грамматики родного языка. Но при этом возрастные рамки могут сдвигаться в зависимости от индивидуальных особенностей [10].

В чем же возникают сложности в процессе овладения речью? Как уже сказано, речь, как психический процесс, не развивается обособленно, она находится во взаимосвязи с другими процессами. В качестве средства общения она тоже зависит от других функций организма. Если вся система речи работает правильно, то ее формирование происходит согласно нормам развития. Но если возникают трудности, то происходит нарушение речи, ее недоразвитие. Недоразвитие речи всегда является следствием возникших осложнений. Причины, вызывающие нарушения речи, различны.

М.Е. Хватцев, ученый, представитель отечественной логопедии, первым разделил причины всех нарушений на внутренние и внешние, а также выделил органические: анатомо-физиологические и морфологические; функциональные или психогенные; социально-психологические и психоневрологические причины (М.Е. Хватцев, 1997) [8].

К органическим причинам ученым было отнесено недоразвитие и поражение головного мозга в период внутриутробного развития, натальный и постнатальный периоды, а также вероятность возникновения органических нарушений периферических речевых органов. Сюда были отнесены

органические центральные поражения головного мозга и периферические – поражения органов слуха, зрения, нарушения речевого аппарата.

Нарушения в соотношении процесса возбуждения и процесса торможения в центральной нервной системе отнесены к функциональным причинам, обоснованные учением И.И. Павлова. Здесь прослеживается взаимосвязь между органическими нарушениями головного мозга и их функциональными проявлениями.

Психоневрологические причины, возникшие в следствие умственной отсталости, нарушении процессов внимания, памяти, а также расстройств других психических функций, которые способствуют восприятию, переработке и воспроизведению полученной информации.

Социально-психологические причины. К ним можно отнести различные неблагоприятные факторы окружающей среды, способные оказывать негативное влияние на психологическое состояние ребенка. Это может быть неправильная тактика в подходе к речевому воспитанию детей: отсутствие благоприятных условий и обстановки, неправильная речь взрослых, наличие сложных конструкций в речи взрослых, которые ребенок не способен воспроизвести в силу своего возрастного развития; отсутствие внимания к речи ребенка или чрезмерная требовательность; полилингвальность в близком окружении, наличие психотравмирующих факторов, возникающих в семье и так далее.

В раннем возрасте нарушения речи возникают из-за поражения центральной нервной системы, приводящие к алалии, афазии, дизартрии. Также речевые нарушения могут возникнуть вследствие функциональных изменений центральной нервной системы: заикание, мутизм и сурдомутизм. Нарушения речи могут вызвать дефекты строения артикуляционного аппарата, в связи с этим возникают механические дислалии, ринопалия. И еще один фактор, негативно сказывающийся на развитие речи, – это педагогическая запущенность, внутриутробное недоразвитие, соматическая ослабленность. Подобного рода причины проявляются в нарушении

слуховой системы, моторики, познавательной деятельности. Задержка или нарушение речевого развития неблагоприятным образом сказывается на развитии личности ребенка в целом.

1.2 Сюжетно-отобразительные игры как средство активизации речи детей раннего возраста

Период раннего возраста характерен тем, что активно идет процесс знакомства с окружающим миром и в связи с этим формирование речи. В этом возрасте ребенок подвижен и стремится к общению с окружающими. Его привлекают все новые предметы из обихода, он проявляет интерес к ним, задает вопросы, касающиеся их назначения. Достаточно активное их использование позволяет ребенку быть самостоятельным в действиях. Этот период очень значим в психологическом становлении личности ребенка, потому что происходит очередной возрастной кризис – кризис трех лет, как один из наиболее сложных моментов. Сформированный речевой навык позволяет ребенку выстраивать взаимоотношения со взрослыми и детьми, при этом соблюдая нормы поведения. Благоприятная обстановка в развитии проявляется благодаря положительной силе онтогенетического потенциала к развитию, а также психологического настроя ребенка к социализации и выстраиванию межличностных отношений, в процессе которых осуществляется развитие и становление в потребности обладания положительными эмоциями и потребностью быть признанным [11].

В этот период проявляется феномен Я-концепции, требующий ее удержания. Дети осваивают пределы своей Я-концепции, используя вещи взрослых. Ребенок становится более активным, самостоятельным. В этот благоприятный период можно научить ребенка владению взрослыми предметами. Процесс общения детей в этот период демонстрирует идентификацию к социальным ролям. В игровой деятельности прослеживается усвоение социальных ролей и общение между

противоположным полом.

Как уже говорилось, развитие речи идет по двум направлениям: формирование собственной речи и понимание речи взрослых. Если в начале двухлетнего возраста ребенок действует по указанию взрослого, словарный запас скудный, чтобы назвать предмет, его нужно было видеть, то к трехлетнему периоду словарный запас достаточно обогащен и активно употребляется при говорении, действия выполняются по инструкции взрослых. Проявляется познавательная активность, ребенок задает много вопросов об окружающих предметах. Повышается интерес к услышанному, охотно слушает сказки, рассказы, доступные для осмысления.

Развитие речи в возрасте 2-3 лет происходит через предметы окружающей действительности. Их название и назначение дают возможность совершать различные манипуляции с ними. Но в силу своих возрастных особенностей ребенок не может выполнять первым, ему за основу нужен пример взрослого, образец его действий. Например, если ребенок видит ложку и знает ее как название предмета, которым едят, то взрослому необходимо продемонстрировать действие, выполняемое с этим предметом, для формирования социального опыта. Действия и манипуляции с предметами являются основными видами деятельности этого возраста. Через предметную деятельность ребенок развивает речь, называя предмет, озвучивает его характеристики, высказывает к нему отношение, делится своими чувствами, впечатлениями, эмоциями.

Все познавательные и развивающие действия, которые совершает ребенок на данном этапе становления, не могут проходить без игры. Игрой дети заняты, начиная еще с младенческого возраста, поэтому ее значение в развивающем процессе очень велико. Несмотря на то что в раннем возрасте ведущая деятельность – предметная, тем не менее игра не оставляет позиции как средство развития, в нашем исследовании средство активизации речи.

Игра – это такая форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта,

фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [5]. По мнению К.Д. Ушинского игра способствует отражению окружающей среды и характеризуется как «посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего его мира» [20]. В своих исследованиях Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев пришли к выводу, что в дошкольном возрасте игра проходит путь от предметной, которая отражает действия взрослых, к ролевой игре, способствующей к выстраиванию взаимоотношений между людьми.

На основе исследований Е.В. Зварыгиной рассмотрим этапы развития игры в раннем возрасте. Развитие игровой деятельности начинается с первого года жизни ребенка и без вспомогательной роли взрослого, конечно, обойтись невозможно [4]. Игры этого периода носят обучающий характер, являющийся подготовительным этапом к сюжетно-ролевой игре, и их характеристики заключаются в следующем (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы развития игры в раннем возрасте

Возраст	Вид игры	Характеристика
Первый год жизни	Ознакомительная игра	Организация предметно-игровой деятельности с использованием различных предметов, игрушек
Конец первого года жизни	Отобразительная игра	Совершение действий для выяснения свойств и характеристик предметов и их дальнейшем применении
Второй год жизни	Сюжетно-отобразительная игра	Отображение действий, впечатлений, которые были получены в реальной жизни

Ознакомительная подразумевает знакомство ребенка с предметом: взять в руки, потрогать, постараться его рассмотреть. Подобного рода действия – «предпосылка развития целенаправленности, характерной для сюжетно-ролевой игры» [4]. В отобразительной игре ребенку важно изучить

характеристики предмета и способы его использования. Взрослый предлагает предмет, говорит его название, каково его свойство и показывает действия, которые можно с ним совершить. Здесь важно отметить, что для дальнейшего развития сюжетно-ролевой игры необходимо научить обобщать предметы и переносить усвоенные действия с одного на другой [4]. Сюжетно-отобразительные игры характеризуют себя тем, что во время игрового процесса дети отображают то, что происходит в реальной жизни: проявление эмоций чувств, действий, впечатлений. Например, расчесывать куклу или вести медвежонка в детский сад, при этом проговаривая слова, которые произносят в этот момент взрослые. В дошкольном образовательном учреждении детей учат отображать известные ситуации из жизни с помощью игры. Для решения игровых задач по средствам сюжетно-отобразительных игр необходимы образные игрушки, так, например, «Мишка устал, его нужно уложить спать», «Куколке холодно, ее нужно одеть». В начале действий перед ребенком ставится условно-игровая цель и ему необходимо достигнуть ее во время игры через применение различных способов и средств, достигнув результата.

Сюжетно-отобразительная игра представляет целый процесс, который требует определенной подготовки. Она включает в себя содержание, способы отображения реальной действительности, проявление детьми самостоятельных действий и их взаимодействие на протяжении всех действий.

При выборе содержания игры нужно учитывать опыт ребенка, был ли он в той или иной ситуации. Если предложить дошкольнику покормить зайчика или подготовить к празднику куклу, то он соответственно справится с поставленной задачей, так как он неоднократно сталкивался с этим в реальной жизни. Но если поставить задачу сводить медвежонка на концерт, то возникает вероятность того, что он не справится, так как он никогда не был на подобном мероприятии. То, что ребенок проживает в реальной жизни, и те эмоции, и впечатления, которые он получает, то он и будет отражать в

своих играх. Пользуются взрослые телефоном или компьютером, значит, и ребенок будет использовать это в своих играх. Если подобных атрибутов нет в жизни, соответственно малыш не умеет ими пользоваться. Здесь важно учитывать ту среду, в которой проживает ребенок, и те вещи, которыми он уже умеет пользоваться. Задачей на данном этапе будет являться то, чтобы помочь детям перенести имеющиеся знания о своем окружении и назначении и свойствах используемых предметов в игру.

Следующим шагом будет выступать выбор способов отображения действий детьми. Согласно исследованиям Е.В. Зварыгиной в процессе сюжетно-отобразительной игры у детей происходит формирование предметных способов для решения игровых задач [4]. Предметные способы действий заключаются в игровых действиях с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами, а также проговаривание самих игровых действий, при этом не совершая их.

Выполнение игровых действий с игрушками происходит в их непосредственном применении по назначению, например, погремушкой гремят, машинку катают на полу, мишку усаживают на завтрак за стол. Дети осуществляют это с большим интересом, им нравится выполнять тщательно каждое действие, копируя поведение взрослых. Все происходящее длится до особого момента. Он проявляется, когда ребенок в темпе выполняет отработанные действия. Важно держать в поле зрения этот момент, чтобы дальше продолжить игру, но уже прибегая к помощи предмета-заместителя. Уже наступает следующая фаза – применение предметов-заместителей. Например, пригласив на завтрак всех игрушек, ребенок усаживает их за стол на стульчики, но для одного персонажа не хватило мебели. Нужно предложить заменить стульчик кубиком, то есть перейти от обобщенного действия к новому способу. Если возникла возможность создать условия для работы с предметом-заместителем, то не следует возвращаться к предыдущим действиям с непосредственно игрушками. После хорошо отработанной схеме действий с предметами-заместителями можно

переходить на следующую ступень игры с воображаемыми предметами. Задача этого этапа заключается в выполнении пошагового способа разрешения игровых задач. Первоначально совершаются игровые действия с игрушками, затем с предметами-заместителями, и, наконец, завершаются циклом действий с воображаемыми предметами.

Дальнейший шаг к формированию сюжетно-отобразительной игры – это создание условий для самостоятельных действий детей. Пожалуй, это самое главное во всем процессе. Самостоятельность необходимо развивать с самого начального момента игровых действий. Если озвучить сразу цели и ставить задачи, то соответственно ребенок будет выполнять все по указке взрослого. Надо наоборот подвести ребенка к тому, чтобы он самостоятельно определил задачу действий. Малыш сам выберет, что ему необходимо для решения, какой способ игровых действий ему потребуется. Главной задачей на этом этапе будет создание условий для самостоятельных действий детей в постановке задач и выборе способов игровых действий.

Завершающим этапом формирования сюжетно-отобразительной игры является взаимодействие детей в игре. Сюжетно-отобразительная игра носит больше индивидуальный характер, как такового взаимодействия между детьми не происходит. Но, тем не менее, у детей начинает возникать интерес к игре друг друга. Задача взрослых способствовать к проявлению интереса детей к играм и научить играть, соблюдая правила взаимодействия.

Другой исследователь сюжетно-отобразительной игры, С.Л. Новоселова, считала, что развитие детской речи в раннем возрасте является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения. Автор также считала, что речь развивается не только в повседневном общении, но и в специально организованных играх, во время которых дети осваивают нужные навыки общения. Она изложила руководство сюжетно-отобразительной игры в следующей структуре: ознакомление детей с окружающим в активной деятельности, обогащение игрового опыта детей, организация предметно-игровой среды и

активизирующее общение воспитателя с детьми. Рассмотрим подробнее все составляющие [5].

