

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет педагогики и психологии детства
Кафедра дошкольной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ПРЕДМЕТНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО
ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Работу выполнила:
студентка 541 группы
направления подготовки
44.03.01 Педагогическое образование,
профиль «Дошкольное образование»
Елисеева Светлана Александровна

(подпись)

«Допущена к защите в ГАК»
Зав. кафедрой Л.В. Коломийченко

(подпись)

«__» _____ 2017 г.

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольной
педагогики и психологии
Хохрякова Юлия Михайловна

(подпись)

ПЕРМЬ
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретическое обоснование возможностей обогащения словарного запаса детей раннего возраста посредством предметно- игровой деятельности	8
1.1. Сущность предметно-игровой деятельности детей раннего возраста и особенности ее развития.....	8
1.2. Особенности развития словарного запаса детей в период раннего возраста	16
1.3. Возможности использования предметно-игровой деятельности в качестве средства обогащения словаря детей раннего возраста.....	22
Выводы по первой главе	26
Глава II. Опытнo-поисковая работа по использованию предметно- игровой деятельности в процессе обогащения словаря детей раннего возраста.....	28
2.1. Задачи и организация исследования	28
2.2. Определение параметральных характеристик и описание диагностического инструментария для оценки сформированности словарного запаса и предметно-игровой деятельности у детей раннего возраста.....	29
2.3. Описание и анализ результатов начального диагностического обследования сформированности словарного запаса и предметно- игровой деятельности детей.....	34
2.4. Разработка и апробация перспективного плана организации игровых ситуаций, способствующих обогащению словарного запаса детей	38
2.5. Изучение и интерпретация результатов опытнo-поисковой работы....	47
Выводы по второй главе	54
Заключение	55
Библиографический список	57
Приложения	62

ВВЕДЕНИЕ

В современный период существенно повышаются требования к уровню овладения подрастающим поколением родным и иностранным языком, что обусловлено значительным возрастанием роли словесной информации во всех сферах жизнедеятельности социума. Между тем в исследованиях Е.Ф. Архиповой, Е.Н. Винарской, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, О.Е. Смирновой и других ученых отмечается увеличение числа детей, имеющих нарушения речевого развития и нуждающихся в логопедической помощи, что актуализирует поиск педагогических средств, обеспечивающих оптимизацию процесса речевого развития детей, начиная с первых лет их жизни.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), Концепция дошкольного воспитания (1989) ориентируют педагогическую теорию и практику на использование богатейшего развивающего потенциала ведущих видов детской деятельности: игровой – в дошкольном возрасте и предметной – в раннем. Диалектическое единство характеристик предметной и игровой деятельности включает в себе предметно-игровая деятельность детей третьего года жизни. По мнению ученых (Л.Н. Галигузовой, Е.В. Зворыгиной, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселовой, Ф.И. Фрадкиной, Д.Б. Эльконина и др.), она представляет собой специфический для данного возраста вид предметной деятельности, в которой в особой – символической – форме отображается социальное назначение объектов окружающего мира. Поэтому предметно-игровая деятельность выступает наиболее доступным ребенку способом познания социального предназначения окружающих предметов, освоения разнообразных действий с ними.

Исследования, проведенные во второй половине XX века (Н.М. Аксариной, Е.В. Зворыгиной, Р.И. Жуковской, Ф.И. Фрадкиной и др.), позволили обозначить и обосновать взаимосвязь предметно-игровой деятельности и процесса ознакомления с окружающим миром, формирования

словарного запаса детей. Однако в методических разработках (Л.Н. Павловой, М.И. Поповой, Е.И. Радиной и др.) эта связь предстала в одностороннем порядке: формирование словаря детей раннего возраста оказалось в некоторой степени изолированным от линии развития их предметно-игровой деятельности. Данный разрыв не был преодолен и в работах, описывающих метод комплексного руководства игрой (Е.В. Зворыгиной, Н.Ф. Комаровой, С.Л. Новоселовой и др.), в рамках которого ознакомление детей с окружающим и обогащение словарного запаса характеризуется как направление, предшествующее собственно руководству детской игрой. Предметно-игровая деятельность рассматривается авторами как средство отражения уже сложившихся у детей представлений, тогда как ее возможности служить средством обогащения словаря воспитанников оказываются не востребуемыми.

Изучением проблемы развития словаря детей раннего возраста занимались В.В. Гербова, А.Н. Гвоздев, М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, Г.М. Лямина, К.Л. Печора (Якубовская), Г.Л. Розенгарт-Пупко, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин и другие. Ими были раскрыты закономерности и этапы раннего речевого развития детей, выделены факторы и условия, оказывающие влияние на данный процесс. Многие исследователи подчеркивают значимость предметно-игровых действий в формировании начального детского лексикона, однако не характеризуют особенности руководства сюжетными играми воспитанников 2–3 лет с целью обогащения их словарного запаса.

Значительный вклад в изучение проблем раннего речевого онтогенеза внесли логопедические исследования (Е.Ф. Архипова, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина и др.), обогатившие представления о специфике спонтанного развития лексикона детей первых лет жизни, методах и средствах целенаправленного формирования и активизации словарного запаса воспитанников. Однако данные авторы не обращаются к изучению потенциала целостной предметно-игровой деятельности детей раннего

возраста в решении задач оптимизации их речевого развития и коррекции речевых нарушений.

Проведенный анализ планов образовательной деятельности, ведущихся воспитателями групп раннего возраста в Детских центрах «Конфетти» и «Улыбка» (г. Пермь), позволил констатировать, что работа по обогащению словарного запаса осуществляется преимущественно в форме специально организованных занятий, при проведении которых педагоги используют методические пособия В.В. Гербовой Л.Н. Павловой, Л.А. Парамоновой; работа по формированию предметно-игровой деятельности не планируется. Анализ содержания центра сюжетной игры и проведенные наблюдения за взаимодействием педагогов с детьми в процессе игры свидетельствовали об отсутствии связи между поставленными на текущий период задачами развития речи воспитанников и тематикой организуемых сюжетных игр.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики воспитания детей раннего возраста позволил выделить следующие **противоречия**:

- между активно ведущимся поиском адекватных раннему возрасту способов оптимизации речевого развития детей в целом и эффективности формирования их словаря в частности и слабой востребованностью в данном процессе потенциала предметно-игровой деятельности;

- между достаточной изученностью особенностей развития предметно-игровой деятельности детей раннего возраста, задач, методов и средств содействия ее формированию и слабой теоретико-методической разработанностью возможностей использования данного вида деятельности в качестве средства формирования детского лексикона.

Выявленные противоречия позволили обозначить **проблему исследования**, состоящую в поиске эффективных средств педагогического содействия развитию речи детей раннего возраста и, в частности, изучении развивающего потенциала предметно-игровой деятельности.

В рамках данной проблемы была определена **тема** нашего исследования: «Предметно-игровая деятельность как средство обогащения словаря у детей раннего возраста».

Цель исследования – теоретическое обоснование и выявление потенциала предметно-игровой деятельности в процессе обогащения словарного запаса детей раннего возраста.

Объектом исследования выступает процесс формирования словарного запаса у детей раннего возраста.

Предметом исследования является предметно-игровая деятельность как средство обогащения словарного запаса детей раннего возраста.

Контингент – дети раннего возраста (от 1,5 до 3 лет).

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что предметно-игровая деятельность может выступать эффективным средством обогащения словаря детей раннего возраста, если:

- определена сущность предметно-игровой деятельности детей раннего возраста и обосновано ее место в процессе обогащения у них словаря;
- разработан перспективный план организации в группах раннего возраста игровых ситуаций, позволяющих решать задачи обогащения словаря в процессе руководства предметно-игровой деятельностью детей.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Изучить теоретические основы исследуемой проблемы, определить содержание понятия «предметно-игровая деятельность», обосновать возможности использования данного вида деятельности в формировании словаря у детей раннего возраста.
2. Определить параметральные характеристики и выявить уровень сформированности у детей раннего возраста предметно-игровой деятельности и словарного запаса.
3. Разработать перспективный план организации игровых ситуаций, позволяющих решать задачи формирования словаря в процессе руководства предметно-игровой деятельностью детей, осуществить его апробацию и установить эффективность проведенной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: концепция детского развития Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина; теоретические аспекты исследований процесса развития в раннем возрасте предметно-игровой деятельности (Л.Н. Галигузова, Е.В. Зворыгина, Р.И. Жуковская, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин и др.); теоретические аспекты исследований речевого развития детей раннего возраста (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, В.В. Гербова, А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова, М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Г.М. Лямина, Л.Н. Павлова, К.Л. Печора (Якубовская), Г.Л. Розенгарт-Пупко, Е.И. Тихеева, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин и др.).

Методы исследования: теоретические (анализ и обобщение психолого-педагогических научно-исследовательских и учебно-методических источников по проблеме исследования), эмпирические (наблюдение за игровой деятельностью детей, диагностическая беседа, проектирование педагогического процесса, опытно-поисковая работа, качественный и количественный анализ полученных результатов).

База исследования: ЧДОУ «Мишутка»; Детский центр «Конфетти»; Детский центр «Улыбка» г. Перми.

Практическая значимость исследования состоит в разработке перспективного плана проведения игровых ситуаций, обеспечивающих решение задач обогащения словарного запаса детьми раннего возраста в процессе руководства их предметно-игровой деятельностью. Данные материалы могут быть использованы в практической деятельности воспитателей групп раннего возраста дошкольных учреждений.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (включающего 54 источника) и приложений. Текст работы изложен на 61 странице, содержит 11 рисунков с диаграммами и одну таблицу. Остальные таблицы представлены в приложении.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Сущность предметно-игровой деятельности детей раннего возраста

Согласно общепринятой в отечественной психологии периодизации психического развития, ведущим видом деятельности детей раннего возраста является предметная, ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста – игровая. Сущностной характеристикой предметной деятельности выступает учет назначения предметов, общественно выработанных способов их употребления [52]. Игра же представляет собой воссоздание эмоционально значимых ситуаций, осуществляемое в условно-образном плане [48]. Игра всегда условна, символична, и потому каждый предмет может приобрести в ней любую, не свойственную ему функцию. Поэтому в отношении отражения общественного предназначения, функции предмета игра и предметная деятельность оказываются противоположны друг другу. Однако специфическая для периода раннего возраста предметная игра (предметно-игровая деятельность) диалектически объединяет их сущностные характеристики.

Предметно-игровая деятельность – это деятельность со смыслами предметов, что сближает ее с игрой. В то же время в рамках предметно-игровой деятельности социальное назначение предмета не игнорируется, напротив, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, отражение общественной функции предмета представляет основное содержание данной деятельности, что дает основание считать ее предметной [52].

Д.Б. Эльконин, разработавший концепцию развития предметной деятельности в раннем детстве, отмечал, что предметное действие двойственно по своей природе. С одной стороны, оно содержит общий

способ употребления предмета, отражающий его социальное назначение. С другой стороны, оно включает технику использования предмета, конкретные приемы выполнения действия с ним, предполагающие учет его физических свойств [52]. Усвоение предметного действия начинается с установления связи объекта и его назначения. Дети сначала начинают понимать, для чего нужен предмет, а потом овладевают самой техникой его использования. Причем процесс освоения технической стороны не только начинается позднее, но и продолжается более длительно. В этой двойственности предметного действия, несовпадения времени освоения его сторон лежит источник возникновения предметно-игровой деятельности [47].

Предметно-игровая деятельность детей раннего возраста в научно-методической литературе получает различные обозначения. Так, Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко, Ф.И. Фрадкина обозначают ее предметной игрой [32, 38, 47, 53]. Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова используют термин процессуальная игра [9, 10]. С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина говорят об отобразительной игре [20, 21, 22]. Л.А. Венгер ведет речь об изобразительной игре [5].

Первое глубокое и разностороннее исследование особенностей развития предметно-игровой деятельности детей в период раннего возраста было проведено Ф.И. Фрадкиной. Она выделила и подробно описала начальные этапы развития игры. По ее мнению, на первом этапе происходит воспроизведение ребенком разученных игровых действий. Первоначально дети подражают взрослому, действуя с теми же предметами, которые были использованы при показе, а затем начинают переносить знакомые действия на новые предметы. На втором году жизни ребенок отображает отдельные действия, к двум годам начинает объединять их в цепочки – в игре появляется сюжет. Как отмечает Ф.И. Фрадкина, для деятельности детей третьего года жизни характерно наличие зачатков игровой ситуации; к концу года ребенок начинает брать на себя роль взрослого, усложняется структура игровых действий [47, 53].

Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова уточнили характеристику этапов развития предметно-игровой деятельности, дав наименование каждому из них. Авторы предложили назвать первый этап развития предметно-игровой деятельности «ознакомительной игрой». По мотиву, заданному ребёнку взрослым с помощью предмета-игрушки, она представляет собой предметно-игровую деятельность, но ее содержание первоначально составляют действия-манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета, а затем ориентировочные действия-операции. Следующий этап развития игровой деятельности авторы назвали «отобразительной игрой». На данном этапе отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действий, направленных на достижение определённого эффекта с помощью данного предмета. По мнению ученых, это кульминационный момент развития психологического содержания игры в раннем детстве. Именно он создаёт необходимую почву для формирования у ребёнка собственно предметной деятельности [21, 22].

В условиях содержательного общения со взрослым ребенок узнает название и целевое назначение предмета, и это новое знание он переносит в свою игру. К двухлетнему возрастному рубежу На втором году жизни развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. До этого времени игра практически совпадала по своему действительному содержанию с предметной деятельностью, расходясь с ней лишь по мотиву и предполагаемому результату действий. Теперь же различия начинают предъявляться и в способах действий – наступает следующий этап развития игры: она становится сюжетно-отобразительной. Меняется и ее психологическое содержание действий ребенка: оставаясь предметно-опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению [21, 22].

