У детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения в развитии речи и проявляется в различных речевых патологиях. В одних случаях отмечаются только отклонения в развитии звуковой стороны речи. В других - у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

В связи с тем, что в количество детей с речевыми расстройствами непрерывно увеличивается, а также растет число детей с тяжелым нарушениям речи – алалией, то остро встает проблема изучения  речи таких детей, поиска новых эффективных подходов к диагностике и коррекции их развития (А.Г. Арушанов, А. Н. Корнев, А.Н. Гвоздев, Л.С. Соломаха, Н.В. Серебрякова и др.) [5].

Алалия — одна из тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Многие дети с алалией не овладевают языком и остаются не говорящими или почти не говорящими даже ко времени поступления в школу. Сложный симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств при алалии оказывает отрицательное влияние не только на речевую коммуникацию, но в определенной степени и на развитие познавательной деятельности, на изменение личности в цепи развития "ребенок-подросток-взрослый", а нередко препятствует достижению значимых для формирующейся личности потребностей и стремлений, раскрытию интеллектуальных возможностей.

Наиболее дискуссионным является вопрос о методах, средствах стимуляции речи у детей с алалией. Фольклорное произведение является одним из эффективных методов стимуляции речи у детей с задержками речевого развития [52]

Современная наука определяет фольклорные произведения как продуктивные когнитивно-семантические категории, без освоения которых невозможно формирование языковой компетенции человека. В связи с этим, обоснованно использование в коррекционной логопедической работе по стимуляции речи у детей с алалией фольклорных текстов, характеризующихся антропоцентризмом, ярко выраженной продуктивностью, диалогической и когнитивной направленностью, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Содержание и специфика фольклорных произведений рассматриваются в работах Г.С. Виноградова, М.Н. Мельникова, Э.С. Литвин, В.П. Аникина, О.В. Бережнова, Б.Н. Путилова, А.П. Ильковой и др.

Значительный вклад в изучение алалии внесли Г. Гутцманн (1894), А. Либманн (1900), М.Б. Богданов-Березовский (1909), Э. Фрешельс (1931), а в более позднее время М.Е. Хватцев (1959), Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Л.В. Мелехова, Г.В. Мациевская, Т.Б. Филичева (1973), Е.Ф. Соботович, В.А. Ковшиков (1984), С.Н. Шаховская, В.К. Воробьева (1979) и другие исследователи.

**Цель исследования:** создание методических рекомендаций по организации коррекционной работы с целью стимуляции речи у детей с алалией.

**Объект исследования:** речевое развитие детей с алалией.

**Предмет исследования:** стимуляция речи у детей с алалией посредством фольклорного произведения.

Исходя из цели нашего исследования, были определены следующие **задачи**:

1. Изучить теоретический материал по данной проблеме.
2. Описать общую характеристику алалии (понятие, причины, механизмы, симптоматика, классификация).
3. Описать невербальные средства общения и дать характеристику альтернативной и дополнительной коммуникации.
4. Описать психолого-педагогические и речевые особенности детей дошкольного возраста 3-7 лет.
5. Разработать методические рекомендации по организации коррекционной работы с целью стимуляции речи у детей с алалией.

Для этого в своей работе используем преимущественно наглядно-практические методы и способы ознакомления детей с фольклорными произведениями.

**Практическая значимость:** данная работа может представлять интерес для логопедов, дефектологов, воспитателей, родителей дошкольников, студентов.

**Структура дипломного исследования:** в работу входят введение, две главы, выводы, заключение, список литературы (из 54 источника), четыре приложения, в котором представлен практический материал (конспекты занятий, список фольклорных произведений).

**1.2. Невербальные средства общения.**

**Характеристика альтернативной и дополнительной коммуникации**

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) коммуникация выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей [38].

Проблема формирования коммуникативных умений у детей с ОНР является актуальной, так как у этих детей обнаруживаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, несформированность связной речи, что затрудняет спонтанное формирование речевых умений и навыков у данных детей.

Согласно концепции Л.С. Выготского, развитие ребенка происходит в форме присвоения общественно – исторического опыта человечества на основе общения, которое выполняет функции развития познания, воспитания, обучения. Заметное снижение потребности в общении, характерное для детей с нарушениями речи, ставит педагогов перед необходимостью моделирования коммуникативных ситуаций, изучения условий, способствующих возникновению и активизации вербальной коммуникации [45].

Одним из важнейших условий формирования личности и успешной социализации ребенка является его полноценное речевое взаимодействие с окружающими. Дети с нарушениями речи испытывают трудности в речевом взаимодействии с окружающими, что может привести к нарушению формирования у них коммуникативных умений [42].

В гуманитарной энциклопедии определение коммуникации звучит таким образом: Коммуникация (образовано от латинского слова: communicare — делать общим, связывать, сообщать) — это тип активного взаимодействия между объектами любой природы, предполагающий информационный обмен [2].

Согласно С. В. Борисневу, и придерживаясь его определением, под коммуникацией следует понимать социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных средств коммуникации [7].

Коммуникация, является сложным социально – психологическим процессом взаимопонимания между людьми, который осуществляется по нескольким основным каналам: вербальный (письменная (текстовая) и устная речь), невербальный (неречевой), к которому относится паралингвистика (жесты, мимика, мелодика речи).

Общение — это процесс, который осуществляется не только с помощью слов, но и невербальных средств.

Невербальная коммуникация – это совокупность неречевых коммуникативных средств – система жестов, знаков, символов, кодов, использующихся для передачи сообщения с большой степенью точности и играющих важнейшую роль в смысловом понимании людей друг друга. Телодвижения, жесты, позы, выражения лица, голосовые изменения и другие экспрессивные проявления кодируются и декодируются, выступают в роли знаков, имеющих ограниченный круг значений, и выполняют функцию сообщения.

Первоначально ребенка втягивает в общение мама, позднее у него возникает потребность контакта и отрабатываются средства для включения в общение других людей. Наиважнейшим средством общения в младенчестве являются экспрессивные действия (улыбки, вокализация, активные двигательные реакции) [34].

Установлено, что интенсивное эмоциональное общение взрослого с ребенком способствует, а редкое и бездушное препятствует развитию комплекса оживления и может привести к общей задержке психологического развития ребенка.

Интонационное структурирование речи происходит в течение первого года жизни и является доминирующим направлением в ее развитии. На основе интонационного структурирования возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок практически начинает овладевать человеческой речью [35].

Одной из важнейших особенностей невербальной коммуникации является то, что она осуществляется с участием разных сенсорных систем: зрения, слуха, кожно-тактильного чувства (осязание), хеморецепции (вкус, обоняние) и терморецепции (чувство тепла – холода).

Различаются три основных вида невербальных средств передачи информации (их еще называют паралингвистические средства общения): фонационные, кинетические и графические. К фонационным невербальным средствам относятся тембр голоса, темп и громкость речи, устойчивые интонации, особенности произнесения звуков, заполнения пауз (э, мэ…). К кинетическим компонентам речи относятся жесты, позы, мимика. Графические невербальные средства коммуникации выделяются в письменной речи.

Таким образом, полисенсорная природа невербальной коммуникации обеспечивает возможность восприятия человеком практически всех биологически и социально значимых видов информации внешнего мира. При этом важно, что в процессе непосредственного общения происходит: а) взаимодействие всех видов невербальной информации, передаваемой по каналам разной сенсорной модальности, и б) ее взаимодействие с собственно речевой вербальной информацией. Этим обеспечивается высокая надежность восприятия и взаимопонимания людей[4]. Роль невербальных знаков и сигналов в жизни человека огромна. И хотя мнения специалистов в оценке точных цифр расходятся, но можно с уверенностью сказать, что до 70–80% информации в процессе социального взаимодействия человек получает именно по невербальным коммуникативным каналам [2].

Коммуникация — процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Коммуникация нужна, чтобы: кому-то что-то сообщить, на кого-то/что-то повлиять (например, попросить), получить опыт (например, обсудить что-то с другими людьми). Коммуникация — это не только слова и речь. Об этом всегда нужно помнить, когда мы имеем дело с людьми с функциональными проблемами. Дополнительные знаки, жесты, символы, письменные слова облегчают коммуникацию, делая её многоканальной (когда задействован не только слух, но и зрение, кинестетическое чувство).

Иногда можно встретить английскую аббривиатуру ААС – аугментивная (augmentative- увеличивающий) и альтернативная коммуникация. Оно включает в себя два понятия. Аугментивная коммуникация – тотальная, дополняющая обычную речь. Дополнительная (вспомогательная) коммуникация используется параллельно с альтернативной коммуникацией, если у ребенка не развита устная речь в полном объеме, но он может называть отдельные звуки, слова.

 Альтернативная коммуникация – заменяющая обычную речь, это общение лицом к лицу с собеседником без исполнения речи.

Дополнительная коммуникация востребована лицами с недостаточно сформированной устной речью, которые нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке, сопровождении собственной речи. Поддерживающая коммуникация используется лицами, у которых в силу врожденных или приобретенных расстройств вовсе отсутствует либо существенно ограничена устная речь. К ним относятся дети, подростки и взрослые с сохранным пониманием речи, но располагающие недостаточным арсеналом вербальных средств коммуникации и лишенные возможности оптимально выражать собственные потребности. Поддерживающая коммуникация также обеспечивает жизнедеятельность лиц с распадом речевой функции по причине перенесенных черепно-мозговой травмы, инсульта [4].

Поэтому, альтернативная коммуникация может быть необходима постоянно, а дополнительная коммуникация применяться как временная помощь и рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

Цель использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК): построение функционирующей системы коммуникации, развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию, развитие способности ребенка выражать свои мысли с помощью символов [3].

В качестве системы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) могут быть использованы самые разные символы: графические, аудиторные, жесты, текст или тактильные символы, которые могут демонстрироваться как сами по себе (знаки, жесты или выражение лица) так и с помощью дополнительных устройств (предметов, картинок, пиктограмм или букв, электронных устройства)[54].

Дополнительная коммуникация применяется в разных методиках по работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Одна из таких авторских методик Т.В.Грузиновой и Е.Гуриной стимуляции речи у неговорящих детей. Методика показывает, как возможно запустить и развить речь с нуля до фразовой речи. Методика рассчитана на работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи, а именно: ОНР I уровня, моторная и сенсорная алалия, специфические нарушения речи (расстройство аутистического спектра) [18].

В данном методе используется два способа вызывания звука: через эмоциональное вовлечение и через механическое воздействие (максимально комфортным методом). Отличительная особенность данного метода – первыми вызываются согласные звуки - они являются словообразующими в речи: Например: если ребенок скажет: «АааЭээ»- не понятно, а если «Сбк лжт» - смысл может быть понятен (собака лежит).