Первым моментом в сюжетно-отобразительной игре является знакомство с окружающим в активной действительности. Необходимо дать представление, первичные знания детям об окружающих предметах. Малыши должны знать название этих вещей, их назначение, узнать свойства. Все это происходит в процессе наблюдения. Но только дети не должны быть пассивными наблюдателями, а наоборот стараться вовлечь их в активное наблюдение. Рассказ, наводящие вопросы, беседа способствуют активному взаимодействию на данном этапе [5].

Следующий шаг заключается в работе по обогащению игрового опыта детей. Ранний возраст еще не позволяет ребенку обладать игровым опытом, поэтому необходимо создать условия для его формирования. Постановка игровых задач через отражение полученных впечатлений и «предметные способы решения поставленных игровых задач» [5] являются приоритетным направлением деятельности. В случае, если ребенок не умеет обращаться с игрушками, у него нет такого рода опыта, то ему необходимо это продемонстрировать, организовав игровую деятельность совместно со взрослым. Если ребенок умеет совершать такие игровые действия, то в демонстрации нет необходимости.

Со временем у детей формируются игровые умения и жизненный опыт. Игровая деятельность продолжает развиваться, уже возникают обобщенные игровые действия. При их появлении педагогу, в совместной игре, необходимо предложить предметы-заместители. Условия деятельности будут таковы, что ребенку нужно первому проявить инициативу и самостоятельность в действиях. Если ребенку сложно сделать самостоятельное действие, то педагог помогает включиться в игру через наводящие вопросы. Бывают моменты, когда ребенка и это понять сложно, поэтому первым выступает взрослый в качестве примера. Предметы-заместители помогают детям находить альтернативу игрушкам. При этом у

них хорошо развивается мышление, речь, воображение, память. Так постепенно происходит переход к воображаемым предметам. В силу своего возраста ребенок обладает наглядно-образным мышлением. Поэтому все-таки ему необходимо видеть то, что он себе будет представлять. Например, картина с яблоками. Педагог может предложить взять яблоко и угостить им. Для примера взрослый сам выполняет действие, потом предлагает ребенку сделать тоже самое. В игре с воображаемыми предметами можно сперва поиграть с настоящими игрушками или атрибутами, а затем предложить их представить. Итак, развивая игровой опыт у детей, взрослый создает условия, позволяющие отображать знания об окружающем в игру и сформировать предметный способ решения игровых задач, содержащий игровые действия с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами [5].

Необходимым условием для организации игровой деятельности нужна, конечно, соответствующая обстановка. Организация предметно-игровой среды должна быть оформлена таким образом, чтобы иметь знакомую атрибуцию и располагать ребенка к игре [3]. Игрушки, те, которые имеются у детей и отражающие окружающую среду. В процессе сюжетно-отобразительной игры игровые задачи решаются разными способами, поэтому игрушки должны быть разнообразными. По классификации Е.В. Зворыгиной игрушки разделяются на реалистические, условные и символические. Реалистичные игрушки – игрушки, передающие реальный образ, это куклы, игрушки-животные, машинки. Условные игрушки, передающие обобщенную информацию с характерными чертами реальных героев или вещей: плоскостные куклы, паровозик в виде маленьких коробков, стульчик из сложенного картона. Символические игрушки – как раз и есть предметы-заместители. Их можно сделать из подручных средств: цветок лилии – куколка, скорлупа ореха – лодочка, лист дерева – одеяло. В качестве предмета-заместителя можно использовать любой материал и любые вещи. После освоения игры с предметами-заместителями дети начинают их использовать часто. Для организации предметно-игровой среды

необходимо знать о сформированности представлений детей об окружающей среде [4].

Еще одним составляющим должно быть общение ребенка и взрослого. Оно должно активизировать ребенка на совершение игровой деятельности. Прежде чем приступить к совместной игре взрослого и ребенка, педагогу необходимо знать индивидуальные особенности ребенка, уровень развития игры, провести анализ его игровых действий. При общении с детьми в процессе игры не нужно диктовать ход всех действий, а наоборот подводить к тому, чтобы ребенок совершал их сам. Проблемные ситуации, наводящие вопросы способствуют тому, чтобы малыш сам мог проявить себя в игре, самостоятельно поставив и решив игровые задачи. Если возникают сложности, педагогу необходимо подвести ребенка к разрешению ситуаций, сделав это ненавязчиво, дать возможность самостоятельных действий и решений. Игровое действие не может совершаться молча. Комментарии, вопросы, уточнения должны присутствовать на протяжении игры.

Итак, в исследованиях обоих авторов прослеживаются одинаковые идеи в постановке игровых задач через прием речевого общения, использовании игрушек и их аргументации, отбор содержания игры, отражение реальной действительности в игре, создание условий для самостоятельных действий детей. При этом общение играет организующую и ключевую роль в процессе сюжетно-отобразительных игр. Образующим фактором выступает уровень сформированности речевых умений детей данного возраста для подбора речевого материала, построения содержания и реализации деятельности.

Глава 2 Экспериментальная работа по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-образительных игр

2.1 Выявление уровня развития активной речи детей 2-3 лет

Проведение экспериментальной работы проходило на базе муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения Нехаевского детского сада «Колосок» Нехаевского муниципального района Волгоградской области. В экспериментальной деятельности приняли участие 20 детей 2-3 лет (экспериментальную группу составили 10 детей (ЭГ), контрольную группу – 9 детей (КГ) (Приложение А).

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы – выявить уровни развития активной речи детей 2-3 лет. Уровень речевого развития детей, согласно исследованиям Е.А. Стребелевой, отражен в следующих параметрах [15]:

- понимание речи,
- сформированность фонематического слуха,
- предметный и глагольный словарь,
- слоговая структура слова,
- уровень развития активной речи,
- состояние артикуляционного аппарата и звукопроизношение.

Для того чтобы выявить уровень развития активной речи у детей 2-3 лет, была проведена диагностика по методике Л.В. Таниной «В гостях у куклы» [2]. В своем содержании диагностика состоит из серии заданий, которые объединены в одну сюжетную линию, что позволяет исследовать уровень развития активной речи детей раннего возраста (таблица 2). Диагностическое исследование было проведено индивидуально с каждым ребенком экспериментальной выборки.

Таблица 2 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Умение употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов	Диагностическое задание 1 «В гостях у кукол» (Л.В. Танина)
Умение классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель)	Диагностическое задание 2 «Уютный домик» (Л.В. Танина)
«Умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [2]	Диагностическое задание 3 «Назови животных» (Л.В. Танина)
Умение употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около)	Диагностическое задание 4 «Игра в прятки» (Л.В. Танина)
Умение образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов	Диагностическое задание 5 «На полянке» (Л.В. Танина)
Умение детей составлять короткий рассказ совместно со взрослым	Диагностическое задание 6 «Расскажи другу» (Л.В. Танина)

«Диагностическое задание 1 «В гостях у кукол».

Цель: выявление умения детей 2-3 лет употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов.

Материал: две куклы, домик, картинки с изображением предметов.

Экспериментатор показывал двух кукол, стоящих около домиков и говорил: «В этом домике живут куклы. Они нарядились и ждут гостей. Куколки просят, чтобы ты придумал(а) им имена. Эту куклу мы назовем..., другую куклу – ... Куклы надели ... На ногах ...

Эта кукла со светлыми волосами, а эта – ... Света большая, а Аня... У Ани платье короткое, а у Светы ... Света и Аня надели платья, какие платья? У Светы платье..., а у Ани ...? На платье у Светы воротник, а у Ани...? У Светы на платье есть ..., а у Ани на платье нет... У свету на голове бант, а у Ани нет...

Света что-то увидела и замахала рукой. Что делает Света? Аня тоже ..., она стала от радости /прыгать, подпрыгивать/. Девочки /радуются,

улыбаются, смеются/. Они увидели поезд, который везет им много вещей. Поможем куклам разобрать вещи по вагончикам.

Детские ответы оценивались по трехбалльной системе.

Критерии оценки.

Употребление слов, обозначающих предметы.

3 балла – ребенок дает имена обеим куклам, называет предметы одежды (более двух слов); 2 балла – дает имена куклам после образца взрослого, называет одно-два слова, обозначающее предметы одежды; 1 балл – имена не может подобрать, повторяет слова за взрослым, не понимает задание.

Употребление слов, обозначающих признаки предметов.

3 балла – ребенок правильно определяет и называет признаки цвета, размера, качества предметов, может подобрать антонимы к прилагательным; 2 балла – называет признаки цвета предметов, но иногда допускает ошибки; наблюдается замена – длинное платье – «большое платье», темные волосы – «черные волосы»; 1 балл – слова, обозначающие цвета, качество и размер, не называет либо повторяет слова за взрослым.

Употребление слов, обозначающих действия предметов и объектов.

3 балла – ребенок правильно употребляет глагольные формы – три и более; 2 балла – называет одно-два слова; 1 балл – повторяет слова за взрослым» [2].

Теперь проанализируем результаты детей экспериментальной группы по итогам первого задания.

Итак, по количеству результатов высокий уровень выявлен у двух детей – Алёна С. И Карина Ч. Девочки самостоятельно справились с заданиями: давали имена куклам, четко называли предметы одежды, их цвета, верно назвали размер и качества предметов, без труда подбирали антонимы к прилагательным, так же верно употребляли глагольные формы.

Средним уровнем речевого умения обладают 5 детей: Никита П., Евгений П., Сергей С., Ева С. Матвей Ч. и Мария Г. У этой группы детей возникли трудности дать самостоятельно имена, назвали только после

примера взрослого, называли по одному-два слова предметов одежды; допускали ошибки в названии цветов предметов, производили замену характеристик предметов; при употреблении глагольных форм называли по одному-два слова.

Низкий уровень речевого умения был выявлен у двух детей – Марины А. и Германа К. У детей возникли сложности с подбором имени кукол, самостоятельных высказываний не было, а только смогли повторить за взрослым. Слова с обозначением цвета, качества и размера также повторяли за взрослым. Формы глагола также не смогли назвать самостоятельно – повторяли за взрослым. При выполнении первого задания данные испытуемые не понимали условий выполнения, несмотря на многократное повторение, в основном повторяли за взрослым.

Результаты контрольной группы следующие:

- высокий уровень – 2 человека (20%),
- средний уровень – 5 человек (50%),
- низкий уровень – 3 человека (30%).

Количественные результаты итогов диагностического задания 1 представлены в таблице Б.1 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 1.



Рисунок 1 – Количественные результаты диагностического задания 1 «В гостях у кукол»

Итак, по результатам первого задания можно сделать вывод, что умение называть слова, которые обозначают предметы, их признаки, действия, а также объекты, соответствует среднему уровню, как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

«Диагностическое задание 2 «Уютный домик».

Цель: выявление умения детей 2-3 лет классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель).

Материал: настольная игра «Уютный домик», включающая 5 паровозиков пяти цветов и 25 карточек-вагончиков. На карточках нарисованы следующие предметы домашнего обихода:

- посуда: чашка, тарелка, кастрюля, сковорода, чайник;
- одежда: юбка, платье, рубашка, брюки, куртка;
- обувь: кроссовки, туфли, сапоги, тапочки, ботинки;
- мебель: кровать, диван, стул, стол, шкаф;
- игрушки: кубик, кукла, машина, мяч, юла.

Экспериментатор предлагает сыграть в игру помочь куклам разобрать вещи из их домика по вагончикам: «В первый паровозик мы погрузим посуду (цепляет вагончик с чайником), во второй (одежда), в третий... (обувь), в четвертый...(мебель), в пятый ... (игрушки)».

Когда все паровозики расставлены и к ним прицепились первые вагончики, экспериментатор предложил ребенку взять любую картинку, назвать ее и сказать, к какому понятию она относится.

Критерии оценки: 3 балла – ребенок самостоятельно и правильно классифицирует понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки; называет предмет, и к какому понятию оно относится; 2 балла – самостоятельно и правильно классифицирует не менее 3 понятий, остальные с помощью взрослого; 1 балл – затрудняется классифицировать предметы» [2].

Подведены итоги выполнения диагностического задания 2 с детьми экспериментальной группы.

Высокий уровень выполнения был диагностирован у троих детей – Алёна С., Карина Ч. и Мария Г. Девочки верно и без помощи взрослого классифицировали понятия, самостоятельно назвали предметы и обобщенное слово к ним.

Никита П., Евгений П., Сергей С., Сергей С. И Матвей Ч. смогли самостоятельно классифицировать 3 понятия, остальные с помощью взрослого. Результаты этих детей показали средний уровень.

Низкий уровень был выявлен у Марины А. и Германа К. У испытуемых возникли затруднения в классификации предметов.

По результатам диагностики в контрольной группе просматривается следующее: показатель умения классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель):

- высокий уровень – 2 человека (20%),
- средний уровень – 5 человека (50%),
- низкий уровень – 3 человека (30%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 2 представлены в таблице Б.2 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 2.