В сюжетно-отобразительной игре ребенка третьего года жизни как бы незримо присутствует тот, кто использует предмет по назначению. Так постепенно зарождаются предпосылки сюжетно-ролевой игры. При этом

способность к ролевому поведению в игре формируется не только на основе подражания или обучения, но и, что особенно важно, благодаря пониманию ребёнком назначение предмета, т.е. благодаря практическому усвоению возможных действий с ним. Здесь уже недалеко и до принятия роли, и малыш с удовольствием делает это. На данном этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми. Наступает этап собственно ролевой игры, в которой дети моделируют знакомые им трудовые и общественные отношения людей [21, 22].

Различные аспекты развития предметно-игровой деятельности детей раннего возраста изучала Н.Я. Михайленко. В работах данного автора раскрыто становление основных структурных элементов игры (сюжета, условных игровых действий, роли), а также описаны затруднения, возникающие у детей в связи с освоением тех или иных элементов игры. Автор характеризует процесс возникновения у детей первичных игровых обобщений, специфику осуществляемого ими переноса значений с одного предмета на другой и другие моменты [32, 34, 38].

Л.Н. Галигузова, характеризуя сюжетную игру детей раннего возраста, подчеркивает ее процессуальный характер. Она отмечает, что первые игровые действия ребенка, появляющиеся на втором году жизни, отличаются разрозненностью, однообразием, одноактностью, кратковременностью в сочетании с бесконечными повторениями одного и того же действия. Содержанием этих действий является подражание взрослому. Игровым материалом служат только реалистические игрушки. Мотив игры первоначально находится на полюсе взрослого. Игра разворачивается преимущественно в его присутствии и требует постоянного участия. Эмоциональная включенность ребенка в игру слабая. Постепенно в ней развивается собственная активность малыша, увеличивается разнообразие действий, они начинают выстраиваться в логические цепочки, отображающие реальный ход событий, увеличивается длительность игровых

эпизодов. В игру начинают вкрапляться замещения. Игровая мотивация и связанный с ней эмоциональный компонент игры усиливаются [9,10, 43].

На третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребенка, хотя и нуждается еще в поддержке и поощрении взрослым. Одновременно происходит усложнение структуры игровых действий, включающей детальную проработку ребенком доступной его пониманию сферы деятельности взрослых. В ходе самостоятельного моделирования этой сферы ребенок осваивает правила построения действий, их взаимосвязь и последовательность. Это освоение включает в себя помимо усложнения схем действий развитие символического употребления предметов, которое приобретает все более творческий характер. Л.Н. Галигузова, как и предыдущие авторы, подчеркивает, что процессуальная игра является важной предпосылкой к переходу ребенка на следующий этап развития, на котором ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра [9, 10].

Особое внимание исследователи уделяют изучению особенностей развития в раннем возрасте игровых замещений. Так, Е.В. Зворыгина, исследуя процесс развития способов решения детьми второго-третьего года жизни игровых задач, установила, что первоначально дети овладевают предметно-игровыми действиями с сюжетно-образными игрушками в ситуации, подготовленной взрослым. Однако при целенаправленном формировании игровых действий уже в 1 год 4 месяца малыши используют предметы-заместители, с 1 года 7–9 месяцев – воображаемые предметы, а с 2 лет 7 месяцев активно заменяют хорошо усвоенные действия словом [19, 20].

В отличие от Е.В. Зворыгиной, Л.Н. Галигузова выделяет в процессе развития игровых замещений пять этапов. На первом этапе ребенок действует только с реалистическими игрушками, на втором – с интересом наблюдает за действиями взрослого с предметами-заместителями и охотно подражает им. На третьем этапе, по мнению автора, ребенок может производить отсроченное подражание демонстрируемым замещениям, то

есть использовать их не только в совместной со взрослым, но и самостоятельной игре. На четвертом этапе малыш начинает изобретать собственные замещения. И наконец, на пятом этапе – к концу раннего возраста – складывается новый способ действия детей с предметами-заместителями; ребенок начинает ясно видеть сходство и различие между обозначающим и обозначаемым; выбор предмет-заместителя перестает быть случайным – теперь он предваряется поиском подходящего предмета, а условное название заместителя предшествует выполнению игрового действия [10].

Действия с предметами-заместителями являются своеобразной практикой оперирования словом, в которой слово отделяется от предмета и становится носителем действия. Овладение средствами замещения оказывает огромное влияние на взаимодействие детей в игре. Дети, усваивающие более сложные способы решения игровых задач, нередко могут играть вдвоем – втроем, т.к. содержание их общения связано с пониманием смысла задачи.

Не ограничиваясь констатацией процесса развития предметно-игровой деятельности, ученые обращаются к изучению различных аспектов руководства данным видом деятельности. Так, еще Н.М. Аксарина, обобщая педагогические приемы руководства игрой в раннем возрасте, четко показала, что для развития игры необходимо, во-первых, обеспечивать детей игровым материалом, актуализирующим их впечатления об окружающем, и, во-вторых, проводить совместные игры, включающие показ игровых действий и словесные указания, направляющие детскую деятельность [1].

Необходимость разработки и проведения совместных специально организованных взрослыми игр доказывали в своих исследованиях Р.И. Жуковская, Н.Я. Михайленко, Ф.И. Фрадкина и другие ученые [17, 32, 47].

Так, Е.В. Зворыгина полагает, что общение ребенка со взрослым в процессе игры должно быть направлено на формирование прогрессивных способов решения игровых задач. Для этого необходимо создавать особые проблемные игровые ситуации, то есть ставить детей перед такой игровой

задачей, которая им интересна, которую они захотят решить сами. Решение проблемной игровой ситуации требует от ребенка проявления познавательной активности, способствует развитию его мышления [19].

Проблемные ситуации создаются как опосредованным путем – посредством изменения и усложнения игрового материала, так и при непосредственном общении педагога с детьми. Однако, по замечанию Е.В. Зворыгиной, «естественность и простота проблемных ситуаций часто не осознаются воспитателями и родителями» [19].

Поэтому Е.В. Зворыгиной совместно с Н.Ф. Комаровой, С.Л. Новоселовой и другими исследователями был разработан метод комплексного руководства игрой, включающий: ознакомление с окружающим, обучающие игры, изменение игровой среды, проблемное общение взрослого и ребенка в игре. Содержание, соотношение структурных элементов комплексного метода, по мнению авторов, должно изменяться в зависимости от возраста детей [22].

Ознакомление с окружающим миром, планомерное обогащение детей новыми впечатлениями является, как полагает С.Л. Новоселова с соавторами, первым компонентом комплексного метода. Дети узнают назначение предметов бытового обихода, наблюдают за трудовыми действиями взрослых [20, 22]. Далее с учетом личного опыта каждого ребенка организуются обучающие игры. Они способствуют переводу реального опыта в игровой условный план, являются своеобразной формой передачи игрового опыта в процессе совместной деятельности при ведущей роли взрослого. Обучающие игры, составляющие второй компонент комплексного метода, могут проходить в разной форме: показы инсценировок, сюжетно-дидактические игры, игры-занятия, непринужденные игры-забавы [20, 27].

Ознакомление с окружающим и обучающие игры создают почву для возникновения самостоятельной игры. Ее развитие стимулируется игровым оборудованием, которое меняется с учетом возрастных возможностей, практического и игрового опыта детей. Поэтому создание и своевременное

изменение игровой среды – это третий компонент комплексного метода. Но для закрепления и совершенствования в самостоятельной инициативной игре приобретенного детьми опыта деятельности необходимо их общение со взрослым в процессе игры, его доброжелательное внимание и одобрение, своевременная помощь, а также создание усложняющихся проблемных игровых ситуаций, что представляет собой четвертый компонент комплексного метода руководства игрой [20, 22, 27].

Между тем в работах Е.О. Смирновой отмечается, что воспитатели дошкольных учреждений достаточно редко играют с детьми в сюжетные игры, объясняя это недостатком времени, большая часть которого отводится организованной образовательной деятельности [42]. Кроме того, воспитатель нередко проводит с детьми игру так же, как занятие: определяет тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность. Между тем, чтобы игра стала подлинным средством самореализации ребенка и в полной мере выполняла бы свои развивающие функции, воспитатель должен принять позицию играющего партнера, создавая зону ближайшего развития самостоятельной игры детей [42].

Проанализировав исследования, раскрывающие проблемы онтогенеза предметно-игровой деятельности, можно сделать вывод, что в период раннего возраста она проходит сложный динамичный путь развития, имеющий последовательный, этапный характер. К настоящему времени изучены различные аспекты развития предметной игры, среди которых наибольший интерес у исследователей вызывает становление игровых действий с предметами-заместителями. Предметная игра детей раннего возраста носит моделирующий характер, представляя собой осуществляемое в условно-образном плане воссоздание действий окружающих людей, их последовательности и взаимоотношений с другими субъектами деятельности. Соответственно основным содержанием игры в раннем возрасте является развернутая ориентировка ребенка в предметной стороне человеческой

деятельности, которая начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного, творческого построения образов предметных действий с опорой на реальные объекты.

1.2. Особенности развития словарного запаса детей в период раннего возраста

Проблемой изучения особенностей развития общения и речи детей раннего возраста занимались многие ученые: Л.С. Выготский [8], А.Н. Гвоздев [11], М.М. Кольцова [24], А.А. Леонтьев [29], М.И. Лисина [30, 33], Г.Л. Розенгарт-Пупко [41], Е.И. Тихеева [44], С.Н. Цейтлин [50] и др.

В работах М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина подробно рассматривается возрастная динамика мотивов, содержания и средств общения детей со взрослыми и сверстниками [10, 30, 33, 52]. Авторы отмечают, что в первые недели жизни у младенца складывается ситуативно-личностная форма общения с близкими им взрослыми, основными средствами осуществления которого служат экспрессивно-мимические. Во втором полугодии первого года жизни ребенок переходит на уровень второй, более сложной формы общения со взрослыми. Это ситуативно-деловое общение, которое разворачивается на фоне предметных манипуляций ребенка и характеризует его стремление к сотрудничеству, совместному действию с окружающими взрослыми. Основным средством взаимодействия становится категория изобразительных движений и предметных действий, преобразованных для функционирования в качестве коммуникативных сигналов [10, 30, 33].

На втором году жизни имеющихся средств общения (жесты, мимика, отдельные слова) ребенку уже не хватает, чтобы быть понятым, чтобы его возросшие познавательные и коммуникативные потребности были удовлетворены. Возникающее противоречие разрешается путем возникновения активной самостоятельной речи. Этот скачок в развитии происходит обычно в возрасте от 1 года 5 месяцев до 2 лет [33, 52].

В литературе уделяется достаточно много внимания вопросам периодизации, этапности становления речи. В работах А.Н. Гвоздева [11], Н.С. Жуковой [16], А.А. Леонтьева [29], Г.Л. Розенгарт-Пупко [41] и других исследователей описывается развитие речи у детей, начиная с младенческого возраста. Данные авторы с разных позиций рассматривают и определяют этапы речевого развития. А.А. Леонтьев отмечает, что при любой периодизации неразрешимой является проблема определения временных границ этапов, т.к. эти границы нерезкие, имеют место значительные индивидуальные колебания, а также имеет место быть акселерация, т.е. сдвиг возрастных характеристик детской речи «вниз», поэтому все указания на возраст являются приблизительными [29].

Большинство исследователей выделяют в раннем речевом онтогенезе два этапа: 1) доречевой этап, или дословесный, в который входят периоды гуления и лепета (первый год жизни); 2) речевой этап, или этап первичного освоения языка, который делится на два периода: дограмматический, на котором происходит освоение словаря (второй год жизни) и период начального освоения грамматического строя речи (третий год жизни) [6, 11, 16, 29, 41, 50].

Каждый из этапов и периодов усвоения языка характеризуется тем, что в процессе онтогенеза речи из воспринимаемого ребенком окружающего его языкового материала он вычленяет и уточняет все более и более дробные элементы и единицы речи, овладевая шаг за шагом их знаковым характером.

Количественное развитие словаря характеризуется, как указывают Н.М. Аксарина, М.Э. Бернадская, Е.Б. Волосова, О.Е. Громова, Г.М. Лямина следующими средними данными: к году – несколько слов (до 10), к двум годам – 200–300 слов, к трем годам – 1500–2000 слов [1, 4, 7, 13, 31].

Однако в раннем возрасте отмечаются ярко выраженные индивидуальные различия в словарном запасе детей. Так, согласно данным Ш. Бюлер, в возрасте 1 г. 3–5 мес. минимальный словарь нормально развивающихся детей составляет 4 слова, максимальный – 232 слова, в

возрасте 1 г. 9–11 мес. – 44 и 707 слов соответственно, в возрасте 2 лет 3–6 мес. – 171 и 1509 [29].

Глубокий количественный анализ накопления словарного запаса в детской речи провел А.Н. Гвоздев. Он, наблюдая за речью сына Жени, отметил, что к году его пассивный словарь составлял 30–40 слов, тогда как в активном употреблении имели место только 4–5 слов. На втором году жизни разрыв между пассивным и активным словарем увеличился и достиг соотношения 10:1. В возрасте 1 года 8–9 месяцев ученый наблюдал «лексический взрыв» - резкое возрастание активного словарного запаса. К 2,5 годам активный словарный запас Жени составлял 843 слова, практически сравнявшись с пассивным словарем [11]. Между тем, по данным В.В. Гербовой, на третьем году жизни пассивный словарь выше активного в 1,2–1,3 раза [12].

Многие исследователи речевого онтогенеза полагают, что более значимую информацию дает не количественный, а качественный анализ словаря ребенка. Так, С.Н. Цейтлин отмечает, что первое слово ребенка есть одновременно и его первое высказывание, которое автор называет «голофразой». Голофраза служит для обозначения глобальной, никак ещё не структурированной ситуации, и поэтому первые детские слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи [50].

С появлением первых слов ребенок вступает в новый период своего языкового развития. Почти половину его лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова: *ав-ав*, *бай-бай* и им подобные. А.Н. Гвоздев называет этот период «периодом предложений, состоящих из аморфных слов-корней», которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются [11].

Н.С. Жукова, усовершенствовав периодизацию А.Н. Гвоздева, предложила выделить в данном периоде два этапа: 1) этап однословного предложения (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес.); 2) этап предложений из

нескольких слов, главным образом, двухсловных предложений, состоящих по-прежнему из «аморфных слов-корней» (от 1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес.) [16].