Важно создать такие игры, которые его заинтересуют. И каждая игра будет ассоциироваться с конкретным согласным звуком и конкретным жестом. Например: выплевывание пробки, будет на звук П, сыпем песочек – на звук С. Жест – это опора, будет использоваться в качестве подсказки для произнесения определенного звука. Начинают учить ребенка собирать то слово, которое является для него мотивационным, двухсложное слово с открытыми слогами: *ка* –*ша, ки–са, со–ва, бу–сы, во–да* и т.д. Например: нашему малышу нравится играть с игрушкой – сова. Выкладываем в ряд поочередно манку, которую мы сыпим на звук [с] и машинку, которую скатываем с горки со звуком [в]. В конце ряда ставим любимую игрушку – сову. Затем специалист указывает на предмет и жестом помогает пропевать ребенку слоги из которых состоит слово. Когда слово пропели, ребенок получает игрушку. По данной схеме отрабатываем и другие слова. Выработав механизм по переключению слогов с соответствующими подсказками на примере 5-15 слов у ребенка наступает прорыв в речи. Ребенок понимает механизм образования слов и начинается активный прирост активного словаря.

Популярная среди логопедов методика стимуляции речи у неговорящих детей – методика Т.Н. Новиковой-Иванцовой в которой также применяется дополнительная коммуникации. Данная **методика стимулирует речь и формирует языковые системы, направляя коррекционную работу на исправление задержек в речи детей**, которые могут возникнуть при алалии, проявлениях заикания, интеллектуального развития, синдрома Дауна, раннем детском аутизме [41].

Методика Новиковой-Иванцовой построена на онтогенетическом принципе, т.е. в ее основе лежат этапы формирования речи. В самом начале работы по методике Т.Н. Новиковой-Иванцовой на занятиях задействуют различные сенсорные сферы: зрительный (ребенку показывают картинки), тактильный (ребенок должен почувствовать работу губ, языка и голосовых связок), слуховое восприятие (в работе используют мелодии-ритмы, песни на родном языке). Особый упор в работе делают именно на темпо-ритмическую составляющую и слуховое восприятие. Поэтому в методике Т.Н. Новиковой-Иванцовой содержится много заданий с восприятием музыки. Это помогает сформировать не только артикуляционный аппарат, но и правильное речевое дыхание. Первыми вызываются гласные звуки. Согласные вызываются не изолированно, а в сочетании с гласными, т.е. в виде слогов [41].

Передовые на сегодняшний день средства дополнительной коммуникации являются - система PECS и МАКАТОН, которые демонстрирует очень хорошие результаты.

 МАКАТОН –  языковая программа в которой используются одновременно жесты, графические символы и речь. Главное отличие МАКАТОНа от других программ Альтернативной коммуникации (Augmentative and Alternative Communication) – это использование двойных знаков (жест + символ) и, как следствие – **комплексное воздействие на реципиента** (задействуются разные каналы восприятия информации). МАКАТОН – это система упрощенных жестов, которые легко показать и, что самое главное, легко понять. Из языка глухонемых в упрощенном варианте заимствуются только некоторые, часто абстрактные понятия. Следует помнить о том, что МАКАТОН – прежде всего вспомогательный вид коммуникации, и лишь в случае, когда развитие речи невозможно, он становится альтернативным. Программа была создана Маргарет Уокер в Британии в 70-х гг. Сейчас МАКАТОН используется в более чем 40 странах.

**PECS** (the Picture Exchange Communication System) – система альтернативной коммуникации с помощью обмена карточек, которая изначально была создана для детей с расстройствами аутистического спектра. Но как оказалось, эта система подходит абсолютно всем детям, у которых трудности с речью и общением. Эти материалы помогут достичь успеха в развитии невербальных детей (аутизм, тугоухость, ЗПР, ДЦП и т.д.), а зачастую, становятся необходимым средством общения в их взрослой жизни. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий — ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями [20].

Поскольку PECS — это стратегия, **основанная на зрительном выборе**, **она опирается на сильные стороны ребенка (навыки зрительного восприятия)**, чтобы развить слабые стороны (коммуникативные навыки). Это отличается, например, от языка жестов, который требует, чтобы ребенок имитировал движения, в том числе точно воспроизводил движения мелкой моторики, и обладал ментальной репрезентацией движений для каждого слова. Люди с нарушениями речи обычно (но не всегда) обладают слабыми навыками двигательной имитации, мелкой моторики и репрезентативной памяти. Однако зачастую у них лучше развиты способности к зрительному восприятию и различению зрительных образов [32].

Суть метода в том, что используя РЕСS, можно намного быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и непроизвольно произносить слова, чем когда в обучении используется голосовая имитация и наименования предметов. РЕСS делает общение ребенка с окружающими людьми более доступным. Программа РЕСS способствует быстрому приобретению базисных навыков коммуникации [51].

 Основные этапы обучения альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS следующие:

* На первом этапе необходимо обучить ребенка давать карточку.
* Второй этап подразумевает обучение ребенка отдавать карточку.
* На третьем этапе надо достичь того, чтобы ребенок распознавал предметы, изображенные на карточке. Все ошибки, возможные на этом этапе, связаны с неумением ребенка распознать предмет.
* Научить ребенка составлять предложения типа «Я хочу….(название предмета)» или «Дай мне…(предмет)» — задача четвертого этапа обучения.
* Если ребенок стал отвечать на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» — значит успешно пройден пятый этап обучения.
* На заключительном, шестом этапе, ребенок должен научиться различать предметы и когда его об этом спрашивают, и когда он сам называет предметы [32].

В мире известны разнообразные дополнительные системы и средства коммуникации. Выбор коммуникативного средства обусловлен задачей общения и возможностью его достижения.

Дактилология (движения пальцев рук (жесты) обозначают буквы алфавитов национальных языков – жестовая система) и жестовый язык - это особая кинетическая система для компенсации импрессивной и экспрессивной устной речи.

Тотальная коммуникация - использование (в обучении глухих) словесного и жестового языков: устная речь, воспринимаемая зрительно и слухозрительно, письменная речь, дактилология, разговорный жестовый язык глухих, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др.

Система Брайля- это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, разработанный в 1829 г. французским слепым тифлопедагогом Луи Брайлем (1809-1852).

Пиктограммно-идеографическое общение - привлечением определенных коммуникативных стратегий, повышающих возможности восприятия, понимания и продуцирования сообщений и облегчающих информационный обмен между людьми.

Блиссимволика (или семантография: сотня картинных и деографем и произвольно выбранных символов, которые могут использоваться как самостоятельно, так и в определенных комбинациях) - письменная система, разработанная Ч. Блиссом в 1965 г. Она понятна говорящим на любом языке.

Определенное распространение в Беларуси нашла система, разработанная в Германии Райнхольдом Лёбом. ЛЁБ-система - охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанным под рисунком значением слов. Она используется в работе с детьми, имеющими ограничения в развитии, а также с нормально развивающимися дошкольниками и детьми иностранцев без напечатанного значения слов.

Фонетuческая система речевой коммуникации Кьюд Спич (Cued Speech) была разработана в 1966 году в США Орин Корнет (каждый звук имеет свой код (форма губ, позиция и форма руки); 8 форм ладони для согласных и 4 положения для гласных; речь строится не послогово, а позвучно).

Электронные устройства, синтезирующие речь. Это наиболее редкий и дорогой способ, который может пригодиться детям, отличающимся огромным желанием общаться и серьезными трудностями в использовании любой другой системы коммуникации. Так, ребенок может освоить озвученный плакат со слогами (самый дешевый, пожалуй, способ) или специально разработанную компьютерную программу.

Вышеописанные системы общения не являются взаимоисключающими [24].

**Преимущества и недостатки системы жестов.**

**Преимущества:**

**+ Руками для использования системы жестов мы можем воспользоваться всегда, в отличие от других специальных приспособлений.**

**+ Язык жестов легче понять и «произнести», чем речь.**

**+ Язык жестов часто нагляден.**

**+ Ребёнку можно помочь своими руками.**

**+ Обращение идёт непосредственно к тому, с кем говорят, и имеет место зрительный контакт.**

**Недостатки:**

**-  Некоторые жесты понятны только «посвящённым».**

**- Такое общение ограничено для детей с нарушениями двигательных функций.**

**- Жесты динамичны, то есть исчезают сразу после того, как их «произнесли». Ребёнок должен помнить жесты и извлекать их из памяти.**

**Графические символы**

**Преимущества:**

+ Меньше приходится запоминать.

+ Родителям легче понять ребенка.

+ Проще подсказывать.

+ Формируются навыки визуального различения.

Недостатки:
— Низкая скорость коммуникации.

— Нужно носить с собой.

— Трудно вести беседу.

—Трудно передать грамматические и семантические особенности речи.

— Нужен доступ к технологиям, программам методикам и материалам. [54].

Однозначного ответа не существует, по крайней мере, нельзя точно сказать какая АДК-модель лучше, а какая однозначно хуже. **Выбор этих форм и методов зависит от** [диагностики](https://vishiradugi.ru/nejropsihologicheskaya-diagnostika/) **актуального развития ребенка, его поведенческих, интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных особенностей. Корректировка индивидуального коррекционного и образовательного маршрута каждого ребенка должна происходить регулярно по мере решения поставленных целей и задач.**

Альтернативная и дополнительная коммуникация стимулирует появление речи и помогает её развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом, способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи.

**1.3. Психолого-педагогическая характеристика ребенка 3-7 лет**

Дошкольное  детство — один из самых важных этапов жизни ребенка. Дошкольный возраст – это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование начатков произвольного внимания и смысловой памяти.

Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения и усложняющаяся деятельность требуют от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь.

 По Л.С. Выготскому, возрастное развитие, - сложный процесс, приводящий к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Развитие - это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, которые появля­ются закономерно и подготовлены ходом предшеству­ющего развития.

Возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности — младенческий возраст (2 месяца - 1 год) — кризис 1 года — раннее детство (1-3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3-7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8-12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14-17 лет) — кризис 17 лет [10].

Д.Б. Эльконин определил возрастные перио­ды психического развития по характеру изменения ведущих типов деятельности ребен­ка в разных социальных ситуациях его развития, т.е. на деятельностной основе. Он выделил шесть ведущих видов (типов) дея­тельности: 1) 0-1 год - непосредственно-эмоциональное общение со взрос­лыми, 2) 1-3 года - предметно-манипулятивная деятельность, 3) 3-7 лет - ролевая иг­ра, 4) 7-11 лет - учебная деятельность, 5) 11-15 лет - интимно-личное общение и 6)15-17 лет - учеб­но-профессиональная деятельность [53].

В нашей работе подробнее рассмотрим психические особенности ребенка дошкольного возраста, разбив его на периоды: с 3-4 лет – младший дошкольный возраст, 4-5 лет - средний дошкольный возраст и 5-7 лет – старший дошкольный возраст.

