

**Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова**

**СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ  
НЕГОВОРЯЩЕГО РЕБЁНКА  
РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ**

**МОНОГРАФИЯ**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Южно-Уральский  
государственный гуманитарно-педагогический университет»

**Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова**

**СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ НЕГОВОРЯЩЕГО  
РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ**

**МОНОГРАФИЯ**

**Челябинск  
2021**

УДК 371.9

ББК 74.57

Ш 49

**Шереметьева, Е.В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения: монография / Министерство просвещения РФ; ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 208 с. – Текст: непосредственный.**

ISBN 978-5-907409-63-7

В монографии описаны теоретические подходы к пониманию сущности и формированию средств общения у детей раннего возраста с трудностями в речевом развитии. Результаты исследования, представленные в монографии, могут быть стать методической базой проектирования и реализации индивидуальных коррекционных маршрутов для неговорящих детей раннего возраста в формировании средств общения в условиях семьи.

Изложенные в монографии теоретические обобщения и практические результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов по направлениям 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образование»; 44.03.02, 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 37.03.01, 37.04.01 «Психология», 37.05.01 «Клиническая психология», 37.05.02 «Психология служебной деятельности».

Рецензенты: Е.М. Харланова, д-р пед. наук, профессор

Е.А. Рыльская, д-р психол. наук, доцент

ISBN 978-5-907409-63-7

© Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова, 2021

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021

## СОД           НИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 5  |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ<br>ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ<br>РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВ-<br>ЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В СЕМЬЕ .....                            | 11 |
| 1.1. Сущность понятия «средства общения» в со-<br>временных теоретических исследованиях .....   | 11 |
| 1.2. Онтогенез речевых и неречевых средств об-<br>щения в раннем возрасте .....   | 24 |
| 1.3. Современное понимание сущности отклоне-<br>ний в овладении речью у детей раннего возраста ....   | 38 |
| 1.4. Анализ программного обеспечения и подхо-<br>дов коррекционной работы по формированию<br>средств общения у детей раннего возраста с от-<br>клонениями в овладении речью ..... | 45 |
| Выводы по первой главе .....  | 61 |
| ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИ-<br>РОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАН-  |    |

|   |     |
|---|-----|
| НЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕ-              | 64  |
| НИИ РЕЧЬЮ В СЕМЬЕ .....                             |     |
| 2.1. Организация и содержание выявления специ-      |     |
| фики средств общения у детей раннего возраста с     |     |
| отклонениями в овладении речью в семье .....        | 64  |
| 2.2. Особенности средств общения у детей раннего    |     |
| возраста с отклонениями в овладении речью .....     | 71  |
| 2.3. Содержание и эффективность работы по фор-      |     |
| мированию средств общения у детей раннего воз-      |     |
| раста с отклонениями в развитии речью в семье ..... | 96  |
| 2.4. Сравнительный анализ достижений в рече-        |     |
| вом развитии ребёнка с типом отношения к ма-        |     |
| теринству .....                                     | 107 |
| Выводы по второй главе .....                        | 121 |
| ВЫВОДЫ .....  | 124 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                    | 127 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....                      | 130 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ .....                                    | 147 |
| Приложение 1. Словарь терминов .....                | 147 |
| Приложение 2. ИПРП ФСО-1 .....                      | 149 |
| Приложение 3. ИПРП ФСО-2 .....                      | 179 |

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема ранней системной помощи детям с трудностями развития, в том числе психоречевого, и их семьям приобретает все более актуальное звучание в современной повестке дня. Востребованность системы ранней помощи обусловлена с каждым годом увеличивающимся числом новорожденных с соматической ослабленностью (до 74 %). При этом количество детей с неврологической патологией среди вышеуказанных достигает значения 86 % [74], что, как нам представляется, будет иметь последствия, в большей или меньшей степени выраженные в онтогенезе речи ребёнка. На федеральном уровне осознание важности проблемы привело к разработке и внедрению концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. В связи с этим история данного исследования не случайна и определяется заданным общим научно-практическим вектором, в системе координат которого была выявлена и изучена проблема более частного уровня, а именно: формирование средств общения у детей первых лет жизни с отклонениями в овладении речью в семье.

К настоящему времени проведено немало исследований, определивших, что общение выступает как важный фактор общего психического развития ребёнка. Признанию этого факта способствовали труды Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, Ю.А. Разенковой и др. Между тем, трудности в речевом развитии ребёнка выступают как фактор, который потенциально ограничивает его коммуникативные возможности [26; 44],

способствует возникновению вторичных нарушений [27]. Вместе с тем, учеными и практиками – Е.Р. Баенской, С.Б. Лазуренко, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой доказана уникальность начальных этапов онтогенеза для эффективной коррекции отклонений в развитии.

Актуальность данной работы объясняется ростом количества неговорящих детей раннего возраста, а также перспективностью коммуникативно-деятельностного подхода применительно к таким детям. В связи с вышесказанным представляется важным изучить формирование средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье как технологию ранней коррекционной помощи.

*Теоретико-методологическую основу* исследовательской работы составляют следующие подходы, принципы и концепции:

- системно-антропологический подход Л.С. Выготского к изучению организации человека в культурно-исторической концепции психического развития, принцип социокультурной обусловленности психических процессов и явлений [18];
- междисциплинарный подход к проблемам человека Б.Г. Ананьева [7];
- принцип системного подхода к изучению социальных систем Б.Ф. Ломова [51], А.В. Карпова [35] и др.;
- концепция Р.Е. Левиной [43; 64] о системности, целостности и динамичности речи;

– коммуникативно-деятельностный и коррекционно-предупредительный подход к оказанию помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии речи Г.В. Чиркиной [101], Е.В. Шереметьевой [107];

– подход к предупреждению и коррекции нарушений взаимодействия в паре «мать–ребёнок раннего возраста с ОВЗ» Ю.А. Разенковой [78];

– подход к пониманию общности «ребёнок–взрослый» в качестве коллективного субъекта сопровождения в системе ранней помощи Е.Л. Гончаровой [24];

– подход к возрастной периодизации с выделением своеобразной социальной ситуации развития, ведущей деятельности, психических новообразований на каждом возрастном этапе Д.Б. Эльконина [110], А.Н. Леонтьева [46]);

– концепция генезиса общения М.И. Лисиной [48; 49];

– подходы к ресурсности (жизнеспособности) человека и семьи Э.Ф. Зеера [30], Е.А. Рыльская [84], А.В. Махнач [56].

В более широком научном поле исследования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (ООР) мы для себя определили исследование особенностей формирования средств общения у этой категории детей в семье.

Мы предположили, что недоразвитие невербальных компонентов может быть связано с трудностями в освоении вербальных средств общения, поэтому в программах психолого-педагогического сопровождения семьи по формированию средств общения у ребёнка раннего возраста



с ООР должна быть включена работа, направленная на формирование не только речевых, но и неречевых средств общения.

Нашей целью стало теоретическое и эмпирическое изучение особенностей формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье.

Для решения поставленной цели мы определили задачи:

1. В результате теоретического анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы уточнить понятия по изучаемой проблематике.

2. Выявить специфику средств общения у детей изучаемой группы.

3. Разработать индивидуальную программу по формированию средств общения у ребёнка с отклонениями в овладении речью в семье и определить эффективность ее реализации.

Впервые в отечественной специальной педагогике нами исследована специфика формирования как вербальных, так и невербальных средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (ООР) в семье.

*Теоретическая значимость.* Определены теоретические подходы к пониманию сущности и формированию средств общения у детей раннего возраста с трудностями в речевом развитии. Уточнено понятие «общение» в рамках данного объекта исследования. Определено понятие «индивидуальная программа ранней помощи».

Результаты работы могут быть применены при проектировании и реализации индивидуальных коррекционных маршрутов для детей раннего возраста в разных микросоциальных условиях (в условиях детского сада, групп кратковременного пребывания и т.п.), в работе специалистов в сфере раннего и дошкольного возраста.

Разработана и апробирована методика динамического психолого-педагогического наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста»

Для решения задач, поставленных в данной работе, использовались следующие **методы**:

– *Теоретические методы*: анализ, обобщение и систематизация.

– *Эмпирические методы*: анализ анамнестических данных, методика диагностики психоречевого развития Е.В. Шереметьевой [104], динамическое психолого-педагогическое наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста» [65], опросные методы (беседы, анкетирование, интервьюирование родителей), рисуночная проективная методика «Я и мой ребёнок» Г.Г. Филипповой [58, 99], формирующий эксперимент.

– *Методы обработки и анализа данных*: методы количественного и качественного анализа.

*Опытно-экспериментальная база исследования*: в исследовании приняли участие семьи г. Челябинска с ребёнком раннего возраста, имеющим нарушенный ход речевого развития, посещающие государственные или частные сады

г. Челябинска, речевые центры (Мастерская логопеда, Три улитки и др.). Общее количество семей и соответственно детей – 10.

В работе приняты следующие термины и сокращения: ООР – отклонения в овладении речью; ТНР – тяжелые нарушения речи; ООП – особые образовательные потребности; ИПРП ФСО – индивидуальная программа ранней помощи по формированию средств общения у ребёнка с отклонениями в овладении речью в семье.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В СЕМЬЕ

## 1.1. Сущность понятия «средства общения» в современных теоретических исследованиях

В отечественной педагогике наиболее перспективным подходом к изучению психики и формированию личности ребёнка в общении являются культурно-историческая концепция психического развития Л.С. Выготского [18], концепция деятельности А.Н. Леонтьева [46], концепция о генезисе общения М.И. Лисиной [48], коммуникативно-когнитивный подход Г.В. Чиркиной [101]. Эти подходы объединяет рассмотрение ребёнка как социального существа, попадающего после рождения в мир людей с его культурно-историческими законами и реализующего в нем активность в форме деятельности.

В исследованиях М.И. Лисиной установлена связь речевого развития ребёнка с реализацией его потребности в общении в первые месяцы и годы жизни, а именно подчеркивается роль эмоционального общения и делового сотрудничества с близким человеком, которым становится, как правило, родитель [48, 49]. Диада «родитель-ребёнок» рассматривается как система, где каждый является активным партнёром взаимодействия и установления социальных отношений.

В настоящее время приобретает все большую актуальность подход к пониманию общности «ребёнок–взрослый» в качестве коллективного субъекта саморазвития и сопровождения в системе ранней помощи [24]. Согласно этому подходу, подлинным субъектом саморазвития (и, соответственно, психолого-педагогического сопровождения) долгое время, в частности в период младенческого и раннего возраста, остается не индивид (ребёнок) и даже не семья, а именно общность «ребёнок–взрослый». Общность в диаде «ребёнок–взрослый» выступает как коллективный субъект саморазвития, а обогащение разных форм общностей, через которые ребёнок проходит на своем жизненном пути, становится направляющим вектором его развития. Б.Д. Парыгин называет три значения понятия «общность»: во-первых, общность как духовная солидарность, во-вторых, общность как взаимопонимание, в-третьих, общность как чувство «мы» [67].

Общность, как правило, проявляется в:

- идентификации людей друг с другом или с кем-либо;
- взаимопонимании;
- согласованности мыслей, чувств и действий;
- симпатии и аттракции;
- эмпатии;
- совместной деятельности;
- достижении смыслового результата.

Эти характеристики создают смысловое поле данного понятия и наделяют его своеобразным содержанием в отличие от схожих понятий «диада», «группа», «объединение» и др. [71].

Одной из значимых в период раннего возраста форм общности родителя и ребёнка выступает общение – центральный объект нашего исследовательского проекта. Важно отметить, что общение понимается как процесс, а общность – как свойство, которое может быть присуще или не присуще тому или иному процессу [67]. Другими словами, в конкретной коммуникативной ситуации общение родителя и ребёнка как процесс может случиться, а общности при этом может не возникнуть.

Важно также внести терминологическую ясность в дифференциацию понятий «общение», «коммуникация» и «взаимодействие», границы между которыми в литературе зачастую размыты. В прояснении этого вопроса мы будем опираться на социально-психологический подход Г.М. Андреевой, которая выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны [8]: коммуникативную, интерактивную и перцептивную (рис. 1).



Рис. 1. Структура общения (по Г.М. Андреевой)

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания. Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между индивидами, т.е. в обмене не только знаниями и идеями (информацией), но и действиями.

Кроме того, стоит обратить внимание на разграничение взаимосвязанных, но не синонимичных понятий «общение», «взаимодействие» и «отношение». Общение есть процесс реализации тех или иных отношений. Отношения выводятся из взаимодействий, но их трудно определить и нелегко измерить. Взаимодействие – это точно определяемое поведение или набор поведений, которые наблюдаемы и, следовательно, измеряемы [59]. Между тем, знание отношения не всегда дает возможность предсказать конкретное взаимодействие. Так, отношение матери к ребёнку включает в себя множество сложных, изменяющихся актов социального взаимодействия, в число которых при общем положительном отношении матери к своему ребёнку могут входить не только поощрения и ласки, но и ограничения и шлепки [там же].

Опираясь на определения А.А. Бодалёва [12], Г.М. Андреевой [8], М.И. Лисиной [48], мы понимаем **общение** как коммуникативное взаимодействие с помощью речевых и неречевых средств, осуществляемое между участниками на основе восприятия и понимания друг друга в процессе реализации тех или иных (в нашем случае – детско-родительских)

отношений для достижения семантически значимого для всех результата. **Средства общения** вслед за М.И. Лисиной мы определяем как операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [48]. Значение изучения средств общения заключается в том, что, составляя внешний, поверхностный слой среди феноменов коммуникативной деятельности, они ближе всего к наблюдателю, доступны прямому и непосредственному наблюдению.

Исследователями описаны две классификации средств общения: формообразующая и содержательная [8; 40; 41; 48].

С точки зрения формообразующего признака общение осуществляется по двум основным каналам: речевому и неречевому. На основе этого различают вербальные (речь) и невербальные (движения тела и отдельных его частей, звуковое оформление речи, контакт глаз, организация микросреды, материальные предметы и др.) средства общения [41; 111; 114; 116]. Исследования А. Mehrabian [114] показывают, что в повседневном акте коммуникации слова несут лишь 7 % информации, а остальные 93 % – это информация, передаваемая по каналам невербальной коммуникации: через акустические характеристики голоса – 38 %, через визуальные и тактильные средства коммуникации – 55 %.

Содержательную классификацию средств общения предложила М.И. Лисина [49]. Она выделяет 3 основные категории средств общения:



1) экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, мимика, взгляд, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации;

2) предметно-действенные средства общения: локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения, такие как приближение, удаление, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого, позы, выражающие протест, желание избежать контакта со взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки;

3) речевые средства общения: вопросы, ответы, реплики, высказывания.

Три категории средств общения перечислены выше в том порядке, в котором они появляются в онтогенезе и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве.

В нашем исследовании мы будем опираться на обе классификации средств общения. Нетрудно заметить, что они не противоречат, а дополняют друг друга. Описывая результаты исследования, мы будем пользоваться объединенной классификацией средств общения, представленной на рисунке 2.

В ситуациях общения и вербальные, и невербальные средства коммуникации взаимосвязаны и взаимозависимы. Далее коротко охарактеризуем их.