Первоначально дети активно используют в речи только определенный набор «своих» слов, которые в своем звуковом оформлении близки к словам взрослых, обращенных к ребенку. Но в ходе дальнейшего развития несовершенство моторной координации органов артикуляции заставляет ребенка отказаться от пути точной передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению не звуковых, а ритмико-слоговых и интонационных характеристик вновь усваиваемого словесного материала, например: «*тититики*» (кирпичики). Как подчеркивают Н.С. Жукова, О.Е. Громова, переход от простого имитирования звуков к репродуцированию слов по составляющей его акцентуальной и просодической модели или части ее открывает возможности к накоплению нового словарного запаса и переводит детей из ряда неговорящих в категорию плохогоговорящих [13, 16].

Второй период, выделенный А.Н. Гвоздевым, охватывает возраст от 1 г. 10 мес. до 3 лет и характеризуется усвоением детьми грамматической структуры предложения: достаточно быстрым освоением разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка [11].

По мнению Н.С. Жуковой, в данном периоде также целесообразно выделить два отдельных этапа. Вначале (ориентировочно в возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца) происходит освоения первых форм словоизменения. Если ранее, к примеру, все глаголы или их фрагменты имели форму инфинитива или императива, то теперь в зависимости от синтаксической конструкции высказывания ребенок начинает грамматически по-разному оформлять одно и то же слово, например: *мама чит-ай*, но *мама чита-ет* [16]. Затем – на третьем году жизни – происходит становление фразовой речи благодаря активному освоению флективной системы языка и служебных слов. Этот этап является переломным в детской речи, так как возникает способность самостоятельно правильно по смыслу употреблять

целый ряд лексических и грамматических элементов слов, а также осуществлять самостоятельное образование новых слов и их форм по аналогии (что объясняет частые речевые ошибки, выражающиеся в несовпадении детских конструкций с общепринятыми формами) [11, 16].

Важнейшим средством обогащения и активизации словарного запаса детей раннего возраста является их целенаправленное ознакомление с окружающим миром. Как замечает Л.Н. Павлова, оно носит преимущественно ситуативный характер, и формируемые знания о мире являются элементарными (о домашней среде, о близких, предметах домашнего обихода и т.п.), но тем не менее перед детьми складывается целостная картина мира, в котором они живут [35].

Центральным, стержневым звеном формируемой у детей раннего возраста системы представлений об окружающем мире являются, по мнению Л.Н. Павловой, знания о человеке. Ребенок выделяет окружающих взрослых по их социальному статусу в бытовой жизни, начинает понимать эмоциональное и физические состояния человека его желания. В бытовой деятельности осуществляется знакомство ребенка с некоторыми действиями и предметами, необходимыми для удовлетворения потребности: в пище (продукты питания, посуда), в чистоте (предметы туалета), в тепле (предметы одежды и обуви), в сне (постельные принадлежности). Наблюдая за трудовой деятельностью взрослых, дети знакомятся с некоторыми трудовыми действиями, связанными с уборкой помещения, починкой, стиркой, глажением одежды, мытьем посуды, приготовлением пищи и т.п., а также с предметами, необходимыми для их выполнения [35].

Е.И. Радина, М.И. Попова в книге «Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста» также отмечают необходимость целенаправленного ознакомления детей с трудом взрослых и миром природы, организуя целевые показы, рассматривание картинок, чтение стихов и рассказов, усиливающих впечатления, полученные в процессе наблюдений. После проведения наблюдений авторы рекомендуют давать

детям соответствующие игрушки, позволяющие «деятельно пережить» полученные впечатления [15].

В.В. Гербова подробно раскрывает методику формирования словаря у детей третьего года жизни [12]. Так, к приемам обогащения и уточнения словаря автор относит: показ с называнием; многократное повторение нового слова или фразы (хоровые и индивидуальные ответы детей); объяснение назначения предмета; использование взрослым нового слова в сочетании с разными знакомыми детям словами; поручения, предполагающие ответ действием. К приемам активизации словаря, по мнению автора, относятся: различные вопросы; дидактические упражнения («Скажи, кто квакает, мяукает?», «Что изменилось?»); договаривание детьми слов; сочетание показа и объяснений воспитателя в игровой деятельности; поручения, требующие от ребенка развернутого ответа. Наблюдения за животными, как полагает В.В. Гербова, также способствуют обогащению словаря, освоению всех частей речи, но особенно расширяется запас глаголов и наречий [12].

Анализируя предложенные В.В. Гербовой конспекты занятий с детьми третьего года жизни, можно отметить, что автор с регулярной периодичностью включает в занятия выше обозначенные приемы, направленные на обогащение, уточнение и активизацию словаря детей.

Таким образом, ранний возраст – это период интенсивного развития всех сторон речи и, прежде всего, словаря. В настоящее время изучены закономерности и особенности раннего речевого онтогенеза, определена его периодизация, что создает основу для построения системы педагогической работы. Формирование словарного запаса детей в педагогике раннего возраста рассматривается в тесной связи с их целенаправленным ознакомлением с окружающим миром. Исследователи предпринимают попытки упорядочить содержание формируемых у детей раннего возраста представлений об окружающем, определить эффективные средства, методы и приемы решения задач обогащения, уточнения и активизации словаря, среди которых, однако, не уделяют должного внимания предметно-игровой деятельности.

1.3. Возможности использования предметно-игровой деятельности в качестве средства обогащения словаря детей раннего возраста

Интенсивное развитие речи в период раннего возраста непосредственно связано с формированием предметной деятельности. Как замечала еще Е.И. Тихеева, «с предметами, представленными в игре, ребенок приходит в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в мозгу. Каждый предмет имеет свое имя, каждому действию присущ свой глагол» [44, с. 64].

Роль предметных действий в развитии словарного запаса детей была доказана в исследовании М.М. Кольцовой. Автор отмечает, что дети второго года жизни, получившие возможность под руководством взрослого действовать с предметом (книгой), в дальнейшем успешно находили по указанию «дай книгу» не только знакомый им объект, но и все представленные книги. В то же время дети, которые могли лишь многократно видеть данный предмет и слышать его название, затруднялись в выполнении контрольного задания [24].

Полученные данные интерпретируются М.М. Кольцовой с физиологической точки зрения: в процессе действия с предметом активизируются разные анализаторы, формируются межанализаторные связи. Однако исследования Н.Х. Швачкина, К.Л. Якубовской доказывают, что усвоению обобщающего значения слов способствует выполнение ребенком не любых действий с предметом, а тех, которые отражают специфику его употребления. Освоив вполне определенное орудийное действие, дети научились выбирать объекты (ведерко, совочек), абстрагируясь от различий их внешних свойств, указывает Н.Х. Швачкин [51]. Но и при отсутствии у предмета социально фиксированного способа использования, по мнению К.Л. Якубовской, необходима демонстрация какого-либо специфического действия, сочетающегося только с данным предметом (слоник пьет хоботом из ведерка, жук ползет и жужжит), овладение которым и обеспечивает ребенку быстрое усвоение соответствующих видовых обобщений [54].

Предметно-игровые действия с самого начала своего возникновения являются обобщенными носителями различных способов практических действий, на что указывали в своих работах Ф.И. Фрадкина [47], Д.Б. Эльконин [53]. Игра, по выражению Л.С. Выготского, требует «оперирования смыслами вещей, смыслами действий» [8]. «Отделению» мысли от вещи в процессе игры помогают предметы, замещающие или обозначающие реальную вещь. Игровое действие, приобретая обозначающий символический характер, постепенно заменяется выразительным жестом, сопровождаемым речью. Овладевая обобщенными игровыми действиями, дети постепенно подходят к осознанию условности игровых действий, предметов и принимаемых игровых ролей, т.е. к осознанию вымышленности, мнимости всей игровой ситуации [21, 53].

В исследовании Е.В. Зворыгиной выявлена позитивная роль предметно-игровой деятельности в развитии знаковой функции мышления. По мнению автора, изменения в игре можно рассматривать как своеобразные вехи развития мышления ребенка раннего возраста, как переход от практического, наглядно-действенного к элементам знакового речевого мышления. Играя, ребенок раннего возраста не только утверждает в понимании значений некоторых хорошо знакомых предметов и действий, но начинает переходить к оперированию ими (значением и смыслом) без опоры на действие или предмет, посредством обозначения их словом. Усвоение более обобщенных способов воспроизведения действительности (обобщенное игровое действие; слово, его заменяющее) освобождает время для других развернутых игровых действий, отражающие новые практические действия людей и ведет к формированию первых элементарных содержательных понятий [21]

Для ребенка раннего возраста игра – наиболее доступный способ познания мира вещей с его разнообразием свойств, качеств и мира людей со сложными взаимоотношениями, в котором ему предстоит жить. Между тем в теории и практике ознакомления детей раннего возраста с

окружающим миром и обогащения их словарного запаса предметно-игровая деятельность используется лишь как «довесок» к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программными требованиями. Например, проведя целевой показ «Погладим кукле платье», воспитатели дают детям лоскутки, деревянные или пластмассовые утюжки, побуждая их многократно повторять глаженье, называть производимые действия и используемые предметы [15].

Формирование у детей представлений об окружающем мире, «планомерное обогащение их новыми впечатлениями, питающими игру» рассматривается как первый, предшествующий игровой деятельности, компонент метода комплексного руководства игрой, раскрываемого С.Л. Новоселовой, Е.В.Зворыгиной и их соавторами. «В повседневной жизни и во время занятий малыши рассматривают безопасные предметы обихода, усваивают их назначение, - указывает Е.В. Зворыгина. - Взрослый организует наблюдения за действиями людей, пользующихся различными предметами, привлекает самих детей к посильным практическим действиям, подчеркивая их необходимость и результативность» [22, с. 26]. Наблюдения за поведением взрослых, сверстников, старших детей сочетаются с обсуждением с малышами домашних дел взрослых, привлечением к посильному участию в жизни группы (выполнению поручений воспитателя, помощи взрослым и сверстникам). Обогащению внеситуативного опыта детей способствует чтение книг, рассматривание и обсуждение картинок, рассказывание истории из жизни взрослых, других детей и пр.

По мнению Е.В. Зворыгиной, «если дети увлеченно наблюдают за окружающим, они хорошо ориентируются в окружающем мире, у них появляется желание активно включаться в совместные со взрослым действия» [22, с. 28]. Но поскольку в силу малого возраста им не разрешают выполнять многие трудовые действия, дети охотно выполняют их «понарошку». Освоению малышами способов перенесения знаний об окружающем мире в игру способствует, как полагает Е.В. Зворыгина,

организация обучающих игр, предусматривающих проведение показов-инсценировок, сюжетно-дидактических игр, а также игр-занятий [20, 22].

Для взаимосвязанного решения задач обогащения словарного запаса и развития предметно-игровой деятельности детей необходимо максимально полно насытить предметно-игровую среду. При подборе игрушек нужно стремиться к тому, чтобы они соответствовали возрастным возможностям и особенностям игровой деятельности. В распоряжении малышей должны быть наборы предметно-тематических игрушек, которые помогли бы им отобразить доступные операции социального труда и быта (наборы крупногабаритной, соразмерной росту ребенка, комнатной и кухонной мебели, бытовых приборов; наборы различных видов посуды; предметы домашнего обихода, предметы-заместители и другой вспомогательный материал). Необходимы как реалистические игрушки, воспроизводящие облик людей, животных, черты реальных предметов (куклы с ресницами, закрывающимися глазами и подвижными частями тела), так и прототипические, лишь условно воспроизводящие детали предмета (кукла с нарисованным лицом), а также предметы-заместители, не имеющие сходства с реальными вещами, но удобные для использования в условном значении (палочки, кубики, шарики, колечки от пирамидки, детали конструкторов, камушки, пуговицы, ракушки, пустые фигурные катушки и пр.).

Детям удобнее всего играть в игровых зонах, специально предназначенных для этого (в определенных местах размещаются уголки для приготовления еды, купания и укладывания спать игрушек, хранятся наборы игрушек для игры в «больницу», «парикмахерскую», «магазин» и т.д.). Вместе с тем не следует жестко ограничивать игровое пространство [20, 22].

В отличие от предыдущих авторов, Л.Н. Павлова замечает, что непосредственно в игровой деятельности можно осуществлять целенаправленное ознакомление детей с предметами и действиями, выполняемыми с помощью игрушек, предназначенных для отражения бытовых ситуаций (кормление, умывание, укладывание куклы спать и т.д.),

трудовых действий (стирка и глажение кукольного белья и т.п.) и др. [35]. Вместе с тем автор обращается к составлению конспектов занятий по развитию речи, не предлагая методических разработок, раскрывающих особенности руководства предметно-игровой деятельностью детей в процессе их ознакомления с окружающим миром.

Таким образом, предметно-игровая деятельность оказывает позитивное влияние на формирование лексикона детей второго–третьего года жизни, способствует освоению обобщающего значения слов. Однако в методических пособиях предметная игра рассматривается как средство отражения уже сложившихся у детей представлений об окружающем мире.

Выводы по первой главе

Проведенный в первой главе анализ психологической и педагогической научно-исследовательской и учебно-методической литературы позволяет сформулировать следующие выводы:

Предметно-игровая деятельность детей раннего возраста – это деятельность, в которой в символическом виде отображается социальное назначение предметов окружающего мира, передается смысловая сторона предметного действия в отрыве от его операционально-технической стороны.

К настоящему времени изучены этапы развития предметно-игровой деятельности детей раннего возраста в целом и становления игровых действий с предметами-заместителями в частности, а также определены задачи педагогического содействия ее формированию, разработаны методы и средства их реализации.

Ранний возраст – это период интенсивного развития всех сторон речи и, прежде всего, словаря. В настоящее время изучены закономерности и особенности раннего речевого онтогенеза, определена его периодизация, что создает основу для построения системы педагогической работы. Формирование словарного запаса детей раннего возраста рассматривается в

тесной связи с их целенаправленным ознакомлением с окружающим миром. Исследователи предпринимают попытки упорядочить содержание формируемых у детей раннего возраста представлений об окружающем, определить эффективные средства, методы и приемы решения задач обогащения, уточнения и активизации словаря, среди которых, однако, не уделяют должного внимания предметно-игровой деятельности.