Психолого-педагогическая характеристика особенности развития детей в период с 3-4 года выглядит следующим образом. В 3 года любимым выражением ребенка становится «Я сам». Ребенок хочет стать как взрослый. Именно, поэтому характерной чертой кризиса 3х лет является отделение себя от взрослого. Ведущей потребностью ребенка 3-4 лет является потребность в общении, уважении, признании самостоятельности ребенка. Самостоятельность у младшего дошкольника формируется в совместной деятельности со взрослым и непосредственно в личном опыте. Дети 3—4-х лет усваивают элементарные нормы и правила поведения, связанные с определенными разрешениями и запретами («можно», «нужно», «нельзя»).

В 3 года ребенок идентифицирует себя с представителями своего пола. В этом возрасте дети дифференцируют других людей по полу, возрасту; распознают детей, взрослых, пожилых людей, как в реальной жизни, так и на иллюстрациях.

Восприятием детей 3-4 лет управляет и руководит только взрослый.

В этом возрасте идет формирование фонетического и морфологического состава слова. Продолжается совершенствование наиболее трудных артикуляционных движений. Это дает ребенку возможность воспроизводить щелевые, аффрикативные и сонорные звуки [43].

Обычно к 3 годам ребенок в общении с людьми поль­зуется развернутой фразой. В это время его словарь уве­личивается до 1000 слов; слова приобретают точное зна­чение, ребенок много говорит сам и любит слушать короткие стишки, рассказы, сказки, запоминает их и рассказы­вает. Но речь его еще неправильна [30].

Можно считать, что к четырем годам у ребенка заканчиваются все фонетические дифференцировки, он почти полностью практически владеет грамматикой (морфологией и синтаксисом) русского языка [14].

У ребенка накапливается определённый запас представлений о разнообразных свойствах предметов, о себе самом, явлениях окружающей действительности. В 3 года ребенок знаком с основными цветами (красный, жёлтый, синий, зелёный). Он способен выбрать основные формы предметов (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник) по образцу, допуская иногда незначительные ошибки. Ему известны слова больше, меньше. На основе опыта у них складываются некоторые пространственные представления. Освоение пространства происходит одновременно с развитием речи: ребенок учится пользоваться словами, обозначающими пространственные отношения (предлоги и наречия).

Внимание детей младшего дошкольного возраста непроизвольно. Однако его устойчивость зависит от интереса к деятельности. Обычно ребенок этого возраста может сосредоточиться в течение 10—15 минут.

Память детей 3хлет непосредственна, непроизвольна и имеет яркую эмоциональную окраску. Дети сохраняют и воспроизводят только ту информацию, которая остается в их памяти без всяких усилий.

Ведущий тип деятельности младшего дошкольника - игра. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символико-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Д. Б. Эльконин называл игру "гигантской кладовой настоящей творческой мысли будущего человека"...." [37].

Ребенок 3-4 лет способен подражать и охотно подражает показываемым ему игровым действиям. В играх, возникающих по инициативе детей, отражаются умения, приобретенные в совместных с взрослым играх. Сюжеты игр простые, неразвернутые, содержащие одну-две роли. Неумение объяснить свои действия партнеру по игре, договориться с ним, приводят к конфликтам, которые дети не в силах самостоятельно разрешить. Постепенно к четырем годам ребенок начинает согласовывать свои действия, договариваться в процессе совместных игр, использовать речевые формы вежливого общения [37].

Исследование З.М.Богуславской показало, что на протяжении дошкольного возраста игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для уяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом. К старшему дошкольному возрасту обследование приобретает характер экспериментирования, обследовательских действий, последовательность которых определяется не внешними впечатлениями ребенка, а поставленной перед ним познавательной задачей [47].

Возраст от 4 до 5 лет – это средний дошкольный период. В среднем дошкольном возрасте физические возможности ребенка значительно возрастают: улучшается координация, движения становятся все более уверенными. Ребенок развивается, становится более вынослив в физическом и психологическом отношении. Снижается утомляемость, фон настроения выравнивается, меньше перепадов в настроении.

На 5 году жизни активно проявляется стремление детей к общению со сверстниками. Дети общаются по поводу игрушек, совместных игр. Наблюдается повышенная потребность в признании и уважении со стороны ровесников. Чувства ребенка становятся более глубокими. Испытывает чувство симпатии или привязанности, формируются такие нравственные эмоции как чуткость, доброта, чувство дружбы. В 4 – 5 летнем возрасте ребенок на замечания взрослого реагирует остро: вспышками гнева, слезами. Происходит дальнейшее утверждение своего собственного «Я». Упрямство и капризы – это способы выражения своего мнения. У ребенка формируется такая важная черта, как самооценка.

К 5 годам ребенка начинают интересовать вопросы пола и своей гендерной принадлежности. Начинают складываться предпочтения по половому признаку, более склонны общаться с ровесниками своего пола. Появляются первые друзья, с которыми ребенок общается охотнее всего. В группе детей начинают возникать конкуренция и первые лидеры.

Ребенок расценивает родителей как неисчерпаемый и авторитетный источник новых сведений, поэтому задает им множество разнообразных вопросов. Этот возраст часто называют возрастом «почемучек». Большое количество вопросов связано с развивающимся мышлением и развитием речи.

В возрасте 4–5 лет важной особенностью является то, что психические процессы становятся более осознанными, произвольными: развиваются волевые качества. Типом мышления, характерным для ребенка сейчас, является наглядно-образное. Это значит, что в основном действия детей носят практический, опытный характер. Для них очень важна наглядность. Значительно увеличивается объем памяти: он уже способен запомнить небольшое стихотворение или поручение взрослого, могут пересказать знакомую сказку, к 5-ти годам пересказывают только что прочитанные короткие рассказы, прослушав их 2 раза. Повышаются произвольность и устойчивость внимания: дошкольники могут в течение непродолжительного времени (15–20 минут) сосредоточенно заниматься каким-либо видом деятельности.

В возрасте 4 — 5 лет дети активно пользуются распространенными предложениями, отмечаются увеличивающиеся возможности употребления конструкции сложных предложений. По данным В. Ядэшко количество сложных предложений уже составляет 11% по отношению к общему числу предложений. Размеры детских рассказов включают примерно 20-25 слов. В это время активно формируются такие признаки связной речи, как выделение главного в рассказе, завершенность темы [56].

Игровая деятельность по-прежнему остается основной для ребенка, однако она существенно усложняется по сравнению с ранним возрастом. Число детей, участвующих в общении, возрастает.

В течение среднего дошкольного периода происходит активное развитие речевых способностей. Значительно улучшается звукопроизношение, активно растет словарный запас, достигая примерно двух тысяч слов и больше. Речевые возрастные особенности детей 4–5 лет позволяют более четко выражать свои мысли и полноценно общаться с ровесниками.

В воспитании звуковой культуры речи детей пятого года жизни ученые отмечают некоторое противоречие: с одной стороны, особую чувствительность к явлениям языка, осознание произносительных умений, а с другой стороны - несовершенство произношения многих звуков (Е.И.Радина, М.М.Алексеева, А.И.Максаков, М.Ф.Фомичева, Г.А.Тумакова) [29]. Именно на пятом году жизни у ребенка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность. Так, Алексеева считает, что от владения ребенком произносительной нормой и использования им просодических единиц, будет зависеть стиль его связной речи.

Средний дошкольный возраст - это период интенсивного развития всех сторон речи, поэтому взаимосвязь разных речевых задач и формирование связности высказываний на этой основе играют особую роль. Только развитие всех сторон речи у детей пятого года жизни подготовит их к дальнейшему совершенствованию связной речи, как в плане отбора языковых средств, так и логики выстраивания связного высказывания [48].

На данном этапе развития дети овладевают грамматическим строем языка: понимают и правильно используют предлоги, учатся строить сложные предложения. В общении со сверстниками дети используют «ситуативную» речь (относящуюся к происходящей в данный момент ситуации).

Одной из отличительных особенностей данного возраста является яркая фантазия, воображение, оригинальность и произвольность рассказов, рифмует песенки и стихи.

В этом возрасте ребенок активно развивает способность восприятия и познания свойств предметов: измерение, сравнение путем наложения и прикладывания предметов друг к другу. Также продолжается исследование формы, цвета и величины предметов. А также вводятся такие категории как время (время суток, времена года, пространство вверх, вниз, далеко, близко, вкус, запах, звук и качество поверхности) [50].

Возраст 5-7 лет это старший дошкольный возраст. Он является очень важным возрастом в развитии познавательной сферы ребенка, интеллектуальной и личностной. Его можно назвать базовым возрастом, когда в ребенке закладываются многие личностные аспекты, прорабатываются все моменты становления «Я» позиции.

В 5 лет интенсивно развивается память ребёнка - он может запомнить уже 5-6 предметов (из 10-15), изображённых на предъявляемых ему картинках. К концу дошкольного возраста, к 6—7 годам, процесс произвольного запоминания считается сформированным.

В 5-7 лет ребенок как губка впитывает всю познавательную информацию. Научно доказано, что ребенок в этом возрасте запоминает столько материала, сколько он не запомнит потом никогда в жизни. В этом возрасте ребенку интересно все, что связано с окружающим миром, расширением его кругозора.

Ребенок уже использует в своей речи синонимы, антонимы, различает гласные и согласные, может определить количество слогов в словах, место звука в слове (начало, середина, конец слова). Мышление – логическое. Способен понимать связи предметов и явлений, которые невозможно представить в наглядной форме. Может устанавливать причинно-следственные отношения между событиями и действиями.

Происходит активное развитие диалогической речи, зарождается и формируется новая форма речи – монолог. К 6 годам лексикон ребенка состоит примерно из 14 000 слов. Он уже владеет словоизменением, образованием времен, правилами составления предложений.

В этом возрасте внимание становится все более устойчивым, важным показателем развития внимания является то, что в деятельности ребенка появляется действие по плану.

Этот этап является как бы завершающим периодом в формировании звуковой стороны речи дошкольников в детском саду. К началу этапа наиболее трудные изолированные артикуляционные движения уже сформировались, однако важно, что бы четко различались (как в произнесении, так и при слуховом восприятии речи) звуки, которые близки по артикуляционным или акустическим признакам *(с* — *ш, з* — *ж* и др.; с — *сь, с* — эй др.).

Дети старшего возраста в большинстве своем усваивают и правильно произносят все звуки родного языка, умеют четко и правильно произносить слова и фразы, менять громкость речи в зависимости от ситуации, пользоваться, интонационными средствами выразительности, имеют достаточно развитый речевой слух. Однако и в этом возрасте еще встречаются дети, не совсем четко произносящие отдельные звуки и многосложные слова, особенно со стечением нескольких согласных. Они не всегда умеют пользоваться умеренным темпом речи, говорить достаточно громко или тихо и т.п. Некоторые дети, верно произнося звуки, затрудняются в различении их на слух, что может привести в дальнейшем к трудностям в овладении грамотой [43].

Именно в этом возрасте дети начинают активно играть в игры с правилами.Дети активно стремятся к интеллектуальному общению с взрослыми. В этом возрасте происходит развитие инициативности и самостоятельности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Важный показатель этого возраста является оценочное отношение ребенка к себе и другим. Дети, могут, критически относится к некоторым своим недостаткам, могут дать личностные характеристики своим сверстникам.