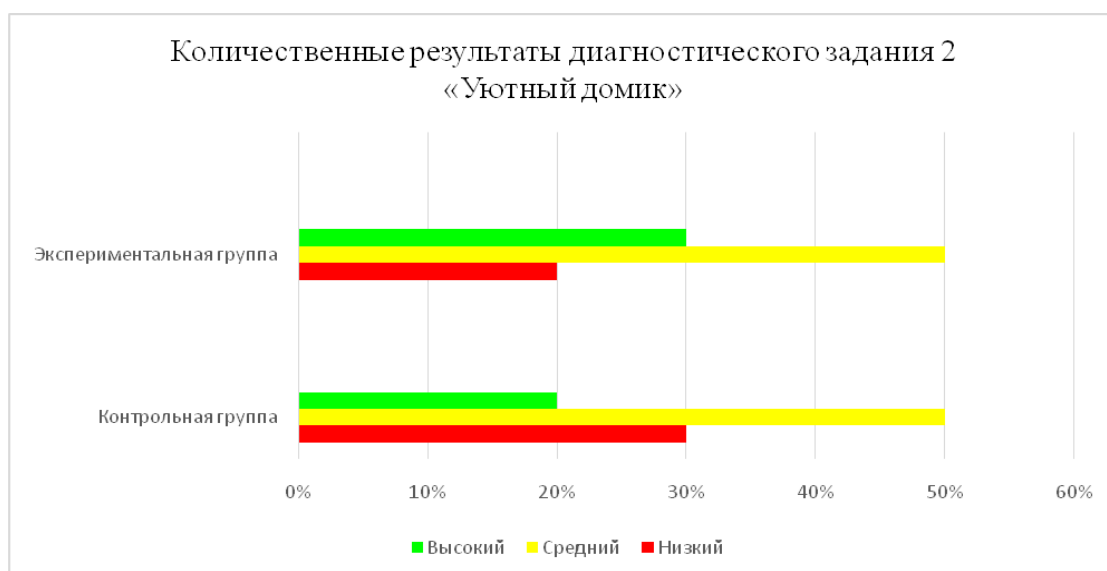


Рисунок 2 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Уютный домик»

Если сравнить результаты ЭГ и КГ, то можно сделать вывод, что наибольший процент детей со средним уровнем умения классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель).

Диагностическое задание 3 «Назови животных».

Цель: «выявить умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [2].

Экспериментатор предложил продолжить сюжетную линию предыдущего задания: «Мы сложим вещи в домики, (складывает карточки в коробку). Вы слышите, приближается еще один паровозик, он везет гостей. Это большие и маленькие животные. Поприветствуем их» [2].

«Критерии оценки: 3 балла – ребенок правильно образовывает названия детенышей в единственном числе и множественном числе (это кошка, у нее котята, котенок, котик); 2 балла – вместо единственного числа называет множественное; 1 балл – не понимает и не выполняет задание» [2].

Рассмотрим результаты детей экспериментальной группы по итогам выполнения диагностического задания 3.

Высокий уровень выполнения задания выявлен у троих детей – Алёна С., Карина Ч. И Мария Г. испытуемым правильно удалось преобразовать слова в единственном и множественном числе.

Средний уровень умения преобразовывать названия животных в единственном и множественном числе и с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов был диагностирован у четверых детей – Никита П., Евгений П., Сергей С., Ева С. и Матвей Ч. Эта группа испытуемых частично справилась с заданием: называла множественное число вместо единственного.

Низкий уровень зафиксирован у двоих детей – Марина А. и Герман К. Испытуемые не справились с заданием, не смогли понять задание, хотя пытались назвать начальную форму слова.

В контрольной группе испытуемых результаты следующие:

– высокий уровень – 2 человека (20%),

- средний уровень – 5 человек (50%),
- низкий уровень – 3 человека (30%).

Результаты умения преобразовывать названия животных показали лучшие результаты в экспериментальной группе: высоким уровнем обладают на данном этапе исследования 3 испытуемых. Основным показателем составляет средний уровень в двух группах.

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 3 представлены в таблице Б.3 (Приложение Б) и в диаграмме на рисунке 3.

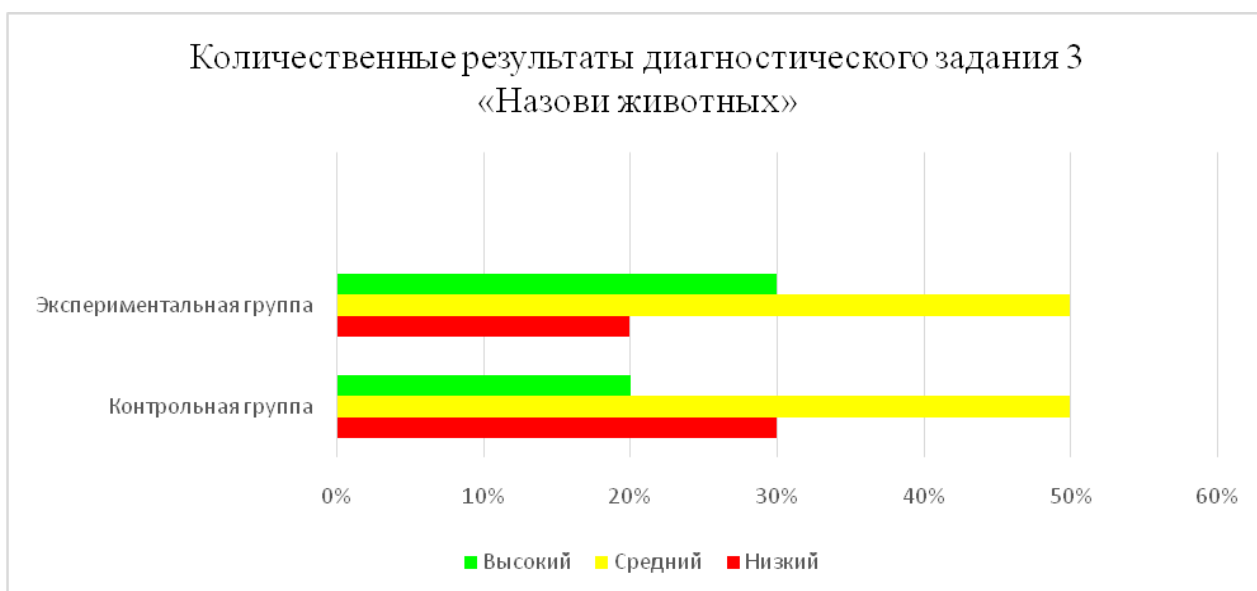


Рисунок 3 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Назови животных»

«Диагностическое задание 4 «Игра в прятки».

Цель: выявить умение детей 2-3 лет употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около).

Экспериментатор продолжал сюжетную линию игровой ситуации» [2]: «Решили куколки с малышами-животными поиграть в прятки. Отвернулись куколки, а малыши спрятались в разные места (воспитатель расставляет игрушки за паровозик, под паровозик, около паровозика, за домом, на

паровозике, в паровозике, в домик). Куколки находят эти места, а ребенок называет слова с предлогами» [2].

«Критерии оценки: 3 балла – ребенок самостоятельно и правильно употребляет все предлоги; 2 балла – ребенку требуется незначительная помощь взрослого; 1 балл – ребенок не понимает и не выполняет задание» [2].

По итогам данного задания высокий уровень был выявлен у троих детей – Алена С., Карина Ч., Мария Г. Испытуемые самостоятельно правильно смогли употребить все предлоги. Средний уровень был выявлен у Никиты П., Евгения П., Сергея С., Евы С., и Матвея Ч. Ребята смогли употребить предлоги, но при этом понадобилась помощь взрослого. Низкий уровень у двоих испытуемых – Марина А. и Герман К. Дети не понимали задание и не смогли с ним справиться.

В контрольной группе испытуемых результаты следующие:

- высокий уровень – 2 человека (20%),
- средний уровень – 5 человек (50%),
- низкий уровень – 3 человека (30%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 4 представлены в таблице Б.4 (Приложение Б) и в диаграмме на рисунке 4.

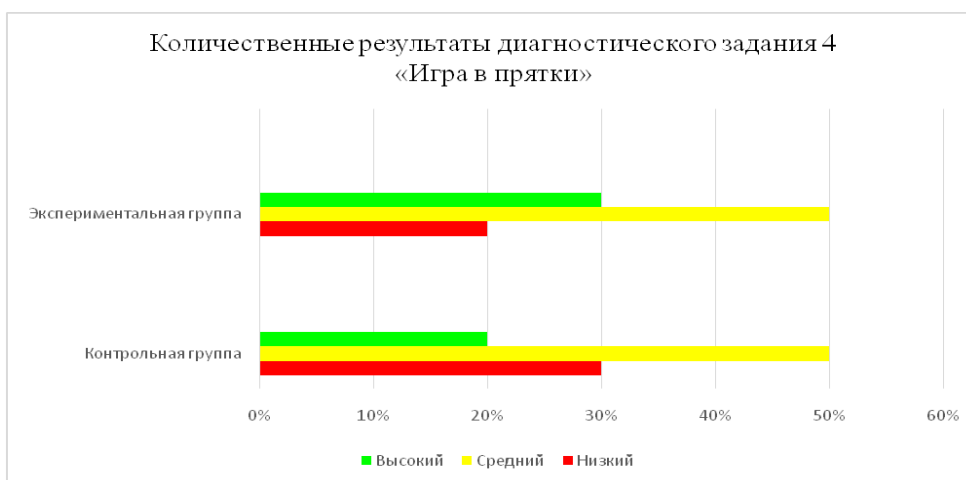


Рисунок 4 – Количественные результаты диагностического задания 4 «Игра в прятки»

Результаты выявления умения употреблять пространственные предлоги показывает преобладание среднего уровня в двух группах.

«Диагностическое задание 5 «На полянке».

Цель: выявить умение детей 2-3 лет образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов.

Экспериментатор формулировал задание ребенку следующим образом: «Играли, играли куклы с малышами-животными, устали и сели на полянке отдохнуть. Слышат кто-то: чик-чирик, чик-чирик... Это воробей ... (чирикает); кря-кря – это утка ... (крякает); ква-ква – это лягушка ... (квакает); хрю-хрю – это поросята ... (хрюкают); ку-ку, ку-ку – это кукушка ... (кукует); кар-кар – это ворона ... (каркает).

Захотелось малышам поиграть на музыкальных инструментах, и попросили они кукол» [2]: «Дайте нам пожалуйста барабан, трубочку, гитару, гармошку» [2].

«Критерии оценки: 3 балла – ребенок правильно образовывает все глагольные формы разными способами; 2 балла – испытывают некоторые затруднения в образовании глаголов и нуждаются в помощи взрослого; 1 балл – не понимает и не выполняет задание» [2].

По итогам диагностического задания высокий уровень выявлен у троих детей – Алёна С., Карина Ч. И Мария Г. Девочки самостоятельно смогли преобразовать глаголы. Средний уровень у Никиты П., Евгения П., Сергея С., Евы С. и Матвея Ч., так как во время работы испытывали некоторые затруднения, и понадобилась помощь взрослого. Марина А. и Герман К. показали низкий результат, потому что не смогли понять задание и соответственно его выполнить.

В контрольной группе испытуемых результаты следующие:

- высокий уровень – 2 человека (20%),
- средний уровень – 5 человек (50%),
- низкий уровень – 3 человека (30%).

Итоги диагностического задания показывают, что умение образовывать глагольные формы у детей ЭГ и КГ соответствует среднему уровню.

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 5 представлены в таблице Б.5 (Приложение Б) и в диаграмме на рисунке 5.

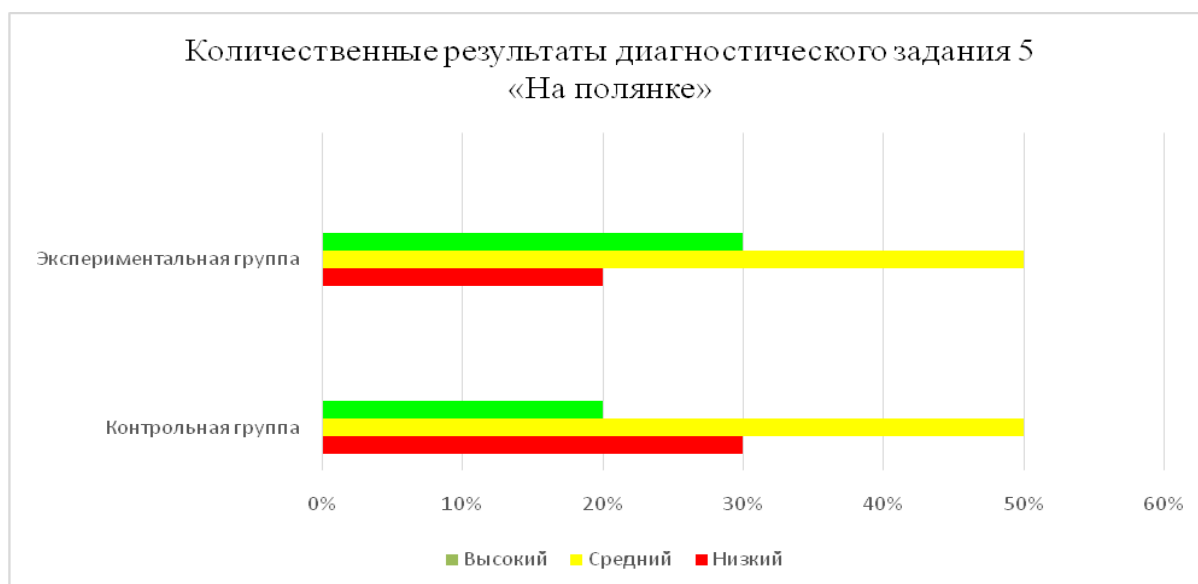


Рисунок 5 – Количественные результаты диагностического задания 5 «На полянке»

«Диагностическое задание 6 «Расскажи другу».