Между тем в период раннего возраста предметно-игровая деятельность выступает наиболее доступным ребенку способом познания мира созданных обществом предметов в разнообразии их социального предназначения. В исследованиях теоретически обозначена взаимосвязь предметно-игровой деятельности и процесса формирования словаря детей раннего возраста. Однако в методических источниках эта связь раскрывается в одностороннем порядке: ознакомление с окружающим миром и обогащение словарного запаса детей изолируется от предметной игры и предшествует ей. Предметно-игровая деятельность рассматривается преимущественно как средство отражения уже сложившихся у детей представлений о предметах окружающего мира и действиях с ними.

Данные выводы стали основанием для проведения опытно-поисковой работы по изучению возможностей использования предметно-игровой деятельности в процессе обогащения словарного запаса детей раннего возраста.

Глава II. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

2.1. Задачи и организация исследования

Практическая часть проведенного исследования представляла собой опытно-поисковую работу, направленную на эмпирическое изучение возможностей использования предметно-игровой деятельности в качестве средства обогащения словаря у детей раннего возраста.

Реализация поставленной цели опытно-поисковой работы предполагала решение следующих задач:

1. Определить диагностируемые показатели и критерии оценки уровня сформированности словарного запаса и предметно-игровой деятельности детей раннего возраста, осуществить подбор соответствующего диагностического инструментария.

2. Выявить наличествующий уровень сформированности словарного запаса и предметно-игровой деятельности детей раннего возраста.

3. Разработать перспективный план организации игровых ситуаций, позволяющих решать задачи обогащения и активизации словаря детей раннего возраста (по темам: «Повар», «Парикмахер», «Врач», «Шофер»).

4. Осуществить опытную апробацию разработанного плана, выявить динамику сформированности словарного запаса и предметно-игровой деятельности детей и на этой основе определить эффективность проведенной работы.

Решение поставленных задач осуществлялось в группах раннего возраста следующих учреждений: ЧДОУ «Мишутка», Детский центр «Конфетти», Детский центр «Улыбка» (г. Пермь) в течение трех месяцев (с февраля по май 2017 года).

Опытно-поисковой работой было охвачено 20 детей, возраст которых на момент начала исследования варьировался от одного года семи месяцев до трех лет одного месяца.

В соответствии с традиционной логикой исследования опытно-поисковая работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. 10 детей, составивших экспериментальную группу, были включены в опытную апробацию перспективного плана организации игровых ситуаций. Остальные 10 детей были отнесены к контрольной группе.

2.2. Определение параметральных характеристик и описание диагностического инструментария для оценки сформированности словарного запаса и предметно-игровой деятельности у детей раннего возраста

В соответствии с поставленными задачами исследования констатирующий эксперимент состоял из двух частей.

Его первая часть была направлена на выявление уровня сформированности словарного запаса у детей раннего возраста.

На основании данных, полученных в теоретической части исследования (параграф 1.2), анализа диагностических материалов Н.С. Жуковой [16], О.Е. Громовой [13], а также параметральных характеристик, выделенных М.Э. Бернадской [4], Е.Б. Волосовой [7], нами были определены следующие диагностические показатели: понимание / употребление названий предметов; понимание / употребление названий действий с этими предметами, отражающих их социальное назначение.

Методом диагностического исследования выступала индивидуальная беседа с ребенком, предусматривающая применение в качестве диагностического стимульного материала тематического набора предметов, а также предметных и сюжетных картинок различного содержания

(предметные картинки: кастрюля, сковорода, терка и т.д.; сюжетные картинки: женщина стоит около плиты и варит суп, помешивая его; женщина стоит у плиты и жарит котлеты; женщина трёт на тёрке морковь и т.д.)

Диагностическая беседа включает две серии, соответственно диагностируемым показателям.

Вначале ребенку предлагается назвать демонстрируемый или изображенный на картинке предмет: «Что это?» (выявляется сформированность активного предметного словаря). Если испытуемый допускает ошибку или не дает ответа, то перед ним раскладываются 3–4 картинки и предлагается показать называемый экспериментатором предмет, например: «Покажи, где сковорода» (выявляется сформированность пассивного предметного словаря).

Далее ребенку предлагается назвать действие, совершаемое с этим предметом, отражающее его социальную функцию: «Что с этим предметом делают?» (выявляется сформированность активного глагольного словаря). Если испытуемый допускает ошибку или не дает ответа, то перед ним раскладываются 3–4 картинки и предлагается показать называемое экспериментатором действие или назвать субъекта этого действия, например: «Покажи, кто жарит» (выявляется сформированность пассивного глагольного словаря).

Были установлены следующие критерии оценки:

- если ребенок называет существительное / глагол, то ставится 1 балл (за каждое слово);

- если ребенок не называет, но демонстрирует понимание значения существительного / глагола, то ставится 0,5 баллов,

- если ребенок ошибается или не дает ответа – 0 баллов.

В том случае, если ребенок обнаруживает уровень речевого развития, соответствующий этапу «однословных предложений из аморфных слов-корней», то есть является «неговорящим» (в терминологии Н.С. Жуковой), и

демонстрирует понимание значения слова (но не произносит его), то в протоколе делается соответствующая отметка, но ставится один балл.

Далее была определена следующая уровневая шкала оценки сформированности словарного запаса:

- ребенок назвал / показал менее 25% слов – низкий уровень;
- ребенок назвал / показал от 25 до 50% слов – недостаточный уровень;
- ребенок назвал / показал 50-75% слов – оптимальный уровень;
- ребенок назвал / показал более 75% слов – высокий уровень.

Состояние словарного запаса у детей экспериментальной группы изучалось по четырем темам: «Повар» (13 существительных, 10 глаголов), «Парикмахер» (7 существительных, 6 глаголов), «Врач» (5 глаголов), «Шофер» (7 существительных, 7 глаголов), что в сумме составляло 55 слов. У детей контрольной группы выявлялось состояние словарного запаса только по теме «Повар» (23 слова).

При выборе изучаемого содержания словарного запаса мы опирались на работы Л.Н. Павловой [35, 36], В.В. Гербовой [12], О.Е. Громовой [13], включая названия тех предметов и действий, которые дети могут ежедневно видеть / выполнять.

Вторая часть констатирующего эксперимента была направлена на выявление уровня сформированности предметно-игровой деятельности детей раннего возраста.

На основании данных, полученных в теоретической части исследования (параграф 1.1), анализа диагностических материалов Н.Ф. Комаровой [25], Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой [43], а также параметральных характеристик, выделенных М.Э. Бернадской [4], Е.Б. Волосовой [7], нами были определены следующие диагностические показатели, характеризующие сформированность игровых действий: разнообразие, адекватность, включенность предметов.

Методами диагностического исследования выступали: включение ребенка в игровую ситуацию (расположившись в соответствующем игровом

центре, педагог говорит ребенку: «Я очень хочу кушать. Сможешь ли ты приготовить мне что-нибудь?»); наблюдение за самостоятельными играми ребенка в группе детского сада, беседа с воспитателем (позволяющая уточнить, отражают ли полученные данные характерную для ребенка картину игрового поведения).

Были установлены следующие критерии оценки сформированности игровых действий:

– Разнообразие игровых действий:

- а) однообразные (одно-два действия) – 0 баллов;
- б) различные (три-четыре различных действия в рамках одной игровой задачи) – 1 балл,
- в) разнообразные (пять и более разных действий в рамках одной игровой задачи) – 2 балла.

– Количество игровых действий, совершаемых ребенком в одной игре (с учетом возможного повторного выполнения одних и тех же действий):

- а) менее трех – 0 баллов,
- б) четыре и более – 1 балл.

– Адекватность игровых действий:

- а) использование предметов или их заместителей не по назначению – 0 баллов,
- б) отражение в действии социального назначения предмета – 1 балл.

– Взаимосвязь игровых действий:

- а) разрозненные действия – 0 баллов;
- б) взаимосвязаны смежные действия – 1 балл,
- в) все действия связаны жизненной логикой – 2 балла.

– Использование предметов-заместителей:

- а) действует только с реалистическими игрушками – 0 баллов;
- б) эпизодически использует предметы-заместители – 1 балл;
- в) активно использует предметы-заместители – 2 балла,

г) использует воображаемые предметы, замещает предметы и действия словом – 3 балла.

Далее была определена следующая уровневая шкала оценки сформированности предметно-игровой деятельности детей:

Низкий уровень (0–2 балла)

Игровые действия однообразные, количество игровых действий – от 1 до 2-х, обычно не связанные между собой и не всегда адекватно отражающие назначение предметов. Игровые действия с предметами-заместителями и воображаемыми предметами не наблюдаются.

Средний уровень (3–5 баллов)

Игровые действия чаще разнообразные, чем однообразные, их количество в рамках одной игровой задачи обычно более четырех, игровые действия адекватно отражают назначение предмета, могут быть как взаимосвязанные, так и разрозненные. Эпизодически используются предметы-заместители.

Высокий уровень (6–9 баллов)

Игровые действия разнообразные, связанные жизненной логикой, ребенок использует в игре предметы-заместители, воображаемые предметы, обозначает действия словом.

Кроме общей характеристики уровня сформированности предметно-игровой деятельности детей, нас интересовало использование детьми в самостоятельных играх предметов, включенных в стимульный материал для оценки сформированности словарного запаса по теме «Повар» (кастрюля, сковорода, лопатка, терка, нож, доска, солонка, крышка, плита, кружка, чайник).

Поэтому, осуществляя наблюдение за игрой ребенка, мы фиксировали использование им того или иного предмета и оценивали это следующим образом:

– ребенок использует предмет по назначению – 1 балл (за каждый предмет и совершаемое действие);

– ребенок не использует предмет или использует его не по назначению
– 0 баллов.

Если ребенок, к примеру, складывал «продукты» в кастрюлю / сковородку, он получал соответствующий балл за использование в игре предмета посуды. Но если при этом ребенок помешивал в кастрюле / сковороде ложкой, но не ставил ее на «плиту», то действие «варит / жарит» не засчитывалось.

2.3. Описание и анализ результатов начального диагностического обследования сформированности словарного запаса и предметно-игровой деятельности детей

Констатирующий эксперимент проводился в группах раннего возраста трех частных учреждений в феврале 2017 года. Ответы детей фиксировались в специально подготовленных таблицах, игровое поведение детей записывалось на видео.

Далее был проведен количественный анализ полученных данных отдельно по группам (экспериментальная и контрольная), что отражено в сводных таблицах, представленных в приложении.

Проанализируем полученные данные, характеризующие сформированность активного и пассивного предметного и глагольного словаря детей ЭГ и КГ отдельно по каждой теме.

70% детей ЭГ называли такие предметы посуды, как нож, тарелка, чайник и кружка. 30% детей продемонстрировали понимание значения данных слов, показав эти предметы на картинках. Отсутствие данных слов в активной речи этих детей объясняется тем, что они находятся на этапе «однословных предложений из аморфных слов-корней», и поэтому их пассивный словарь значительно превышает активный, что было отмечено в теоретической части работы (параграф 1.1).

На вопрос, какое действие можно совершить с данным предметом, 70% детей отвечали «резать», «наливать», «пить». Остальные 30% детей эти действия показали на картинках.

В КГ 60% детей относились к числу «неговорящих», то есть находящихся на этапе «однословных предложений из аморфных слов-корней», соответственно они показывали называемые предметы и действия на картинках. 90% воспитанников назвали /показали «кружку», 80% детей – «нож» и «ложку», 70% – «кастрюлю», 60% – «чайник», 50% - «сковородку», 20% – «крышку» и только Слава назвал «лопатку», «доску» и «плиту». Такие предметы, как «терка», «солонка» не смог назвать ни один ребенок.

Обследование сформированности глагольного словаря по теме «Повар» выявило, что 60% детей знают, что «ножом режут», 50% детей определили, что «из чайника наливают», «наливают в кружку», 30% детей сказали, что «в кастрюле варят», а «ложкой / лопаткой мешают», 20% детей сказали, что «в сковородке жарят».

Таким образом, в обеих группах дети смогли назвать (или показать на картинках) менее половины слов, обозначающих предметы и действия с ними.

Изучение словарного запаса детей ЭГ по теме «Парикмахер» выявило, что 90% детей знают слово «шампунь» (70% детей назвали это слово, 20% - показали соответствующую картинку). Все дети определили ножницы и расческу. Причем две девочки, относящиеся к категории «неговорящих» достаточно понятно произнесли слово «расческа». Двое детей назвали «фен», добавив, что «у мамы дома такой есть». Никто из детей не смог назвать или показать на картинке бигуди, плойку и бритву.

В ответ на вопрос о назначении предмета 30% детей сказали, что «шампунем моют голову», 20% детей сказали, что «феном сушат голову», еще двое детей сказали, что «расческой расчесывают волосы». Названия таких действий, как стричь, завивать и брить ни одному ребенку на момент начальной диагностики не были известны.

Изучая сформированность словарного запаса по теме «Врач», мы анализировали только понимание / употребление глаголов, выражающих назначение предметов, так как сами названия предметов (существительные) очень сложные для детей (стетоскоп, отоскоп, термометр). Все дети определяли такие действия, как ставить укол (шприц), наливать (мерный стаканчик) и мерить температуру (термометр). При этом при демонстрации шприца 30% детей сказали «ставить укол», 60% детей ограничились одним словом «укол», 10% - показали картинку. Когда педагог показал стаканчик, то 20% назвали его, 10% - показали на картинке, остальные 70% сказали, что из него пьют. При предъявлении термометра 80% детей назвали его «градусником», Арина и Соня назвали его словом «температура», 10% - показали предмет на картинке.

Стетоскоп был мало знаком детям: только 20% из них сказали, что «этим слушают», 10% - показали на картинке. Когда педагог показал отоскоп, то только Соня движениями рук дала понять, что этим смотрят в ушах.