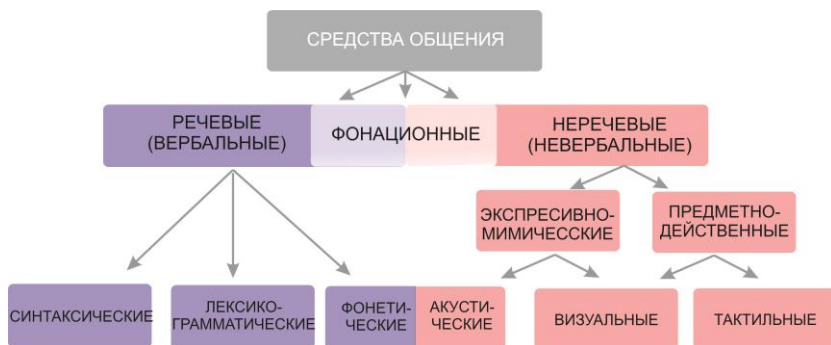


Рис. 2. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок»

Своеобразие невербальных средств общения заключается в том, что они служат проявлением эмоциональных состояний человека. Между тем, они адресованы другим людям, т.е. выступают знаком, понятным окружающим. Третья функция неречевых средств общения состоит в том, что они служат индикатором отношения одного человека к другому, обнаруживая их расположение или неприязнь друг к другу [49]. Другими словами, неречевые средства в коммуникативном взаимодействии выполняют выразительную, изобразительную (знаковую) и индикаторную функции.

Невербальные средства общения разнообразны и многочисленны. Представляется целесообразным упорядочить их и оформить в группы в зависимости от модальности используемого канала коммуникации: визуальные, тактильно-кинестетические, акустические, ольфакторные (см. табл. 1).

Таблица 1

Невербальные средства общения по формообразующему и содержательному признаку

| Формообразующая классификация |                       | Невербальные средства общения  | Содержательная классификация |
|-------------------------------|-----------------------|--|------------------------------|
| Визуальные                    | Кинесические          | Мимика (улыбка), экспрессивно-выразительные движения рук и тела – пантомимика (походка, осанка)                              | Экспрессивно-мимические      |
|                               |                       | Изобразительные движения рук (жесты) и тела (пантомимика: поза)  | Предметно-действенные        |
|                               |                       | Визуальный контакт (взгляд): направление, продолжительность зрительного контакта и пауз, частота контакта                    | Экспрессивно-мимические      |
| Тактильно-кинестетические     | Проксемические        | Пространственно-временные характеристики общения: ориентация и угол общения партнеров, дистанция                             | Предметно-действенные        |
|                               | Такесические          | Динамические прикосновения: рукопожатие, поцелуй, похлопывание, поглаживание, объятие  | Предметно-действенные        |
| Акустические                  | Паралингвистические   | Акустические характеристики голоса: сила, высота, диапазон, тембр интонация, логическое ударение, темп и ритм речи, паузация | Экспрессивно-мимические      |
|                               | Экстралингвистические | Психофизиологические включения в речь: смех, плач, вздохи, кашель, зевание   | Экспрессивно-мимические      |

## Окончание таблицы 1

|              |                           |   |   |
|--------------|---------------------------|---|---|
| Ольфакторные | Естественные запахи тела  | Запахи кожи, волос, тела (секреты потовых и других желез с различным составом гормональных и эндокринных компонентов) | – |
|              | Искусственные запахи тела | Запахи духов, одежды, косметики.  | – |

Как было отмечено, в качестве знаковых систем вербальные средства общения используют язык. Язык – это сложная знаковая система, где единицами (элементами) выступают предложения, слова, морфемы, звуки речи. Единицы языка образуют соответствующие уровни языковой системы: звуки речи – фонетический уровень, морфемы – морфемный уровень, слова и фразеологизмы – лексический уровень, словосочетания и предложения – синтаксический уровень. Каждый из языковых уровней тоже является сложной системой или подсистемой, а их совокупность образует общую систему языка [14].

Речь как средство общения является культурно обусловленным, свойственным только человеку, способом коммуникации и играет ведущую роль в психическом развитии ребёнка, реализуя в нем следующие функции [28]:

1. Коммуникативная (речь как средство общения). От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребёнок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности поведения.

2. Обобщающая (речь как средство мышления). Обобщая предметы, слово является орудием абстрактного мышления.

3. Регулятивная (речь как средство регуляции высших психических функций). Формирование регулирующей функции речи приводит к возникновению у ребёнка способности подчинять свои действия речевой инструкции взрослого. Психологические исследования показали, что недоразвитие регулирующей функции речи является общей закономерностью аномального развития [52].

Согласно представлениям Ж. Пиаже, речь – это умение репрезентировать внешний мир с помощью символов [70]. Другими словами, речь служит важным проводником ребёнка в социокультурный мир, мир, богатый и насыщенный чувствами, смыслами, ценностями, знаниями – всем тем, что делает человека человеком.

К видам устной речевой деятельности относят говорение и слушание, причём говорение является процессом кодирования, передачи информации, а слушание – процессом её декодирования, получения. Процесс вербальной коммуникации может осуществляться в диалогической и монологической формах. Считается, что диалог более эффективен в процессе межличностного взаимодействия, а сам факт вопроса показывает желание принимать участие в коммуникативных взаимодействиях, обеспечивая их дальнейшую направленность и углубление [69].

Культура поведения в любом общении немислима без соблюдения правил вербального этикета, связанного с формами и манерами речи, словарным запасом, стилем речи, принятым в той или иной ситуации общения людей. Навыки речевого этикета, или паттерны различных коммуникативных ситуаций (употребление формул приветствия,

прощания, знакомства, просьбы, извинения, благодарности, комплимента) усваиваются в раннем и дошкольном возрасте [102]. Большую роль в общении родителей с детьми играют особые психологические приемы, так называемые «формулы поглаживания» [10] – словесные обороты, выражающие одобрение, принятие и поддержку собеседнику («У тебя обязательно получится!», «Какой ты молодец!»), а также комплименты (приятные слова, выражающие одобрение, положительную оценку деятельности) и формулирование родительских указаний и посланий в этикетной форме просьбы и совета, а не принуждения и приказа.

В исследованиях Е.И. Исениной [32], Н.И. Лепской [47], Е.Е. Ляко [54] и др. подчеркивается, что речь взрослых, обращенная к ребёнку, особым образом структурируется грамматически, оформляется просодически и наполняется семантически в зависимости от возможностей ребёнка воспринимать и понимать определённые характеристики речевого обращения. Общение взрослого с ребёнком раннего возраста носит эмотивно-эмпатийный характер, потому что в процессе такого взаимодействия субъекты обмениваются эмоциями и отношениями [59].

Эмоциональные переживания и отношения партнеров по общению распознаются по использованию тех или иных вербальных и невербальных средств. Изучению вербальных средств в эмотивно-эмпатийном взаимодействии посвящены работы многих психологов, лингвистов и психолингвистов: А.А. Леонтьева, С.Л. Фесенко, В.И. Шаховского, О.А. Шевченко и др.

Эмотивность как категория, используемая для лингвистического выражения эмоций [103], представлена на всех уровнях языковой систем и имеет свои специфические средства и способы выражения:

- на фонетическом уровне – фонологические изменения звуков (напр., изменение длительности, аспирация и др.), акцентные и интонационные средства;

- на морфологическом уровне – особенности словообразования и широкий диапазон ласкательных, уничижительных и других аффиксов;

- на лексическом уровне – средства номинации эмоций, междометия, междометные слова и выражения, эмоционально-усилительные наречия, усилительные частицы, модальные слова, восклицательные местоимения, местоимённые слова, слова-интенсификаторы, метафоры и др.;

- на синтаксическом уровне – специальные синтаксические модели, изменение обычного порядка слов, использование эллиптических конструкций, инверсий, повторов и т.д.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, М.И. Лисиной, Д.Б. Элькониной и др. показано, что полноценное овладение речью как средством общения выводит ребёнка из ситуационной зависимости, меняет его отношение к окружающей среде. Отклонения в речевом развитии затрудняют, прежде всего, общение с близкими взрослыми, а значит, препятствуют развитию когнитивных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания, сокращают период практического самостоятельного накопления языковых закономерностей [43].

Речевые средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии родителей и детей раннего возраста, имеют свою специфику:

- полное преобладание устных форм речи;
- эмотивно-эмпатийный характер общения (в процессе общения родитель и ребёнок обмениваются не столько информацией, сколько эмоциями и отношениями [36, 103];
- стремление к диалогической форме общения при изначальной неравновесности речевых возможностей ребёнка и взрослого [32];
- использование особых речевых форм (упрощение языка) и формул (этикетных слов, вербальных поглаживаний, просьб) [47; 54].

В нашей работе мы будем различать вербальные (речевые), невербальные (экспрессивно-мимические и предметно-действенные) и фонационные средства общения. Необходимость выделения фонационных средств общения в отдельную группу обусловлена самой спецификой паралингвистических средств: в параметрах голоса как бы сливаются речевые и неречевые средства общения (см. рис. 2).

Итак, делая выводы по п. 1.1, можно заключить, что потребность в общении формируется в жизненной практике коммуникативного взаимодействия ребёнка со значимыми взрослыми. Она возникает в первые два месяца жизни ребёнка на основе его первичных органических потребностей и потребности в новых впечатлениях. Среди средств общения выделяют речевые и неречевые (формообразующая классификация), экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые (содержательная классификация).



В нашей работе мы будем различать вербальные, невербальные и фонационные средства общения. Невербальные средства общения реализуются через различные коммуникативные сигналы (зрительный, тактильный, визуальный) и выполняют выразительную, изобразительную и индикаторную функции. Вербальные средства общения, будучи значимым достижением человеческой культуры, характеризуются тем, что в качестве носителя информации содержат язык как сложную знаковую систему со всеми её элементами и уровнями: фонетическим, морфологическим, лексическим и синтаксическим. Вербальные, невербальные и фонационные средства общения образуют единство, в котором полное понимание одних средств возможно только при учёте других.

## **1.2. Онтогенез речевых и неречевых средств общения в раннем возрасте**

На основе анализа и обобщения научных данных по теме психоречевого развития в раннем возрасте, изложенных в трудах М.И. Лисиной [49], А.Н. Гвоздева [22] и других [13; 28; 32; 47; 54; 59; 93], нами составлена схема онтогенеза неречевых и речевых средств общения у ребёнка первых лет жизни, представленная на рисунке 3.

На рисунке 3 показано, что предпосылки становления речи возникают в период младенческого и даже внутриутробного развития ребёнка, коммуникативное развитие ребёнка идёт снизу вверх: от биологического к социальному,

т.е. от врождённо обусловленных и схожих с имеющимися в животном мире средств коммуникации (напр., мимика при базовых эмоциях, телесный и визуальный контакт) к социально-культурным формам общения (напр., социальная улыбка, жесты, речь), от освоения неречевых средств общения к освоению речевых средств, причём можно отметить особую линию онтогенеза средств общения ребёнка со взрослым, в которой слиты речевые и неречевые компоненты (она обозначена нами как «фонационные средства общения»).

Также важно отметить, что неречевые средства общения не исчезают с появлением у ребёнка речевых средств и сохраняют своё эмотивно-эмпатийное значение для взаимодействия с окружающими людьми на протяжении всей остальной жизни изолированно или в сочетании с речевыми.

Согласно проведённым исследованиям М.И. Лисиной [49], до одного-двух месяцев ребёнок, наращивая психофизиологическую базу средств общения, осваивает средства коммуникации (биологически обусловленные, врожденные программы поведения), а после 2-х месяцев (с появлением комплекса оживления и обретения возможности быть равноправным партнером по общению), осваивает средства общения в сложившейся социально-культурной среде (семейная обстановка, условия воспитания и развития и др.). Другими словами, сразу после рождения ребёнок никак не общается со взрослым: он не отвечает на обращения старших, и, конечно, сам к ним не адресуется. Пользуясь терминологией М. Малер, можно сказать, что в первые недели жизни младенец проходит фазу «нормального аутизма» – абсолютного первичного нарциссизма без осознания присутствия другого человека [55].

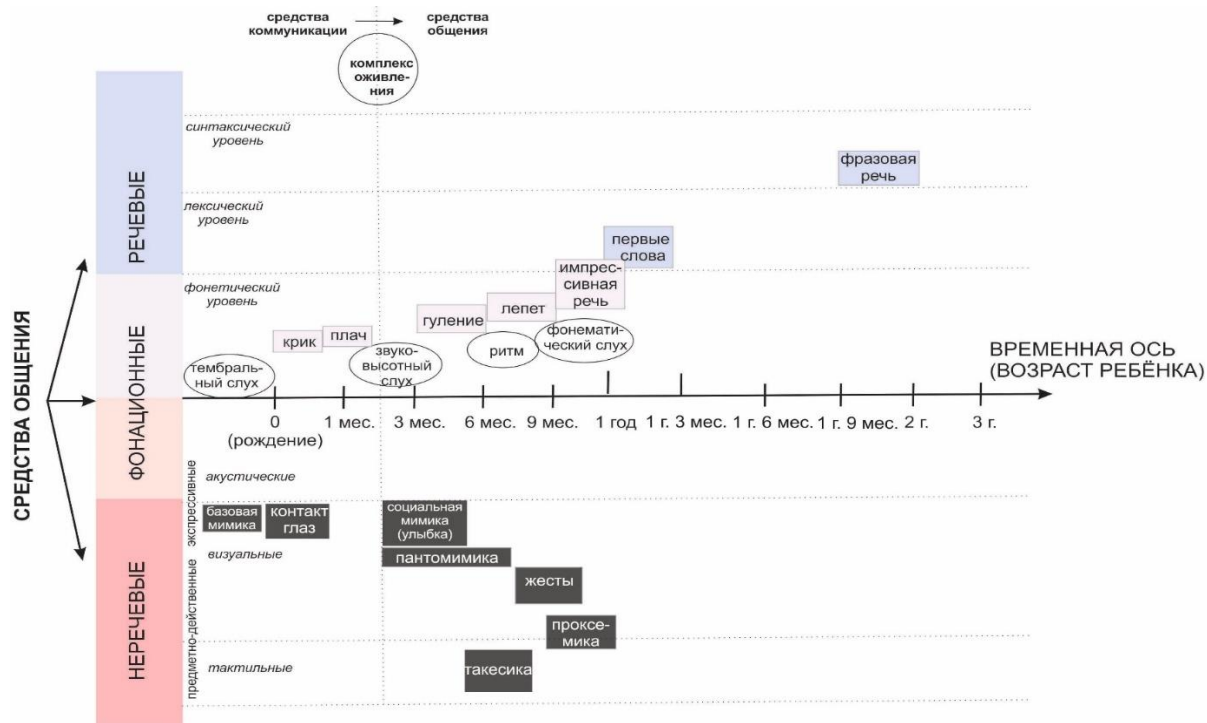


Рис. 3. Онтогенез речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок раннего возраста»

Перейдем к более подробному описанию онтогенеза речевых и неречевых средств общения в период раннего детства.

В онтогенезе (как, впрочем, и филогенезе) средств коммуникации можно проследить следующую линию развития:

1) тактильные средства (осязание посредством общих движений тела (зачатки проксемики и пантомимики, которые впоследствии осуществляются по зрительному каналу), такесики (прикосновений));

2) ольфакторные средства (обоняние и вкус);

3) фонационные средства (внутри которых со временем благодаря развитию тембрового, звуко-высотного и фонематического слуха созреет фонетический уровень языка);

4) зрительные средства (контакт глаз, пра-жесты, пра-мимика (безусловная улыбка) с переходом в жесты и миимику).