Цель: выявить умение детей 2-3 лет составлять короткий рассказ совместно со взрослым.

Экспериментатор предлагал ребенку составить рассказ для друга» [2]: «Ты познакомился с куклами, играл вместе с ними. Хочется тебе об этом рассказать своему другу. Давай мы его пригласим и расскажем о том, как мы с тобой играли» [2].

Совместное рассказывание по схеме:

«Как-то раз куклы ждали гостей. Гости приехали на ... (на паровозике). Они привезли им посуду, одежду, обувь, игрушки. Куколки и малыши играли в ...(прятки) и на музыкальных инструментах. Зайчата на барабанах ... (барабанили), медвежата на трубе ... (трубили). Слушали, как воробей

чирикает. Ворона ... (каркает). Всем было весело! Эту сказку ты можешь рассказать сегодня дома.

Критерии оценки: 3 балла – ребенок составляет небольшой рассказ совместно со взрослым; 2 балла – ребенок составляет рассказ с помощью взрослого, повторяя за ним; 1 балл – ребенок не может составить рассказ, не понимает и не выполняет задание» [2].

По результатам шестого задания высокий уровень показали 2 ребенка – Алёна С. и Карина Ч. Они смогли составить небольшой рассказ совместно со взрослым. Обладатели среднего уровня данного умения смогли составить рассказ с помощью взрослого повторяя за ним. Это 6 испытуемых: Никита П., Евгений П., Сергей С., Ева С., Мария Г. и Матвей Ч. Низкий уровень у Марины А. и Германа К. Дети не смогли составить рассказ.

В контрольной группе испытуемых результаты следующие:

- высокий уровень – 2 человека (20%),
- средний уровень – 4 человек (40%),
- низкий уровень – 4 человека (40%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 6 представлены в таблице Б.6 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 6.

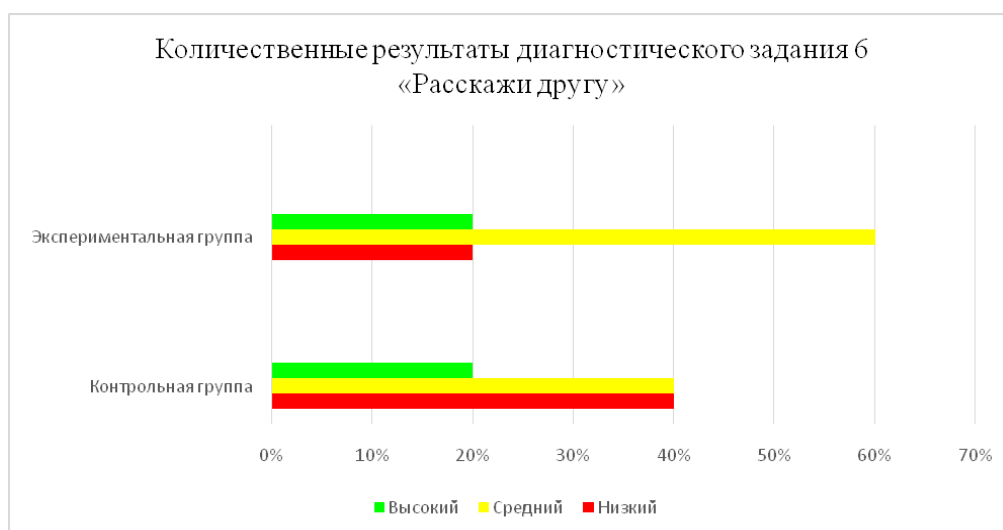


Рисунок 6 – Количественные результаты диагностического задания 6 «Расскажи другу»

Задание с составлением короткого рассказа совместно со взрослым оказалось трудным для детей. В экспериментальной группе просматривается показатели значения среднего уровня, а в контрольной группе низкий и средний уровни.

По итогам полученных данных можно выделить три уровня развития активной речи у детей раннего возраста:

- высокий уровень – 21-24 балла,
- средний уровень – 14-20 баллов,
- низкий уровень – 8-13 баллов.

Дети с высоким уровнем самостоятельно смогли дать имя кукле, назвать предметы одежды, ее характеристики – верно называли цвет; определили размер, подбирали антонимы к прилагательным; правильно употребили более трех глагольных форм. Также испытуемые самостоятельно справились с заданием, в котором нужно было классифицировать слова по понятиям: одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель; без труда называли предметы и обобщающее слово, к которому они относятся. С диагностическим заданием, где необходимо было образовать наименования животных и их детенышей, дети справились легко, с увлечением проговаривали слова в единственном и множественном числе, даже приводили примеры из жизни, что в семье называют зайчиком или зайкой. При употреблении пространственных предлогов также не возникло трудностей. Испытуемые самостоятельно справились с заданием по преобразованию глагольных форм, выполняли правильно без ошибок. При составлении короткого рассказа дети были увлечены деятельностью, охотно составляли рассказ вместе со взрослым, желали добавить свои высказывания. На протяжении диагностики высокий уровень просматривался стабильно у двоих детей. Один ребенок показывал высокий уровень со второго и по пятое задание, в первом и шестом задании результат был близок к высокому, но немного не достигал показателя. Скорее всего, на результат повлияли индивидуальные особенности: ребенку хотелось внести свои правила в

выполнение задания. Но нужно было выполнять согласно поставленным условиям, поэтому возникли перепады настроения и отсутствие желания выполнять самостоятельно первое и шестое задания. Итак, высокий уровень активной речи был выявлен у 26,6% испытуемых ЭГ и 20% КГ (среднее арифметическое значение).

Средний уровень продемонстрировали дети, у которых в первом задании получилось назвать по одному-два слова, но при этом сделали ошибки в характеристиках и цветах предметов; самостоятельно и верно смогли классифицировать не менее трех понятий, далее прибегали к помощи взрослого; не смогли верно назвать слова во множественном и единственном числе; пространственные предлоги были употреблены не все; при образовании глагольных форм возникали затруднения, поэтому понадобилась помощь взрослого; короткий рассказ с помощью взрослого составить не удалось, а смогли только повторять. Итак, средний уровень активной речи был выявлен у 53,3% испытуемых ЭГ и 48,3% КГ (среднее арифметическое значение).

Низкий результат показали два испытуемых на протяжении всего времени диагностики, а именно: не смогли назвать цвета и характеристики предметов, не удалось классифицировать понятия; имелись трудности при работе с единственным и множественным числом, употреблении пространственных предлогов и образовании глаголов, короткий рассказ составлен не был, частично повторяли текст за взрослым. У этих детей нет видимых физических отклонений в строении речевого аппарата, но их речь больше схожа с речью детей годовалого возраста: скудный запас слов, неправильное звукопроизношение. В основном были сложности с восприятием задания, от чего и зависело его выполнение. Итак, низкий уровень активной речи был выявлен у 20% испытуемых ЭГ и 31,6% КГ (среднее арифметическое значение).

Соотношение средних значений уровней развития активной речи у детей экспериментальной выборки представлено на рисунке 7 и в таблице Б.7 (Приложение Б).

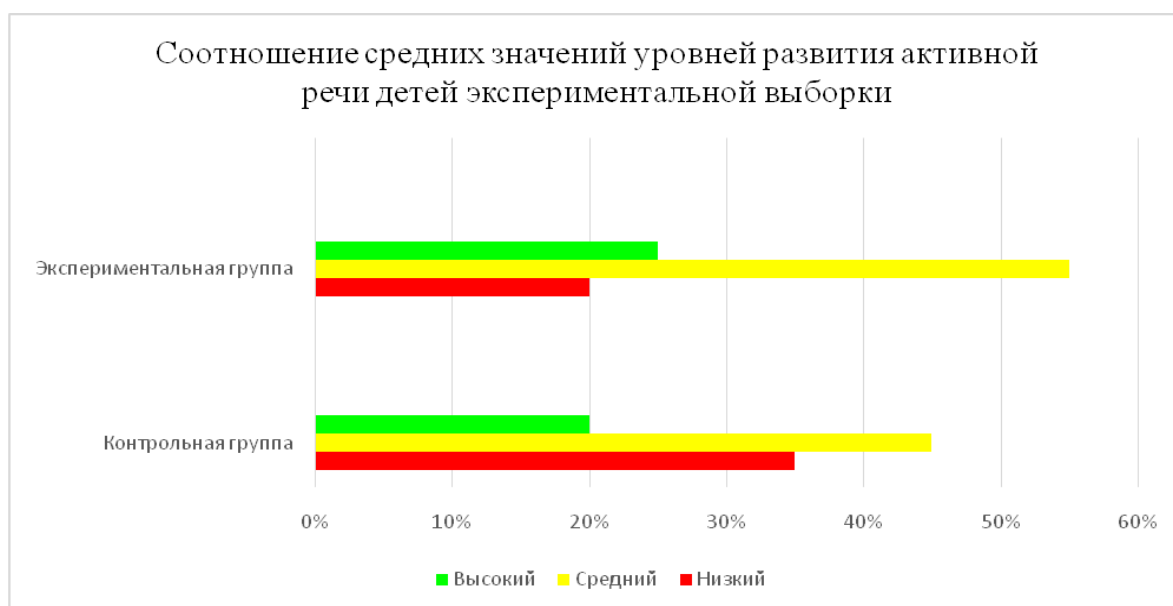


Рисунок 7 – Соотношение средних значений уровней развития активной речи детей экспериментальной выборки (констатирующий эксперимент)

Средние показатели результатов констатирующего эксперимента свидетельствуют о преобладании у детей ЭГ и КГ среднего уровня развития активной речи.

2.2 Содержание и организация работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр

По результатам проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы, рассматривающей проблемы речевого развития, а также результатов констатирующего этапа мы пришли к выводу, что традиционное содержание работы по развитию речи детей 2-3 лет необходимо дополнить организацией совместных со взрослым сюжетно-отобразительных игр.

Все дальнейшие действия были направлены на выбор содержания, определения форм и методов работы на основе научных подходов и исследований психологов, педагогов и лингвистов, занимавшихся изучением проблем развития речи раннего детского возраста.

В положении Ф.А. Сохина заложено определение значимости подражания в речевом развитии ребенка, так как именно в процессе подражания взрослой речи происходит формирование детской на раннем этапе развития [16].

Развитие речи в процессе обучения в период раннего возраста не ограничивается приобретенными навыками владения родным языком, но и предполагает ее дальнейшее развитие. Знакомство с тонкостями и трудностями правил, новыми явлениями в форме исключений, находящихся в языке, открывают перспективу в дальнейшем речевом развитии. «В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности» [16]. Но при этом связная речь не эквивалентно процессу мышления, а потому, чтобы достигнуть связности речи необходимо умение не только отображать содержание, передающееся через речь, но и использовать необходимые для этого средства языка [16].

Развитие речи на раннем этапе – это не только накопление словаря, правильное употребление грамматических конструкций, а сложный нервно-психический процесс, осуществляющийся во взаимодействии ребенка с окружающей действительностью, активной речевой позицией во взаимоотношениях со взрослыми. Взрослые люди создают ситуативные условия для того, чтобы ребенок стал активен в речи. «Активность взрослого является критическим элементом, который преобразует всю ситуацию для ребенка, побуждая его к речевым формам поведения» [14].

Положение об игровой деятельности, как о ведущей деятельности дошкольников свидетельствует о том, что игра является «наиболее подходящей формой обучения на ступени раннего детства» [5]. В процессе

игры у детей раннего возрастного периода происходит активизация речи через освоение социального опыта, запоминание слов при знакомстве с новыми предметами и совершении действий, дается возможность примерить на себя чью-то роль в жизни, например, мамы или папы, передать через игру не только отдельные действия, но и некоторые элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни» [4].

При работе с детьми были определены следующие задачи:

- развитие понимания речи – формирование умения у ребенка слушать и понимать условия выполнения заданий без демонстрации действий;
- развитие активной речи – расширение словаря до норм трехлетнего возраста 1200-1500 активного употребления слов путем добавления новых морфологических единиц, совершенствования грамматических конструкций, фонетической работой над словами;
- предоставление возможности употребления активной речи, создание условий для регулярного использования речи не только при общении со взрослым, но и друг с другом;
- содействие в проявлении интереса к сюжетно-отобразительным играм.

На основе анализа теоретических основ проблемы были отобраны необходимые принципы в работе по развитию речи в раннем возрасте.