Изучение сформированности словарного запаса по теме «Шофер» выявило, что 80% детей назвали «колесо», 10% - показали его на картинке; 60% детей назвали «руль»; 20% детей назвали «ремень безопасности»; 20% детей обозначили «ключ» и 10% назвали «педали». Никто из детей не смог назвать «отвертку», «шуруп» и «фары». Высокие результаты продемонстрировали Полина и Денис, что, вероятнее всего, связано с тем, что их каждый день привозят в детский центр на автомобиле. Так, эти дети сказали, что «ремень безопасности пристегивают».

Таким образом, количественный анализ полученных результатов позволил констатировать, что как активный, так и пассивный словарь всех испытуемых по данным темам является очень ограниченным: они не знают названий большинства предметов, которые часто используются в бытовых действиях окружающих их взрослых. На основании того, что количество слов, имеющих в словаре детей, составило менее половины от общего

числа существительных и глаголов, доступных, согласно исследованиям В.В. Гербовой, Л.Н. Павловой, для усвоения детьми третьего года жизни, 70% детей были отнесены к недостаточному уровню и 30% к низкому уровню сформированности словарного запаса.

Качественный анализ полученных результатов позволил установить, что в словаре детей имеются, главным образом, слова, обозначают названия предметов, с которыми они активно действуют в своей жизни (ложка, шампунь, градусник...). Названия же предметов, которые они ежедневно видят, но не используют в своих действиях (фен, кастрюля, сковорода и т.д.), дети не знают. При этом сами предметы им знакомы: малыши говорят: «у мамы такой есть», «а у меня дома это есть». Различие материальных условий, в которых живут дети, является фактором, обуславливающим различие их словарного запаса: к примеру, дети, которых родители привозят в учреждение на машине, знают такие слова, как «ремень безопасности», «педали» и т.п.

Далее сопоставим выявленные данные с результатами диагностического обследования самостоятельной игры детей, которые представлены в сводных таблицах в приложении 2.

Все дети ЭГ в своих играх использовали такие предметы, как ложка, тарелка и кружка: ложкой они мешали в тарелке, из кружек пили. 40% детей не просто пили из кружек, но сначала наливали в кружку из чайника. 40% детей резали ножом. Такие предметы, как кастрюля, сковородка, лопатка, терка, доска, солонка, крышка и плита дети не трогали.

В целом, игровые действия детей были скудными, однообразными, не всегда адекватно отражающими назначение предмета, совершались только с реалистическими игрушками, что соответствует низкому уровню сформированности предметно-игровой деятельности.

Игры детей КГ были более разнообразными. 50% детей в своей игре использовали не менее 6 предметов посуды, с которыми производили не менее 4 различных действий. Так, например, Ксюша использовала 8

предметов, совершив в ходе одной игры («приготовление еды») 7 связанных между собой игровых действий. Два ребенка использовали мерные стаканчики как заместители кружек. Таким образом, 50% детей КГ обнаружили средний уровень сформированности предметно-игровой деятельности, 50% - низкий уровень.

Такие предметы, как кастрюля, ложка, тарелка и кружка использовались детьми чаще остальных. Мы предполагаем, что это связано с тем, что данные предметы посуды дети постоянно используют в своей жизни. 90% детей выполняли игровое действие «помешивать», при этом 50% детей использовали ложку, 40% - лопатку. Никто из детей не использовал терку и солонку. Плиту использовали 20% детей. Так, Ксюша, во время своей игры включила и выключила ее.

Таким образом, сопоставление полученных данных свидетельствует, что в основном в игре дети используют те предметы, названия которых они знают. Вместе с тем некоторые воспитанники, испытывая затруднения в назывании глаголов, верно отражают назначение предметов в ходе игры.

В целом, предметный и глагольный словарь детей по рассматриваемым темам недостаточный для данного возраста, но в словарном запасе воспитанников имеют место выраженные индивидуальные различия, обусловленные, вероятнее всего, накопленным жизненным опытом детей. Полученные результаты были учтены при разработке плана формирующего эксперимента.

2.4. Разработка перспективного плана организации игровых ситуаций, способствующих обогащению словарного запаса детей

На основе анализа содержания педагогических источников по проблеме формирования словаря и предметно-игровой деятельности детей раннего возраста, изложенного в теоретической части работы, в также анализа результатов диагностического обследования сформированности

словарного запаса (по четырем темам) и предметно-игровой деятельности воспитанников нами был составлен перспективный план организации игровых ситуаций в группе раннего возраста, рассчитанный на реализацию в период с февраля по апрель 2017 г.

Планируемая работа была направлена на обогащение предметного и глагольного словаря детей и расширение спектра игровых действий. План включал 4 тематических блока, конкретизирующих данные целевые ориентиры: «Повар», «Парикмахер», «Врач», «Шофер». Блоки названы условно, не предполагая ознакомление детей с представителями соответствующих профессий и формирования сюжетно-ролевой игры.

Первый блок – «Повар» предусматривал решение задач уточнения понимания детьми значений и активизацию употребления слов, обозначающих предметы, используемые в каждой семье для приготовления еды (в основном, предметы посуды), а также названий действий, совершаемых с этими предметами. Второй блок, условно названный «Парикмахер», был ориентирован на обогащение лексикона детей словами, обозначающими предметы, используемые ими или взрослыми членами их семей для приведения в порядок своего внешнего вида, а также словами-названиями совершаемых с ними действий. Третий блок – «Врач» - был направлен на обогащение игровых действий детей с предметами, используемыми при лечении больного, и соответственно на уточнение названий этих действий и активизацию употребления соответствующих слов. Четвертый блок – «Шофер» ориентирован на обогащение лексикона детей словами, возможно менее связанными с их жизненным опытом, но непосредственно связанными с их игровым опытом, что обуславливало включение задачи по обогащению игровых действий.

Разработанный план представлен в форме таблицы (см. таблицу 1, с. 40–46), состоящей из 4 граф. В первой графе указаны сроки, предположительно отводимые на реализацию каждой игровой ситуации. Во второй графе указаны задачи, направленные на обогащение словарного запаса и игровых действий детей. В третьей перечислен используемый игровой материал. В четвертой графе указано краткое описание развертывания игровой ситуации.

**Перспективный план организации игровых ситуаций
в группе раннего возраста**

<i>Тема «Повар»</i>			
<i>Срок</i>	<i>Задачи</i>	<i>Материал</i>	<i>Краткое описание</i>
2 дня	Уточнять представления детей о предметах посуды, их назначении, названии совершаемых действий (жарить, варить и др.)	Кастрюля, сковородка, крышки, тарелка, кружка, ложка, вилка, лопатка, доска, солонка, нож, терка, плита, морковь, картошка	Воспитатель приносит в группу коробку с посудой, интересуется, есть ли у них дома такая посуда и кто ей пользуется. Затем достает по одному предмету, спрашивает у детей, что это и что этим делают. Затем педагог показывает, как можно пожарить морковку и сварить картошку, каков алгоритм игровых действий. Потом дети по желанию пробуют, как мама дома, приготовить что-нибудь, воспроизводя нужный алгоритм.
3 дня	Продолжать знакомить детей с предметами посуды и их назначением, названием, обозначением действий; алгоритмом приготовления еды	Кастрюля, сковородка, крышки, тарелка, кружка, ложка, вилка, лопатка, доска, солонка, нож, терка, плита, чайник, овощи на липучках	Воспитатель сообщает детям, что к ним в гости скачет зайчик, путь долгий, после дороги он устанет и проголодается. Педагог предлагает детям приготовить для зайчика обед. Спрашивает, что кушает зайчик, что дети будут готовить и в каком порядке. Педагог периодически напоминает, что зайчик будет очень голодным, так что обед должен быть очень вкусно приготовлен; задает детям вопрос «что вы такое делаете?». Если ребенок затрудняется, педагог задает уточняющие вопросы. «Что это у тебя, кастрюля? Ты будешь варить в кастрюле суп?» Приходит зайчик, пробует обед, хвалит детей.
2 дня	Побуждать детей к использованию предметов-	Кастрюля, сковородка, крышки, тарелка, кружка, ложка,	Воспитатель сообщает, что к детям в гости скачет зайчик, и нужно приготовить ему обед. Но обнаруживается, что ножом на всех

	заместителей; Обогащать игровые действия (тереть, солить и др.), активизировать употребление названий предметов и действий	вилка, лопатка, доска, солонка, нож, терка, плита, овоци на липучках, палочки, ведро, геометрический конструктор, стаканчики	не хватит, поэтому воспитатель дает им палочки, как будто это ножи. Потом интересуется, что любит погрызть заяц. Тогда воспитатель раздает детям по фигуре геом.конструктора, называя при этом его определенным овощем. Дети начинают чистить и резать. В. подходит к детям и спрашивает что они режут, трут, варят или жарят. Игра заканчивается приходом зайца, дети представляют ему свои блюда и рассказывают, как они их приготовили.
2 дня	Способствовать закреплению связи предмет- действие с помощью вопросов и подсказок	Кастрюля, сковородка, крышки, тарелка, кружка, ложка, вилка, лопатка, доска, солонка, нож, терка, плита, овоци на липучках	Педагог предлагает детям накормить игрушки. Игрушек много, поэтому еды тоже должно быть много. Дети играют самостоятельно по несколько человек. Воспитатель задает наводящие вопросы, если ребенок что-то делает не так, или неверно называет действие – поправляет его. Затем снова задает вопрос.
Тема «Парикмахер»			
2 дня	Познакомить детей с названиями предметов, входящих в игровой набор «Парикмахер», и их назначением	Расческа, фен, плойка, бигуди, ножницы, бритва, шампунь	Педагог приносит набор «парикмахера» и спрашивает у детей «Кто пользуется этими предметами?» Педагог говорит, что это все нужно парикмахеру, спрашивает, бывали ли дети в парикмахерской. Затем достает по одному предмету, спрашивает название и назначение. Если дети отвечают, то педагог еще раз озвучивает ответ ребенка. Например, «что это? – фен? А что им делают? – сушат волосы. – Правильно. Соня сказала, что это фен и им сушат волосы. А вы

			сушили феном волосы?» Если дети не дают ответа, то педагог сообщает название предмета и его назначение, спрашивает, делали ли они что-то этим предметом. Затем педагог обращает внимание на то, что у него неудачная прическа, и предлагает улучшить ее. По ходу игры педагог задает ребенку вопросы «что это такое» и «что делаешь». Если ребенок затрудняется ответить, педагог задает вопросы уточняющего характера. «Что это у тебя, бритва? Ты бреешь бороду?»
2 дня	Продолжать знакомить детей с названиями предметов, их назначением, логической последовательностью действий с ними.	Расческа, фен, плойка, бигуди, ножницы, бритва, шампунь	Педагог говорит, что сегодня сделает прическу тому, у кого... Показывает последовательность действий: моет – сушит – расчесывает – стрижет – завивает. Когда педагог делает прическу, озвучивает каждое свое действие: что он взял, что он будет делать и что он сделал этим предметом. Потом предлагает детям сделать ему или друг другу / кукле прическу.
3 дня	Активизировать употребление детьми названий предметов и действий, способствовать формированию умения бесконфликтно «играть рядом» со сверстниками	Расческа, фен, плойка, бигуди, ножницы, бритва, шампунь, мягкие игрушки	Педагог приносит в игровую мягкие игрушки, и говорит, что эти звери сегодня пойдут в гости, так что они должны быть красивыми. Педагог организует 3 зоны, где дети могут привести в порядок своих зверушек. Дети учатся договариваться о том, кому какой инструмент сейчас нужен. По ходу игры педагог задает вопросы, «что у ребенка такое» и «что он делает». Если ребенок затрудняется ответить, педагог задает вопросы уточняющего характера. «Что это у тебя, фен? Ты сушишь феном

			волосы?»
3 дня	Активизировать словарь детей, закреплять умение выполнять игровые действия в логической последовательности	Расческа, фен, плойка, бигуди, ножницы, бритва, шампунь, мягкие игрушки	Педагог предлагает сделать друг другу прически. По ходу игры задает уточняющие вопросы. Если ребенок затрудняется ответить, то задает уточняющие вопросы, особое внимание уделяя соблюдению логической последовательности действий.
Тема «Врач»			
2 дня	Познакомить детей с предметами, входящими в игровой набор доктор, их назначением	Стетоскоп, отоскоп, шприц, термометр, мерный стаканчик	Педагог приносит набор «Доктор» и спрашивает у детей «Кто пользуется этими предметами?» Педагог говорит, что это все нужно доктору / врачу. Спрашивает, бывали ли дети у врача, приходил ли он к ним домой, как их лечил. Затем достает по одному предмету, спрашивает назначение этого предмета. Если дети отвечают, то педагог еще раз озвучивает ответ ребенка. Например, «Что этим делают? – слушают. – правильно, это шприц, им ставят укол,. Ребята, Полина сказала, что шприцем ставят укол. А вам ставили уколы шприцем?» Затем педагог говорит, что ему кажется, что он заболел. И предлагает детям вылечить его. По ходу игры педагог задает вопрос «что ты делаешь?». Если ребенок затрудняется ответить, педагог задает вопросы уточняющего характера: «Ты измеряешь температуру?» и т.п.
2 дня	Продолжать знакомить детей с назначением предметов,	Стетоскоп, отоскоп, шприц, термометр, мерный	В гости к ребятам приходит Зайчик. Он скакал к ребятам под дождем и простыл. Педагог предлагает помочь Зайчику? Педагог