Общение со сверстниками тесно объединено, в игре и других видах совместной деятельности  дети осуществляют обмен информаций, планирование, разделение и координацию функций. Постепенно складывается достаточное сплоченное общество. Эстетическое отношение к миру становится более осознанным и активным, они в состоянии воспринимать красоту и в какой – то  степени создавать ее. Слушая чтение книг, сопереживают, сочувствуют героям, обсуждают их действия. Сюжетно ролевая игра достигает своего расцвета, в игре присутствует развернутая ролевая речь, обращение к другим участникам игры, при этом ребенок обращается от имени игрового персонажа. Действия в игре короткие, одно действие сменяется другим, образуя динамичный длинный сюжет [35].

По степени появления познавательные процессы можно выстроить в следующем порядке. Первоначально формируется восприятие, затем движение, память, внимание, речь. Чтобы заложить основу для речевого развития ребенка, нужно пройти довольно долгий путь формирования психических процессов. Здесь все звенья между собой связаны, и выпадение или несформированность одного из них препятствует процессу возникновения речи.

В научной литературе доказана связь между развитием движений и формированием речи. Проблемой исследования психомоторики занимались многие отечественные и зарубежные авторы. В исследованиях, посвященных вопросам моторики и речи, указывается на связь речи и выразительных движений (М.О. Гуревич, А.А. Леонтьев), связь между двигательными и речевым анализаторами (А.Г. Иванов-Смоленский, А.Р. Лурия), связь особенностей произношения с характером артикуляторных движений (В.А. Куршев).

В дошкольном возрасте наступает качественно новый этап освоения речи. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека. Речь включается во все виды деятельности, в том числе и познавательную. Изменение стоящих перед дошкольником задач, появление новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включен ребенок, приводит к интенсивному развитию, во-первых, всех сторон речи (словаря, звуковой культуры, грамматического строя), во-вторых, ее форм (контекстной и объяснительной) и функций (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой) [26].

Речевая деятельность по мнению Леонтьева А.А. имеет два основных варианта своего осуществления. Первый – процесс речевой коммуникации (речевого общения); второй – индивидуальная речемыслительная деятельность, реализуемая посредством внутренней речи.

Процесс формирования речевой деятельности (и соответственно усвоения системы родного языка) в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов: 1-й – подготовительный (с момента рождения до 1 года); 2-й – преддошкольный (от 1 года до 3 лет); 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет); 4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

Дошкольный этап «речевого онтогенеза» характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. В развитии словаря дошкольника наблюдаются значительные качественные и количественные изменения. В речи ребенка становится не только больше слов, но, что очень важно, происходит развитие их значений. С возрастом меняется характер обобщений, содержащихся в слове. Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В 3-3,5 года слово объединяет несколько групп однородных предметов: мебель, игрушки, одежда. В 4-5 лет ребенок использует слова, содержащие итог предыдущих обобщений. Но такое обобщение по-прежнему строится на наиболее ярких признаках, которые ребенок усвоил в собственной практической деятельности. То есть обобщение, содержащееся в слове, остается конкретным и наглядным. За каждым словом дошкольника стоит представление о конкретном предмете или ситуации. Старший дошкольник, употребляя слова, обозначающие абстрактные категории, объясняет их, исходя из своего опыта взаимодействия с окружающими. Поэтому в речи дошкольника преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, максимально приближенные к самому ребенку, объекты, с которыми он постоянно действует. Услышав новое слово, ребенок стремится понять его, найти ему аналогию в собственном опыте, имеющихся знаниях. Для дошкольника важна не отнесенность слова к определенной категории, а его применение в конкретной жизненной ситуации. Объясняя значение слов, он устанавливает аналогии с теми словами, которые ему уже знакомы (например, «цыплят так называют потому, что они ходят на цыпочках»).

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, дети овладевают умением воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Развивающийся навык речеслухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период у детей формируется «чувство языка» (интуитивное чувствование языковой нормы употребления единиц языка), что обеспечивает правильное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий и форм слов. У дошкольника складываются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Достаточный уровень развития фонематического слуха позволяет детям овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в период школьного обучения [6].

Как свидетельствуют исследования А.Н. Гвоздева, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии и ребенок воспитывается в условиях нормальной речевой и социальной среды) [11].

Однако человек овладевает языком (всеми его формами) гораздо раньше этого возраста, а именно: «ядром» устного и кинетического языка—к трем годам, «ядром» языка письменного – к восьми-десяти годам. Следует не забывать о том, что для овладения языком требуется созревание вполне *определенных* структур нервной системы и сформированность *определенных связей* между ними [12].

Исходя из выше сказанного, можно выделить следующие особенности развития речи в дошкольном возрасте:

* речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;
* появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность;
* ребенок постигает законы родного языка в процессе действий со словом;
* ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;
* развивается регулирующая функция речи, которая выражается в понимании литературных произведений, подчинении инструкции взрослого;
* складывается планирующая функция речи, когда она начинает предварять решение практических и интеллектуальных задач;
* возникает звуковая функция речи, выделение слова как абстрактной единицы, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь;
* складывается понимание форм языковой деятельности;
* речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней;
* речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;
* завершается процесс фонематического развития: ребенок правильно слышит и произносит звуки;
* возникают предпосылки для освоения грамоты.

**ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Совершенствование всех видов познавательных действий в дошкольном периоде опирается на развитие речи ребенка. Слово фиксирует усваиваемые детьми сенсорные эталоны, включается в процессы мышления, являясь носителем представлений и понятий, и обеспечивает возможность логических рассуждений. Речь направляет работу воображения, ставит задачи перед вниманием и памятью, внося в них элемент произвольности, придает осмысленность запоминанию. Через речь ребенку передается концентрированный опыт, добытый человечеством, в частности опыт самой психической деятельности.

Общительность, умение контактировать с окружающими людьми — необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей. Формирование этой способности — важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни.

Алалия – сложное расстройство речевой деятельности, характеризуется отсутствием или недоразвитием вербальной речи и нарушением коммуникации, что создает настоящее препятствие **в развитии познавательной сферы детей**. В итоге в полной мере не развивается интеллектуальная, эмоциональная, коммуникативная сфера и практически останавливается развитие познавательной сферы, понимание языка. Становится очевидным, что **специалисту нужен инструмент для развития коммуникативных навыков ребенка, которые позволят формировать и другие сферы. Таким инструментом становится** альтернативная дополнительной коммуникации **коммуникация** (**АДК).**

Огромный плюс применения любой из систем коммуникации — **ребенок обретает язык**. Ребенок получает инструмент, с помощью которого он может общаться с окружающими, донести до близких, что он хочет и в чем нуждается, и даже поделиться чувствами и эмоциями.

К видам АДК относят использование коммуникаторов, жестов, графических символов, применение системы PECS  (картинок), МАКАТАН и др. А так же могут использоваться смешанные системы.

Альтернативная и дополнительная коммуникация способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом, способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи.

**ГЛАВА II. ФОЛЬКЛОРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ, КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ**

**2.1. Влияние фольклорного произведения на стимуляцию и развитие речи у детей**

Считается, что при задержках речевого развития наиболее эффективными оказываются стимулирующие методы. Качественно они практически не отличаются от тех, которые используются для развития речи обычных детей, но в количественном отношении должны во много раз превосходить их и подаваться в утрированно выразительной, эмоциональной форме. Расчет при этом делается на спонтанные компенсаторные механизмы, аналогичные тем, которые обеспечивают развитие здорового ребенка.

Гармоничному развитию личности ребенка с отклоняющимся развитием способствует активное применение фольклора. Известно, что народное искусство особенно доступно восприятию ребенка, что обусловлено простотой формы и образов. Такой яркий и выразительный материал, как фольклор, несет в себе важный эмоциональный заряд, необходимый для коррекционной работы с детьми с отклоняющимся речевым развитием. Поэтому в коррекционной работе должны активнее использоваться возможности устного народного творчества, стимулирующего формирование речи [33].

Современная наука определяет фольклорные произведения как продуктивные когнитивно-семантические категории, без освоения которых невозможно формирование языковой компетенции человека. В связи с этим, обоснованно использование в коррекционной логопедической работе по стимуляции речи у детей с алалией фольклорных текстов, характеризующихся доступностью восприятия, яркой выразительностью звукосочетаний, поэтичностью, создающих эмоционально-положительный настрой. Содержание и специфика фольклорных произведений рассматриваются в работах В.П. Аникина, Г.С. Виноградов, О.В. Бережнова, Б.Н. Путилова, А.П. Илькова и др.

Русские народные песенки, пестушки, потешки, прибаутки, развлекают и развивают ребенка, создают у него бодрое, радостное настроение.

*Чух-чух, чух-чух!*

*Мчится поезд во весь дух!...*

Народный фольклор называют также народной дидактикой. Они настолько разнообразны и выразительны, что позволяет педагогу быстро найти эмоциональный контакт с ребенком и построить свою работу по преодолению отклонений в развитии речи на ярком и интересном для ребенка материале в процессе ведущего виде деятельности в дошкольном возрасте - игры. Простота и лаконичность народного фольклора помогает простыми коррекционными средствами решать сложные задачи по стимуляции и развитию речи. Фольклорные формы созданы на материале, который близок дошкольнику по пониманию и конкретен. Он легко запоминается и способствует развитию воображения, мышления, эмоционально-волевой сферы ребенка и речи [9].

*Аты-баты! Шли солдаты!...*

В фольклорных произведениях много повторений или однородных согласных (аллитерации), повторений гласных звуков (ассонанс), что придают стихотворению особую звуковую выразительность:

Ай, ду-ду! Ай, ду-ду!...

Д. Б. Эльконин в одной из своих работ отмечает, что рифма и ритм являются в раннем возрасте основой для запоминания различных слов и словосочетаний. Он утверждал, что при повторении слов и фраз предметом сознания ребенка являются не смысл и их значение, а звуковой состав и ритмическая структура.

*Баба шла, шла, шла*

*Пирожок нашла…*

Народные потешки, пестушки представляют собой прекрасный речевой материал, который можно использовать на логопедических занятиях. С их помощью возможно развивать фонематический слух, так как они используют звукосочетания - наигрыши, которые повторяются несколько раз в разном темпе, с различной интонацией, при чем исполняются на мотив народных мелодий [31].

*Тра-та-та, тра-та-та*

*Вышла кошка за кота…*

С помощью потешек вырабатывается у детей потребность к самостоятельной игре в детском коллективе. Доминирующей функцией подчинена ритмика игры, а следовательно, и организующей игру потешки. В процессе игр - забав, считает Т. Тарасова, не только развивается речь, но и мелкая моторика, что готовит руку ребенка к письму.