Принцип наглядности. Необходима демонстрация действий и материалов, а также наличие комментариев, объяснения, словесное объяснение и взаимодействие.

Принцип активности самостоятельности. Возраст трех лет значим в психологическом становлении личности ребенка. При проявлении феномена Я-концепции дети становятся активными и самостоятельными. Поэтому необходим учет этой особенности в тот момент, когда будет демонстрация усвоенного материала; создавать условия для самостоятельных действий и речевых высказываний в ходе игры.

Принцип последовательности и доступности. Необходимо осуществлять отбор материала, который будет доступен детям и излагать в последовательности усложнения, завершающие занятия будут направлены на закрепление. Каждое занятие, состоящее из двух-четырех частей, решается несколько речевых задач.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей. Данный принцип выходит из предыдущего. Здесь важно учитывать возраст ребенка, чтобы предлагаемые действия были ему по силам исполнения. Учет индивидуальных особенностей позволит создать условия его личных особенностей.

Принцип повторности. Ранний возраст характерен тем, что особенности высшей нервной деятельности определяют необходимость неоднократного повторения содержания: повторение целых действий, отдельных элементов, неоднократное проговаривание фраз, реплик, речевых клише. Все это может происходить совместно со взрослым, ответом на вопрос, после действий взрослого.

Принцип эмоциональности. По своей природе ребенок нацелен на позитивное восприятие окружающего мира. Он может усвоить намного больше, если окружающая обстановка наделена положительными эмоциями. Здесь условия организации деятельности будут зависеть от эмоциональности самого взрослого.

После был отобран практический материал с содержанием сюжетно-отобразительных игр и упорядочен по направлениям согласно задачам речевого развития детей третьего года (таблица 3).

Таблица 3 – Содержание, формы и методы развития речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр

Тема	Название игры	Форма организации	Задача	Метод, прием
Чтение сказки «Маша и	«Веселые жуки»,	– подгрупповая, – индивидуаль	– формирование правильного	– четкое выразительное

Продолжение таблицы 3

Тема	Название игры	Форма организации	Задача	Метод, прием
медведь»	«Заводные ежики», «Гусь и гусята»	ная работа	произношения звуков; – формирование умения правильного произношения слов; – развитие понимания речевых инструкций; – развитие понимания коротких историй, речевых инструкций, высказываний окружающих	рассказывание предыстории, условий игр, упражнений; – просмотр иллюстраций, картинок; – знакомство с используемыми игрушками, атрибутами; – повторное объяснение условий; – совместное проговаривание; – наводящие вопросы; – чтение с применением речевых модуляций; – словесное поощрение
«Я ищу детей, которые полюбили бы меня...»	«Я ищу детей, которые полюбили бы меня...», «Магазин», «Едят или не едят», «Кто с кем стоит рядом»	– индивидуальная работа, – подгруппы – в парах	– создание условий для формирования умения слушать и слышать, понимать услышанную информацию, выполнять речевые указания; – формирование умения отвечать и ставить вопросы «Где?», «Куда?», «Почему?», «Когда?»;	– четкое выразительное рассказывание предыстории, условий игр, упражнений; – просмотр иллюстраций, картинок; – знакомство с используемыми игрушками, атрибутами;

Продолжение таблицы 3

Тема	Название игры	Форма организации	Задача	Методы и приемы
			– формирование умения слушать и слышать, понимать услышанное, выполнять речевые поручения; - создание условий для самостоятельных речевых действий; – формирование умения применения имеющихся речевых клише, составления речевых высказываний	– повторное объяснение условий; - совместное проговаривание; - наводящие вопросы; - чтение с применением речевых модуляций - словесное поощрение
Чтение главы «Друзья» из книги Ч. Янчарского «Приключения Мишки Ушастика»	«Подбери игрушки», «На прогулку в лес», «Отгадай и назови», «Дождик»	– фронтальная, – подгрупповая, – индивидуальная работа – в парах	– формирование правильного звукопроизношения; – создание условий для самостоятельных речевых действий; – формирование умения применения имеющихся речевых клише, составления речевых высказываний	– четкое выразительное рассказывание предыстории, условий игр, упражнений; – просмотр иллюстраций, картинок; – знакомство с используемыми игрушками, атрибутами; – повторное объяснение условий; – совместное проговаривание; – наводящие вопросы; – чтение с применением речевых модуляций – словесное поощрение

Продолжение таблицы 3

Тема	Название игры	Форма организации	Задача	Методы и приемы
Рассматривание картин из серии «Домашние животные»	«Где кукует кукушка?», «Скажи, как я», «Назови как можно больше предметов», «Отгадай»	– фронтальная, – подгрупповая, – индивидуальная работа	– формирование правильного звукопроизношения; – создание условий для самостоятельных речевых действий; – формирование умения применения имеющихся речевых клише, составления речевых высказываний; – закрепление названий животных и образование новых слов суффиксальным способом	– четкое выразительное рассказывание предыстории, условий игр, упражнений; – просмотр иллюстраций, картинок; – знакомство с используемыми игрушками, атрибутами; – повторное объяснение условий; – совместное проговаривание; – наводящие вопросы; – чтение с применением речевых модуляций; – словесное поощрение

Работа была проведена с детьми экспериментальной группы. Запланированные сюжетно-отобразительные игры и их элементы реализовывалась согласно календарно-тематическому плану в совместной деятельности с воспитателем в режимных моментах.

С детьми экспериментальной группы на протяжении формирующего эксперимента использовались формы работы: фронтальная – совместная работы всей группы, подгрупповая – 4-5 человек, парная – 2 участника, индивидуальная – с каждым ребенком.

В перерывах между занятиями, в момент пауз, физминуток, организации рабочего места, гигиенических процедур, подготовке к приему пищи также происходила работа по активизации речи детей. Физминутки

выполнялись с проговариванием слов, стихотворений, выражений. В движении слова заучивались быстрее, чем, когда просто произносили. Во время подготовительных моментов задавались вопросы по поводу действий, и дети с удовольствием их описывали, например, моют руки, чтобы не заболеть или быть чистыми. Организацию рабочего места поясняли, что и для чего им нужно: пластилином лепить животных, красками рисовать цветы, дом.

Далее будет приведен пример организации сюжетно-отобразительной игры в совместной деятельности взрослого с детьми.

Для отработки действий в ситуации приветствия и знакомства, совершения простых игровых действий и их сопровождения речью была использована игра «Познакомимся с куклой Машей». За основу в работе была взята именно кукла, так как она наиболее близкая для детей игрушка, олицетворяющая человека, а Маша распространенное имя и известный сказочный и мультипликационный персонаж. В начале игры было представлено, к нам в группу пришла одна гостья. Взрослый поинтересовался у ребят, кто же мог прийти и что нужно говорить, когда к ним приходят в гости. Дети стали оживленно предполагать, что это были и родители, и сказочные герои, персонажи мультфильмов, Дед Мороз. На вопрос, что нужно говорить в такой ситуации, называли слова приветствия и интересовались делами. Когда взрослый спросил, если к нам пришел тот, кого мы еще не знаем, большинство дошкольников ступешались и не знали, что ответить, лишь несколько детей сказали: «Ты кто?». После вводной части игры взрослый пояснил, что к нам в гости пришла кукла Маша, давайте ее поприветствуем и познакомимся с ней. Кукла как бы «подходит», «дает» руку детям, говоря: «Я – Маша, как тебя зовут?» ребенку также предлагалось пожать куклу за руку, погладить по голове или по плечу. Затем в обращении к кукле взрослый спрашивает, хочет ли она сесть на стул. Он предлагает ребенку: «Попроси Машу сесть на стул», стимулируя общение с куклой при помощи речи и жестов. Для дальнейшего взаимодействия с куклой звучит

следующее: «Кукла Маша, как настоящая девочка, у нее есть ручки, ножки, голова, глазки, ушки, носик, ротик. А где у нее: ручки, ножки, головка, глазки, носик, ротик? Покажи, пожалуйста». Ребенок все это показывает, слегка касаясь руками куклы. При этом взрослый хвалит малыша за высказывания и действия, а также за самостоятельные дополнения самим ребенком, например, дети говорили, что у нее есть платье и туфельки, темные волосы и бантик в них. Некоторые дети называли это сами, некоторым приходилось задавать вопрос «Что надето на Маше?», «Какого цвета платье?» «Какие у нее волосы?», «Что у нее в волосах?». Когда дети не говорили того, что просил взрослый, то возникала необходимость произнести слова более четко, показать еще раз действие, каким образом это нужно сделать.

Следующей деятельностью взрослого и ребенка была игра «Оденем куклу Машу на прогулку». Она была направлена на формирование умения выбирать предметы одежды по сезону и одевать куклу, соблюдая верную последовательность, сопровождать все действия речевыми высказываниями и закреплять лексику по теме «Одежда». В весенний период набор одежды у детей уже другая в отличие от зимы, поэтому для игры был подобран весенний гардероб. Взрослый говорит, что кукла Маша очень любит гулять, и сейчас мы будем ее одевать на прогулку, предлагает детям вместе одеть куклу. После рассматривания всей одежды звучит вопрос «Что мы наденем первым?». На этот вопрос отвечали и брали колготки, шапку, сапоги, кофту. Правильным было выбрать колготки. Когда ребята выбирали другой предмет одежды, взрослый спрашивал: «Что ты надеваешь сначала?», «Ты надеваешь шапку, а потом колготки?». Тогда ребенок исправлялся. На вопрос «Что ты надеваешь сначала?» некоторые отвечали «штаны», «не такие колготки, а такие», показывая на свою одежду леггинсы или лосины. Далее предлагалось «Чтобы наша Маша не замерзла, мы наденем кофту». Здесь предложение не звучало сразу, а была дана возможность подумать. Кто-то выбирал предмет одежды и отвечал правильно, тогда надевали кофту. Если выбирали другой

предмет, то говорилось, что, Маша не хочет его одевать, это не та вещь, подумай еще. Кому-то понадобился наводящий вопрос «Может наденем кофту? или «Наденем кофту или шапку? Что ты скажешь?». После того как одели куклу, спрашиваем «Какая кофта у Маши?». Дети называли цвет – зеленый, размер – большая, давали характеристику – красивая, теплая, застегивали пуговицы. Настала очередь выбора обуви, детям предложили «Чтобы у Маши не замерзли ножки, мы оденем ...». Явная подсказка в словах дала возможность правильно выбрать сапоги, но не всем детям, потому что двум ребятам трудно было понимать задание взрослого. После того как обули куклу, взрослый спросил: «Какие сапожки у Маши?». Дошкольники называли цвет – синий, темный. Тут приходилось переспрашивать «Какого цвета?» и называли правильный ответ. Последним предметом оставалась шапка «Что осталось надеть?». Дети с радостью произносили слово «шапка» и одевали ее на куклу. В некоторые дети отвечали сразу на вопрос и выполняли действие, некоторым понадобилось повторять, двоим дошкольникам сложно было воспринимать задание и соответственно его выполнить, поэтому приходилось неоднократно объяснить и показать действие. В некоторых словах были фонетические ошибки, понадобилось повторять слова четко и несколько раз, пока не прозвучало от детей правильно.

Для формирования умения использования столовых приборов, формирования правил поведения за столом, развития лексики по теме «Посуда», формирования умения общаться была проведена игра «Угостим куклу Машу обедом». Нам понадобилась мебель, столовые приборы, посуда, салфетки, скатерть, игрушки-фрукты, продукты питания, ваза с цветами. Взрослый предлагает детям накормить куклу Машу обедом: «Маша долго играла и захотела кушать. Давайте накормим Машу, сварим ей кашу и компот». Сперва взрослый поинтересовался у детей, принимали ли они участие в приготовлении пищи и что они делали. Далее для приготовления выбирали посуду. Взрослый спрашивает: «Что мы будем готовить первым?».