Первые пренатальные ощущения, которые даны человеку на стадии внутриутробного развития, – это неоформленные размытые переживания, представляющие «сплав влечения, аффекта и ощущения, где элементы восприятия и чувства еще не дифференцированы» [17, с. 299]. Ведущую роль в этом процессе играет проприоцептивная чувствительность – информация, поступающая от мышц, связок и сухожилий. Проприоцептивные ощущения передают сигналы о положении тела в пространстве, составляют тем самым афферентную основу движений человека, играя решающую роль в их регуляции [75]. Так закладывается,

в терминологии Н.А. Бернштейна, рубро-спинальный уровень организации движения [11]. Применительно к нашей системе координат данного исследования мы можем обозначить, что коммуникация с матерью осуществляется посредством тактильных средств общения – пантомимики (общих движений тела), а по мере роста плода (когда он занимает всё место в полости матки – приблизительно на 30-й неделе беременности) и особенно, в период родов, подключается проксемика (коммуникация посредством определённого расположения тела в пространстве) и такесика – коммуникация посредством прикосновений. В дальнейшем общение посредством этих способов коммуникации развивается и усложняется: проксемика – в зависимости от того, как мать прикладывает новорожденного к груди [96], такесика – в зависимости от характера, длительности и частоты прикосновений [97].

Пантомимика начинает играть действительно коммуникативную роль с появлением комплекса оживления, когда всем своим телом младенец реагирует на мать (значимого взрослого). Возможность равноправного обмена информацией посредством такесических средств ребёнок получает, когда начинает осуществлять произвольные согласованные движения – локомоции (в 5 мес.), а проксемических средств общения – когда начинает самостоятельно передвигаться в пространстве, в т.ч. относительно значимого взрослого – ползать (в 7-8 мес.) и особенно – ходить (в 1 год).

Пренатально формируются также и обонятельно-вкусовые ощущения (вкус околоплодных вод, а впоследствии – молока), создающие основу для ольфакторных

средств коммуникации, но в рамках данного нашего исследования мы не будем их рассматривать.

Акустическая чувствительность касается слуховых ощущений. Традиционным считается, что внутриутробно плод обретает возможность слышать приблизительно на 16-й неделе своего развития с формированием височной борозды в головном мозге [69]. Мы же предполагаем социокультурную обусловленность процесса, означающую, что слуховая чувствительность формируется в результате развития тембрального слуха, а височная борозда формируется под влиянием тех ощущений, которые даны ребёнку внутриутробно. Так, есть данные, согласно которым младенец предпочитает те музыкальные композиции, которые во время беременности слушала мама [90].

Крик новорожденного является первой голосовой реакцией, отправной точкой в развитии акустических средств коммуникации. Крик впоследствии переходит в плач, который обретает коммуникативную направленность (адресован ко взрослому) [107; 108].

Зрительная чувствительность, формируясь позже всех, тем не менее формируется также внутриутробно, хотя и слабо выражена по причине однообразия поступающего потока информации (приглушённый свет или его отсутствие). Первая коммуникация посредством визуального канала происходит после родов – контакт глаз (импринтинг), который впоследствии становится все более значимым в общении. Затем возникает пра-мимика. Это безусловная улыбка, как обозначил ее Р.Ж. Мухамедрахимов, которая в возрасте 1-2-х месяцев переходит в социальную [59].

На 2-м месяце жизни у детей складывается особая форма поведения, которая получила в работах школы Н.М. Щелованова название «комплекс оживления». Эта форма поведения включает разнообразные виды двигательного оживления детей, а также вокализации: короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики.

К настоящему времени сложился большой массив данных, позволяющий утверждать, что уже к третьему месяцу жизни невербальные компоненты общения, такие как улыбка, смех, мимика, сформированы и выступают как социальное и инструментальное поведение, чтобы помочь ребёнку проводить и регулировать свою часть взаимодействия со взрослым [59]. Ведущую роль в организации общения взрослого с ребёнком играет зрительный контакт. Взгляд в сочетании с мимикой, придающей взгляду каждый раз новую окраску, – лучшее проявление сосредоточенности (внимания и интереса) слушающего или смотрящего человека на другом [49]. Ребёнок, наблюдая эмоции взрослого, сначала отражает их на своем лице непроизвольно, а впоследствии мимические проявления ребёнка обретают управляемый характер. Вообще мимика врожденна (концепция базовых эмоций по Лабунской [41]), но знаковый характер она приобретает только в общении со взрослым. Цитируя последователей Л.С. Выготского, можно сказать, что мимические экспрессии «соединяют индивидуальное переживание с принятой в данном обществе системой эталонов и становятся знаком, понятным другим людям» [49, с. 74].

Перейдем к онтогенезу фонационных средств общения.

В исследованиях 1970–1980 гг. Д.Б. Годовиковой [23], В.В. Ветровой [15], М.И. Лисиной [49] выявлено, а в более новых исследованиях О.Г. Приходько [73], Н.Д. Шматко [68], Е.А. Климкиной [37] Н. Lagercrantz [115] подтверждено, что уже в 1,5 мес. у младенцев появляется, а затем все более развивается избирательное отношение к звукам человеческой речи. «Комплекс оживления» как особая форма поведения младенцев, появляющаяся на 2-м месяце жизни, служит отправной точкой в развитии вокализаций, таких как короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики [49].

Л.Т. Журба и Е.М. Мастюкова [29] выделяют следующие стадии довербального развития ребёнка:

– I стадия (от рождения до 2-х месяцев) характеризуется рефлекторным криком и рефлекторными звуками;

– II стадия (с 2-х до 5-и месяцев) характеризуется качественным изменением крика, появлением гуления и смеха. С 3-х месяцев начинается развитие интонационной характеристики крика: крик видоизменяется в зависимости от состояния ребёнка. На этой стадии происходит переход от рефлекторных звуков к коммуникативным. В гулении преобладают гласные звуки, но к концу этой стадии появляются редуцированные согласные;

– III стадия (с 4-х до 7,5 месяцев) характеризуется появлением лепета. Ребёнок начинает произносить сочетания губных и язычных согласных с гласными. В период лепета происходит соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, что считается существенным механизмом слогаобразования;



– IV стадия (с 5-7,5 до 12,5 месяцев) – расцвет лепета или стадия канонической вокализации. Звуки лепета начинают напоминать звуки родного языка. Каноническая стадия характеризуется повторением двух одинаковых слогов, усиливается контроль за произношением звуков. Примерно с 6-7 месяцев лепет приобретает социализированный характер: ребёнок лепечет при общении со взрослым, ребёнок пользуется своим голосом для выражения своих желаний и нужд, заставляя взрослого обратить на себя внимание. В этот же период складывается понимание обращенной речи [28; 29];

– V стадия (с 9-и до 18-и месяцев) – характеризуется бОльшим разнообразием и усложнением лепетных звуков (слоги типа С-Г-С).

Именно на этой стадии развития детской речи наблюдается такое интересное явление, как «лепетное говорение» (термин, предложенный М.И. Лисиной, В.В. Ветровой, М.Г. Елагиной). Оно состоит в том, что дети, еще не владеющие речью, нередко обращаются к близким взрослым, произнося поток бессмысленных звуков, настоящую «абракадабру». Но по интонации и ритму такое «говорение» очень похоже на настоящую речь. Как оказалось, оно помогает ребёнку овладеть выразительной стороной речи, отодвинув на время в сторону слишком трудную пока для него задачу построения осмысленного речевого высказывания [15; 49].

Кроме того, на этом этапе возникает общение ребёнка со взрослым с помощью предметно-действенных средств. Значимым этапом развития является появление

указательного жеста (в возрасте 9 месяцев), а позднее – и остальных (жест приветствия-прощания, да/нет, дай/на, жесты других коммуникативных ситуаций – благодарности (кивок головой), неодобрения (покачивание указательным пальцем)). Жесты являются праобразами слов, к освоению которых ребёнок и переходит на данной стадии.

Логопеды отмечают, что на этой стадии ребёнок наиболее чувствителен к интуитивному усвоению родного языка, т.е. данная стадия рассматривается как сензитивный период для развития речи [28; 82]. Именно в этот период отмечается наиболее интенсивная дифференциация нервных клеток в корковом центре моторной речи – зоне Брока [16].

Итак, на данной стадии происходит переход от псевдослов (фонационных средств общения в чистом виде) к лепетным словам (сочетанию слогов, имеющих определённое значение). Другими словами, происходит возникновение речи.

Перейдем к вопросу онтогенеза речевых средств общения.

Речь – это социально формируемое качество, функция которого заключается в том, чтобы выступать средством общения ребёнка с окружающими людьми. Первые слова ребёнка адресованы взрослому, с которым он взаимодействует, и предназначены для того, чтобы осуществить коммуникативное намерение, выразить свое желание путем обозначения предмета или действия [49].

По мудрому замечанию М.И. Лисиной, если общение вызывает к жизни речь, то отсюда следует, что сроки

появления и темпы развития ее зависят от того, как сложилась у детей деятельность общения ранее, на довербальных уровнях, потому что только они могли подготовить почву для более сложного взаимодействия, которое уже невозможно осуществить, не прибегая к слову. Она называет три условия, стимулирующих возникновение речи у детей раннего возраста:

1) эмоциональный контакт со взрослыми на 1-м году жизни;

2) совместная деятельность со взрослым в конце 1-го – начале 2-го года жизни;

3) своеобразное «голосовое» взаимодействие со взрослым, в котором последний оказывает на ребёнка полноценное словесное воздействие, а ребёнок употребляет разнообразные неречевые вокализации [49].

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа. На довербальном этапе ребёнок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, которые обеспечивают овладение речью в дальнейшем. На этапе возникновения речи ребёнок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. На этапе развития речевого общения происходит овладение разными способами общения с окружающими [48; 49].

Г.В. Чиркина, продолжая научную школу Р.Е. Левиной, подчёркивает, что развитие речи представляет собой процесс постепенного овладения языком в трех аспектах: развитие фонематического слуха и формирование навыков произнесения фонем родного языка; овладение словарным

запасом и правилами синтаксиса; овладение смысловой стороной речи [102, с. 6].

А.А. Леонтьев [45] выделяет следующие этапы речевого онтогенеза:

1. Подготовительный, доречевой этап (с подэтапами гуления и лепета) приходится на возрастное развитие с рождения до 1-го года.

2. Преддошкольный (с подэтапами дограмматического периода усвоения речи и усвоения грамматики) приходится на возрастное развитие от 1 до 3 лет.

3. Дошкольный (развитие языковой способности, овладение нормированной речью) приходится на возрастное развитие от 3 до 7 лет.

4. Школьный (с двумя направлениями: совершенствование связной речи и формирование письменной речи) приходится на возрастное развитие от 7 до 17 лет.

В рассматриваемый в данной работе этап раннего детства (от 1 до 3 лет) речевое развитие проходит через следующие гиперсензитивные фазы [50]:

- 1) быстрое накопление словаря (от 1 до 1,5 лет);
- 2) овладение фразовой речью (от 2,5 до 3,5 лет).

Кроме того, на данный возрастной диапазон приходится 2 критических периода в развитии речи:

1) Первый (от 1 до 2 лет). В данном периоде происходит формирование предпосылок речи, наиболее активное развитие речевых зон (особо критический возраст – от 14 до 18 месяцев), закладывание основ социального поведения с появлением потребности в общении как движущей силы речевого развития.

2) Второй (3 года). В данный период происходит интенсивное развитие связной речи, переход от ситуационной речи к контекстной, что требует высокой согласованности в работе ЦНС, а это не всегда возможно в силу психофизиологической незрелости детского организма [там же].

Самая подробная характеристика речевого развития в изучаемом нами возрастном периоде, на наш взгляд, дана Н.С. Жуковой [28] на основе анализа работ А.Н. Гвоздева. Здесь же отметим, какие три этапа в развитии детской речи обозначил А.Н. Гвоздев в своем уникальном исследовании «Вопросы изучения детской речи» в 1961 г. [22]. Выделенные автором периоды формирования грамматического строя речи по существу устанавливают, как складывается языковая система у детей раннего возраста, служащая целям общения и мышления. Данная периодизация актуальна и в наше время, кроме того, описывая нормативный путь развития детской речи, она может быть перенесена и на ситуации аномального развития, соответствуя уровням речевого развития при ОНР (см. табл. 2).

Стоит отметить, что период младенческого и раннего детства является эволюционно критическим для развития морфофункциональных основ речи ребёнка. Нормальный речевой онтогенез возможен при «сохранности нейросенсорных основ речевой функциональной системы в процессе имитации и повторения речи окружающих» [87, с. 23]. Для развития речи ребёнка раннего возраста необходимо, чтобы все отделы центральной нервной системы, принимающие участие в речевой функции, были

сохранны и активно функционировали. Стимулирующее воздействие на функционирование морфофункциональной основы речи возможно при социальной востребованности и адекватной мотивации речевой функции [29]. Речь у ребёнка возникает только тогда, когда у них имеется эмоциональный контакт со взрослым (который определяет желание ребёнка что-то сказать взрослому); если они выполняют вместе с ним общую деятельность (которая дает повод детям для словесного обращения ко взрослому, обуславливает, что именно будет сказано); и наконец, если у ребёнка есть опыт восприятия членораздельной речи взрослого и некоторые собственные попытки вокализирования (которые детерминируют знание ребёнка, как сказать то, что он желает) [44].

Таблица 2

Периоды развития речи детей в норме  
и соответствующие им уровни аномального развития

| <b>Период развития речи в норме<br/>(терминология А.Н. Гвоздева)</b>    | <b>Уровень аномального развития<br/>(терминология Р.Е. Левиной, ОНР)</b>                          |
|---|---|
| Первый период: однословное предложение. Предложение из двух слов-корней | Первый уровень: отсутствие общеупотребительных словесных средств общения                          |
| Второй период: усвоение грамматической структуры предложения            | Второй уровень: начатки фразовой речи   |
| Третий период: усвоение морфологической системы языка                   | Третий уровень: обиходная фразовая речь с пробелами лексико-грамматического и фонетического строя |

Итак, делая выводы по п. 1.2, можно заключить, что потребность в общении формируется в жизненной практике коммуникативного взаимодействия ребёнка со значимыми взрослыми. Она возникает в первые два месяца жизни ребёнка на основе его первичных органических потребностей и потребности в новых впечатлениях. Нарушение закономерностей периодизации формирования речевых новообразований свидетельствует о наличии дизонтогенеза, что требует разработки методов диагностики и коррекции в логопедии раннего возраста.

### **1.3. Современное понимание сущности отклонений в овладении речью у детей раннего возраста**

В настоящее время особое значение в логопедии и в целом в специальной педагогике приобрела проблема профилактики (через формирование естественной речевой среды [100], адекватного коммуникативного поведения [78]), раннего выявления отклонений психоречевого развития и раннего воздействия. Согласно коррекционно-предупредительному подходу, сформулированному Г.В. Чиркиной и нашедшему подтверждение в исследованиях О.Е. Громовой, Е.В. Шереметьевой, Ю.А. Разенковой и других авторов, предупредительное воздействие на начальных стадиях дизонтогенеза может свести к минимуму или даже устранить проявление нарушения, исключить или уменьшить его нежелательные, вторично обусловленные последствия.

К группе риска относятся дети первых двух-трёх лет жизни, у которых имеется предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, будь то неблагоприятный акушерский анамнез, перенесенная асфиксия, родовая травма, длительная желтуха, нейроинфекции, недоношенность, маловесность при рождении, нарушения со стороны дистантных анализаторов (зрительного и слухового), удары, ушибы головного мозга и черепно-мозговые травмы в период раннего онтогенеза и т.д. [16; 28; 76; 77; 79]. При обследовании детей из группы риска уже в первые месяцы жизни можно обнаружить признаки отставания психомоторного развития, общее беспокойство, нарушения сна, соматическую ослабленность и т.д. [91]. В настоящее время разработаны критерии диагностики нарушений психомоторного развития детей первого года жизни [29], психоречевого развития детей раннего возраста [104]. Вместе с тем проблема ранней диагностики в настоящее время не решена окончательно, потому что, как отмечает А.Ю. Ратнер, неврологические симптомы в подавляющем большинстве случаев оказываются незамеченными или неверно расцененными, что уменьшает возможности ранней абилитации и коррекционной помощи детям с ОВЗ [80].