С помощью устного народного творчества дети учатся четкому и звонкому произношению, проходят школу художественной фонетики. По меткому определению К.Д. Ушинского, разные формы фольклора способны «выломать язык ребенка на русский лад» [49, 36].

С.С. Бухвостова считает фольклор незаменимым материалом для дикционных упражнений. Они могут быть использованы для развития гибкости и подвижности речевого аппарата ребенка, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов, для освоения ребенком интонационных богатств. С помощью фольклора дети учатся выражать ту или иную интонацию: огорчение, нежность и ласку, удивление, предупреждение.

*Гром гремучий, тресни тучи!*

*Дай дождя с небесной кручи!*

Созданный народом язык изобилует образными разговорными формами, выразительной лексикой [31].

*Медведь топтучий,*

*Разгони тучи…*

С помощью фольклора можно решать практически все задачи методики развития речи, и наряду с основными методами и приемами речевого развития дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа.

В раннем возрасте очень важно ускорить «рождение» первых сознательных слов у ребенка. Увеличить запас слов помогут разные формы фольклора, в которых привлекается его внимание к предметам, животным, людям. Звучность, ритмичность, напевность, занимательность потешек привлекает детей, вызывают желание повторить, запомнить, что, в свою очередь, способствует развитию разговорной речи.

*Дождик, лей, лей, лей*

*Будет травка зеленей…*

Фольклорные произведения можно использовать как прекрасный образец такого средства художественной выразительности, как сравнение. Ознакомление с синонимическим богатством русского языка открывает перед дошкольниками путь к сознательному совершенствованию речи, особенно к самостоятельной словесной деятельности.

*Месяц-дружок,*

*Золотой-рожок…*

Ребенок чувствует многообразие значений слова, многообразие оттенков значений, он выбирает наиболее удачное слово для точного и яркого выражения своей мысли.

«Изучая народное творчество для детей, - писала Э.С. Литвин, можно убедиться с какой тонкостью здесь учтены и закреплены в образе и слове общенародные наблюдения над психологией детства. Потребность ребенка в смехе, веселье, юморе, его рано побуждающийся интерес к животному миру, огромное значение игры для его развития … - все эти черты детской психики нашли свое отражение в фольклоре » [27, 31, 52].

**Методические рекомендации**

Целью является построение системы\ педагогической технологии работы на материале народного фольклора, предусматривающей стимуляцию речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (не владеющих экспрессивной речью) в возрасте с 3 до 7 лет.

Развитие экспрессивной речи ребенка, с одной стороны, включает в себя многочисленные направления коррекционно-развивающей и образовательной деятельности, с другой стороны, разнообразные виды воспитательной работы. Воздействие на речевую активность ведется через развитие коммуникации, эмоционально-волевой сферы, элементарных математических представлений, произвольных движений, совмещённых с речью, обогащения словаря и представлений об окружающем мире, активизации познавательных процессов и многое другое. Нищева Н.В. указывает, что комплексность педагогического воздействия должна быть направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития, развития физических, духовно-нравственных, интеллектуальных и художественно-эстетических качеств дошкольников.

Анализ факторов речевого развития детей, сформулированных Львовым Р., и учет потенциала малых жанров русского фольклора позволяет определить потешку, как средство стимуляции речевого развития, а игру, как форму введения ее в жизнь ребенка.

Потешка привносит в мир ребенка положительные эмоции, способствуя развитию активности ребенка в общении. Именно до 7 лет неоценимый вклад средств народной педагогики в запуске речи у неговорящих детей. Это возможность для ребенка «поупражняться» в произнесении звуков, слогов, слов, предложений. Ребенок в хороводе как бы играет со своим артикуляционным аппаратом, повторяет звук, сопровождает движениями тела, получая при этом удовольствие. Если ребенок неговорящий, а рядом с ним находится кто-то из значимых людей, и начинает «распевать потешку», то малыш с удовольствием слушает звуки, слова и как бы «подхватывает» их. На фоне такого положительного эмоционального контакта ребенок начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией, подключаются координационные системы. Потешки должны отбираться с учетом той национальности, среди представителей которой воспитывается ребенок. Очень важно, чтобы речевая среда, в которой живет и формируется ребенок как языковая личность, была правильной, культурной.

Потешки выступают содержанием игровых методов и приемов. При отборе игровых методов и приемов мы руководствовались предметно-действенным способом построения игры ( Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.), что доставляет детям радость и обеспечивает мотивацию к сотрудничеству. А мотивы определяют успех деятельности на всех ее этапах - принятие задачи, выполнение алгоритма действий, оценки результата. Включение двигательной активности способствует компенсации низкой речевой активности.

Занятие начинается с создания игровой мотивации по определенным этапам:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Этап чтения потешки
 | 1. Этап демонстрации иллюстрации
 | 1. Этап знакомства с героем
 |
| Логопед целостно (не разделяя слова на слоги) выразительно читает текст потешки (например, «Ай-ду-ду!»). | Логопед обращает внимание ребенка на важные, яркие аспекты в иллюстрации, о которых шла речь в потешке (например, на ворона, дуду, дуб). | Логопед сообщает, что в гости к себе приглашает герой (например, Ворон). |

Затем ставится игровая задача, и на ее основе учебная:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Этап постановки игровой задачи.
 | 1. Этап постановки учебной задачи.
 | 1. Этап демонстрации действий.
 |
| Логопед приглашает вместе с героем поиграть (например, поиграть на дуду). | Логопед обращает внимание ребенка на рабочее место и сообщает о готовности помочь (например, научить действовать данными предметами). | Логопед дробно (разделяя слова на слоги) выразительно читает текст потешки (например, «Ай-ду-ду!»), сопровождая его движениями. |

Далее важно организовать деятельность ребенка:

|  |
| --- |
| 1. Этап совместной деятельности взрослого и ребенка
 |
| Деятельность логопеда | Деятельность ребенка |
| Логопед дробно выразительно читает текст потешки (например, «Ай-ду-ду!»), сопровождая его движениями. Логопед стимулирует ребенка к речевой и двигательной активности. | Ребенок подражает логопеду, в соответствии с речевыми возможностями отражает ритмику потешки вокализациями, договаривает строчку\слова; повторяет действия. |

По мере усвоения данного материала ребенок в сопровождении взрослого самостоятельно играет в специально организованной среде:

|  |
| --- |
| 1. Этап сопровождения ребенка взрослым
 |
| Деятельность логопеда | Деятельность ребенка |
| Логопед дробно выразительно читает текст потешки (например, «Ай-ду-ду!»). Логопед стимулирует ребенка к речевой и двигательной активности. | Ребенок подражает логопеду, в соответствии с речевыми возможностями отражает ритмику потешки вокализациями, договаривает строчку\слова; выполняет действия. |

В результате проведенной работы у ребенка формируется устойчивый интерес к деятельности:

|  |
| --- |
| 1. Этап поддержки ребенка взрослым
 |
| Деятельность логопеда | Деятельность ребенка |
| Логопед организует среду (рабочее место). Логопед стимулирует ребенка к речевой и двигательной активности. | Ребенок в соответствии с речевыми возможностями отражает содержание потешки и выполняет действия. |

Так, движение рука в руку, плечо к плечу, где через движение и единение прорабатываются как психологические , так и физические компоненты речевой стимуляции, активизируются формы как невербального, так и вербального общения, позволяя реализовать потребность ребенка в общении, самовыражении.

Рассмотрим такую поэтапную работу на примере.

…………………………….

В коррекционной работе содержится два варианта сложности выполнения движений: Вариант 1 (стартовый) и Вариант 2 (продвинутый). Выбор одного из них зависит от возрастных особенностей ребенка, от особенности его речевого статуса, и от его эмоционально-волевой особенности характера.

**Цель:** стимуляция речи у детей, не владеющих экспрессивной речью.

**Задачи:**

**Блок образовательных задач:**

|  |  |
| --- | --- |
| Вариант 1 (стартовый) | Вариант 2 (продвинутый) |
| 1. Активизировать и пополнять словарь.
 |
| **2.** | **2.** |

**Блок коррекционных задач:**

|  |  |
| --- | --- |
| Вариант 1 (стартовый) | Вариант 2 (продвинутый) |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

1. Формировать представление о звуковом и слоговом строении слова.
2. Формировать подражательную речь и дифференциацию звукоподражаний на слух.
3. Формировать восприятие и воспроизведение слогового ритма.
4. Формировать оральный праксис.

**Блок развивающх задач:**

|  |  |
| --- | --- |
| Вариант 1 (стартовый) | Вариант 2 (продвинутый) |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

1. Развивать мелкую и общую моторику, артикуляторную моторику.
2. Совершенствовать интонационную сторону и эмоциональную окраску речи, просодические компоненты речи.
3. Развивать произвольную память, процесс анализа и синтеза на уровне практической деятельности.
4. Развивать зрительно-моторную координацию.
5. Развивать способность координировать речь с движением.
6. Развивать слуховое внимание зрительно-пространственных ориентиров.
7. Развивать наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.
8. Стимулировать речевую активность (устранение речевого негативизма).
9. Формировать навык самоконтроля и эмоциональной устойчивости.
10. Развивать познавательные способности, выявляя общее и различное, обобщая предметы и классифицируя их по разным признакам.

Коррекционная работа рассчитана на 2 года. Отобрано для работы 24 потешки. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Каждая потешка с одним из Вариантов сложности отрабатывается в течение 4 занятий, не зависимо от того, произошла стимуляция речи (появились лепетные слова) или нет. В дальнейшем следует переходить на новый речевой материал и продолжать работу с остальными потешками по порядку, начиная со стартового варианта сложности.

В ходе работы необходимо соблюдать следующую последовательность выбора фольклорного произведения в зависимости от появления первых лепетных слов.

I. Если стимуляция речи в течение 4 занятий на материале Первой потешки с Вариантов 1 (стартовый):

* произошла и появились у ребенка первые приблизительно-похожие звуки (лепетные слова) по тексту потешки, то следует переходить на новый речевой материал:

а) Первую потешку с Вариантом 2 (продвинутый), или (либо далее)

б) Вторую потешку с Вариантом 2 (продвинутый), далее

в) Третью потешку с Вариантом 2 (продвинутый), далее

г) Четвертую потешку с Вариантом 1 или (либо далее) Вариантом 2, далее

д) Пятую потешку с Вариантом 1 или (или далее) Вариантом 2, и т.д.

* не произошла (лепетные слова не появились) на материале Первой потешки, то следует выбрать новый речевой материал:

а) Вторую потешку с Вариантов 1.

II. Если же стимуляции речи в течение 4 занятий на материале Второй потешки с Вариантом 1:

* произошла и появились лепетные слова, то следует переходить на новый речевой материал:

а) Вторую потешку с Вариантом 2 (продвинутый), или (либо далее)

б) Третью потешку с Вариантом 1 (стартовый), далее

в) Третью потешку с Вариантом 2 (продвинутый), далее

г) Четвертую потешку с Вариантом 1 или (либо далее) Вариантом 2, далее

д) Пятую потешку с Вариантом 1 или (либо далее) Вариантом 2, и т.д.