дети ответили, что будут готовить кашу. Уточнили у малышей «Какую кашу мы будем варить, из какой крупы?», здесь предлагалась манная каша, рисовая и гречневая, то что в рационе у детей. Детский ответ «Из молока и риса». Взрослый спросил, какая посуда нам для этого подойдет. Дети выбрали кастрюлю и ложку, сказав, что в кастрюле мы будем варить, а ложкой мешать кашу. Поставив кастрюлю на плиту, детям задан вопрос «Что мы первым поместим в кастрюлю?». Правильно дети называли «молоко» и взрослый разрешал им совершить действие, но когда произносили «рис», то говорилось: «Давайте подумаем, если мы первым положим в кастрюлю рис, то он не сварится, а испортится», тогда называли и брали молоко. «А, чтобы молоко «не убежало», мы его помешаем ..., чем?». Дети сразу отвечали «ложкой». Переходя к готовке крупы, у ребят спросили, что нужно ее мыть или нет. Кто-то ответил, что мыть нужно, чтобы рис был чистый, кто-то ответил, что он итак сварится. Взрослый сказал детям, что все-таки крупу мыть тоже нужно, как овощи и фрукты. «Где мы будем мыть рис?» - предложено детям, они сказали в маленькой чашке и выбрали посуду. Затем говорилось, что рис пора готовить и что для этого нужно сделать? Маленькие повара предложили отправить рис в молоко, а взрослый предложил помешать ложкой и спросил, для чего мы это делаем. Дети отвечали «Чтобы было вкусно, не испортить кашу». Также взрослый спросил, все ли любят сладкую кашу, ребята ответили положительно. Тогда прозвучал вопрос «Что нужно добавить, чтобы каша была сладкой?», дети ответили «сахар». «Чтобы каша стала совсем сладкой, что с ней надо сделать?» – подведено к тому, чтобы участники сказали «помешать ложкой» и выполнили действие. В конце приготовления каши предложено накрыть кастрюлю крышкой, спросив также с какой целью мы это делаем. Ребята отвечали, чтобы каша не остыла, была вкусной. Оставив это блюдо, приступили к приготовлению компота. Взрослый спросил у детей: «Какой компот ты любишь?». Ответы были разными из яблок, груш, малины, клубники, обобщённых слов произнесено не было. Тогда старший сказал, что у нас есть яблоки и груши,

все вместе это фрукты. Опять процесс начинался с опроса, что нам для этого понадобится. Дети отвечали: груши, яблоки; взрослый нацеливал произнести обобщенное слово, но участники его забывали и произносили после повторения, сходу произносили лишь единицы. После добавили, что нужна для приготовления вода и сахар, дети пояснили, что любят сладкий компот. Знакомая процедура приготовления позволила быстрее начать процесс. Когда компот «сварился» взрослый сказал «А как мы узнаем, что компот сладкий?», дети ответили, что его надо попробовать и принялись за дело. Как только все блюда были готовы, было предложено накрыть на стол. Взрослый спросил: «Что мы сделаем первым?», нацелив на то, чтобы дети ответили, постелить скатерть. Участники перечисляли, поставить посуду, цветы, салфетки. Поэтому поступило прямое предложение постелить скатерть. Далее предложено было положить приборы. Взрослый поинтересовался у детей «Чем мы будем есть кашу... ложками или вилками?». Ответ был положительным – ложками, и приборы легли на свои места. Далее дети наложили кашу, разлили компот и поставили все на стол. Взрослый спросил, все ли готово на столе или чего-то не хватает. Дети поставили цветы и сказали, как на празднике, разложили салфетки. Когда все было готово, предложено пригласить куклу Машу стол. Дети говорили: «Пойдем с нами кушать», «Маша, садись кушать», «Приятного аппетита». Взрослый от имени Маши поблагодарил ребят, что все было очень вкусно. Во время игры дети активно говорили, как со взрослым, так и друг с другом, в некоторых моментах спорили, что нужно делать, иногда спрашивали у взрослого о правильности действий.

В игре «Покатаем куклу Машу на машине» была создана игровая ситуация, что куклу Машу нужно отвезти к бабушке. Мы также продолжаем работу по активизации речевой деятельности. Игра проводилась индивидуально, так как участникам предлагалось выбрать транспорт, который он будет использовать в игре. Это были легковая, гоночная, грузовая, полицейская машины, автобус. Сначала ребенку говорилось, чтобы

он предложил кукле Маше отвезти ее к бабушке: «Как ты скажешь Маше?». В обращении к кукле звучало «Я отвезу тебя к бабушке», «Маша, ты поедешь со мной к бабушке?», «Маша, я тебя повезу». Далее сказано, что, Маша ждет, когда ты приедешь к ней, а для этого нам нужно подъехать. Ребенок перемещает автомобиль к кукле. Взрослый говорит: «Нам нужно пригласить Машу в машину, что ты скажешь?». Дети вежливо произносили «Маша, садись в машину». У ребят спрашивали, когда они ездят в машине, то пристегиваются ремнем? От участников звучала фраза пристегнуться «Маша, пристегнись», «Пристегнись, пожалуйста», «Пристегнись, поедем». Затем взрослый предложил немного провезти куклу Машу на машине побыстрее, помедленнее, повернуть направо, налево, остановиться. Когда прозвучало остановиться, взрослый сказал: «Ну, вот Маша приехала к бабушке, надо ей сказать, что мы приехали и можно выходить». Ответы детей звучали «Мы приехали», «Маша, мы приехали, выходи, бабушка ждет», «Мы приехали, выходи из машины». Взрослый от лица куклы Маши поблагодарил ребят и попросил их поблагодарить Машу за поездку, погладив по ручке, голове и волосам. На протяжении игры ведущий четко произносил задания игры, ожидал ответы детей, задавал еще наводящие вопросы, хвалил и благодарил детей за ответы и действия.

Подведение итогов после каждой игры и рефлексия позволили подготовить детям элементарные рассказы о своей деятельности, выразить свои чувства. Дети составляли рассказ с помощью взрослого, отвечая на поставленные вопросы. У некоторых не всегда получалось составить таким образом рассказ, лишь повторяли речь взрослого.

На данном этапе экспериментальной работы были реализованы положения, сформулированные в гипотезе бакалаврской работы. Эффективность сюжетно-отобразительной игры как средства активизации речи детей 2-3 лет была выявлена на этапе контрольного среза.

2.3 Выявление динамики развития активной речи детей 2-3 лет

В целях констатации факта динамики развития активной речи у детей 2-3 лет на контрольном этапе экспериментальной работы была проведена повторная диагностика.

Контрольный эксперимент строился на критериально-диагностическом аппарате, описанном нами ранее в пункте 2.1. В диагностическом исследовании также была использована методика Л.В. Таниной «В гостях у куклы» [2]. Содержание диагностики состояло также из цикла диагностических заданий, структурированных по определенной сюжетной линии, что позволило нам выявить показатели развития активной речи детей 2-3 лет.

«Диагностическое задание 1 «В гостях у кукол».

Цель: выявление умения детей 2-3 лет употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов.

Материал: две куклы, домик, картинки с изображением предметов.

Экспериментатор продемонстрировал двух кукол, стоящих около домиков и сказал: «В этом домике живут куклы. Они нарядились и ждут гостей. Куколки просят, чтобы ты придумал(а) им имена. Эту куклу мы назовем..., другую куклу – ... Куклы надели ... На ногах ...

Эта кукла со светлыми волосами, а эта – ... Света большая, а Аня... У Ани платье короткое, а у Светы ... Света и Аня надели платья, какие платья? У Светы платье..., а у Ани ...? На платье у Светы воротник, а у Ани...? У Светы на платье есть ..., а у Ани на платье нет... У свету на голове бант, а у Ани нет...

Света что-то увидела и замахала рукой. Что делает Света? Аня тоже ..., она стала от радости /прыгать, подпрыгивать/. Девочки /радуются, улыбаются, смеются/. Они увидели поезд, который везет им много вещей. Поможем куклам разобрать вещи по вагончикам.

Оценка ответов детей происходила по трехбалльной системе.

Критерии оценки.

Употребление слов, обозначающих предметы.

3 балла – ребенок дает имена обеим куклам, называет предметы одежды (более двух слов); 2 балла – дает имена куклам после образца взрослого, называет одно-два слова, обозначающее предметы одежды; 1 балл – имена не может подобрать, повторяет слова за взрослым, не понимает задание.

Употребление слов, обозначающих признаки предметов.

3 балла – ребенок правильно определяет и называет признаки цвета, размера, качества предметов, может подобрать антонимы к прилагательным; 2 балла – называет признаки цвета предметов, но иногда допускает ошибки; наблюдается замена – длинное платье – «большое платье», темные волосы – «черные волосы»; 1 балл – слова, обозначающие цвета, качество и размер, не называет либо повторяет слова за взрослым.

Употребление слов, обозначающих действия предметов и объектов.

3 балла – ребенок правильно употребляет глагольные формы – три и более; 2 балла – называет одно-два слова; 1 балл – повторяет слова за взрослым» [2].

Итак, из общего количества детей (20 человек) в экспериментальной группе 9 баллов (высокий уровень выполнения задания) получили 3 детей (30%), 6 баллов (средний уровень выполнения задания) – 5 детей (50%), 3 балла (низкий уровень выполнения задания) – 2 ребенка (20%).

В контрольной группе 9 баллов получили 2 детей (20%), 6 баллов – 5 детей (50%), 3 балла – 3 детей (3%).

Количественные результаты выполнения детьми данного задания представлены в гистограмме на рисунке 8.

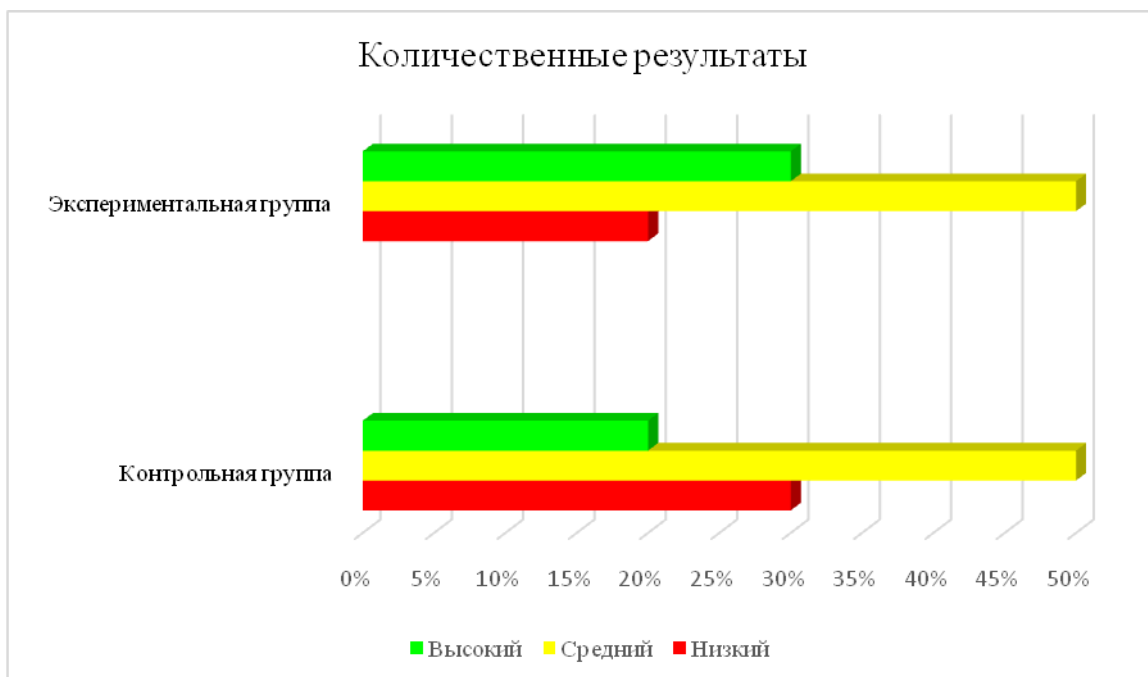


Рисунок 8 – Количественные результаты диагностического задания 1 «В гостях у кукол» (контрольный эксперимент)

«Диагностическое задание 2 «Уютный домик».

Цель: выявление умения детей 2-3 лет классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель).

Материал: настольная игра «Уютный домик», включающая 5 паровозиков – пяти цветов и 25 карточек-вагончиков. На карточках нарисованы следующие предметы домашнего обихода:

- посуда: чашка, тарелка, кастрюля, сковорода, чайник;
- одежда: юбка, платье, рубашка, брюки, куртка;
- обувь: кроссовки, туфли, сапоги, тапочки, ботинки;
- мебель: кровать, диван, стул, стол, шкаф;
- игрушки: кубик, кукла, машина, мяч, юла.

Экспериментатор предложил поиграть в игру «Уютный домик»: «В первый паровозик мы погрузим посуду (цепляет вагончик с чайником), во второй (одежда), в третий... (обувь), в четвертый...(мебель), в пятый ... (игрушки)».

После того как все паровозики расставлены и к ним были прицеплены первые вагончики, экспериментатор предложил ребенку взять любую картинку, назвать ее и сказать, к какому понятию она относится.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно и правильно классифицирует понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки; называет предмет, и к какому понятию оно относится;

2 балла – самостоятельно и правильно классифицирует не менее 3 понятий, остальные с помощью взрослого;

1 балл – затрудняется классифицировать предметы» [2].

Из общего числа детей (20 человек) в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 4 ребенка (40%), 2 балла (средний уровень) – 4 детей (40%), 1 балл (низкий уровень) – у 2 детей (20%).

В контрольной группе высокий уровень развития умения был выявлен у 2 детей (20%), средний уровень (2 балла) – у 5 детей (50%), низкий уровень (1 балл) – у 3 детей (30%).

Количественные результаты выполнения детьми задания представлены в гистограмме на рисунке 9.