В отечественной логопедии научно обоснованы предпосылки для обращения к проблеме коммуникативно-когнитивного подхода к сущности диагностики и коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте [106]. Р.Е. Левина и ее ученики обосновали и реализовали на практике психолого-педагогический подход



к диагностике и коррекции тяжелых нарушений речи у дошкольников. Р.Е. Левина ввела в отечественную логопедию понятие речевого поведения как умения применять существующие вербальные и невербальные средства общения [64].

Г.В. Чиркина, развивая научную школу Р.Е. Левиной, вводит в логопедию понятие коммуникативно-речевой деятельности детей с отклонениями в развитии и переориентирует процесс логопедического воздействия на функциональный подход к формированию средств общения [по: 107]. Функциональный подход предполагает включённость процесса коррекции средств общения непосредственно в доступные ребёнку формы коммуникативного взаимодействия со взрослыми и ровесниками [там же].

Вместе с тем Р.Е. Левина и Г.В. Чиркина указывали на то, что в соответствии с законами иерархического строения психического развития многие нарушения берут свое начало в недостаточности базовых предпосылок, поэтому особую актуальность приобретает проблема предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста и коррекционная работа по обогащению невербальных средств общения.

Решение указанной проблемы опирается на значимые достижения в современной логопедии:

- в научной школе Р.Е. Левиной обоснована направленность на превентивное воздействие;
- среди детей с задержкой речевого развития выделена группа детей с ООР, неоднородная по своему составу и включающая в себя несколько типов отклонений (Е.В. Шереметьева);

– разработаны методики логопедического обследования детей раннего возраста (О.Е. Громова, Г.В. Чиркина, Ю.А. Разенкова, Е.В. Шереметьева);

– исследованы системы установления партнерства семьи и специалистов системы сопровождения (Е.М. Мاستюкова, Ю.А. Разенкова), в том числе с отклонениями в овладении речью (Е.В. Шереметьева);

– предложен и реализован подход к предупреждению и коррекции нарушений взаимодействия в паре «мать–ребёнок раннего возраста с ОВЗ» (Ю.А. Разенкова), в том числе описаны технологии обучения личностноориентированному взаимодействию с детьми раннего возраста с различными психофизическими нарушениями (И.А. Выродова, Г.Ю. Одинокова, Т.П. Кудрина);

– предложены методики формирования когнитивных предпосылок слов и фраз (Е.А. Стребелева), начального детского лексикона (О.Е. Громова) и комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития (Е.В. Шереметьева).

Наличие данных предпосылок свидетельствует о необходимости глубокого изучения вопроса коммуникативно-когнитивного подхода в квалификации, коррекции и предупреждении отклонений речевого развития у детей раннего возраста и практического применения полученных данных.

Прежде всего, необходимо определить понятийную базу логопедического воздействия в период начальных этапов овладения речью детьми в младенчестве и раннем возрасте.

Один из базовых принципов отечественной специальной педагогики – принцип учёта онтогенеза конкретизирован в логопедии Р.Е. Левиной как принцип развития речи. Согласно данному принципу Е.В. Шереметьева сформулировала понятие развития речи (овладение речью как рядоположенное понятие) в младенчестве и раннем возрасте. При формулировке понятия «речевое развитие ребёнка раннего возраста» Е.В. Шереметьева исходит из второго методологического принципа отечественной логопедии, сформулированного Р.Е. Левиной, принципа системно-динамической организации речи. В аспекте раннего коррекционного воздействия **развитие речи** понимается нами как процесс последовательного овладения стабильно-динамическими речезыковыми системами, что возможно только в условиях адекватной коммуникации и психофизиологической готовности ребёнка [108, с. 18].

Опираясь на третий принцип Р.Е. Левиной – принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, Е.В. Шереметьева даёт определение понятию «стабильно-динамическая речезыковая система в раннем возрасте». Стабильно-динамическая речезыковая система в раннем возрасте представляет собой подвижное взаимодействие коммуникативно-когнитивных, психофизиологических и языковых компонентов. Каждый из обозначенных компонентов речевого развития имеет свой онтогенетический путь формирования. Вместе с тем данные компоненты взаимообуславливаются и взаимодействуют между собой в процессе развития [107].

Такое понимание речевого развития ребёнка раннего возраста позволило Е.В. Шереметьевой сформулировать понятие **«отклонения речевого развития или отклонения в овладении речью»** как недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах стабильно-динамической речезыковой системы, обусловленное неадекватностью социально-коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи [108, с. 84].

Среди детей с задержкой речевого развития, имеющих временные обратимые состояния речевого развития, которые успешно преодолеваются (темповые варианты нормы), Е.В. Шереметьева выделяет группу детей с отклонениями в овладении речью, у которой наблюдаются сходные отклонения речевого онтогенеза, проявляющиеся мозаично в речевых и когнитивных процессах. Отклонения в овладении речью являются следствием дисинхронии компонентов речезыковой системы и провоцируют фонетико-фонематические нарушения или общее недоразвитие речи в дошкольном возрасте.

Выделены три типа отклонений в овладении речью по степени выраженности:

1. Резко выраженные отклонения в овладении речью.
2. Выраженные отклонения в овладении речью.
3. Нерезко выраженные отклонения в овладении речью.

Е.В. Шереметьева обозначила ряд прогностически значимых признаков отклонений речевого развития [104]:

1. Когнитивные компоненты:

– в игровой деятельности: наличие одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие

процессуальной игры сюжетно-отобразительного характера, речевой активности в процессе игры;

– в стимуляции близкими взрослыми речевого развития – использование невербальных или вербальных, не соответствующих когнитивным возможностям ребёнка, типов коммуникации в наглядно-действенных ситуациях;

– в эмоциональном реагировании – отсутствие реакции на похвалу/порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния.

## 2. Языковые компоненты:

– интонационно-ритмическое развитие: произнесение ребёнком односложных или двусложных слов с акцентуацией первого слога; тихий, глухой голос, отсутствие голосовых модуляций.

## 3. Психофизиологические компоненты:

– элементы диспраксии: нарушение иннервации жевательных мышц, мышц языка и губ, принимающих участие и в акте жевания и в артикуляции;

– фонематическое развитие: нарушение дифференциации оппозиционных групп звуков (твёрдые–мягкие, звонкие–глухие и звуков внутри группы гласных (о-у)).

В настоящее время одной из основных методических разработок в системе ранней помощи является методика формирования начального детского лексикона О.Е. Громовой [27]. Это система коррекционно-предупредительной работы подчинена общей цели – формированию вербальной коммуникации и включает в себя такие взаимосвязанные компоненты, как развитие импрессивной речи, формирование предпосылок речевого мышления у ребёнка,

развитие активной речи и формирование коммуникативных речевых навыков, преемственность нарушений фонематического слуха, слоговой структуры и звукопроизношения.

Таким образом, в отечественной логопедии, благодаря работам Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, Е.А. Стребелевой, О.Е. Громовой, Е.В. Шереметьевой, Ю.А. Разенковой и др., научно обоснованы предпосылки для обращения к проблеме коммуникативно-когнитивного подхода к сущности диагностики и коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.

#### **1.4. Анализ программного обеспечения и подходов коррекционной работы по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью**

При разработке индивидуальной коррекционной программы для ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы обратились к анализу нормативно-правовой документации и анализу соответствующих программ.

Анализируя документ федерального уровня – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, в 1-й части статьи 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», мы определили, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида, а в 3-й и 5-й частях статьи 12 «Образовательные программы» констатировали, что к основным образовательным программам относятся, наряду с прочими, основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, которые самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Далее мы проанализировали следующие федеральные государственные образовательные стандарты:

– Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ), утвержденный Приказом Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1598), согласно которому ранняя (на первых годах жизни) диагностика и коррекция отклонений у лиц с ОВЗ входит в их особые образовательные потребности и способствует тому, что к началу школьного обучения часть детей с ОВЗ достигает близкого к возрастной норме уровня развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Стандарт обучающихся с ОВЗ учитывает их возрастные, типологические, индивидуальные особенности, особые образовательные потребности (пункт 1.4. Стандарта), на основании чего мы заключаем, что прежде чем приступить к разработке и реализации индивидуальной коррекционной программы для ребёнка раннего возраста нам следует

достаточно глубоко понять все указанные группы особенностей ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Между тем, данный ФГОС не соответствует нашей категории детей ни по возрасту, ни по уровню образования, поэтому мы вынуждены самостоятельно выстраивать коррекционно-образовательное пространство для ребёнка раннего возраста с ОВЗ.

– Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденный Приказом Минобрнауки от 17 октября 2013 г. № 1155), в котором прописаны основные принципы дошкольного образования (п. 1.4. Стандарта), которым мы должны следовать при реализации индивидуальной коррекционной программы с ребёнком-дошкольником; отмечается, что образовательная программа ДОУ направлена, во-первых, на создание условий развития ребёнка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности, а во-вторых, на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей (п. 2.4. Стандарта). Определены **образовательные области**, составляющие содержание программы: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

В рамках нашего исследования нас интересует содержание первой и третьей областей из указанных.



В ФГОС ДО отмечается, что конкретное содержание образовательных областей реализуется в соответствующих возрасту видам деятельности. В раннем возрасте – это предметная деятельность, которая включает в себя общение, игровые действия, познавательно-исследовательскую деятельность (как сквозные механизмы развития ребёнка). Ребёнок в этом возрасте экспериментирует с материалами и веществами, общается со взрослым и предпринимает первые попытки игры со сверстниками под руководством взрослого, обслуживает себя в быту и действует с бытовыми предметами-орудиями, воспринимает смысл музыки, сказок, стихов, рассматривает картинки, двигателью очень активен (п. 2.7. Стандарта).

Также отмечено, что содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в программу, если планируется её освоение детьми с ОВЗ (п. 2.11.2 Стандарта), прописаны требования к развивающей предметно-пространственной среде (п. 3.3. Стандарта).

Нами был проанализирован ряд программ 2-х типов:

*1 тип:* примерные образовательные программы дошкольного образования для детей с нормативным развитием, охватывающие возрастной диапазон развития детей от 0 до 7 лет («Теремок», «Детство», «Истоки», «От рождения до школы», «Первые шаги», «Радуга», «Ступеньки к школе» и др.).

Например, комплексная образовательная программа «Теремок», разработанная коллективом ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» для детей от рождения до трёх лет,

описывает целевые ориентиры, ключевые задачи и базисное содержание пяти образовательных областей по ФГОС ДО. Данная программа ориентирована на создание в образовательной организации оптимальных условий для амплификации развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и образовательного «запроса» семьи [61].

В примерной образовательной программе дошкольного образования «Истоки» под редакцией Л.А. Парамоновой [34] представлены и подробно описаны показатели развития и базисные характеристики личности ребёнка, необходимые условия для реализации программы.

В примерной общеобразовательной программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы [66] задаются схожие с описанными выше программами целевые ориентиры. Важно отметить, что применительно к оценке результатов освоения программы смещены акценты с объективного (тестового) подхода в сторону аутентичной оценки. Она строится на анализе реального поведения ребёнка, а не на результате выполнения специальных заданий. Информация фиксируется посредством прямого наблюдения за поведением ребёнка в естественной среде: в игровых ситуациях, в ходе режимных моментов, на занятиях.

Для реализации целей нашего исследования нами заимствованы целевые ориентиры касательно речевого развития ребёнка раннего возраста и базисные характеристики личности ребёнка данного возраста.

Однако программы этого класса не учитывают особенностей категории детей с ООР, поэтому не обеспечивают

в полной мере потребностей в создании индивидуальной программы ранней помощи для ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

2 тип: примерные адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с ТНР (напр., Программы Л.В. Лопатиной [72]).

Но они не охватывают возрастной диапазон от 1 до 3 лет, поэтому с их помощью невозможно в полной мере решить задачи нашего исследования, поскольку ранний возраст нельзя отождествлять с дошкольным возрастом, так как ребёнок раннего возраста, в отличие от ребёнка-дошкольника, находится в самом начале овладения речевыми средствами общения.

Несмотря на то, что примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи под редакцией профессора Л.В. Лопатиной [72] рассчитана на детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет), в нашем случае (для ребёнка раннего возраста) она выступила в качестве целевого ориентира и определила зону развития, куда нужно вести ребёнка, определила направления логопедической работы, педагогические ориентиры.

Кроме того, вслед за программой Л.В. Лопатиной, при проектировании своей индивидуальной программы мы предусмотрели подготовительный и основной этапы реализации.

На основе этой программы мы уточнили содержание образовательных областей (в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»: а) формирование

навыков предметной деятельности; б) представления о мире людей и рукотворных материалах; в) безопасное поведение в быту, социуме, природе; г) труд; в образовательной области «Речевое развитие»: а) преодоление речевого и неречевого негативизма; б) формирование связной речи; в) детское чтение; г) игровая деятельность по развитию навыков речевого взаимодействия) [72]. Также заимствовали некоторые игры и готовые упражнения из организационного раздела программы.

Таким образом, мы выявили следующее **противоречие**: с одной стороны, разработаны образовательные программы дошкольного образования для детей раннего возраста, но без учета специфики нарушений в развитии речи, а с другой стороны, адаптированные образовательные программы для дошкольников с ТНР, но они предусмотрены для работы с детьми от 3-х лет. Получается, что готовых адаптированных программ для детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нет, а дети такие есть, и к настоящему времени, число таких детей возросло за последние 10–15 лет.

Так, по данным Минздрава России и расчётов Росстата, представленным на сайте Федеральной службы государственной статистики [81], доля детей с дефектами речи от общего числа осмотренных детей от 0 до 14 лет возросла с 1,6 % до 3,3 % (с пиком 4 % в 2010 г.). К сожалению, с 2016 года данные по представленному динамическому ряду отсутствуют в связи с изменением методологии Минздрава России. По данным дефектологов, в РФ число детей с проблемами в состоянии здоровья среди

новорожденных составляет 74 %, из них детей с нарушениями нервно-психического развития – 67 % [42], что как нам представляется, будет иметь последствия, в большей или меньшей степени выраженные, в онтогенезе речи ребёнка.

Между тем, разработана концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2016 г. № 1839-р.

Анализируя данные за 2009–2015 годы по оказанию ранней помощи детям с ОВЗ и детям группы риска в различных субъектах РФ, авторы концепции отмечают, что подходы к оказанию ранней помощи в регионах различны, услуги оказываются в недостаточном объёме для коррекции нарушений в развитии ребёнка, при этом не соблюдаются принципы непрерывности и семейной ориентированности ранней помощи. Кроме того, отмечается, что до настоящего времени отсутствуют единые подходы, нормы и стандарты организации предоставления услуг ранней помощи и координации деятельности различных ведомств при её организации, что обусловлено особенностями региональных условий (социально-экономических, климатических, географических, численности населения, наличия инфраструктуры и средств коммуникации, обеспеченности помещениями и специалистами) и затрудняет создание равных условий для оказания услуг ранней помощи детям и их семьям, проживающим в различных регионах.

Целевой группой для оказания ранней помощи являются семьи с детьми в возрасте от 0 до 3 лет, у которых

имеются отставание в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития.

Определено понятие **«индивидуальная программа ранней помощи»**. Это программа, в которую включены объём, сроки, порядок и содержание услуг, предоставляемых конкретному ребёнку и семье по программе ранней помощи. основополагающим принципом формирования этой программы является семейная ориентированность. Программа содержит данные о потребностях ребёнка и семьи, включая информацию об уровне развития ребёнка в различных областях. В ней также указаны конкретные мероприятия, необходимые для удовлетворения выявленных потребностей.