* не произошла (лепетные слова не появились), то следует выбрать новый речевой материал:

а) Третью потешку с Вариантом 1 (стартовый), или (либо далее)

в) Третью потешку с Вариантом 2 (продвинутый), далее

г) Четвертую потешку с Вариантом 1 или (либо далее) Вариантом 2, далее

д) Пятую потешку с Вариантом 1 или (либо далее) Вариантом 2, и т.д.

Последовательность выбора фольклорных произведений представлена в виде таблицы 2.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка в методических рекомендациях мы применили специфические принципы логопедической работы: принцип системности, комплексности, развития, онтогенетический, принцип обходного пути. А также примени дидактические принципы:наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход, научность, систематичность и последовательность [28].

Методические рекомендации разработаны с учетом психодинамики детского возраста и предназначены для индивидуальной работы с неговорящими детьми с алалией (1уровень речевого развития по Р.Е.Левиной) дошкольного возраста 3-7 лет в рамках логопункта и речевых групп.

Методические рекомендации включает в себя три основные этапа коррекционной работы. Этапы коррекционной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1.

*Этапы коррекционной работы*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I этап (движения)(«логопед один»«логопед + ребенок») | II этап (движения и речь)(«логопед + ребенок») | III этап (движения и речь)(«ребенок») |
| Логопед говорит и показывает, ребенок слушает, а затем производит движения совместно с логопедом  | Логопед и ребенок говорят и производят движения одновременно**.** | Ребенок говорит и производит движения самостоятельно. |

Таблица 2.

*Методика выбора фольклорного произведения в зависимости от появления первых лепетных слов.*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Номер потешки и Вариант сложности ее выполнения | Появление первых лепетных слов (появились +; не появились -) | Номер потешки и Вариант сложности ее выполнения | Появление первых лепетных слов (появились +; не появились -) | Номер потешки и Вариант сложности ее выполнения |  |
| Первая потешка Вариант 1 | + | 1. Первая потешкаВариант 2 | + | Вторая потешка Вариант 2 |  |
|  | 2. Вторая потешкаВариант 2  | + | Третья потешкаВариант 2 | и т.д. |
|  | - |  Вторая потешкаВариант 1 | + | Вторая потешка Вариант 2 |  |
|  | ***\_*** | Третья потешка Вариант 1 | и т.д. |

Коррекционная работа направлена на стимуляцию речи, на развитие мелкой и общей моторики, а также коррекцию психического развития, формирование всех сторон речи — фонетико-фонематической, лексической и грамматической.

На всех этапах коррекционной работы, значительное внимание уделяется формированию знаний и представлений ребенка об окружающем мире в соответствии с возрастной нормой. Каждое слово в речевом материале проговаривается ритмично по слогам и сопровождается специально подобранными движениями, активной артикуляцией, интонационной выразительностью и эмоциональной окрашенностью речи. Подобранные движения соответствуют образу каждому произнесенному звуку.

Разработанные методические рекомендации обладают полимодальностью, оказывая влияние на основные виды восприятия информации: визуальный (зрительный), аудиальный (слуховой), кинетический (двигательный).

В качестве дидактического материала в работе используются: природные материалы (камушки, шишки); сыпучие материалы (манная крупа, фасоль); игрушки (мяч, бубен, вертушка); бытовые материалы (тубусы, губки); краски, пластилин, вода.

Ребенок в доступной и игровой форме от педагога воспринимает речевую информацию и совершает совместные с ним действия. На этом фоне проводится работа по активизации и стимуляции собственной речи — непроизвольное вызывание лепетной коммуникации в специально создаваемых игровых ситуациях [44].

При отборе речевого материала для занятий мы придерживались следующих принципов:

* первое слово в начале стиха одно- или двуслоговое, чаще с первым ударным и реже со вторым ударным слогом;
* степень сложности слогового состава слов: слова состоят из одного, двух и трех слогов;
* степень сложности фонетического состава слов: разнообразие звуков в речевом материале, присутствие повторения звуков, их чередование (переключение);
* слова в речевом материале доступны и понятны ребенку дошкольного возраста и в дальнейшем будут необходимы для элементарного общения.

Перспективами дальнейшей работы считаем применение разработанных методических рекомендаций в развития связной речи детей дошкольного возраста.

Ниже представлен конспект логопедического индивидуального занятия, на примере одной потешки.

**Конспект логопедического индивидуального занятия,**

**с использованием фольклорного произведения, как средство стимуляции речи у детей с алалией.**

**Цель:** Стимуляция речи у детей с алалилей.

**Вариант 1 (стартовый):**

**Задачи:**

**Образовательная задача:**

1. Активизация и пополнение словаря.
2. Формирование обобщающих понятий.
3. Формирование фонематического слуха и восприятия.
4. Развивать познавательные способности, выявляя общее и различное, обобщая предметы, классифицирую предметы по разным признакам.
5. Формировать интерес к внешним свойствам предметов окружающего мира.

**Коррекционная задача:**

1. Развитие зрительно-моторной координации.
2. Закреплять представление о звуковом и слоговом строении слова.
3. Закреплять восприятие и воспроизведение слогового ритма;
4. Закреплять слоговое восприятие и воспроизведение речи (звукоподражание);

**Развивающая задача:**

1. Развивать мелкую моторику и артикуляторную моторику и согласовывать работы левого и правого полушария.
2. Совершенствовать качество выполнения задания (последовательно, в соответствие с ритмом и темпом тела и голоса).
3. Развивать слуховое внимание зрительно-пространственных ориентиров.
4. Развивать просодические компоненты речи.
5. Развивать познавательно-интеллектуальные функции воображения.

**Этапы работы:**

**I этап:** Логопед говорит и показывает, ребенок слушает, а затем производит движение совместно с логопедом («логопед один» - «логопед + ребенок»).

**II этап:** Логопед и ребенок говорят и производят движения одновременно**.**

#### III этап: Ребенок говорит и производит движения самостоятельно.

**Используемые сокращения:**

**И.п.** – исходное положение.

**Д.** – движение.

**Оборудование**: стол, 2 стула, скатерть, 2 фартука.

**Дидактический материал:**

* рисунок с иллюстрацией фольклорного произведения;
* 2 листа ватмана форматом А3;
* 2 большие емкости с пальчиковой краской синего цвета (в емкость должны одновременно вмещаться две губки расположенные в горизонтальном положении);
* 2 маленькие емкости с пальчиковой краской зеленого цвета;
* 4 тарелки с поролоновыми губками разной формы (круглой, прямоугольной, овальной), разного цвета, одинакового размера, смоченные водой.

**Рабочее место:**

На столе лежат два ватмана. Слева и справа, от каждого ватмана, стоит большая емкость с синей краской и маленькая емкость с зеленой краской, соответственно. Над каждым ватманом на столе стоят 2 тарелки с губками. Сбоку на краю стола лежит рисунок с иллюстрацией фольклорного произведения.

**Ход занятия.**

**1. Организационный момент.**

Логопед (Л): Здравствуй, Дима! Сегодня к нам в гости пришла Баба - Старушка-веселушка (логопед показывает тряпичную куклу-бабу). Посмотри на рисунок послушай веселую потешку про нее (логопед рассказывает потешку и сопровождает свою речь показом пальцем сюжета на рисунке):

Баба шла, шла, шла,

Пирожок нашла.

Села, поела,

Опять пошла.

Л.: Вот такая веселая потешка. Давай посмотрим, что для нас приготовила Старушка-веселушка. На столе лежит большой лист бумаги, в тарелках краска синяя и зеленая, три губки. Эта круглая красная, эта прямоугольная оранжевая, эта прямоугольная желтая, эта овальная оранжевая. Что нашла баба на картинке (логопед выдерживает паузу)?

Два варианта ответа:

1. Ребенок (Р.): Пирожок! (ответит, если умеет говорить, или произнесет непонятный набор звуков)
2. Р.: Молчит (не ответит, если не способен говорить, то продолжаем говорить сами).

Л.: Молодец! (в случае ответа ребенка, эмоционально ярко реагируем). Представим, что губки – это наши пирожки. А пирожки бывают с разными начинками: с мясом, с капустой, с яблоками. С какой начинкой ты любишь пирожок (тот же механизм, с двумя ответами, расписанный выше; далее описан вариант с не возможностью ответа ребенка)?

Л.: Я люблю с яблоками (логопед продолжает, выдержав паузу).

Л.: Давай наши пирожки назовем. Этот вкусный с мясом - мясной пирожок, этот румяный с капустой - капустный пирожок, этот ароматный с рыбой - рыбный пирожок, этот сладкий с яблоками - яблочный.

Л.: Наши пирожки волшебные. Можно ими рисовать. Оденем фартук, и не запачкаемся (логопед помогает ребенку одеть фартук). Дима, выбери себе две губки (ребенок выбирает). Сейчас, я тебе покажу. Ты смотри и слушай (проводим I этап работы методики).

**Вариант 2 (продвинутый):**

**Задачи:**

**Образовательная задача:**

1. Активировать и пополнять словарь.
2. Расширять представления о предметах: где применяется, где растет, где встречается в жизни.
3. Уточнять и закреплять представления о свойствах предмета (форме, весу, размере, текстуре, цвете).
4. Закреплять и совершенствовать познавательные способности, выявляя общее и различное, обобщая предметы, классифицирую предметы по разным признакам.

**Коррекционная задача:**

1. Формировать зрительно-моторную координацию.
2. Формировать слоговую структуру слова.
3. Закреплять восприятие и воспроизведение слогового ритма;
4. Закреплять слоговое восприятие и воспроизведение речи (звукоподражание);

**Развивающая задача:**

1. Развивать мелкую моторику и артикуляторную моторику.
2. Развивать умение качественного выполнения задания (последовательно, в соответствие с ритмом и темпом тела и голоса).
3. Развивать слуховое внимание зрительно-пространственные ориентиры.
4. Развивать просодические компоненты речи (ритма, темпа, громкости голоса, интонационного окраса речи).
5. Развивать пространственный праксис (впереди, сбоку, напротив, слева, справа, левая рука, правая рука).
6. Развивать способность координировать речь и движения.
7. Развивать способность переключения с артикулемы на артикулемы.

**Этапы работы:**

**I этап:** Логопед говорит и показывает, ребенок слушает, а затем производит движение совместно с логопедом («логопед один» - «логопед + ребенок»).

**II этап:** Логопед и ребенок говорят и производят движения одновременно**.**

#### III этап: Ребенок говорит и производит движения самостоятельно.

**Используемые сокращения:**

**И.п.** – исходное положение.

**Д.** – движения.

**Оборудование:** стол, стулья.

**Дидактический материал:**

рисунок с иллюстрацией фольклорного произведения; 1 пластиковый контейнер (размер 30/20/20), пластиковый контейнер (размер 30/10/10) с 5 отсеками, сосновые шишки, шуршащие фантиками из-под конфет, фасоль, манная крупа, разноцветные декоративные камушки (диаметром 1-2 см).