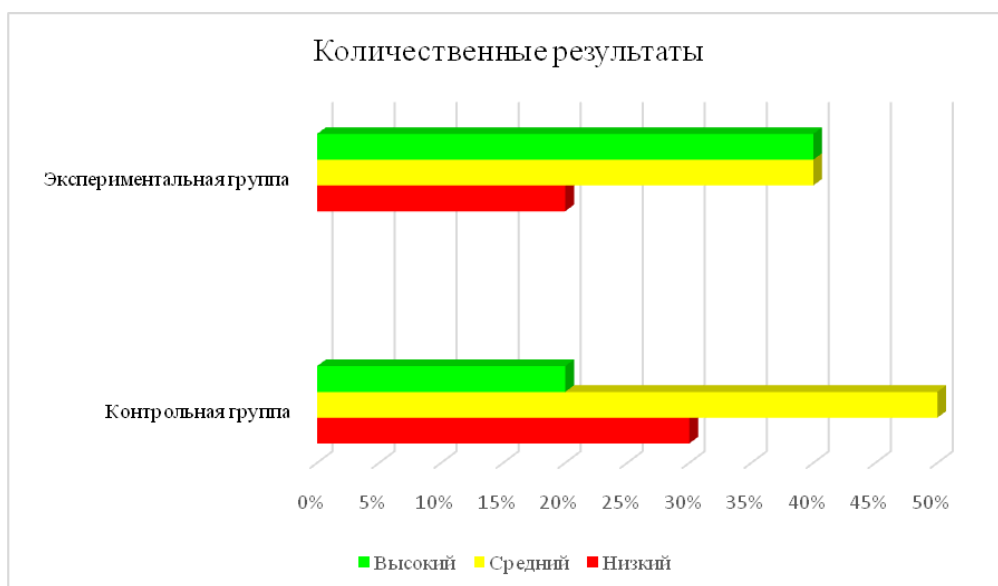


Рисунок 9 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Уютный домик» (контрольный эксперимент)

Диагностическое задание 3 «Назови животных».

Цель: «выявить умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [2].

«Экспериментатор продолжил сюжетную линию предыдущего задания, предложив: «Мы сложим вещи в домики, (складывает карточки в коробку). Вы слышите, приближается еще один паровозик, он везет гостей. Это большие и маленькие животные. Поприветствуем их».

Критерии оценки:

3 балла – правильно образовывает названия детенышей в единственном числе и множественном числе (это кошка, у нее котята, котенок, котик);

2 балла – вместо единственного числа называет множественное;

1 балл – не понимает и не выполняет задание» [2].

Из общего числа детей (20 человек), в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 4 ребенка (40%), 2 балла (средний уровень умения) – 4 детей (40%), 1 балл (низкий уровень умения) – 2 ребенка (20%). В контрольной группе 3 балла получили 3 детей (30%), 2 балла – 4 детей (40%), 1 балл – 3 ребенка (30%). Количественные результаты выполнения детьми данного задания представлены в гистограмме на рисунке 10.

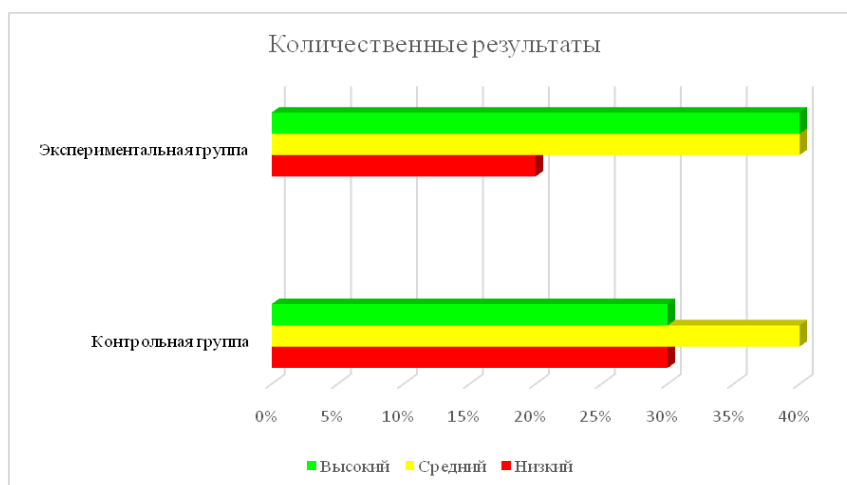


Рисунок 10 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Назови животных» (контрольный эксперимент)

«Диагностическое задание 4 «Игра в прятки».

Цель: выявление умения детей 2-3 лет употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около).

Экспериментатор, продолжая сюжетную линию диагностик, предложил: «Решили куколки с малышами поиграть в прятки. Отвернулись куколки, а малыши спрятались в разные места (воспитатель расставляет игрушки за паровозик, под паровозик, около паровозика, за домом, на паровозике, в паровозике, в домик). Куколки находят эти места, а ребенок называет слова с предлогами» [2].

«Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно и правильно употребляет все предлоги;

2 балла – ребенку требуется незначительная помощь взрослого;

1 балл – ребенок не понимает и не выполняет задание» [2].

Из всего числа детей (20 человек) в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 4 детей (40%), средний уровень – 4 детей (40%), низкий уровень – 2 детей (20%). В контрольной группе 3 балла получили 3 детей (30%), 2 балла – 4 детей (40%), низкий уровень – 3 детей (30%). Количественные результаты данного задания мы представили в гистограмме на рисунке 11.

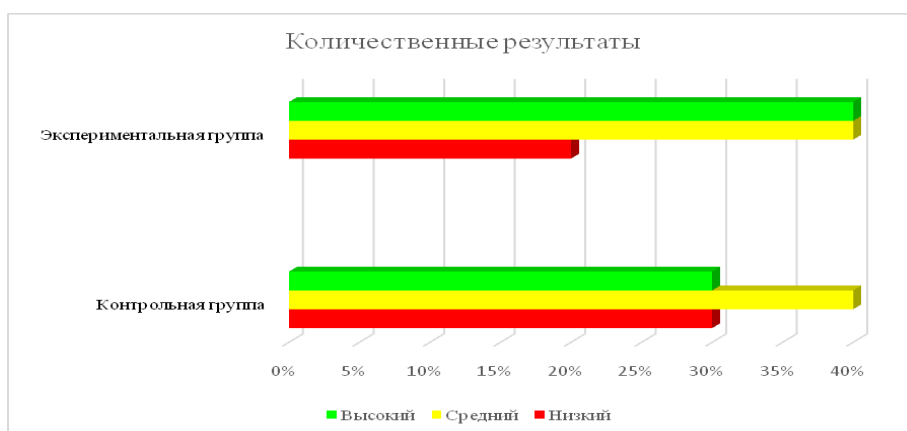


Рисунок 11 – Количественные результаты диагностического задания 4 «Игра в прятки» (контрольный эксперимент)

«Диагностическое задание 5 «На полянке».

Цель: выявление умения детей 2-3 лет образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов.

Экспериментатор сформулировал задание следующим образом: «Играли, играли, устали и сели на полянке отдохнуть. Слышит кто-то: чик-чирик, чик-чирик... Это воробей ... (чирикает); кря-кря – это утка ... (крякает); ква-ква – это лягушка ... (квакает); хрю-хрю – это поросята ... (хрюкают); ку-ку, ку-ку – это кукушка ... (кукует); кар-кар – это ворона ... (каркает). Захотелось малышам поиграть на музыкальных инструментах, и попросили они кукол: «Дайте нам, пожалуйста барабан, трубочку, гитару, гармошку».

Критерии оценки: 3 балла – правильно образовывает все глагольные формы разными способами; 2 балла – испытывают некоторые затруднения в образовании глаголов и нуждаются в помощи взрослого; 1 балл – не понимает и не выполняет задание» [2].

Из всего числа детей (20 человек) в экспериментальной группе 3 балла получили 4 детей (40%), средний уровень – 4 детей (40%), низкий уровень – 2 ребенка (20%). В контрольной группе 3 балла получили 3 детей (30%), 2 балла – 4 детей (40%), 1 балл – 3 ребенка (30%). Количественные результаты выполнения данного задания представлены в гистограмме на рисунке 12.

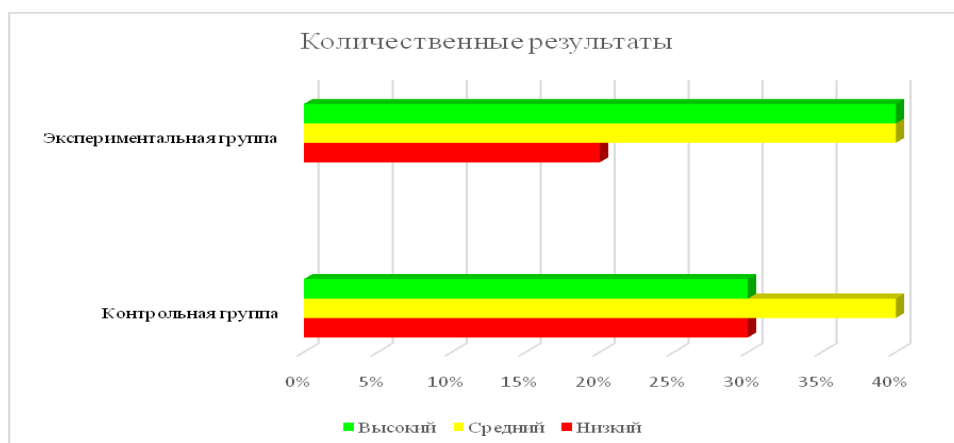


Рисунок 12 – Количественные результаты диагностического задания 5 «На полянке» (контрольный эксперимент)

«Диагностическое задание 6 «Расскажи другу».

Цель: определение умения детей 2-3 лет составлять короткий рассказ совместно со взрослым.

Экспериментатор: «Ты познакомился с куклами, играл вместе с ними. Хочется тебе об этом рассказать своему другу. Давай мы его пригласим и расскажем о том, как мы с тобой играли».

Совместное рассказывание по схеме» [2]:

«Как-то раз куклы ждали гостей. Гости приехали на ... (на паровозике). Они привезли им посуду, одежду, обувь, игрушки. Куколки и малыши играли в ...(прятки) и на музыкальных инструментах. Зайчата на барабанах ... (барабанили), медвежата на трубе ... (трубили). Слушали, как воробей чирикает. Ворона ... (каркает). Всем было весело! Эту сказку ты можешь рассказать сегодня дома» [2].

«Критерии оценки:

3 балла – ребенок составляет небольшой рассказ совместно со взрослым;

2 балла – ребенок составляет рассказ с помощью взрослого, повторяя за ним;

1 балл – ребенок не может составить рассказ, не понимает и не выполняет задание» [2].

Из общего числа детей (20 человек) в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 4 детей (40%), 2 балла (средний уровень) – 4 детей (40%), 1 балл (низкий уровень) – 2 ребенка (20%).

В контрольной группе 3 балла получили 3 детей (30%), 2 балла – 4 детей (40%), и 1 балл – 3 детей (30%).

Количественные результаты выполнения данного задания представлены в гистограмме на рисунке 13.

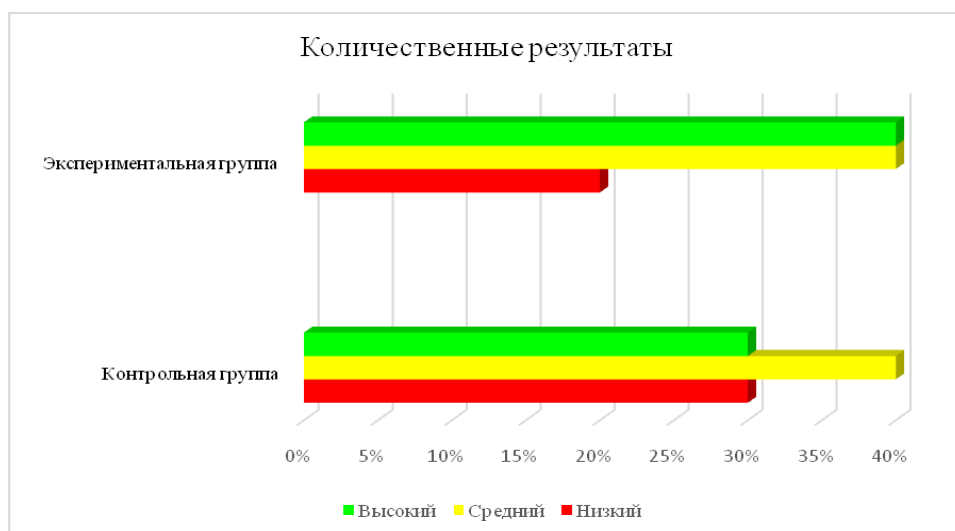


Рисунок 13 – Количественные результаты диагностического задания 6 «Расскажи другу» (контрольный эксперимент)

Полученные данные (округленные средние значения уровней развития активной речи детей экспериментальной выборки) на этапе контрольного эксперимента отражены в диаграмме на рисунке 14.