В концепции разработана ключевых индикаторов качества оказания ранней помощи (составления и реализации индивидуальной программы ранней помощи и осуществления сопровождения ребёнка и семьи) и статистических показателей её эффективности определена как одно из важных условий своевременного начала оказания ранней помощи и обеспечения управления качеством услуг ранней помощи.

В примерный перечень услуг ранней помощи, согласно концепции, входит формирование и развитие речи, навыков общения ребёнка, включая устную речь, дополнительную и альтернативную коммуникацию, а также обучение и консультирование членов семьи по вопросам поддержки развития речи и навыков общения у ребёнка.

При разработке индивидуальной коррекционной программы по формированию средств общения у ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы полагались на алгоритм разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР), описанной в Письме Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»:

1. Индивидуальные сведения о ребёнке.
2. Структура СИПР.
3. Психолого-педагогическая характеристика.
4. Индивидуальный учебный план.
5. Условия реализации потребности в уходе и просмотре.
6. Содержание образования.
7. Специалисты, участвующие в реализации СИПР.
8. Программа сотрудничества с семьей.
9. Перечень необходимых технических средств и дидактических материалов.
10. Средства мониторинга и оценки динамики обучения.

Мы полагались на СИПР как существующую методическую разработку, модифицировав её под цели нашего исследования, поскольку целевая группа для нашей программы – это ребёнок не школьного, а раннего возраста, с неосложнённой структурой дефекта (в отличие от СИПР, которые создаются для детей с тяжёлыми множественными нарушениями).

В настоящее время благодаря трудам Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, М.И. Лисиной, А.В. Семенович, Ю.А. Разенковой, Е.В. Шереметьевой и др. сложилось методологические

и теоретические представления о формировании средств общения у детей раннего возраста с речевыми нарушениями, воплощенные в различных методах, подходах и методиках.

Одной из задач исследования мы ставили разработку индивидуальной программы по формированию средств общения у ребёнка с отклонениями в овладении речью в семье. При разработке программы мы опирались на системный подход, в частности – понимание мишени вмешательства на этапах психолого-педагогического сопровождения [96]. Однако мы столкнулись со следующей трудностью: относительно нашей темы не существует целостного подхода, не сложилось единого представления о том, как формировать средства общения в семье. Работа ведется в рамках одного из подходов.

В данном параграфе мы совершим обзор наиболее известных подходов и методик по формированию средств общения у детей раннего возраста, сгруппировав их в четыре группы в зависимости от ведущей теоретико-методологической базы: нейропсихологическая, общепедагогическая, специально-педагогическая, психологическая.

Нейропсихологи отмечают, что наряду с *потенциальной готовностью* системы мозговой организации психических процессов в онтогенезе должна быть *«востребованность извне* (от внешнего мира, социума) к постоянному наращиванию зрелости и силы того или иного психологического фактора» [86, с. 5]. Доказано, что на ранних этапах онтогенеза социальная депривация (т.е. ограничение общения с ребёнком) приводит к *дистрофии мозга на нейронном уровне* [там же].



А.В. Семенович считает, что при системном анализе взаимодействия мозга и психики как взаимообусловленного единства следует опираться на нейропсихологический метод. Она предлагает нейропсихологические методики коррекции отклонений в развитии и формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста [86; 87].

А.В. Семенович разработала и описала метод замещающего онтогенеза [87]. Суть данного подхода заключается в том, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ), в том числе речи. В описанном ею комплексном подходе выделяются следующие уровни (в соответствии с теорией А.Р. Лурии об организации функциональных блоков мозга [53]), выступающие как коррекционные мишени:

1. Уровень непроизвольной саморегуляции, энергоснабжения и стато-кинетического баланса нейропсихосоматических процессов.

На этом уровне происходит первичная закладка и формирование саморегуляции ребёнка посредством ритмологических, ритуализованных способов воздействия.

2. Уровень операционального обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром.

На этом уровне осуществляется работа по оптимизации обеспечения вербальных и невербальных психических процессов (речи, памяти, соматогнозиса, пространственных представлений и др.).

3. Уровень произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психических процессов.

На данном уровне корректируются и формируются синтетические, интегративные взаимодействия, закрепляются способы и алгоритмы использования обобщающей и регулирующей функции речи, интеллектуальных операций, произвольного внимания. Автоматизируются навыки произвольной саморегуляции в эмоциональном и когнитивном аспектах, коммуникативные навыки.

Общая идея формирования коммуникативных навыков и средств общения у детей раннего возраста с позиции методики замещающего онтогенеза состоит в том, что следует опираться, в первую очередь, на проработку ощущений собственного тела и через их осознание и вербализацию выходить на межличностную коммуникацию. Для этого используются приемы и средства телесно-ориентированной терапии, психогимнастики, элементы восточных практик (йога, цигун), логоритмики (соотнесения речи, движения, музыки). Основная задача использования озвученных приемов в данном контексте заключается в том, чтобы инициировать внутренние импульсы ребёнка и придать им социально-коммуникативный характер.

А.Г. Арушанова, занимаясь исследованием педагогических условий развития и саморазвития речи и коммуникативной компетенции детей, предлагает программу речевого воспитания детей, направленного на развитие их коммуникативной компетенции, способности налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) при помощи языковых (фонетических, лексических, грамматических) и неречевых средств (мимики, жестов, поз, взглядов, предметных действий). Основными целями

речевого воспитания ребёнка А.Г. Арушанова ставит создание условий для развития речетворчества и диалогического общения [9]. Она описывает стадии развития диалогического общения (стадия преддиалога – дуэта, коллективного монолога; стадия скоординированных речевых действий, направленных на поддержание социального контакта (фатическая беседа); стадия практического взаимодействия; стадия содержательного диалога) и предлагает методику его формирования с использованием различных педагогических приемов (дидактические, подвижные, народные игры, инсценировки, игры-драматизации, организации совместной и продуктивной деятельности (изодеятельность, конструирование), имитационные упражнения, обследование предметов (рассматривание игрушек, предметов, картин) [там же].

Ю.А. Разенкова [78] описала особенности коммуникативного поведения близких взрослых с детьми раннего возраста с ОВЗ, выделила коммуникативные действия взрослых, благоприятствующие и препятствующие актуализации и развитию у ребёнка потребности в общении и овладению им средствами общения. Ею показано, что трудности развития общения у детей раннего возраста с ОВЗ определяются особенностями коммуникативного поведения близкого взрослого, использующего средства общения и коммуникативные действия, неадекватные возможностям ребёнка. Ю.А. Разенкова разработала педагогические технологии предупреждения и преодоления трудностей в развитии общения у ребёнка раннего возраста с отклонениями в развитии при помощи применения

технологий перестройки коммуникативного поведения близкого взрослого.

Е.В. Шереметьева в рамках специально-педагогического (собственно логопедического) подхода говорит о том, что развитие речи ребёнка раннего возраста требует определенной зрелости операциональных предпосылок (просодических (интонационно-ритмических), фонематических и двигательных), входящих в механизм речевого онтогенеза и обеспечивающих речепроизводство как деятельность [107]. Е.В. Шереметьева заявляет о важности формирования естественной речевой среды ребёнка раннего возраста [100]. С позиции этого подхода коммуникативная ситуация является стимулом потребности в общении и обеспечивает развитие речевых навыков ребёнка раннего возраста, поэтому к организации естественной речевой среды ребёнка предъявляется ряд требований: чёткость, краткость и точность фразы, обращённой к ребёнку, правильная и чёткая артикуляция слов, проговариваемых ребёнку, необходимость интонирования речи, поощрение ребёнка к разговору за счёт использования частых словесных обращений к нему, оречевление режимных моментов, чтение детской литературы, ограничение просмотров мультфильмов, проведение развивающих занятий (рисование, лепка и др.), грамотный подход к выбору игрушек.

Е.О. Смирнова, опираясь прежде всего на акмеологический подход (психология развития), описывает развитие психики и общения в раннем онтогенезе через формирование навыков словесной регуляции поведения,

произвольности и осознанности в свободном поведении ребёнка [92], естественной игровой деятельности ребёнка и выстраивание системы здоровых отношений между значимым взрослым и ребёнком [21].

Таким образом, к настоящему времени в отечественной науке и практике сложились и успешно реализуются подходы и методики формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, опирающиеся на нейропсихологические, психологические, педагогические и специально-педагогические (собственно логопедические) основания.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Общение – это коммуникативное взаимодействие с помощью речевых и неречевых средств, осуществляемое между участниками на основе восприятия и понимания друг друга в процессе реализации тех или иных (в нашем случае – детско-родительских) отношений.

Под средствами общения понимаются операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком. Описаны две классификации средств общения: формообразующая (речевые, неречевые (визуальные, тактильно-кинестетические, ольфакторные) и фонационные средства) и содержательная (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые).

Невербальные средства в коммуникативном взаимодействии выполняют выразительную, изобразительную (знаковую) и индикаторную функцию. Вербальные средства выполняет коммуникативную, познавательную и регулирующую функцию.

Речевые средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии родителей и детей раннего и дошкольного возраста, имеют свою специфику: практически полное преобладание устных форм речи над письменной, эмотивно-эмпатийный характер общения, стремление к диалогической форме общения при изначальной неравновесности речевых возможностей ребёнка и взрослого, использование особых речевых форм (упрощение языка) и формул (этикетных слов, поглаживаний, просьб).

В отечественной педагогике наиболее перспективным подходом к изучению психики и формированию личности ребёнка в общении является подход с точки зрения культурно-исторической концепции психического развития Л.С. Выготского, концепция деятельности А.Н. Леонтьева, концепция о генезисе общения М.И. Лисиной, коммуникативно-когнитивный подход Г.В. Чиркиной. Эти подходы объединяет рассмотрение ребёнка как социального существа, входящего сразу же после рождения в мир людей с его культурно-историческими законами и реализующего в нём активность в форме деятельности.

На основе анализа и обобщения литературы по теме речевого развития в раннем возрасте нами составлена схема «Онтогенез речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель-ребёнок раннего возраста».

Потребность в общении формируется в жизненной практике коммуникативного взаимодействия ребёнка со значимыми взрослыми. Она возникает в первые два месяца жизни ребёнка на основе его первичных органических потребностей и потребности в новых впечатлениях.

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа. На довербальном этапе ребёнок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, которые обеспечивают овладение речью в дальнейшем. На этапе возникновения речи ребёнок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. На этапе развития речевого общения происходит овладение разными способами общения с окружающими.

Развитие речи понимается как процесс последовательного овладения стабильно-динамическими речевыми системами, что возможно только в условиях адекватной коммуникации и психофизиологической готовности ребёнка. Нарушение закономерностей периодизации формирования речевых новообразований свидетельствует о наличии дизонтогенеза, что требует разработки методов диагностики и коррекции в логопедии раннего возраста.

В отечественной логопедии, благодаря работам Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Е. Громовой, Е.А. Стребелевой, Е.В. Шереметьевой и др., научно обоснованы предпосылки для обращения к проблеме коммуникативно-когнитивного подхода к сущности диагностики и коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.

К настоящему времени в отечественной науке и практике сложились и успешно реализуются подходы и методики формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, опирающиеся на нейропсихологические, психологические, педагогические и специально-педагогические (собственно логопедические) основания.

Между тем, программное обеспечение этого процесса реализовано недостаточно: готовых адаптированных программ для детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нет, в то время как за последние 10–15 лет отмечается положительная тенденция роста таких детей. В этом противоречивом месте проявляются точки роста для современной психолого-педагогической науки и практики.



## ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В СЕМЬЕ

### 2.1. Организация и содержание выявления специфики средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье

Для решения основной задачи исследования нами был организован и проведён формирующий эксперимент.

Цель исследования – выявить особенности формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье.

Задачи исследования:

1. Определить и применить методы и методики исследования средств общения у детей исследуемой группы.
2. Составить индивидуальную программу по формированию средств общения у ребёнка в семье.
3. Реализовать данную программу и определить ее эффективность.
4. Соотнести достижения в речевом развитии ребёнка (в формировании вербальных средств общения) с типом отношения к родительству (материнству), проявленном в рисунках матерей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для решения задач, поставленных в данной работе, использовались следующие эмпирические **методы**: анализ

анамнестических данных, методика диагностики психоречевого развития Е.В. Шереметьевой, динамическое психолого-педагогическое наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель–ребёнок раннего возраста», опросные методы (беседы, анкетирование, интервьюирование родителей), рисуночная проективная методика «Я и мой ребёнок» Г.Г. Филипповой, формирующий эксперимент.

### **Организация исследования**

В исследовании приняли участие 10 семей г. Челябинска, имеющих ребёнка раннего возраста с нарушенным ходом речевого развития.

Исследование проводилось в период с 2018 по 2020 год. Задачи исследования решались поэтапно.

На первом этапе проводился анализ научной литературы, выявлялась проблема, выработывалась гипотеза, определялась цель, задачи и методы исследования. Был реализован констатирующий эксперимент, в процессе которого была проведена диагностика уровня речевого развития ребёнка раннего возраста, разработана и апробирована схема наблюдения в диаде «взрослый – ребёнок».

На втором этапе проводился формирующий эксперимент с детьми экспериментальной группы по специально разработанной коррекционной программе сопровождения в условиях семьи.

На третьем этапе проводилась обработка полученных данных, осуществлялось уточнение выводов исследования.

## **1. Методика диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста Е.В. Шереметьевой**

Методикой обследования послужила методика, разработанная Е.В. Шереметьевой, подробно изложенная в соответствующей литературе [65].

Данная методика предполагает анализ документальных данных, анкетирование, беседу и наблюдение за детьми. В ходе диагностики выявлены: пищевые предпочтения детей; доступные средства общения; включенность ребёнка в совместную деятельность с окружающими; онтогенетическое развитие, неотраженное в медицинских документах, микросоциальные условия; описана естественная для ребёнка языковая среда, сенсорная среда; эмоционально-волевое поведение; проанализирована предметная деятельность, игровые действия и т.п. Блоками параметров для обследования выступают:

- психофизиологические компоненты овладения речью в раннем возрасте;
- когнитивные компоненты;
- естественная речевая среда;
- собственная языковая продукция ребёнка.

После проведения комплексного обследования психоречевых процессов ребёнка изучается коммуникативный профиль ребёнка. Имея представления о признаках отклонений речевого развития детей раннего возраста, выводится логопедическое заключение с указанием типа отклонения в овладении речью, на основе которого составляется индивидуальный маршрут коррекционно-предупредительной работы [104].

## **2. Схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста»**

Специально для решения целей научной работы нами была разработана схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста», представленная в таблице 3. Мы использовали метод наблюдения за ситуацией свободного общения, который заключается в том, что процесс коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребёнок раннего возраста» выступает предметом полевого (т.е. осуществляемого в повседневной жизни), скрытого, выборочного (по определённым параметрам) наблюдения. Это делалось с целью минимального искажения результатов наблюдения и сохранением естественности условий повседневного коммуникативного общения в диаде «родитель–ребёнок».

Логопед наблюдал за использованием речевых и неречевых средств общения как родителя, так и ребёнка. В схеме мы привели очевидные и однозначные параметры наблюдения, относительно которых можно указать их наличие или отсутствие (количественный признак), а также отметить обнаруженную специфику (качественный признак). Наблюдению подверглись пять групп параметров:

1. Речевые средства общения.
2. Фонационные средства общения.
3. Неречевые визуальные средства общения – кинесика.
4. Неречевые визуальные средства общения – контакт глаз.

5. Неречевые тактильно-кинестетические средства общения.