	используемых при лечении, способствовать обогащению игровых действий, их взаимосвязи с жизненным опытом	стаканчик, таблетки, игрушка Заяц	спрашивает, что он сначала должен сделать? Акцентирует внимание, что «сначала мы должны послушать Зайчика. Вас доктор слушал?» Затем предлагает измерить температуру – смотрит в ушах – ставит укол – дает лекарство из мерного стаканчика – таблетки. Спрашивает, кому ставили укол шприцем, мерили температуру и т.д. Далее педагог предлагает детям быть врачами, а сам становится больным.
3 дня	Обогащать игровые действия, активизировать употребление их названий, способствовать формированию умения бесконфликтно «играть рядом» со сверстниками	Стетоскоп, отоскоп, шприц, термометр, мерный стаканчик, мягкие игрушки	Педагог приносит мягкие игрушки, и говорит, что эти звери заболели и им срочно нужна помощь. Педагог предлагает каждому выбрать своего больного. Дети учатся договариваться о том, кому какой инструмент сейчас нужен. По ходу игры педагог задает вопрос «что ты делаешь». Если ребенок затрудняется ответить, педагог задает вопросы уточняющего характера. «Ты ставишь укол шприцем?»
3 дня	Активизировать игровое общение детей, употребление названий действий	Стетоскоп, отоскоп, шприц, термометр, мерный стаканчик	Педагог предлагает детям разделиться на больных и врачей. По ходу игры задает уточняющие вопросы. Если ребенок затрудняется ответить, то задает наводящие вопросы.
Тема «Шофер»			
3 дня	Уточнить представления детей о частях автомобиля, названии инструментов, необходимыми для его починки	Разборный автомобиль, отвертка, шурупы	Воспитатель приносит автомобиль, спрашивает, кто ездил на машине. Что есть у автомобиля (руль, колеса). Акцентирует внимание на каждом ответе, повторяя несколько раз. Затем рассматривает с детьми каждую часть игрушечного автомобиля (колесо, руль, кресло,

			фары, ремень безопасности, ключ, педали), их назначение. Потом показывает, что колесо у машины отпало. Интересуется, чем будем чинить. Педагог показывает отвертку, спрашивает, чинит ли папа дома что-нибудь отверткой. Показывает, что колесо держится благодаря шурупу, который можно закрутить с помощью отвертки. Предлагает детям самостоятельно ремонтировать машинки.
1 день	Продолжать знакомить детей с частями автомобиля, инструментами для его починки	Разборный автомобиль, отвертка, шурупы, машины, видеозапись	Педагог сравнивает разборный автомобиль с другими машинками в группе. Показывает мультфильм о строении автомобиля, о том, как этот автомобиль чинили. Далее дети играют с машинками, педагог вопросами активизирует употребление соответствующих слов
4 дня	Побуждать использовать предметы-заместители, обогащать игровые действия детей	Стулья, мягкие модули кегли, руль	Педагог обращает внимание, что для приготовления ужина не хватает продуктов, поэтому нужно отправиться в магазин. Но магазин очень далеко, а на улице еще и дождь идет. Приходится строить машину. Педагог спрашивает, из чего состоит машина: ставят стулья – кресла, колеса – мягкие модули цилиндры, делают педали – красная – тормоз, зеленая – газ, коробку передач. Выбирается водитель. Педагог напоминает, что сначала нужно завести машину, переключить скорость и давить на газ, чтобы ехать, и на тормоз – чтобы остановиться. По желанию водители меняются, места посещения тоже (съездить в гости к бабушке (воспитателю), отвезти зайчика в больницу).

3 дня	Обогащать игровые действия, побуждать к использованию заместителей, активизировать употребление названий предметов и действий	Стулья, мягкие модули, кегли, руль	Детям предлагается поехать за продуктами, но нужно построить машину. Дети без помощи воспитателя строят машину, педагог по ходу игры задает вопросы детям. Затем обращает внимание, что колесо сломано, нужно починить. Педагог спрашивает, чем можно починить колесо. Дети находят заместитель отвертки и чинят автомобиль.
-------	---	------------------------------------	--

Игровые ситуации проводились с детьми экспериментальной группы во второй половине дня. В среднем к игре привлекалось по 2-3 человека, иногда – 8–10 человек. Дети активно включались в игры, которые предлагал экспериментатор. Но очень быстро отвлекались, и обычно игра занимала не более пяти минут. Постепенно, при повторении игровых ситуаций, длительность игр увеличивалась до 10-15 минут.

Игровые ситуации по теме «Шофер» в меньшей степени заинтересовали воспитанников, что связано, возможно, с недостаточным уровнем развития воображения, вследствие чего не все дети воспринимали воображаемую игровую ситуацию собственной поездки на сконструированной из стульев и мягких модулей машины.

Особое удовольствие детям доставляла возможность совершать игровые действия в отношении воспитателя-экспериментатора: делать ему прическу, лечить, кормить.

Постепенно содержание организуемых игровых ситуаций стало отражаться в самостоятельных играх детей. Они выбирали соответствующие замыслы, сами подбирали необходимые игрушки; если требовался какой-то предмет, которого нет, то использовали предметы-заместители.

В целом, работа осуществлялась в соответствии с составленным планом, что позволяет говорить об успешном проведении его апробации.

2.5. Изучение и интерпретация результатов опытно-поисковой работы

Для проведения итогового диагностического обследования с целью определения динамики сформированности предметного и глагольного словаря детей, а также динамики сформированности предметно-игровой деятельности был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

Полученные данные диагностического обследования предметно-игровой деятельности детей экспериментальной и контрольной групп и сформированности у них словарного запаса представлены в форме таблиц, размещенных в приложении 3.

Проанализируем полученные данные.

Игровые действия детей ЭГ значительно обогатились. При решении игровой задачи «приготовления еды» дети использовали различные предметы в соответствии с их социальным назначением: 70% детей использовали кастрюлю, 60% - сковородку, 40% детей использовали нож и доску для нарезания продуктов. Многие дети совершали различные, обычно взаимосвязанные между собой игровые действия: 30% детей варили, 20% – жарили, 30% – солили готовящееся блюдо, 70% - накрывали крышкой. 40% детей использовали плиту, включая и выключая ее. Маша и Денис мыли овощи перед их приготовлением.

Почти все дети (90%) стали активно использовать в своих играх предметы-заместители: так, 40% детей использовали ведро в качестве кастрюли, 70% детей использовали стаканчик как кружку и кеглю как бутылку, из которой наливали в стаканчик. 20% детей использовали палочку как нож в самостоятельных играх. Маша и Арина использовали в своих играх детали конструктора, обозначая ими «морковку» (оранжевая призма), «огурец» (зеленый цилиндр).

В контрольной группе также имеет место позитивная динамика: 90% детей использовали нож по назначению (нарезали им продукты), 80% детей

наливали из чайника в кружку, все дети помешивали готовящееся блюдо ложкой или лопаткой. 20% детей использовали плиту, включали и выключали ее. Половина детей накрывали кастрюлю или сковородку крышкой. Но никто из детей не использовал предметы-заместители, при решении игровой задачи «приготовление еды» не совершал последовательность из четырех и более действий в их жизненной логике.

Таким образом, сравнительный анализ результатов начального и итогового обследования сформированности предметно-игровой деятельности детей экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о наличии более выраженной позитивной динамики в экспериментальной группе, что представлено в диаграмме на рис. 1.

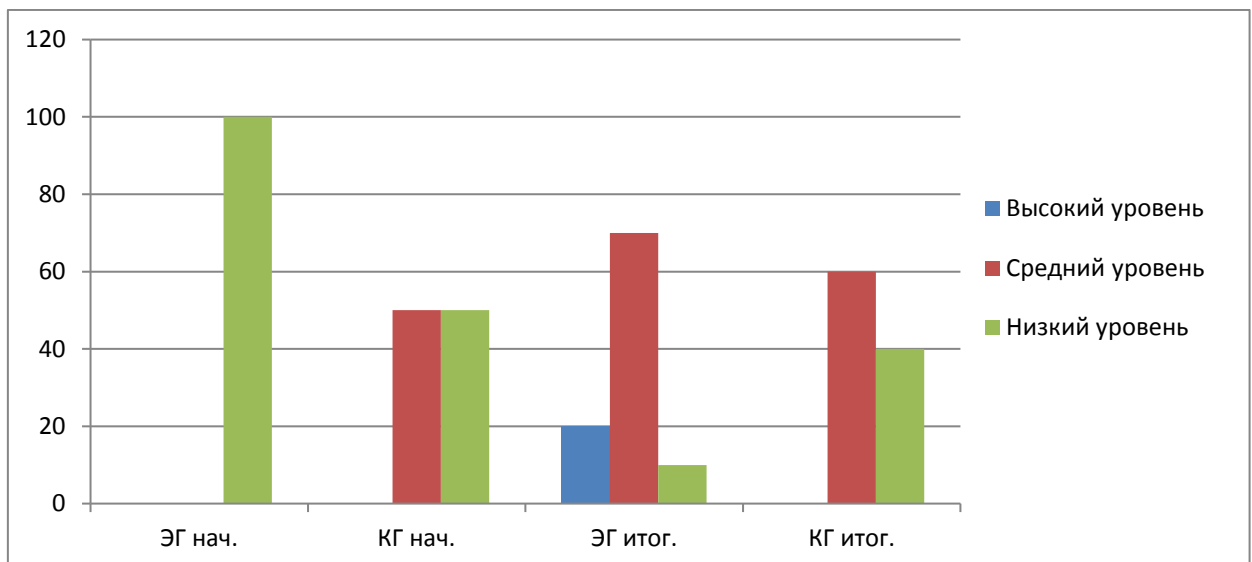


Рис. 1. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням сформированности предметно-игровой деятельности по результатам начального и итогового диагностического обследования

Далее проанализируем результаты диагностической беседы с детьми ЭГ и КГ (по тематическому блоку «Повар», включающему названия 13 предметов (кастрюля, сковорода, лопатка, терка, нож, доска, солонка, кружка, чайник, крышка, плита,) и 10 действий (варить, жарить, помешивать, тереть, резать, солить, закрывать, включать, пить, налить / заваривать)).

В ЭГ все дети смогли назвать более половины предметов и действий с ними, что дало основание заключить, что 60% детей достигли оптимального

уровня сформированности словаря, 40% детей – высокого. Так, Дима, Маша и Денис правильно назвали 11 предметов из 13. Вероника произносит слова очень нечетко, но она верно показала на картинках все названные педагогом предметы. Глагольный словарь детей по данной теме также расширился: 90% детей достигли оптимального уровня сформированности глагольного словаря. Маргарита на момент проведения итогового обследования по-прежнему находится на этапе «однословных предложений из аморфных слов-корней». Она смогла показать на картинках только пять из десяти названных педагогом действий, обнаружив тем самым недостаточный уровень сформированности глагольного словаря.

Динамика сформированности словарного запаса детей ЭГ наглядно отражена в диаграммах, представленных на рис. 2, 3:

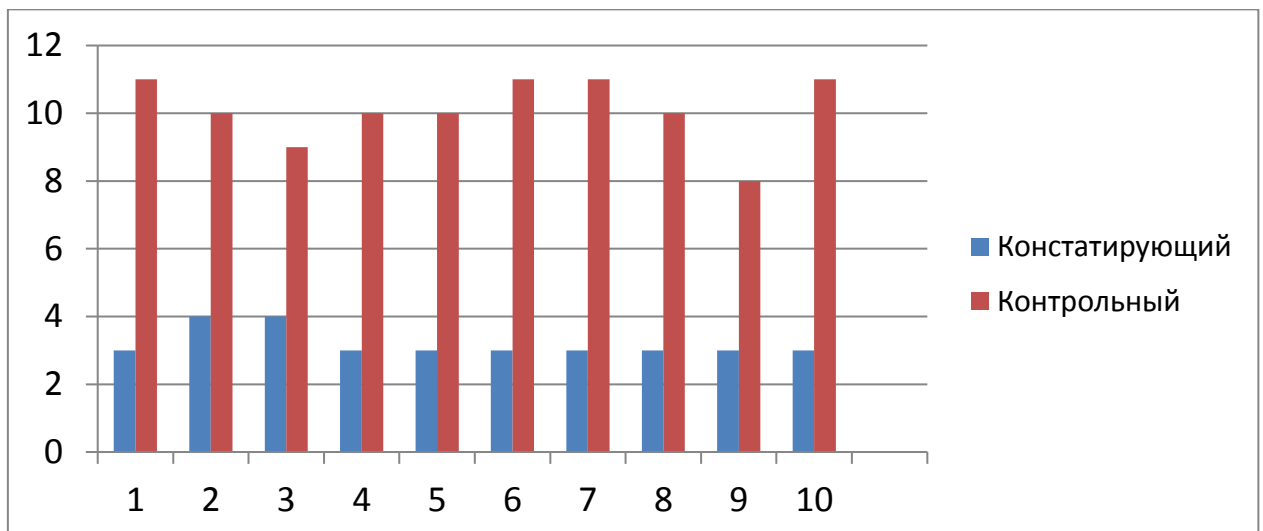


Рис. 2. Динамика предметного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Повар»)

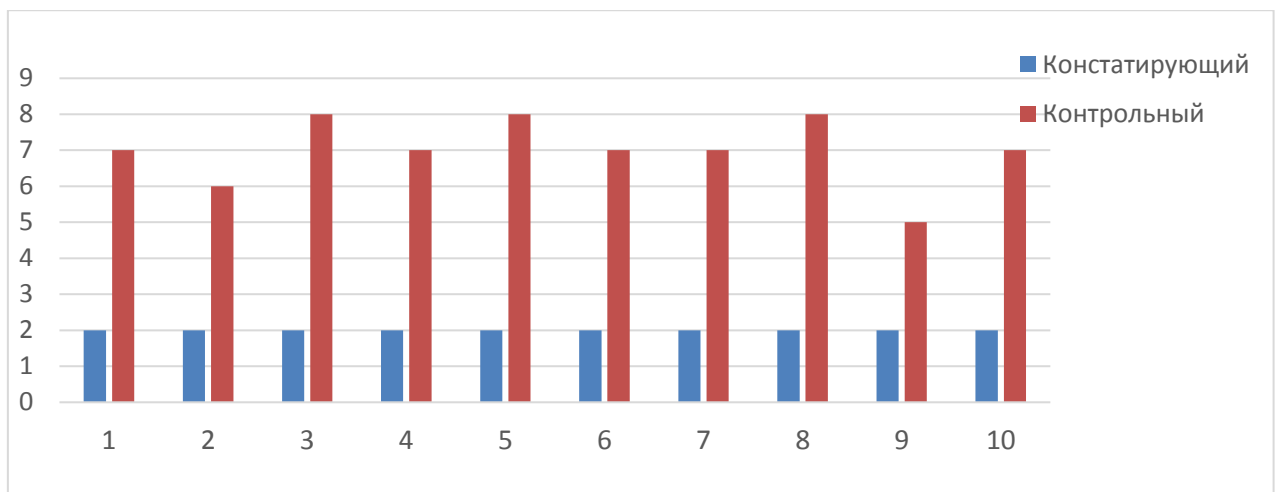


Рис. 3. Динамика глагольного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Повар»)

В контрольной группе динамика менее выраженная. Ваня остался на низком уровне сформированности предметного словаря по теме «Посуда», он не смог ни назвать, ни показать ни одной названной взрослым картинки. 40% детей КГ обнаружили недостаточный уровень сформированности предметного словаря, 30% - оптимальный. Слава и Василиса достигли высокого уровня сформированности предметного словаря по данной теме. Анализ результатов второй серии диагностической беседы, направленной на выявление уровня сформированности глагольного словаря по данной теме, показал, что 30% детей КГ остались на низком уровне, 40% достигли недостаточного уровня, остальные 30% – оптимального уровня.