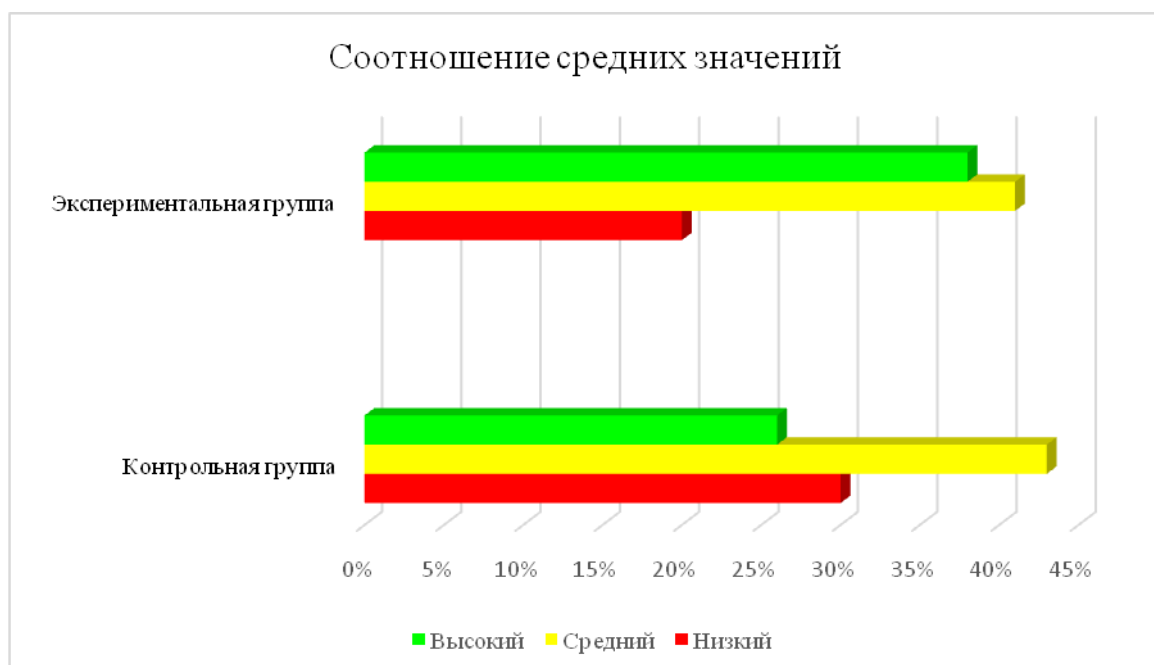


Рисунок 14 – Соотношение средних значений уровней развития активной речи детей экспериментальной выборки (контрольный эксперимент)

Подводя итог проведенного исследования, можно определить три уровня развития активной речи детей 2-3 лет:

I уровень (высокий) – 21-24 балла;

II уровень (средний) – 14-20 баллов;

III уровень (низкий) – 8-13 баллов.

Детей, получивших 21-24 балла, можно отнести к высокому уровню развития активной речи. Испытуемые смогли назвать более двух предметов одежды, верно определить и назвать цвета, размер, качество предметов, умеют подбирать антонимы к прилагательным. У них сформировано умение употребления глагольных форм. Они могут самостоятельно и верно классифицировать понятия по темам «одежда», «обувь», «мебель», «игрушки», а также называют предметы и понятие, к которому они относятся. Дети этой группы правильно смогли образовать названия детенышей как в единственном, так и во множественном числе: «это кошка, у нее есть котята, котенок, котик»; без затруднений употребляют пространственные предлоги, правильно преобразуют глагольные формы различными способами; могут составить короткий рассказ совместно со взрослым.

Исследование показало, что у 38% детей экспериментальной группы был выявлен высокий уровень развития активной речи, в контрольной группе – у 26% детей (среднее арифметическое значение).

Дети со средним уровнем речевого развития смогли назвать по одному-два слова, которые обозначали предмет одежды и их признаки по цвету, размеру. Несмотря на это были допущены ошибки: вместо «длинное платье» говорили «большое платье», темные волосы называли «черные». Испытуемым удавалось самостоятельно и верно классифицировать не менее 3-х понятий, все остальные только с помощью взрослого. У детей возникли трудности с числом: называли единственное число вместо множественного; с образованием глагольных форм им потребовалась помощь взрослого, а также помощь в составлении рассказа. Они только повторяли за взрослым.

Контрольный эксперимент показал, что у 41% детей экспериментальной группы был выявлен средний уровень развития активной речи, в контрольной группе – у 43% детей (среднее арифметическое значение).

Дети с низким уровнем не смогли назвать цвета, признаки и размеры предметов и в большинстве случаев повторяли за взрослым. Им было трудно классифицировать предметы, образовывать названия животных и их детенышей в единственном и множественном числе, употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов и образование глагольных форм суффиксальным способом также не привели к успеху. Использование пространственных предлогов также вызывает трудности. Составление совместного рассказа не получилось: испытуемые не смогли даже повторить за взрослым.

Исследование показало, что у 20% детей экспериментальной группы был выявлен низкий уровень развития активной речи, в контрольной группе у 30% детей (среднее арифметическое значение).

Итак, по итогам исследования, проведенного после формирующей работы, можно сказать, что у детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика уровня развития активной речи. Результат средних показателей констатирующего исследования: высокий – 25%, средний – 55%, низкий – 25%. Средние значения контрольного эксперимента: высокий – 38%, средний – 41%, низкий – 20%, что свидетельствует о прогрессивных изменениях.

Делая общий вывод по итогам контрольного эксперимента, можно сказать, что у детей в экспериментальной группе виден положительный результат в речевом развитии. Несмотря на сжатые сроки работы в данном направлении, произошли положительные изменения.

Итоги экспериментальной работы показали нам, если целенаправленно выстраивать работу по развитию речи детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительных игр, используя комплексный подход, можно

обеспечить активизацию речи детей 2-3 лет. Комплексный подход руководства сюжетно-отобразительными играми включал:

- четкое выразительное рассказывание воспитателем предыстории игры;
- обеспечение возможности дополнения и высказывания; создание условий для дополнительных вопросов; использование не прямых вопросов, а подведение детей к самостоятельному говорению;
- просмотр иллюстраций и картинок с обсуждением увиденного;
- обсуждение, живое общение во время гигиенических процедур, подготовки к занятиям, приему пищи, перед и после посещения кукольного театра, во время прогулки, экскурсии, речевые разминки, физминутки дают возможность успешного решения задач обогащения содержания сюжетно-отобразительных игр и активизации речи детей 2-3 лет.

Заключение

По итогам проведенной нами экспериментальной работы можно сделать следующие выводы, относящиеся к теоретическим подходам и методическим решениям проблемы активизации речи детей 2-3 лет.

При изучении психологической, педагогической и методической литературы были рассмотрены важные аспекты такие, как особенности развития речи, речевые нарушения, особенности сюжетно-отобразительной игры и ее роль в процессе развития речи. Речь является важным психическим процессом, влияющим на развитие личности, социализацию. Для развития речевой деятельности наиболее благоприятен возраст от одного года до трех лет. В этот период у ребенка происходит развитие речи, самостоятельности, проявляются основы личности. Активное познание окружающего мира и речевое развитие осуществляется через предметы и игру. В этом возрасте преобладает сюжетно-отобразительная игра. Она является отражением восприятия детьми окружающего и строится с использованием образов (игрушек) тех предметов, которые знакомы ребенку и находятся в его окружении. Главный факт состоит в том, что активизация речи происходит через всю игру, начиная с формулировки игровых задач, которые ставятся совместно детьми, далее объяснение условий, общение в процессе игры: обсуждение, пояснение, аргументация, и, конечно, итог всей игры.

Проанализировав методическую литературу, были определены содержание, формы, методы, приемы, средства речевого развития детей раннего возраста. В традиционной методике развития речи игра является одной из ведущих форм, однако сюжетно-отобразительные игры не достаточно используются как средство активизации речи детей раннего возраста.

В данном исследовании традиционное содержание работы по развитию речи детей 2-3 лет было дополнено организацией совместных со взрослым

сюжетно-отобразительных игр, в содержание которых был включен речевой материал в соответствии с задачами развития речи детей 2-3 лет

Методика работы с детьми основывалась на научных подходах и исследованиях психологов, педагогов, лингвистов в области проблем речевого развития детей раннего возраста, а также предпосылок становления сюжетной игры в раннем возрасте (Ф.А. Сохин, М.И. Лисина, О.С. Ушакова, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова).

Итоги экспериментальной работы показали, если целенаправленно выстраивать работу по развитию речи детей раннего возраста в процессе сюжетно-отобразительных игр, используя комплексный подход, можно обеспечить активизацию речи детей 2-3 лет.

Практическая значимость исследования состоит в экспериментальной апробации содержания и организации работы по активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр. Описанные сюжетно-отобразительные игры, методы и приемы могут использовать воспитатели, учителя-логопеды, родители в качестве стимулирующего средства для активизации речи детей 2-3 лет.

Несмотря на проведенное исследование активизации речи детей 2-3 лет в процессе сюжетно-отобразительных игр, необходимо уделить внимание работе с родителями в рамках построения работы по развитию речи детей раннего возраста, так как данный аспект остался за пределами исследования и нуждается в дополнительном изучении.

Список используемой литературы

1. Глухов В. П., Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М. : Изд-во: АСТ, 2007. 318 с.
2. Диагностика речевого развития дошкольников : Научно-методическое пособие / Под ред. О. С. Ушаковой. М. : РАО, 2007. 136 с.
3. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Пособие для воспитателей детских садов / Под ред. С. Л. Новоселовой. М. : Просвещение, 1985. 143с.
4. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. М. : Просвещение, 1988. 96 с.
5. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. М. : Просвещение, 1989. 286 с.
6. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2006. 320с.
7. Краткий энциклопедический словарь [Адаптивная физическая культура] / Э. Н. Вайнер, С. А. Кастюнин. М. : Флинта, 2003. 144 с.
8. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. Речевые нарушения : учебное пособие / И. Л. Шелехов, Е. С. Толстолес, Е. В. Гребенникова. Томск : Издательство ТГПУ, 2012. 196 с.
9. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М. : Издательство университета РАО, 1999. 176 с.
10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
11. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология : Учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. М. В. Гамезо. М. : Просвещение, 1984. 256 с.
12. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов вузов. М. : Академия, 1999. 456 с.

13. Орлянская Р. Р. Речевая активность детей раннего возраста как условие их развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17691> (дата обращения: 23.04.2022).

14. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М. : Издательство академии педагогически наук РСФСР, 1963. 91 с.

15. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. М. : Просвещение, 2004. 164 с.

16. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : Просвещение, 2002. 224 с.

17. Тихеева В. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста : Пособие для воспитателей детского сада / под ред. Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 1981. 159 с.

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

19. Янушко Е. А. Помогите малышу заговорить. Развитие речи детей 1-3 лет. М. : Эксмо, 2016. 424 с.

20. Яшина В. И., Алексеева М. М. Теория и методика развития речи детей : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под общей редакцией В. И. Яшиной. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 448 с.

Приложение А

Список детей экспериментальной выборки

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
Имя Ф. ребенка	Возраст	Имя Ф. ребенка	Возраст
Марина А.	2 года 8 месяцев	Андрей С.	2 года 8 месяцев
Алена С.	2 года 8 месяцев	Алина Б.	2 года 8 месяцев
Герман К.	2 года 9 месяцев	Максим П.	2 года 8 месяцев
Никита П.	2 года 9 месяцев	Ангелина Ф.	2 года 9 месяцев
Евгений П.	2 года 9 месяцев	Софья Р.	2 года 9 месяцев
Сергей С.	2 года 9 месяцев	Виктория З.	2 года 9 месяцев
Ева С.	2 года 9 месяцев	Константин С.	2 года 9 месяцев
Карина Ч.	3 года	Дмитрий К.	3 года
Мария Г.	3 года	Алексей Н.	3 года
Матвей Ч.	3 года	Екатерина К.	3 года

Приложение Б

Количественные результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Количественные результаты диагностического задания 1
«В гостях у кукол»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	20	20
Средний уровень	60	50
Низкий уровень	20	30

Таблица Б.2 – Количественные результаты диагностического задания 2
«Уютный домик»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	30	20
Средний уровень	50	50
Низкий уровень	20	30

Таблица Б.3 – Количественные результаты диагностического задания 3
«Назови животных»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	30	20
Средний уровень	50	50
Низкий уровень	20	30

Таблица Б.4 – Количественные результаты диагностического задания 4
«Игра в прятки»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	30	20
Средний уровень	50	50
Низкий уровень	20	30

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Количественные результаты диагностического задания 5 «На полянке»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	30	20
Средний уровень	50	50
Низкий уровень	20	30

Таблица Б.6 – Количественные результаты диагностического задания 6 «Расскажи другу»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	20	20
Средний уровень	60	40
Низкий уровень	20	40

Таблица Б.7 – Сводные результаты констатирующего эксперимента

Диагностическое задание	Уровни, %					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Диагностическое задание 1	20	20	60	50	20	30
Диагностическое задание 2	30	20	50	50	20	30
Диагностическое задание 3	30	20	50	50	20	30
Диагностическое задание 4	30	20	50	50	20	30
Диагностическое задание 5	30	20	50	50	20	30
Диагностическое задание 6	20	20	60	40	20	40
Общий (средний) результат	26,6	20	53,3	48,3	20	31,6