**Рабочее место:**

На краю стола впереди стоит контейнер с заполненными отсеками. За ним стоит пустой большой контейнер на расстоянии 15 см от края стола. Сбоку, на краю стола лежит рисунок.

**Ход занятия.**

**1. Организационный момент.**

Логопед (Л): Здравствуй Степа! Сейчас мы будем играть. Но вначале посмотри на рисунок и послушай потешку (логопед рассказывает илюстрированную потешку и сопровождает свою речь показом пальцем сюжета на рисунке):

Баба шла, шла, шла,

Пирожок нашла.

Села, поела,

Опять пошла.

Л.: Вот такая веселая потешка. Теперь, давай посмотри, что стоит на столе. Это контейнер с отсеками. Тут лежат сосновые шишки, тут - фантики, тут – фасоль, тут – манная крупа, тут – разноцветные камушки. Это большой контейнер. Он пустой. В него мы будем бросать эти предметы (логопед показывает на контейнер с отсеками). Ты знаешь, где растут эти шишки (логопед указывает на отсек с шишками и выдерживает паузу)?

Два варианта ответа:

1. Ребенок (Р.): На дереве! (ответит, если умеет говорить, или произнесет непонятный набор звуков)
2. Р.: Молчит (не ответит, если не способен говорить, то продолжаем говорить сами).

Л.: Да, верно, молодец (в случае ответа ребенка, эмоционально ярко реагируем)! Эти шишки росли на дереве – на сосне.

Вопросы могут быть следующими, в зависимости от возраста и уровня речевого развития. Данные вопросы исключают ответы «Да» или «Нет».

- От чего эти фантики?

- На что похожа манная крупа?

- Что можно сварить из фасоли?

- Каких цветов эти камушки?

И т.д.

Сейчас, я тебе покажу как мы будем играть (проводим I этап работы методики).

Баба шла, шла, шла,

Пирожок нашла.

Села, поела,

Опять пошла.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Речевое высказывание:** | **Действия:** | **Действия:** |
| **Вариант 1** | **Вариант 2** |
| ***Ба-ба***Каждый слог произносим кратко, ритмично. | **И.п.:** В обеих руках губки. Держим их с боков с узкой стороны в горизонтальном положении. На столе у каждого, перед собой, лежит лист ватмана. Большая емкость с синей краской с левой стороны.**Д.:** На каждый слог опускаем, придавливающими движениями, губки в емкость, чередуя руки.  | **И.п.:** На краю стола впереди стоит контейнер с заполненными отсеками. За ним стоит пустой большой контейнер.**Д.:** На первый слог «Ба» берем правой рукой одну шишку и бросаем в пустой контейнер. На второй слог «Ба» берем одну шишку левой рукой и бросаем в контейнер. |
| ***Шшшла-******шшшла-******шшшла,***Тянем звук [Ш], остальные звуки произносим кратко, ритмично. | **И.п.:** В обеих руках губки.**Д.:** На каждое слово, три раза, чередуя руки, по листу бумаги проводим губками линии. Движения скользящие плавные, от себя, в разные стороны, с достаточным нажимом, напоминают скольжение на лыжах «елочкой».  | **Д.:** На звук [Ш] берем из отсека один фантик и раскатывающими движениями между ладошками катаем шарик. На слог «Ла» бросаем его в большой контейнер. Эти действия повторяем 3 раза. |
| ***Пи-ро-жок***Каждый слог произносим кратко, ритмично. | **И.п.:**  В обеих руках губки. Положение губок в руках изменено. Держим их с боков с узкой стороны в вертикальном положении. Маленькая емкостью с зеленой краской с правой стороны.**Д.:** На каждый слог, три раза, чередуя руки, опускаем, придавливающими движениями в краску, узкой стороной губки. | **И.п.:** В зажатых пальцах правой руки, сложенных щепоткой, держим несколько зерен фасоли над большим контейнером.**Д.:** На первый слог «Пи» зерна фасоли бросаем в контейнер. Далее руки чередуем: на второй слог «Ро» бросаем левой рукой, на третий слог «Жок» - правой рукой. Слоги проговариваем, сопровождая бросание зерен. В момент захвата зерен пальцами, слоги не проговариваем.  |
| ***Ннна-******шшшла***Тянем звуки [Н], [Ш], усиленно их артикулируя. | **И.п.:** В обеих руках губки. Держим над листом. Положение губок в руках как в предыдущем движении.**Д.:** На первый слог «На» резко соединяем губки, скользя по бумаге навстречу друг к другу до их полного соприкосновение, с некоторым нажатием.На второй слог «Шла» одновременно обеими руками проводим губки вверх по листу в разные стороны, прорисовывая линии. Движения скользящие, плавные, от себя, в разные стороны. | **Д.:** На первый слог «На» одновременно прижимаем обе руки по бокам большого контейнера. На второй слог «Шла» активно двигаем контейнер по столу из стороны в сторону (слева – направо), слушая и наблюдая, как перемешивается его содержимое.  |
| ***Сссе-ла***Тянем звук [C]. | **И.п.:** Держим губки в обеих руках над листом. Положение губок в руках как в предыдущем движении.**Д.:** На каждый слог сжимаем губки в кулаках поочередно, правой и левой рукой, так, чтобы из них полилась жидкость на лист бумаги.  | **И.п.:**  В зажатых пальцах, сложенных щепоткой, держим манную крупу над большим контейнером.**Д.:** На первый и второй слоги потираем пальцами между собой, имитируя действия «соления» манной крупой. На каждый слог «соление» производим разными руками. |
| ***По-е-ла***Каждый слог произносим кратко, ритмично. | **Д.:** на каждый слог, три раза, стучим губками по листу. | **И.п.:** В зажатых пальцах правой руки, сложенных щепоткой, держим 1 разноцветный камушек над большим контейнером.**Д.:**  На первый слог «По» камушек бросаем в контейнер. Далее руки чередуем: на второй слог «е» бросаем левой рукой, на третий слог «Ла» - правой рукой. Слоги проговариваем, сопровождая бросание зерен. В момент захвата зерен пальцами, слоги не проговариваем. |
| ***Ооо-***Тянем звук [О].***пять***Произносим кратко. | **И.п.:**  В обеих руках губки. Положение губок в руках изменено. Держим их с боков с узкой стороной в горизонтальном положении, как в самом начале произведения. Взгляд направлен на емкость с левой стороны с синей краской.**Д.:** Опускаем, придавливающими движениями обе губки одновременно в большую емкость, расположенную с левой стороны. При данном действии слог не проговариваем. На первый слог «О», обеими руками в разные стороны рисуем круги. Движения скользящие плавные, от себя, в разные стороны, с достаточным нажимом. На слог «Пять», хлопаем по листу обеими руками с губками одновременно. | **Д.:** На первый слог «О» берем правой рукой одну шишку из отсека. На второй слог «Пять» резко бросаем ее в контейнер, раскрывая ладонь с широко растопыренными пальцами. |
| ***Пооо-шшшла***Тянем звуки [О] и [Ш]. | **И.п.:** Держим губки в обеих руках над листом. **Д.:** На каждый слог, чередуя руки, по листу бумаги проводим губками линии. Движения скользящие плавные, от себя, в разные стороны, с достаточным нажимом, напоминают скольжение на лыжах «елочкой». | **Д.:** Погружаем руки в контейнер и перемешиваем пальцами обеих рук содержимое большого контейнера. |
| **В конце занятия потешка читается целостно.** |

**ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Поэтические произведения, многие столетия передававшиеся от одного поколения к другому, постепенно приобретали содержание и форму, наиболее полно соответствующие законам детской эстетики. В фольклорных произведениях находится ключ к пониманию возрастной психологии и эстетического воспитания, формированию и развитию речи.

Потребность ребенка в веселье, огромное значение игры для его развития в дошкольном возрасте – все эти черты детской психики нашли свое отражение в фольклоре.

В связи с этим, обоснованно использование в коррекционной логопедической работе по стимуляции речи у детей с алалией фольклорных текстов, характеризующихся доступностью восприятия, яркой выразительностью звукосочетаний, поэтичностью, создающих эмоционально-положительный настрой.

В процессе выполнения работы мы разработали методические рекомендации по организации коррекционной работы с целью стимуляции речи у детей с алалией.

Коррекционная работа направлена на стимуляцию речи, на развитие мелкой и общей моторики, а также коррекцию психического развития, формирование всех сторон речи — фонетико-фонематической, лексической и грамматической.

На всех этапах коррекционной работы, значительное внимание уделяется формированию знаний и представлений ребенка об окружающем мире в соответствии с возрастной нормой. Каждое слово в речевом материале проговаривается ритмично по слогам и сопровождается специально подобранными движениями, активной артикуляцией, интонационной выразительностью и эмоциональной окрашенностью речи. Подобранные движения соответствуют образу каждому произнесенному звуку.

Разработанные методические рекомендации обладают полимодальностью, оказывая влияние на основные виды восприятия информации: визуальный (зрительный), аудиальный (слуховой), кинетический (двигательный).

Ребенок в доступной и игровой форме от педагога воспринимает речевую информацию и совершает совместные с ним действия. На этом фоне проводится работа по активизации и стимуляции собственной речи — непроизвольное вызывание лепетной коммуникации в специально создаваемых игровых ситуациях

Развитие словаря и грамматического строя достигается формированием операций вычленения основных элементов языка и речи (фонем, морфем, слов, артикулем, слогов) и формированием функциональных связей между ними. Эти операции отрабатываются на каждом этапе и сопровождаются развитием способности координировать речи с движение.

Построенная таким образом работа коррекционного воздействия с использованием на каждом этапе одних и тех же языковых единиц, обеспечивает усвоение языковых закономерностей (языковых стереотипов) и дает толчок для самостоятельного развития речи при алалии, а также позволяет закрепить двигательные стереотипы при апраксических расстройствах.Начало формы

Конец формы

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Алалия – одно из наиболее сложных речевых нарушений. Недоразвитие речи при алалии носит системный характер, отмечается несовершенство всех операций в процессе порождения речевого высказывания, наблюдается многообразие вариантов проявления речевых и неречевых симптомов в структуре нарушения (Е.Ф. Соботович, В.А. Ковшиков, Т.Г. Визель, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Е. Филичева, Б.М. Гриншпун, В.К. Воробьева, Л.Р. Давидович).

Общительность, умение контактировать с окружающими людьми — необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей. Формирование этой способности — важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни.

Коррекционная работа при алалии должна быть направлена на стимуляцию речи, создание механизмов речевой деятельности, формирование речи как средства коммуникации и развития психической деятельности в целом.

Качественно стимулирующие методы практически не отличаются от тех, которые используются для развития речи обычных детей, но в количественном отношении должны во много раз превосходить их и подаваться в утрированно выразительной, эмоциональной форме. Расчет при этом делается на компенсаторные механизмы, аналогичные тем, которые обеспечивают развитие здорового ребенка.