Динамика сформированности словарного запаса детей КГ наглядно отражена в диаграммах, представленных на рис. 4, 5:

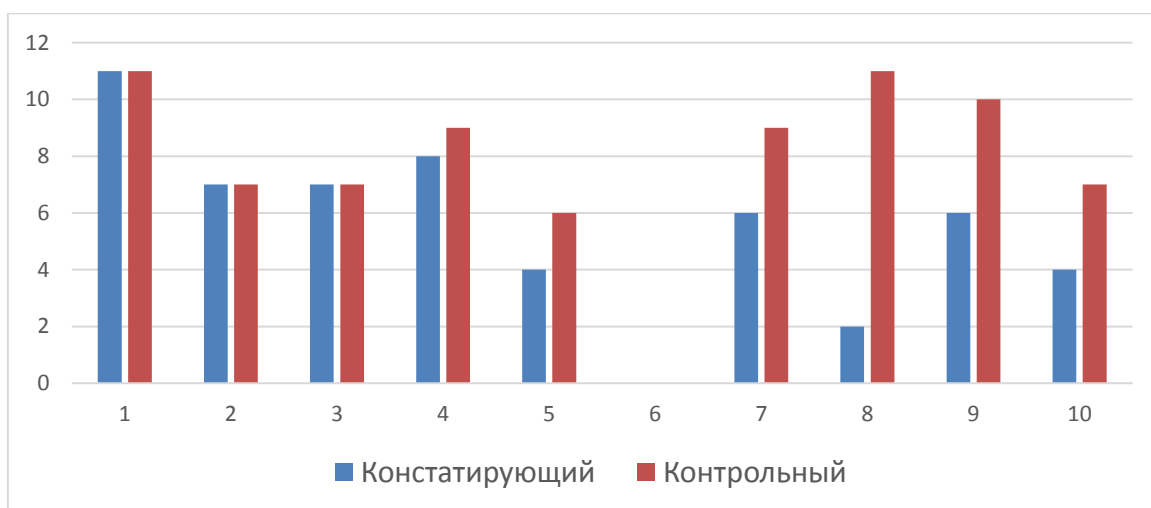


Рис. 4. Динамика предметного словаря детей КГ (кол-во слов, тема «Повар»)

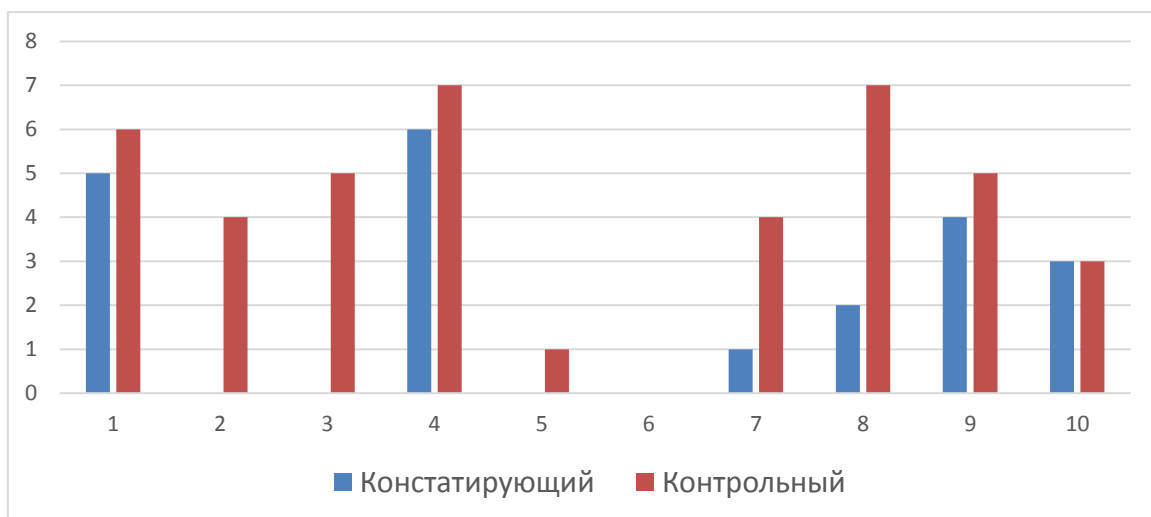


Рис.5. Динамика глагольного словаря детей КГ (кол-во слов, тема «Повар»)

Таким образом, сравнительный анализ результатов начального и итогового обследования сформированности предметного и глагольного словаря детей экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о наличии значительно более выраженной позитивной динамики в экспериментальной группе, что представлено в диаграмме на рис. 6.

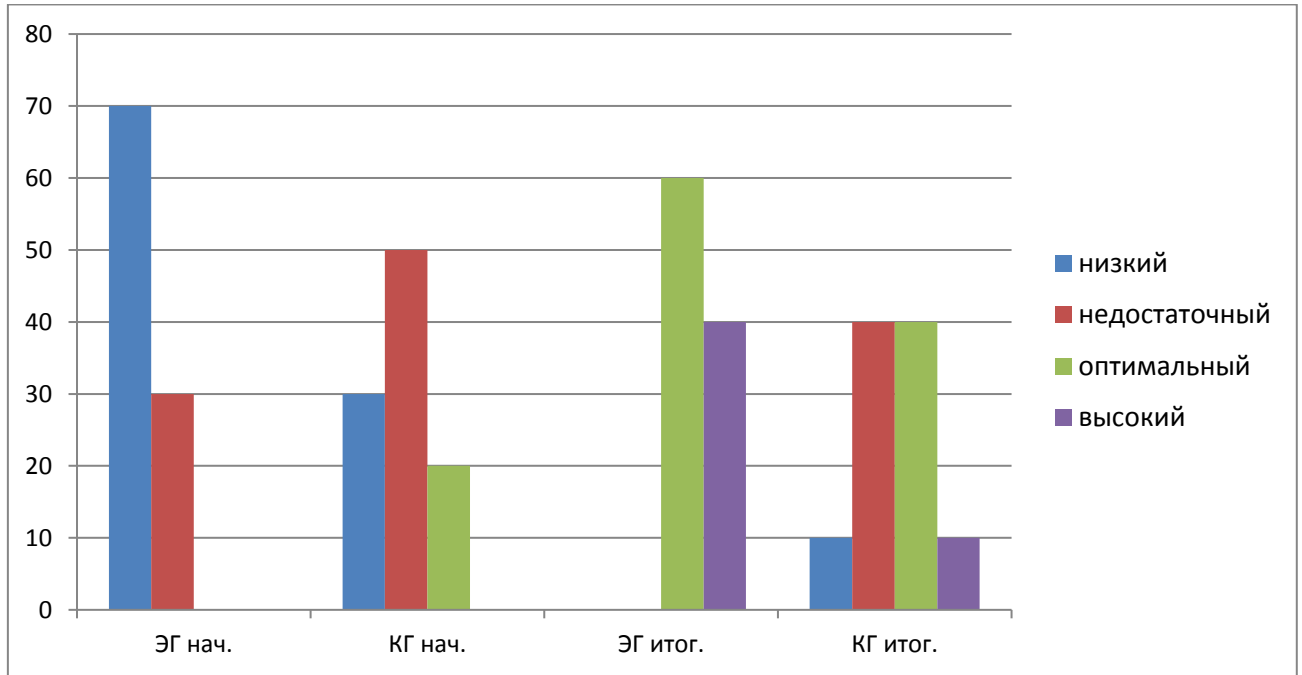


Рис. 6. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням сформированности словаря по результатам начального и итогового диагностического обследования

Словарный запас детей ЭГ по остальным темам также значительно расширился, что наглядно отражено в диаграммах на рис. 7, 8 (с. 52). Так, по теме «Парикмахер» (включающей 8 существительных и 7 глаголов) 50% дети смогли назвать почти все слова, обнаружив высокий уровень сформированности словаря. 40% детей достигли оптимального уровня, и только Маргарита, о которой упоминалось выше, испытывала затруднения в произношении слов и недостаточно точно показывала называемые взрослым картинки, поэтому оказалась по сумме баллов отнесенной к недостаточному уровню. Но следует заметить, что и другие дети испытывали затруднения при восприятии некоторых картинок, в частности, называли флакон с шампунем «лекарством».

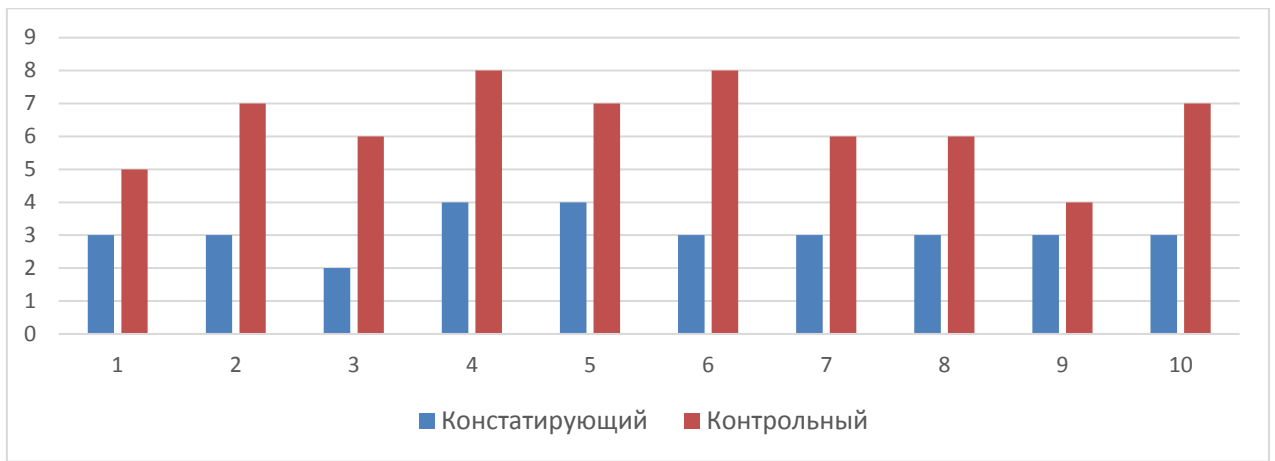


Рис. 7. Динамика предметного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Парикмахер»)

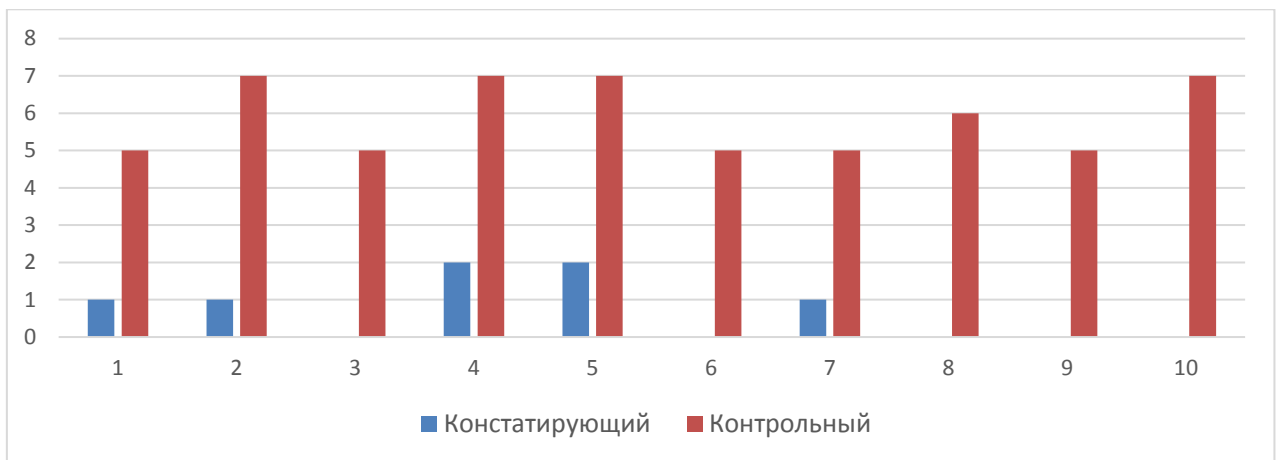


Рис. 8. Динамика глагольного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Парикмахер»)

Все дети, кроме Маргариты, правильно назвали все действия, которые можно выполнять с предметами игрового набора «Доктор» (в который входили: стетоскоп, отоскоп, шприц, мерный стаканчик, термометр), что отражено в диаграмме на рис. 9.