Наблюдению подлежит ситуация свободного общения длительностью 5–7 минут. В течение этого времени специалист отмечает, какие параметры наблюдения присутствуют в ситуации коммуникативного взаимодействия. В протоколе наблюдения отмечается наличие или отсутствие каждого из приведенных параметров в коммуникативном взаимодействии как со стороны родителя, так и ребёнка. Всего наблюдению подлежат 5 групп параметров, наличие каждого параметра оценивается в 1 балл. Максимальное количество баллов по каждой из пяти групп – 3 балла, общее количество баллов для каждого участника – 15. Подсчёт частоты проявления того или иного параметра (напр., сколько раз в течение ситуации наблюдения присутствовал контакт глаз) не ведётся. Во-первых, ситуации свободного общения родителя и ребёнка в данной методике жестко не определены, во-вторых, в данной методике нас в большей степени интересует наличие или отсутствие того или иного параметра в общей системе взаимосвязей средств общения в диаде «родитель–ребёнок». Тем не менее, частоту проявления того или иного признака можно отмечать в протоколе в комментариях, фиксируя каждый факт проявления того или иного параметра очередным знаком «+».

При апробации методики мы не использовали метод видеосъемки, хотя некоторые исследователи его применяют. В исследованиях [19; 39; 63; 78; 89] обосновано, что метод экспертного анализа видеоматериалов взаимодействия

матери и ребёнка раннего возраста с ОВЗ позволяет получить достоверные данные относительно характеристик коммуникативных действий взрослого и ребёнка в их взаимосвязи. На момент подготовки монографии использование видеотехнологий в применении данной методики наблюдения находится в стадии разработки и апробации.

Таблица 3

Схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста»

| <b>Средства общения</b> |  | <b>Родитель<br/>(+/-, ком-<br/>ментарий)</b> | <b>Ребёнок<br/>(+/-, ком-<br/>ментарий)</b> |
|-------------------------|--|--|---|
| <b>1</b>                |  | <b>2</b>                                     | <b>3</b>                                    |
| <b>Речевые</b>          | 1. Самостоятельные голосовые речеподобные модуляции (0,5 б) или речевые высказывания (1 б.), инициативные обращения к партнеру |  |   |
|                         | 2. Речеподобный (0,5 б.) или речевой (1 б.) ответ на обращенную речь (речевой диалог)  |  |   |
|                         | 3. Оречевление совместных действий (1 б.) или имитация (0,5 б.) речевых звуков в игре  |  |   |
|                         | <b>МАХ балл (3)</b>  |  |   |
| <b>Фонационные</b>      | 1. Изменения интонации (звуковысотных характеристик речи): коммуникативные вокализации   |  |   |

## Окончание таблицы 3

|  | 1  | 2 | 3 |
|--|--|---|---|
|  | 2. Изменение ритмического рисунка речи (темп, паузы, логическое ударение)  |   |   |
|  | 3. Экстралингвистика: включения в речь смеха, плача, вздоха, вскрика и др. |   |   |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>  |   |   |
| Неречевые (визуальные):<br>кинесика – экспрессивно-мимические) | 1. Мимика (адресованные партнеру выражения эмоций)                         |   |   |
|  | 2. Пантомимика (выразительные жесты)                                       |   |   |
|  | 3. Коммуникативные жесты   |   |   |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>  |   |   |
| Неречевые (визуальные): контакт (глаз)                         | 1. Контакт глаз в процессе обращения к партнеру                            |   |   |
|  | 2. Контакт глаз в процессе восприятия обращенной речи                      |   |   |
|  | 3. Контакт глаз без речевого сопровождения                                 |   |   |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>  |   |   |
| Неречевые (тактильно-кинестетические)                          | 1. Проксемика (изменение дистанции)  |   |   |
|  | 2. Такесика (статические прикосновения)                                    |   |   |
|  | 3. Такесика (динамические прикосновения)                                   |   |   |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>  |   |   |
| <b>ИТОГО</b>   | <b>МАХ балл (15)</b>   |   |   |

### **3. Рисуночная проективная методика «Я и мой ребёнок» Г.Г. Филипповой**

Методика нацелена для выявления особенностей переживания беременности и ситуации материнства, восприятия себя и ребёнка, выраженности ценности ребёнка [58; 99]. На основе формальных и содержательных признаков автор выделяет типы рисунков, соответствующие разным типам переживания ситуации материнства.

В своем же исследовании мы применили эту методику, предложив родителям детей раннего возраста с ООР нарисовать на листе бумаги цветными карандашами рисунок на тему «Я и мой ребёнок».

#### **2.2. Особенности средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью**

В описании результатов исследовательского проекта мы подробно описали и представили особенности средств общения на примере двух семей.

*Семья № 1: мама – Жанна, ребёнок – Глеб, 2 года 8 мес.*

*Состав семьи: полная.*

*Наличие братьев и сестер: есть старшая сестра в возрасте 10 лет.*

*Социально-экономический статус семьи: средний достаток.*

*История развития ребёнка*

Мальчик, Глеб, возраст которого на момент обследования 2 года 11 мес.

В анамнезе отмечается отягощенная беременность (токсикоз). Во время беременности мама принимала антибиотики. Затяжные роды. Оценка по шкале Апгар 8/8 баллов.



В первый год жизни психомоторное развитие протекало без особенностей. Первые слова – в 1 год, в 1,5 года объем активного словаря ребёнка достиг 20 слов и оставался на том же уровне до начала коррекционной работы. Ребёнок состоит на учете у невролога с 2-летнего возраста. Прошел курс лечения ноотропами (кортексин).

Мама работает удаленно (большую часть времени находится дома), ребёнок посещает детский сад.

Ребёнок интеллектуально развит, эмоционально подключается к диалогу со взрослым, включается в игровые ситуации, демонстрирует понимание обращенной речи. Общая моторика в целом достаточно развита, мелкая моторика точная. Однако психофизиологические компоненты речи сформированы недостаточно (ребёнок пьет из поильника, а не чашки, предпочитает мягкую пищу твердой). Ребёнок неговорящий (в активном словаре несколько слов: «мама», «да», «не»).

Особенности естественной речевой среды: смотрит много мультфильмов не по возрасту, мама часто дистанцируется от ребёнка («он лучше без меня, когда меня нет»). Книжек в зоне доступа ребёнка немного.

Собственная языковая продукция ребёнка: недостаточная, ребёнок играет в основном молча или используя эмоциональные возгласы (типа «ой!», вскрики, смех), общается с помощью жестов и интонаем.

Особенности игровой деятельности: у ребёнка очень много игрушек (преимущественно пазлы, машинки, домино с любимыми героями мультфильмов «Герои в масках», «Щенячий патруль»), как правило, он совершает орудийные действия с игрушками, не оречевляя их, а сопровождая эмоциональными возгласами. Волевые действия развиты

недостаточно: не заканчивая сбор пазла, приступает к новому. Его игра носит манипулятивный характер, хотя иногда ребёнок предпочитает играть и в социальные игры (домино, твистер). Знает социальные правила: ему очень хотелось заглянуть в рюкзак логопеда с игрушками, но он не стал этого делать, потому что не смог попросить.

Результаты диагностики (см. рис. 4) показали, что у ребёнка отмечаются выраженные отклонения речевого развития, с риском перехода в моторную алалию.

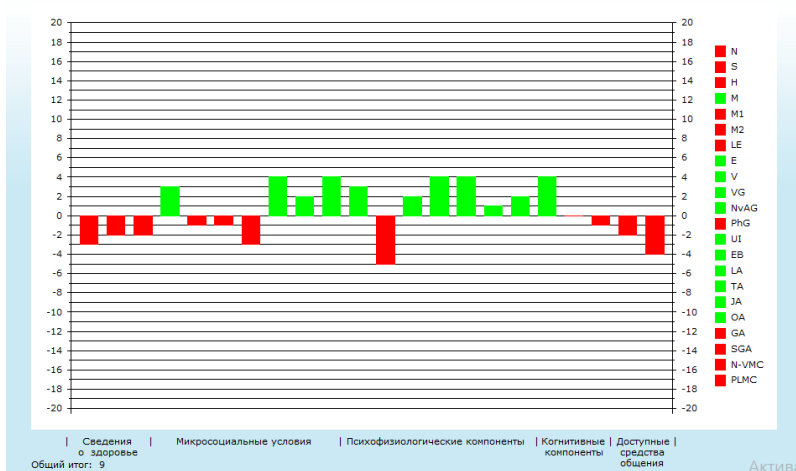


Рис. 4. Коммуникативный профиль ребёнка в семье № 1 по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)

Условные обозначения: **N** – неврологический статус; **S** – соматический статус; **H** – наследственная предрасположенность; **M** – стимуляция потребности общения с близким взрослым; **M1** – общение родителей с ребенком; **M2** – общение ребенка с родителями; **LE** – естественная языковая среда; **E** – состояние эмоционального развития ребенка; **V** – способность ребенка к волевым усилиям; **VG** – зрительное восприятие; **NvAG** – неречевое слуховое восприятие; **PhG** – фонематическое восприятие; **UI** – понимание инструкций взрослого; **EB** – пищевое поведение; **LA** – двигательные возможности губных мышц; **TA** – двигательные возможности мышц языка; **JA** – двигательные возможности нижнечелюстных мышц; **OA** – предметная деятельность; **GA** – игровые действия; **SGA** – оречевление игровых действий; **N-VMC** – неречевые средства коммуникации; **PLMC** – начальные языковые средства общения.

В ходе наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребёнок» нами были получены следующие данные (см. табл. 4, рис. 5 ниже).

Таблица 4

Результаты наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель-ребёнок раннего возраста» (семья № 1)

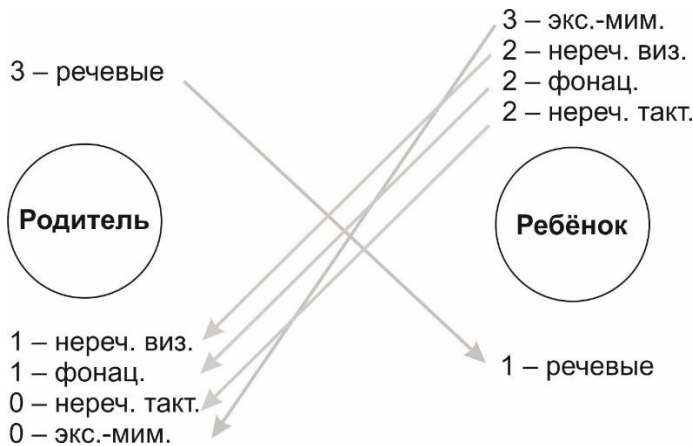
| Средства общения |  | Родитель (+/-, комментарий)                                     | Ребёнок (+/-, комментарий) |
|------------------|--|---|----------------------------|
| 1                |  | 2   | 3                          |
| Речевые          | 1. Самостоятельные голосовые речеподобные модуляции (0,5 б) или речевые высказывания (1 б.), инициативные обращения к партнеру | +   | + (0,5)                    |
|                  | 2. Речеподобный (0,5 б.) или речевой (1 б.) ответ на обращенную речь (речевой диалог)  | +   | + (0,5)                    |
|                  | 3. Оречевление совместных действий (1 б.) или имитация (0,5 б.) речевых звуков в игре  | +   | -                          |
|                  | <b>МАХ балл (3)</b>  | <b>3</b>  | <b>1</b>                   |
| Фонационные      | 1. Изменения интонации (звуковысотных характеристик речи): коммуникативные вокализации   | -<br>(мама в состоянии внутреннего напряжения и «оглушенности») | +                          |

Продолжение таблицы 4

| 1   |  | 2        | 3  |
|---|--|----------|--|
|   | 2. Изменение ритмического рисунка речи (темп, паузы, логическое ударение)  | +        | -  |
|   | 3. Экстралингвистика: включения в речь смеха, плача, вздоха, вскрика и др. | -        | +  |
|   | <b>МАХ балл (3)</b>  | <b>1</b> | <b>2</b>   |
| Неречевые (визуальные):<br>кинестика – экспрессивно-мимические) | 1. Мимика (адресованные партнеру выражения эмоций)                         | -        | +  |
|   | 2. Пантомимика (выразительные жесты)                                       | -        | +  |
|   | 3. Коммуникативные жесты   | -        | +  |
|   | <b>МАХ балл (3)</b>  | <b>0</b> | <b>3</b>   |
| Неречевые (визуальные): контакт<br>глаз)                        | 1. Контакт глаз в процессе обращения к партнеру                            | -        | +<br>(ищет контакт глаз с матерью в процессе диалога<br>(хватает ее за подбородок и поворачивает ее лицо к себе) |
|   | 2. Контакт глаз в процессе восприятия обращенной речи                      | -        | +  |

Окончание таблицы 4

| 1  |  | 2        | 3         |
|--|--|----------|-----------|
|  | 3. Контакт глаз без речевого сопровождения | +        | -         |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>                        | <b>1</b> | <b>2</b>  |
| Неречевые<br>(тактильно-кинестетические) | 1. Проксемика (изменение дистанции)        | -        | +         |
|  | 2. Такесика (статические прикосновения)    | -        | -         |
|  | 3. Такесика (динамические прикосновения)   | -        | +         |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>                        | <b>0</b> | <b>2</b>  |
| <b>ИТОГО</b>                             | <b>МАХ балл (15)</b>                       | <b>5</b> | <b>10</b> |



*Примечания:* цифрами указано количество баллов по данному средству общения  
 ↔ Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок соответствуют друг другу (оба активно используют)  
 ⇄ Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок соответствуют друг другу (оба не используют)  
 → Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок не соответствуют друг другу (один использует активно, второй – не использует)

Рис. 5. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребёнок» (семья № 1)

В данном случае можно сказать, что:

– Во-первых, мама использует всего треть (33 %) из репертуара средств общения (по крайней мере, обозначенных в нашей схеме), а ребёнок – 67 %. Таким образом, ребёнок выступает более активным участником коммуникативного взаимодействия.

– Во-вторых, у родителя преобладают речевые средства общения, которые не сопровождаются ни мимикой, ни интонацией, ни контактом глаз, а ребёнок, напротив, не использует речевых средств, а только модуляции, интонаемы и несколько слов).

– В-третьих, у ребёнка преобладают экспрессивно-мимические средства общения (большое количество коммуникативных жестов, богатая мимика), фонационные средства (ребёнок владеет средствами интонационной выразительности, что было замечено при употреблении им слова «мама»: «мама...», «мама?», «маааама» и т.д.) и слабо выражены речевые средства (ребёнок предпочитает использовать коммуникативные жесты (показывает на себя молча, вместо того, чтобы сказать «я», «мой»; играет молча, если его не привлекать к совместной деятельности).

– В-четвёртых, у родителя и ребёнка нет соответствия ни в одном из описанных средств: что предпочитает использовать один, того избегает другой партнёр по общению. В процессе наблюдения было отмечено, как ребёнок схватил свою маму за подбородок и повернул ее лицо к себе; мама отреагировала спокойно, на основании чего можно заключить, что это их типичный способ коммуникации: в особо важных случаях ребёнок таким образом

ищет контакт глаз с матерью в процессе диалога и не встречая его, выстраивает коммуникацию самостоятельно.

– В-пятых, родитель и ребёнок особенно явно не соответствуют друг другу в части использовании речевых и экспрессивно-мимических средств общения: родитель предпочитает первые, ребёнок – вторые, и каждый из них не получает ответ в том виде, в котором он посылает коммуникативный сигнал.

Скорее всего, состояние тревоги и депрессии, некой «оглушенности», в котором оказалась мама, блокирует ей возможность видеть не дефект, а ребёнка в целом. Она сама отмечает это: «Он лучше занимается, когда меня нет, когда я куда-то ухожу». На примере наблюдаемого поведения было замечено, что у мамы с ребёнком наблюдаются трудности в коммуникации: когда мама собирала пазл, к ней подошел Глеб и захотел тоже поучаствовать в этом процессе, а мама отодвинула его руку, протянувшуюся к мозаике, со словами: «Глеб, не трогай. Здесь сложно». На основании результатов наблюдения можно заключить, что мама дистанцируется, отключает себя от ребёнка и своих эмоций.