Гармоничному развитию личности ребенка с отклоняющимся развитием способствует активное применение фольклора. Известно, что народное искусство особенно доступно восприятию ребенка, что обусловлено простотой формы и образов. Яркий и выразительный материал, как фольклор, несет в себе важный эмоциональный заряд, необходимый для коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями (М. Н. Мельников, Г.С. Виноградов).

Поэтому в разработанных нами методических рекомендациях, активно используется устное народное творчество, как средство стимуляции речи у алаликов.

Разработанные методические рекомендации обладают полимодальностью, оказывая влияние на визуальное, аудиальное, кинетическое восприятие информации.

Коррекционная работа направлена на стимуляцию речи, на развитие мелкой и общей моторики, а также коррекцию психического развития, формирование всех сторон речи — фонетико-фонематической, лексической и грамматической.

**Библиографический список**

## *Агранович, З.Е.* Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – Спб.: Детство-Пресс, 2001. – 48 c. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0234/2_0234-10.shtml#book_page_top>

1. *Азаренко, С.А., Рузавин, Г.И., Флиер, А.Я., Бернштейн В.С., Александров А.В.* Коммуникация. Центр гуманитарных технологий, 2002-2019 (последняя редакция: 23.04.2019). – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7132>
2. Альтернативная коммуникация: метод. сборник / Е.А. Штягинова / Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ». – Новосибирск, 2012. – Режим доступа: <http://www.downsyndrome.ru/files/oogo/File/al%27ternativnaya%20kommunikatsiya.pdf>
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация : сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь.: 2018. – 160 с. – Режим доступа: <http://happy59.com/res/content/docs/aid_kommunikatcii_12_02_2018_1.pdf>
4. *Арушанова, А. Г.* Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0043/1_0043-9.shtml#book_page_top>
5. *Белова-Давид, Р. А.* К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969. – С. 11–47. - Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0240/2_0240-12.shtml#book_page_top>
6. *Бориснёв, С.В.* Социология коммуникации // учеб.пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – Режим доступа: <https://infopedia.su/10x84a9.html>
7. *Визель. Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0161/2_0161-3.shtml>
8. *Виноградов, Г.С.* Детский фольклор… и быт… / Программа наблюдений. – Иркутск, 1925. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/vinogradov/text.pdf>
9. *Выготский, Л.С.* Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/3/0397/3_0397-11.shtml#book_page_top>
10. *Гвоздев, А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка/ Вопросы изучения детской речи. – М. 1961, 467 с. – Режим доступа: [https://studfiles.net/preview/1669205/page:86/](https://studfiles.net/preview/1669205/page%3A86/)
11. *Глухов, В.П., Ковшиков, В.А.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности, учеб. для вузов. – М.: Астрель, 2007. – С. 10. – Режим доступа: [http://www.rusmetodika.net/literatura/gluhov,kovshikov%20-%20psiholingvistika.%20teoriya%20rechevoy%20deyatelnosti.pdf](http://www.rusmetodika.net/literatura/gluhov%2Ckovshikov%20-%20psiholingvistika.%20teoriya%20rechevoy%20deyatelnosti.pdf)
12. *Горшкова, Е.* Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 12. — С. 91—97. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/DV122000/GYD-091.HTM#$p91>

## *Жинкин, Н.И.* К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика, 1954 - № 6. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/4/0494/4_0494-4.shtml#book_page_top>

1. *Жинкин, Н.И.* Язык – речь – творчество. (Избранные труды). Составление, научная редакция, текстологические примечания, биографический очерк С.И. Гиндина. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 320–340. – Режим доступа: <https://vk.com/doc1384871_489491834?hash=c61c78e1251f59e077&dl=5b8cb1523fba0648f9>
2. *Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
3. *Захарова, О. А.* Коррекция алалии. Упреждающее воздействие на нарушенную речевую и психоречевую предпосылку // Дошкольное воспитание. – (Журнал). – 2012. – № 12. – С. 89-95. ­– Режим доступа: <https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2016/11/zakharova.pdf>
4. Играем с пользой! Как развить речь от нуля до фразовой у детей с ТНР (по авторской методике Т.В. Грузиновой, Е. Гуриной) // [сайт]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/igraem-s-polzoy-kak-razvit-rech-ot-nulya-do-frazovoy-u-detey-s-tnr-po-avtorskoy-metodike-tvgruzinovoy-egurinoy-1966960.html>
5. *Калягин, В.А, Овчинникова, Т.С.* Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2006. — 320 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0417/1_0417-1.shtml>
6. Карточки РЕСS – система альтернативной коммуникации для аутистов // [сайт]. – Режим доступа: <https://autizmy-net.ru/kartochki-pecs-sistema-alternativnoy-kommunikatsii-dlya-autistov/>
7. *Ковшиков, В.А.* Экспрессивная алалия. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. — 96 с. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5799922/>
8. *Ковшиков, В.А., Элькин Ю.А*. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной («моторной») алалией // Журнал «Дефектология». – 1980. – № 2. – С. 14–21. – Режим доступа: <https://vk.com/doc1384871_489491901?hash=64ee40e0b8b9d35670&dl=c1a3ab819c04d4d18d>
9. *Корнев, А.Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/7/0075/7_0075-1.shtml>
10. *Кумин, Л.* Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (ч.1).,Kumin, Libby (Ph.D., CCC-SLP) Early Communication Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. Woodbine House Книга предоставлена Баженовой Н. Перевод, реферирование Лисенковой О. – 2003. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/5/0388/5_0388-38.shtml#book_page_top>
11. *Левина, Р.Е.* Изучение неговорящих детей (алаликов). — М.: Издательство министерства просвещения РСФСР, 1951. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/25803908-Opyt-izucheniya-negovoryashchih-detey-alalikov-r-e-levina.html>
12. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – С. 127 –144.
13. *Литвин, Э.С.* К вопросу о детском фольклоре // Русский фольклор: материалаы и исследования. Т.3. – М.; Л., 1958. С. 92-102. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/folk/st-914.html>
14. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-14.shtml#book_page_top>
15. *Максаков, А.И.* Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 64 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0167/index.shtml?from_page=67>
16. *Мелехова, Л.В., Фомичева, М.Ф.* Речь дошкольника и ее исправление. – М., 1967. – Режим доступа: <http://referad.ru/melehova-lidiya-vasileevna-fomicheva-mariya-fedorovna-reche-do/index5.html#pages>
17. *Мельников, М.Н.* Русский детский фольклор. — М.: Просвещение, 1987. — 240 с. – Режим доступа: [file:///C:/Users/Mobile/Desktop/text.pdf](file:///C%3A/Users/Mobile/Desktop/text.pdf)
18. Метод РЕСS — за и против //Обучалка для детей [сайт]. – Режим доступа: <https://obuchalka-dlya-detey.ru/metod-ress-za-i-protiv/>
19. *Мухатдинова, С.С., Реунова, О.Б., Черкасов, В.А.* Устное народное творчество как средство воспитания и развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2017. — №45. — С. 244-246. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/179/46317/>
20. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – 10-е изд. [перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006](https://texts.news/vozrastnaya-razvitiya-psihologiya/vozrastnaya-psihologiya-fenomenologiya.html). – 456 с.
21. *Немов, Р.С.* Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2: Психология образования. – С. 97-110.
22. *Николаев, А.И.* Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. — Иваново: ЛИСТОС, 2011. – 255 с. – Режим доступа: [https://www.listos.biz/филология/николаев-а-и-основы-литературоведения/](https://www.listos.biz/%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F/%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D0%B5%D0%B2-%D0%B0-%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B-%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/)
23. *Обухова, Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — Издание 3-е, стереотипное. – М.: Тривола, 1998. – 352 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/ode/ode-001.htm#hid56>

## Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; науч.-исслед.ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/7/0027/7-0027-1.shtml>

1. ***Орфинская, В.К.* Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей. Учение записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1963. Т. 256. — С. 241-295.**  ­– Режим доступа: [https://vk.com/@eletskaya\_olga-formirovanie-yazykovyh-sistem-u-alalikov-po-vk-orfinskoi-196](https://vk.com/%40eletskaya_olga-formirovanie-yazykovyh-sistem-u-alalikov-po-vk-orfinskoi-196)
2. *Правдина, О.В.* Логопедия. / учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: "Просвещение", 1973. – 272 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/000>
3. Работа с неговорящими детьми по методике Новиковой-Иванцовой Т.Н. // Официальный сайт. – Режим доступа: <http://logosystem.ru/>
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под. ред. А. Г. Рузской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1989. – 216 с. - Режим доступа: <http://metodich.ru/razvitie-obsheniya-doshkolenikov-so-sverstnikami/index.html#pages>
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. — 223 с. – Режим доступа: <https://www.studmed.ru/view/sohin-fa-razvitie-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta_1a0aab8cc70.html>

## *Соботович, Е.Ф.* Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). –– М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с. : ил. – (Коррекционная педагогика). – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0208/2_0208-156.shtml#book_page_top>

1. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» - март - апрель 2010 года / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 39. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/7/0068/7_0068-133.shtml>
2. *Трауготт, Н.Н.* К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами. // Тр. Лен. научно-практ. ин-та слуха и речи. Расстройства речи в детском возрасте. **–** Каргосиздат, 1940. – С. 70— 103.- Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/1686/статья%201.pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/1686/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%201.pdf)
3. *Урунтаева, Г.А.* Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. -- 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/4/0387>
4. *Ушакова, О.С.* Развитие речи дошкольников. – М.: Издательствово Института Психотерапии, 2001. – 256 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/6/0473/6_0473-1.shtml>
5. *Ушинский, К.Д.* Родное слово. в 2 ч. часть 1. – Собрание сочинений, М.: 1974. – Режим доступа: <https://static.my-shop.ru/product/pdf/261/2602341.pdf>
6. *Филичева, Т.Б., Соболева, А.Р.* Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями. – Екатеринбург: Изд-во «АРГО», 1996. – 80 с. <http://pedlib.ru/Books/3/0349/3_0349-1.shtml>
7. *Фрост, Л., Бонди, Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. — изд. Теревинф, 2011. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0B0IzJR0EON3faDVrSnBaTFpMOVE/edit>
8. *Чуковский, К.И.* От двух до пяти. Собрание сочинений в 15 т. Т. 2: - От двух до пяти. – М., Терра - Книжный клуб, 2001. – Режим доступа: <https://www.100bestbooks.ru/files/Chukovsky_Ot_dvyh_do_pyati.pdf>
9. *Эльконин, Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971, № 4, С. 6—20. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0336/1_0336-7.shtml#book_page_top>
10. *Thunberg, G.* Augmentative and Alternative Communication Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders, Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment, Prof. Tim Williams (Ed.), ISBN: 978-953-307-558-7, 2011. – Режим доступа: <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/19211.pdf> Перевод: <http://specialtranslations.ru/augmentative-and-alternative-communication/>