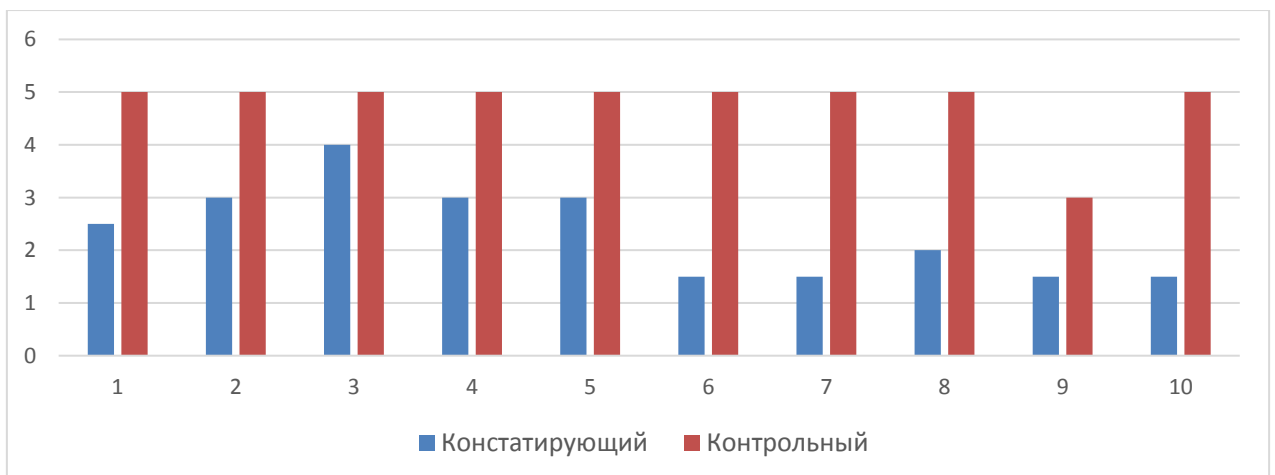


Рис. 9. Динамика глагольного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Врач»)

Анализ результатов диагностической беседы по теме «Шофер» показал, что позитивная динамика имеет место у всех детей (что отражено в диаграмме на рис. 10), но 20% из них остались на низком уровне сформированности предметного словаря, 20% достигли недостаточного уровня. Маша и Камила, которых привозили в детский центр на машине, достигли оптимального уровня. Дима, Полина и Денис достигли высокого уровня (они также добираются в центр на машине). У родителей Сони нет машины, но она проявляла выраженный интерес к игровым ситуациям данного блока, поэтому также смогла назвать все предметы.

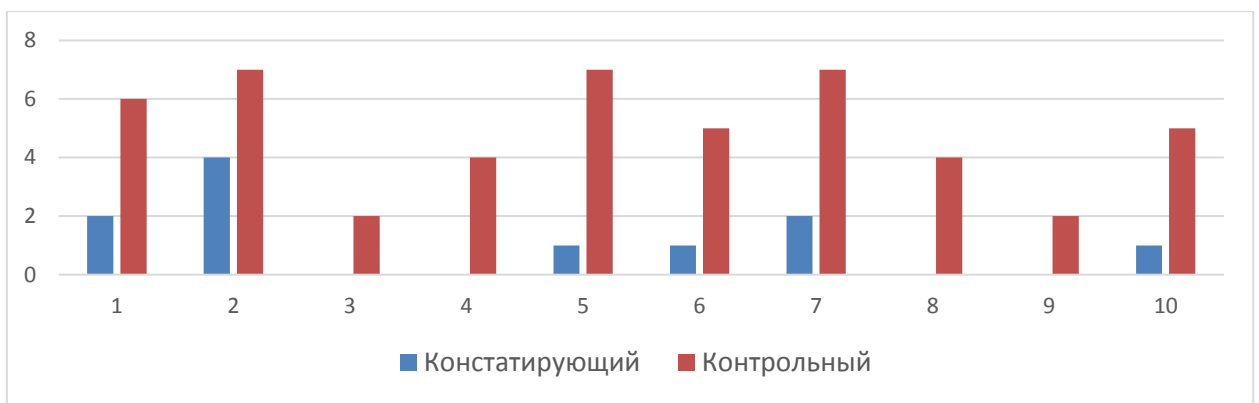


Рис. 10. Динамика предметного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Шофер»)

Глагольный словарь у Маргариты не изменился, у остальных детей увеличился, что отражено на рис. 11. 40% детей достигли высокого уровня, назвав почти все действия, столько же детей остались на низком уровне, назвав лишь 2–3 глагола. Камила была отнесена к недостаточному уровню, Дима – к оптимальному уровню сформированности глагольного словаря по данной теме.



Рис. 11. Динамика глагольного словаря детей ЭГ (кол-во слов, тема «Шофер»)

Таким образом, проведенный сравнительный анализ результатов начального и итогового диагностического обследования детей экспериментальной группы обнаруживает наличие выраженной позитивной динамики, заключающейся в расширении предметного и глагольного словаря детей по всем четырем темам, что дает основание заключить, что реализация разработанного плана организации игровых ситуаций способствовала обогащению и активизации словарного запаса детей, что подтвердило выдвинутую гипотезу.

Выводы по второй главе

Для выявления потенциала предметно-игровой деятельности детей раннего возраста в процессе обогащения их лексикона было проведено начальное диагностическое обследование воспитанников, которое выявило преобладание низкого уровня сформированности словаря и низкого уровня сформированности предметно-игровых действий. Далее был составлен и в течение двух месяцев реализован перспективный план организации игровых ситуаций, позволяющих решать задачи обогащения предметного и глагольного словаря детей в процессе руководства их предметно-игровой деятельностью, включающий четыре тематических блока («Повар», «Парикмахер», «Врач», «Шофер»). В результате проведенной работы некоторые дети экспериментальной группы достигли высокого уровня сформированности словарного запаса и предметно-игровых действий, на низком уровне сформированности предметно-игровых действий остался только один ребенок, низкий уровень сформированности словарного запаса в ЭГ не был обнаружен. Последующее сопоставление динамики сформированности словаря и игровых действий у детей экспериментальной и контрольной групп позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что планомерно организуемые игровые ситуации могут выступать эффективным средством обогащения словарного запаса детей раннего возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование способствует решению одной из значимых для современного дошкольного образования проблем – проблемы оптимизации речевого развития детей первых лет жизни. Актуальность выбранной темы обостряется недостаточной востребованностью развивающего потенциала предметно-игровой деятельности в образовательном процессе ДООУ и слабой теоретико-методической разработанностью возможностей использования данного вида деятельности в качестве педагогического средства, в частности, средства обогащения словаря у детей раннего возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить предметно-игровую деятельность детей раннего возраста как деятельность, в которой в символическом виде отображается социальное назначение предметов окружающего мира, передается смысловая сторона предметного действия в отрыве от его операционально-технической стороны, что и позволяет использовать ее в качестве средства формирования у детей представлений об объектах ближайшего окружения и действиях с ними, обогащения, уточнения и активизации их предметного и глагольного словаря.

Изучение источников, раскрывающих онтогенез предметно-игровой деятельности и особенности речевого развития детей в период раннего возраста, а также различных диагностических материалов, позволил определить параметральные характеристики и диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности предметного и глагольного словаря детей и их предметно-игровых действий.

Проведенное диагностическое обследование выявило преобладание низкого и недостаточного для данного возраста уровня сформированности словарного запаса и предметно-игровых действий, что было учтено при разработке перспективного плана организации игровых ситуаций,

позволяющих решать задачи формирования словаря в процессе руководства предметно-игровой деятельностью детей.

Составленный план включал четыре тематических блока («Повар», «Парикмахер», «Врач», «Шофер») и был реализован в экспериментальной группе в течение двух месяцев. Работа в качестве воспитателя данной группы позволяла организовывать игровое взаимодействие с детьми практически ежедневно, во второй половине дня, вовлекая в игру разное количество воспитанников.

Анализ результатов итогового диагностического обследования детей экспериментальной группы позволил констатировать, что часть из них достигли высокого уровня сформированности словарного запаса и предметно-игровых действий, остальные – оптимального. Только один ребенок остался на низком уровне сформированности предметно-игровых, низкий уровень сформированности словарного запаса в ЭГ не был обнаружен. Последующее сопоставление динамики сформированности словаря и игровых действий у детей экспериментальной и контрольной групп позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что планомерно организуемые игровые ситуации могут выступать эффективным средством обогащения словарного запаса детей раннего возраста.

Выше сказанное позволяет считать цель работы достигнутой, поставленные задачи – выполненными.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы оптимизации речевого развития детей раннего возраста посредством использования потенциала предметно-игровой деятельности мы видим в уточнении диагностического инструментария и совершенствовании разработанного плана организации игровых ситуаций, а также в изучении организационных аспектов реализации индивидуального подхода, поскольку в ходе исследования было выявлено среди воспитанников одного календарного возраста имеются дети, обнаруживающие как высокий и оптимальный, так и недостаточный и низкий уровень сформированности как словарного запаса, так и предметно-игровых действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аксарина, Н.М.* Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. - М.: Медицина, 1977. – 304 с.
2. *Артемова, Л.В.* Окружающий мир в дидактических играх дошкольников / Л.В. Артемова. - М.: Просвещение, 1992. - 95 с.
3. *Архипова, Е.Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2007.- 222 с.
4. *Бернадская, М.Э.* Критерии развития детей раннего возраста / М.Э. Бернадская, О.Е. Громова // Педагогика ДОУ. – 2003. - № 3. - С. 108-117.
5. *Венгер, Л.А.* Психология: учеб.пособие / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
6. *Винарская, Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 166 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0096/index.shtml?from_page=164
7. *Волосова, Е.Б.* Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели) / Е.Б. Волосова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 72 с.
8. *Выготский, Л.С.* Детская речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2006 - 420 с.
9. *Галигузова, Л.Н.* Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми 1 - 3 лет / Л.Н. Галигузова. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. - 64 с.
10. *Галигузова, Л.Н.* Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие для студентов вузов / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. - М.: Владос, 2010. – 301 с.
11. *Гвоздев, Н.А.* Вопросы изучения детской речи / Н.А. Гвоздев. - СПб.: Детство - Пресс, 2007. - 472 с.

12. *Гербова, В.В.* Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада: Пособие для воспитателя дет.сада / В.В. Гербова, А.И. Максаков. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
13. *Громова, О. Е.* Изучение детского лексикона на ранних этапах развития речи / О. Е. Громова // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 55-61.
14. *Громова, О.Е.* Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. - М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
15. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: пособие для воспитателя дет.сада / Е.В. Зворыгина, Н.С. Карпинская, Л.М. Кононова и [др.]; под ред. С.Л. Новоселовой.- М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
16. *Жукова, Н.С.* Преодоление недоразвития речи у детей: учеб.- метод. пособие / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0028/index.shtml?from_page=5
17. *Жуковская, Р.И.* Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М.: Просвещение, 1975. - 263 с.
18. *Зворыгина, Е.В.* Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления / Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. - 1981. - №12. - С.38-45.
19. *Зворыгина, Е.В.* Формирование элементов знаковой функции мышления в процессе игры / Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. - 1982. - №10. - С.45–48.
20. *Зворыгина, Е.В.* Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет.сада / Е.В. Зворыгина. – М.: Просвещение. 1988. – 96 с.
21. *Зворыгина, Е.В.* Педагогические условия формирования мышления детей 2-го и 3-го года жизни в игре: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Зворыгина. - М., 1983. – 236 с
22. *Игра дошкольника* / Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова [и др.]; под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.

23. *Касаткина, Е.И.* Педагогические условия актуализации содержания познавательной сферы дошкольников в игре: дисс. ... канд. пед. наук / Е.И. Касаткина. - М., 2002. - 294 с.
24. *Кольцова, М. М.* Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – СПб.: Сага, 2002. – 224 с.
25. *Комарова, Н.Ф.* Диагностика игровой деятельности детей / Н.Ф. Комарова. – Н. Новгород, 1992. – 23 с.
26. Концепция дошкольного воспитания / В.А. Петровский [и др.] // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 5.
27. Кроха: пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет / Г.Г. Григорьева, И.П. Кочетова, Д.В. Сергеева и др. – М.: Просвещение, 2001. - 253 с.
28. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Альянс, 2013. - 367 с.
29. *Леонтьев, А.А.* Исследования детской речи / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2004. – 268 с.
30. *Лисина, М.И.* Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
31. *Лямина, Г.М.* Развитие речи ребенка раннего возраста: метод. пособие / Г.М. Лямина. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 96 с.
32. *Михайленко, Н.Я.* Как играть с ребенком / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Просвещение, 1990. - 115 с.
33. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/7/0027/index.shtml?from_page=180
34. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко. - М.: Просвещение, 2009. – 96 с.
35. *Павлова, Л.Н.* Знакомим малыша с окружающим миром: кн. для работников дошкол. учреждений / Л.Н. Павлова. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

36. *Павлова, Л.Н.* Раннее детство: развитие речи и мышления: метод. пособие / Л.Н. Павлова. – М.: Мозаика-Синтез, 2000.
37. *Печора, К.Л.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. для воспитателя дет.сада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Владос, 2004. – 172 с.
38. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. – М.: Педагогика, 1987.- 339 с.
39. Развивающие занятия с детьми 2–3 лет: метод. пособие / под ред. Л.А. Парамоновой. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. – 3-е изд., испр. – 512 с.
40. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова и др.; под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
41. *Розенгарт - Пупко, Г.И.* Формирование речи у детей раннего возраста / Г.И. Розенгарт-Пупко. - М.: Смысл, 2003. - 178 с.
42. *Смирнова, Е.О.* Современный дошкольник – особенности игровой деятельности / Е.О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 4. - С. 70-73.
43. *Смирнова, О.Е.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.
44. *Тихеева, Е.И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет.сада / под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. - М.: Просвещение, 1981. –159 с.
45. *Усова, А.П.* Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1976. - 96 с.
46. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

47. *Фрадкина, Ф.И.* Психология игры в раннем детстве. Генетические корни ролевой игры: дис. ... канд. пед. наук / Ф.И. Фрадкина. - Л., 1946. - 348 с.
48. *Хохрякова, Ю.М.* Методика развития предметной деятельности в раннем возрасте: учеб.-метод. пособие / Ю.М. Хохрякова. – Пермь, 2001. – 234 с.
49. *Хохрякова, Ю.М.* Педагогика раннего возраста: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ю.М. Хохрякова. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 308 с.
50. *Цейтлин, С.Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
51. *Швачкин, Н.Х.* Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка / Н.Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 54. – С. 83-110.
52. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология / ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. - 384 с.
53. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Просвещение, 1978. - 314 с.
54. *Якубовская, К.Л.* К вопросу о развитии понимания речи детьми второго года жизни / К.Л. Якубовская // Вопросы педагогики раннего детства / под ред. Н.М. Аксариной, Е.И. Радиной. - М.: Просвещение, 1964. - С. 121-141.