*Семья № 2: мама – Ольга, ребёнок – Андрей, 2 года 9 мес.*

*Состав семьи: полная.*

*Наличие братьев и сестер: есть старшая сестра в возрасте 8 лет.*

*Социально-экономический статус семьи: средний достаток.*

*История развития ребёнка*

*Мальчик, Андрей, на момент обследования 2 г. 2 мес.*

*В анамнезе отягощенная беременность (токсикоз).*

Сложные роды (использованы приемы родовспоможения).  
Оценка по шкале Апгар 7/8 баллов.

В первый год жизни психомоторное развитие протекало без особенностей. Первые слова – в 1 год 3 мес., к 1 году 9 мес. объем активного словаря ребёнка достиг 20 слов (со всеми звукоподражаниями) и остановился в развитии. Ребёнок состоит на учёте у невролога с рождения (беспокойный сон, СДВГ, гипердинамический синдром, дисгенетический синдром). Ребёнок принимает фенибут (регулярно, курсами по 3-4 в год).

Мама работает удаленно (большую часть времени находится дома), учится на заочном отделении (по направлению «психология»), ребёнок не посещает детский сад.

У ребёнка отмечается неустойчивый интерес к происходящему, память и внимание развиты недостаточно. В процессе диагностики использовал только два слова-звукоподражания, общается преимущественно с помощью невербальных средств (мычание, жесты). Ребёнок не просто включается в коммуникативно-игровые ситуации, не всегда демонстрирует понимание обращенной речи, часто игнорирует просьбы и обращения взрослого.

Общая моторика активная, мелкая моторика неточная.

Речезыковая среда: смотрит много мультфильмов не по возрасту, мама часто дистанцируется от ребёнка. На протяжении всего диагностического занятия (первого контакта педагога с ребёнком) мама сидела в другой комнате. Книжек в зоне доступа ребёнка много, но они все носят обучающий характер (для детей 3+, с учебными заданиями).



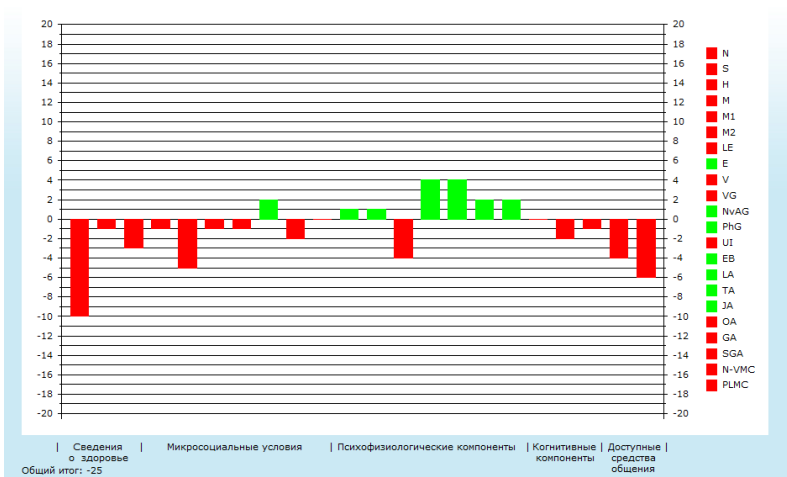


Рис. 6. Коммуникативный профиль ребёнка в семье № 2 по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)  
Условные обозначения: те же, что к рисунку 4.

Собственная языковая продукция ребёнка: недостаточная, ребёнок играет в основном молча или используя эмоциональные возгласы (типа «ой!», вскрики, смех), общается с помощью жестов и интонаем.

Особенности игровой деятельности: у ребёнка очень много игрушек (преимущественно машины, пазлы), как правило, он совершает орудийные действия с игрушками, не оречевляя их и не сопровождая эмоциональными возгласами. Волевые действия развиты недостаточно: не заканчивает сбор пазла, приступает к новому. Его игра носит манипулятивный характер.

Результаты диагностики (см. рис. 6) показали, что у ребёнка отмечаются выраженные отклонения речевого развития.

Анализ результатов наблюдения (см. табл. 5) и схемы коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель–ребёнок» (см. рис. 7) позволил определить, что, вероятно, беспокойство мамы по поводу состояния здоровья своего ребёнка блокирует для нее возможность видеть не дефект, а ребёнка в целом, мешает увидеть позитивные сдвиги в развитии ребёнка. Так, мама обесценила итоги первой встречи (не придала значения тому, что ребёнок на первой встрече с логопедом произнес новое слово «би-би», а после выполнения рекомендаций логопеда, спустя неделю, у ребёнка стали проявляться коммуникативно направленные гласные звуки [и], [а]).

Таблица 5

Результаты наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста» (случай 2)

| Средства общения |   | Родитель (+/-, комментарий) | Ребёнок (+/-, комментарий) |
|------------------|---|-----------------------------|----------------------------|
| 1                |   | 2                           | 3                          |
| Речевые          | 1. Самостоятельные голосовые речеподобные модуляции (0,5 б.) или речевые высказывания (1 б.), инициативные обращения к партнеру | +                           | + (0,5)                    |
|                  | 2. Речеподобный (0,5 б.) или речевой (1 б.) ответ на обращенную речь (речевой диалог)   | +                           | + (0,5)                    |
|                  | 3. Оречевление совместных действий (1 б.) или имитация (0,5 б.) речевых звуков в игре   | -                           | -                          |
|                  | <b>МАХ балл (3)</b>   | <b>2</b>                    | <b>1</b>                   |

Продолжение таблицы 5

|  | 1   | 2                                       | 3        |
|--|---|---|----------|
| Фонационные  | 1. Изменения интонации (звуко-высотных характеристик речи): коммуникативные вокализации | -<br>(мама всегда говорит ровным тоном) | -        |
|  | 2. Изменение ритмического рисунка речи (темп, паузы, логическое ударение)               | +                                       | -        |
|  | 3. Экстралингвистика: включения в речь смеха, плача, вздоха, вскрика и др.              | -                                       | +        |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>   | <b>1</b>                                | <b>1</b> |
| Неречевые (визуальные: кинесика – экспрессивно-мимические) | 1. Мимика (адресованные партнеру выражения эмоций)                                      | +                                       | +        |
|  | 2. Пантомимика (выразительные жесты)  | -                                       | -        |
|  | 3. Коммуникативные жесты  | +                                       | +        |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>   | <b>2</b>                                | <b>2</b> |
| Неречевые (визуальные: контакт глаз)                       | 1. Контакт глаз в процессе обращения к партнеру   | +                                       | -        |
|  | 2. Контакт глаз в процессе восприятия обращенной речи                                   | -                                       | --       |
|  | 3. Контакт глаз без речевого сопровождения  | +                                       | +        |
|  | <b>МАХ балл (3)</b>   | <b>2</b>                                | <b>1</b> |

## Окончание таблицы 5

|                                       |  |          |          |
|---------------------------------------|--|----------|----------|
| Неречевые (тактильно-кинестетические) | 1. Проксемика (изменение дистанции)      | +        | +        |
|                                       | 2. Такесика (статические прикосновения)  | -        | -        |
|                                       | 3. Такесика (динамические прикосновения) | -        | -        |
|                                       | <b>МАХ балл (3)</b>                      | <b>1</b> | <b>1</b> |
| <b>ИТОГО</b>                          | <b>МАХ балл (15)</b>                     | <b>8</b> | <b>6</b> |

Описанные закономерности представлены на схеме (см. рис. 7). Схема помогает составить рекомендации: маме стоит поощрять ответную фокусировку глаз на своём лице со стороны ребёнка, а также применять фонационные и тактильные средства общения (что означает: почаще брать ребёнка на руки, «тискать» его, играть в телесно-ориентированные игры с эмоциональным проговариванием пестушек и потешек).

В дальнейшем мы будем описывать результаты обследования ещё четырёх диад «ребёнок с ООР – близкий взрослый» в более кратком варианте изложения.

*Семья № 3: мама – Александра, ребёнок – Рома, 2,5 года*

*Состав семьи: полная.*

*Наличие братьев и сестер: есть старший брат в возрасте 8 лет.*

*Социально-экономический статус семьи: средний достаток.*

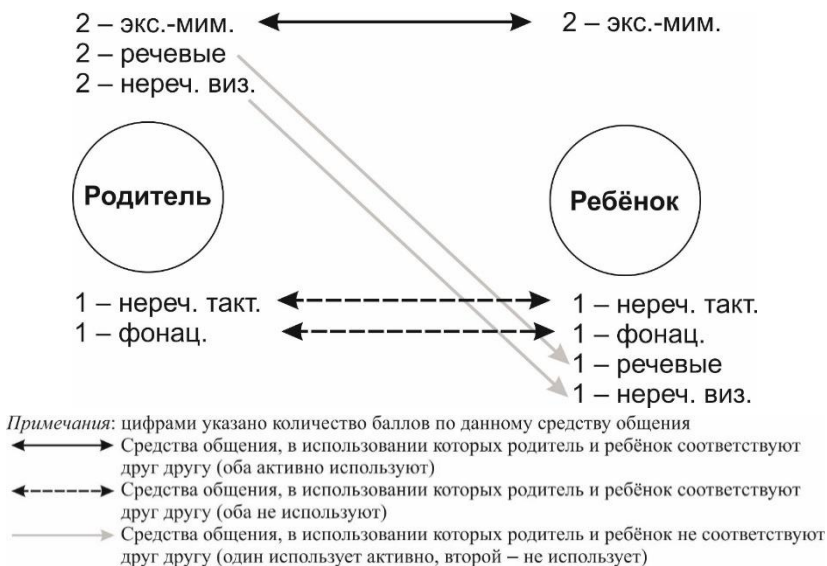


Рис. 7. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок» (семья №2)

### *История развития ребёнка*

В семье есть старший ребёнок (8 лет) с врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата и сенсомоторной алалией. Перерыв между беременностями – 6 лет. В анамнезе отмечается отягощенная беременность (токсикоз, угроза отслойки плаценты, прием гормональных препаратов). Оценка при рождении по шкале Апгар – 8/8, с рождения на учете у ортопеда (врожденная деформация голеностопных суставов).

Ребёнок перенес ортопедическую операцию на голеностопные суставы в 3-недельном возрасте и подвергся ортопедическому лечению путем фиксации голеностопных и коленных суставов на обеих ногах жесткой конструкцией, ограничивающей движения ребёнка до 1,5 лет.

Мама отмечает нормальное психофизиологическое развитие ребёнка до 2 месяцев (удержание головы – в 1 месяц, появление улыбки – в 2 месяца), а после 2–3 месяцев – задержку психомоторного и речевого развития (переворачиваться начал поздно, сел в 1 год, в 2,5 года отсутствуют навыки самостоятельной ходьбы). Проходит лечение нейростимуляторами (4 раза в год с рождения по настоящее время). Детский сад не посещает. Мама не работает. Ребёнок интеллектуально сохранен, эмоционально подключается к диалогу со взрослым, включается в игровые ситуации. Общая моторика вялая, нарушенная. Ребёнок неговорящий. Испытывает сложности коммуникативного характера на фоне нарушения двигательной системы и несформированности кинестических ощущений от собственного тела.

Результаты диагностики (см. рис. 8) показали, что у ребёнка отмечаются выраженные отклонения речевого развития.

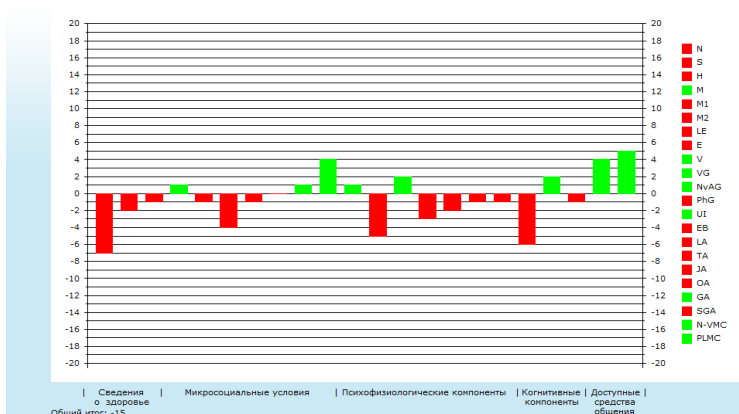


Рис. 8. Коммуникативный профиль ребёнка в семье № 3 по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)  
Условные обозначения: те же, что к рисунку 4.

Анализ результатов наблюдения и составленной на его основе схемы коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель–ребёнок» (см. рис. 9) позволил определить следующие особенности коммуникативного взаимодействия:

- во-первых, коммуникативное взаимодействие родителя и ребёнка хоть и обеднено (ребёнок не использует речевых средств), но сохранено (нет трудностей в коммуникации: мама и ребёнок понимают друг друга);

- во-вторых, родитель и ребёнок соответствуют друг другу в активном использовании неречевых кинесических средств общения и в неиспользовании фонационных средств общения;

- в-третьих, родитель и ребёнок не соответствуют друг другу в использовании речевых и неречевых визуальных (контакт глаз) средств общения: если ребёнок практически не использует речь как средство общения, то мама практически не использует визуальный контакт с ребёнком. Скорее всего, состояние тревоги и депрессии, в котором оказалась мама, блокирует её возможность видеть ребёнка как личность в целом не его особенности нарушенного развития. В качестве рекомендаций по улучшению коммуникативного взаимодействия и обогащению репертуара средств общения в конкретной диаде «родитель–ребёнок» уместно предложить в большей степени опираться во взаимодействии на неречевые кинесические средства общения, оречевляя их, подключать, развивать у взрослого средства визуального контакта с ребёнком.



Рис. 9. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок» (семья № 3)

**Семья № 4:** мама – Евгения, ребёнок – Максим, 3 года

*Состав семьи:* полная.

*Наличие братьев и сестер:* первый ребёнок в семье.

*Социально-экономический статус семьи:* средний достаток.

*История развития ребёнка*

Из анамнеза отмечаются отягощенная беременность (угроза выкидыша, прием гормональных препаратов), отягощенные роды (безводный период 7 часов, затяжные роды, применение мер акушерского родовспоможения). Оценка при рождении по шкале Апгар – 7,5/8. Невролог отмечает гипотонус. Мама отмечает нормальное психофизиологическое развитие ребёнка до 2 месяцев (удержание



головой – в 1 месяц, сел в 6 месяцев, пошел в 1 год 3 месяца). Мама была вынуждена рано выйти на работу (когда ребёнку было 9 месяцев). Ребёнок находился на грудном вскармливании до 6 месяцев, прикорм введен с 6 месяцев, предпочитает твердую пищу. Посещает детский сад. В 2 года ребёнку поставлен диагноз «расходящееся косоглазие». Мама жалуется, что ребёнок как будто бы ее не слышит, когда увлечен своим делом. У ребёнка наблюдается сенсорная зависимость (долгое «зависание» на одной игрушке и неадекватные способы взаимодействия с ней), беглый непродуктивный взгляд, мерцательный фонематический слух. Отмечаются нарушения в развитии общей и мелкой моторики (импульсивность, резкость, острота движений, самостоятельно не одевается). Реакция на прикосновения логопеда замедлена. Отмечаются сложности саморегуляции: в случае фрустрации ребёнок проявляет истерические вспышки. Со слов мамы, речь ребёнка до 1,5 лет развивалась нормально, а после 1,5 лет пропала, хотя с внешними неблагоприятными факторами она это не связывает. Ребёнок неговорящий. Испытывает сложности коммуникативного характера на фоне предметной зависимости.

Результаты диагностики (см. рис. 10) показали, что у ребёнка отмечаются выраженные отклонения речевого развития.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 11.



В данном случае можно сказать, что:

– во-первых, и мама, и ребёнок используют 40% из репертуара средств общения, т.е. мама не является более богатым источником обогащения коммуникативного опыта ребёнка. На основе этого можно предположить, что их коммуникативное взаимодействие не только обеднено (ребёнок не использует речевые средства), но и нарушено (в общении с ребёнком мама несколько раз использовала фразу «я тебя не понимаю»);

– во-вторых, у родителя преобладают речевые средства общения и слабо выражены фонационные и неречевые средства;

– в-третьих, у ребёнка преобладают неречевые экспрессивно-мимические средства общения отрицательной валентности и слабо выражены речевые, фонационные и неречевые визуальные (контакт глаз) средства;

– в-четвертых, родитель и ребёнок не используют фонационные, неречевые визуальные (контакт глаз) и тактильно-кинестетические средства общения;

– в-пятых, родитель и ребёнок не соответствуют друг другу в использовании речевых и неречевых экспрессивно-мимических средств общения: родитель делает запрос на использование речи со стороны партнера по общению и не получает ответной реакции в той мере, в какой бы хотел, а ребёнок делает запрос на более активное использование экспрессивно-мимических средств общения и не получает запрашиваемой ответной реакции от мамы. Скорее всего, состояние тревоги и страха (оцепенения), в котором оказалась мама, блокирует возможность

проявлять свои эмоции и чувства по отношению к ребёнку (эмоции направлены на особенности нарушенного развития, а не на развитие ребёнка в целом).

Опишем ещё более кратко результаты наблюдения в двух семьях.

*Семья № 5: мама – Валентина, ребёнок – Саша, 1 год 10 мес.*

Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста (см. рис. 12) показали, что у девочки отмечаются не резко выраженные отклонения речевого развития.

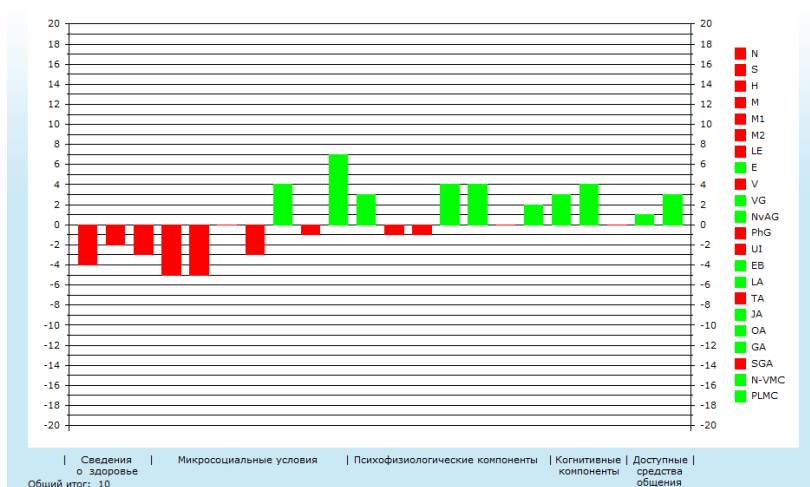


Рис. 12. Коммуникативный профиль ребёнка в семье № 5 по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)  
Условные обозначения: те же, что к рисунку 4.

В данном случае (см. рис. 13) можно отметить, что участники коммуникативного взаимодействия используют 54 % из репертуара средств общения, причем более компетентным участником коммуникации (в плане проявления различных средств общения) выступает ребёнок; родитель и ребёнок не используют тактильно-кинестетические средства общения, устанавливая «общность» за счет фонационных средств общения. Ребёнок обращается к родителю, активно используя мимику и контакт глаз, однако в ответ получает поддержку, не соответствующую по интенсивности его запросу. Мы можем предположить, что в таком случае слабая по проявлению поддержка со стороны родителя может не ощущаться ребёнком как поддержка, «compliance» (согласие) в диаде «родитель–ребёнок» таким образом не устанавливается, вследствие чего у ребёнка не возникает мотивация к овладению речью.

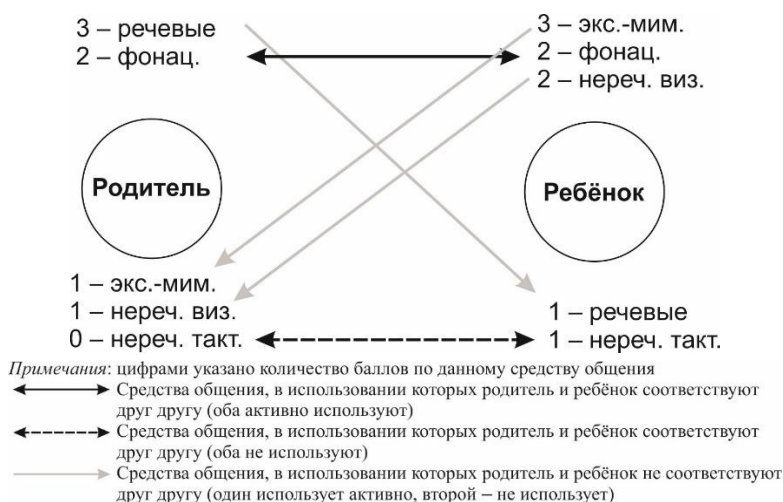


Рис. 13. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок» (семья № 5)

*Семья № 6: мама – Олеся, ребёнок – Лиза, 2 года 2 мес.*

Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста (см. рис. 14) показали, что у девочки отмечаются не резко выраженные отклонения речевого развития.

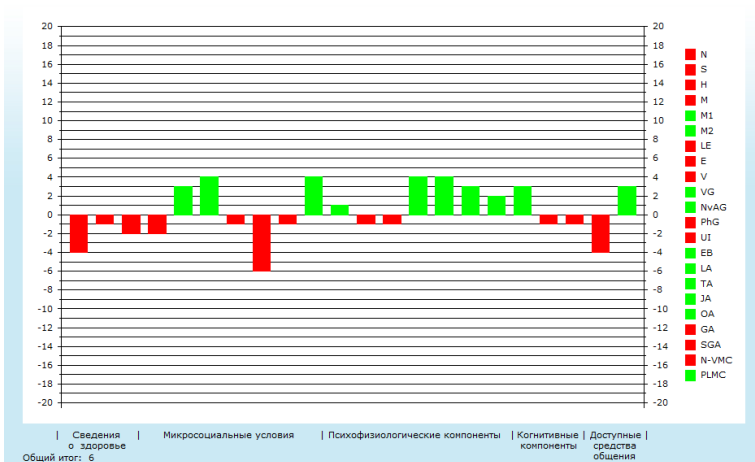


Рис. 14. Коммуникативный профиль ребёнка в семье № 6 по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)  
Условные обозначения: те же, что к рисунку 4.

В данном случае (см. рис. 15) можно отметить, что участники коммуникативного взаимодействия используют 50 % из репертуара средств общения, причем в этой диаде основным средством общения выступает телесный контакт: у ребёнка наблюдаются сложности с концентрацией внимания – девочка постоянно перемещается в пространстве и как бы «между делом» подходит к маме, обнимается с ней и отбегает. Также важно отметить, что использование

контакта глаз в этой паре минимально: ребёнок использует беглый взгляд в общении с родителями и педагогом, устанавливая поверхностный коммуникативный контакт, который легко обрывает; мама, обнимая ребёнка, смотрит не на нее, а в сторону. Лиза активно использует экспрессивно-мимические средства общения (мимику и голос), выражая свои эмоции. В ходе наблюдения было отмечено, что для нее характерно использование капризного поведения (выражение негативных эмоций через изменение модуляции голоса, жесты и физические прикосновения) как основного средства общения с родителями, чтобы получить желаемое (игрушку, предмет, возможность куда-то пойти).



Рис. 15. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок» (семья № 6)

Таким образом, на основе качественного анализа приведённых случаев можно **подтвердить выдвинутую гипотезу**, согласно которой существует специфика в использовании речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребёнок раннего возраста» с отклонениями в овладении речью. Эта специфика выражается в следующем:

1. Как родители, так и дети используют в коммуникативном взаимодействии обеднённый репертуар средств общения.

2. Родители недостаточно активно используют фонационные и неречевые средства общения в коммуникативном взаимодействии со своим ребёнком.

3. Дети недостаточно активно используют фонационные и речевые средства общения в коммуникативном взаимодействии с родителями. Недостаточное использование фонационных средств общения может свидетельствовать о недоразвитии фонетической системы языка – базового уровня в развитии речевой системы в целом.

4. В коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок» отмечаются линии несоответствия в использовании тех или иных средств общения. Эти зоны несоответствия, скорее всего, дисбалансируют систему коммуникаций в диаде «родитель–ребёнок».

5. Линии соответствия в использовании определенных средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок», напротив, высвечивают основные направления, содержание и технологии коррекционной работы по развитию речи и формированию средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок» раннего возраста с отклонениями в овладении речью.



### **2.3. Содержание и эффективность работы по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в развитии речью в семье**

Для решения задач исследования нами была разработана индивидуальная программа ранней помощи по формированию средств общения у ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье (ИППП ФСО).

В нашем исследовании «мишенями вмешательства» (того, на чем была сосредоточена коррекционно-развивающая работа) выступили (см. рисунок 16):

1) обмен сигналами между родителем и ребёнком (это то, что исследуется с помощью разработанной нами схемы наблюдения);

2) субъективный образ себя как матери и ребёнка (это то, что исследуется с помощью проективной методики «Я и мой ребёнок»);

3) внешнее поведение ребёнка (это обогащение средств общения у ребёнка, достижения в речевом развитии ребёнка – то есть те показатели, по которым мы оцениваем эффективность программы).

В процессе создания ИППП ФСО для ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы полагались на интеграцию подходов, представленных в п. 1.4.

В эту программу, в соответствии с Концепцией развития ранней помощи, включены объем, сроки, содержание коррекционной работы с конкретным ребёнком раннего возраста. основополагающим принципом формирования

этой программы является семейная ориентированность. Программа содержит данные о потребностях ребёнка и семьи, включая информацию об уровне развития ребёнка в различных областях. В ней также указаны конкретные мероприятия, необходимые для удовлетворения выявленных потребностей.

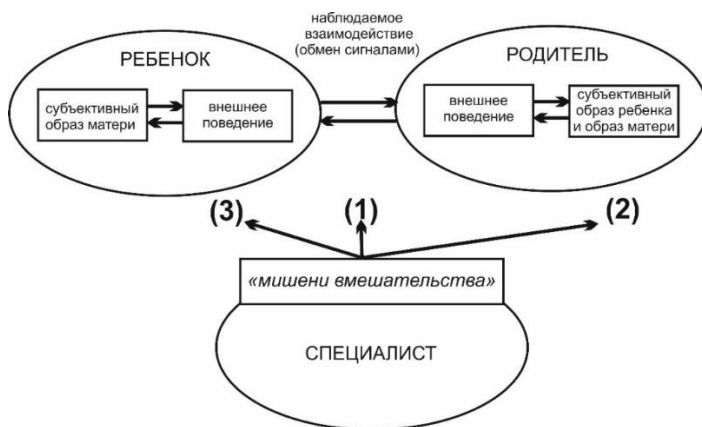


Рис. 16. Мишени вмешательства на этапах психолого-педагогического сопровождения (в ходе реализации ИПРП – индивидуальной программы ранней помощи по формированию средств общения)

В ИПРП ФСО представлены два компонента:

1) обязательный (в соответствии с возрастными особенностями);

2) специфический (по результатам первичного обследования и специфики конкретного случая).

Однако при выстраивании обязательного компонента программы мы столкнулись со следующей трудностью: относительно нашей темы не существует целостного

подхода, не сложилось единого представления о том, как формировать средства общения в семье. Работа ведётся в рамках одного из подходов (обозначенных в п. 1.4.). Мы постарались представить направления работы в рамках каждого из подходов в таблице 6.

Таблица 6

Направления, методы и приемы работы в различных подходах к формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

| Подход                             | Содержание, направления работы                                 | Методы и приёмы работы   |
|------------------------------------|--|--|
| 1                                  | 2  | 3  |
| <i>Нейропсихологический подход</i> |  |  |
| А.В. Семенович                     | 1 блок: тонус и энергия  | Телесно-ориентированные игры.<br>Логоритмика (работа с интонацией и ритмом)              |
|                                    | 2 блок: ВПФ, обработка информации                              | Гнозис: развитие зрительного, слухового, тактильного восприятия                          |
|                                    | 3 блок: ВПФ – произвольность, саморегуляция, контроль, замысел | Игры по правилам   |
| <i>Общепедагогический подход</i>   |  |  |
| А.Г. Арушанова                     | Развитие диалогического общения                                | Игры-драматизации.<br>Совместная продуктивная деятельность (изо, лепка, конструирование) |

Продолжение таблицы 6

| 1   | 2   | 3  |
|---|---|--|
| <i>Специально-педагогический (собственно логопедический) подход</i> |   |  |
| Ю.А. Разенкова  | Развитие коммуникативных действий взрослых, адекватных возможностям ребёнка   | Работа с собственной речью (дикция, темп, ритм, мелодика, формирование речевого высказывания). Развитие коммуникативной культуры (взгляд в глаза, паузация в диалоге)                    |
| С.Б. Лазуренко  | Формирование психологических достижений возраста, которые находятся в зоне ближайшего психического развития в условиях семейного воспитания и в системе педиатрической практики | Специальные педагогические методы и приемы стимулирующего сенсорного воздействия, активизации познавательной и двигательной активности, нормализации тонуса и фонематического восприятия |
| Е.В. Шереметьева  | Формирование естественной речевой среды   | Ограничение просмотра мультфильмов. Минимизация количества развлекающих игрушек. Развитие слухового внимания и фонематического слуха   |

## Окончание таблицы 6

| 1                             | 2   | 3  |
|-------------------------------|---|--|
| <i>Психологический подход</i> |   |  |
| Е.О. Смирнова                 | Развитие естественной игровой деятельности.<br>Выстраивание гармоничных детско-родительских отношений | Совместные игры-импровизации.<br>Беседы.<br>Совместная игровая творческая деятельность.<br>Совместный просмотр качественных мультфильмов с их обсуждением (не более получаса в день).<br>Качественная организация совместного семейного досуга |

Нами разрабатывалась интегрированная программа, в которой содержание обязательного компонента мы стремились выстроить с учетом нейропсихологического, общепедагогического, специально-педагогического и психологического подходов, а содержание специфического компонента – с учётом развития запаздывающих сторон ребёнка (по результатам логопедического обследования) и особенностей коммуникативного взаимодействия в семье (по результатам наблюдения). Реализацией обязательного компонента занимается преимущественно педагог, а реализацией специфического – близкие взрослые (родители).

ИПРП ФСО на каждого ребёнка составлялась нами на один год. Реализация ИПРП ФСО проводится в три этапа:

1. Адаптационный
2. Основной
3. Заключительный

Продолжительность адаптационного этапа – 2 месяца, основного – 9 месяцев, заключительного – 1 месяц.

ИПРП ФСО составляется на основе диагностики речевого развития, средств общения, изучения естественной речевой среды, анализа медицинских документов.

В структурном плане программа содержит четыре раздела: описательный, целевой, содержательный и организационный.

В описательном разделе программа содержит общие сведения о ребёнке и клинико-психолого-педагогическую характеристику, включающую оценку развития ребёнка на момент составления программы и определяющую приоритетные задачи по формированию средств общения в зоне ближайшего развития ребёнка.

В целевом разделе описываются цели и задачи программы, принципы, на которых она строится, и планируемые результаты освоения программы.

В содержательном разделе программы представлено содержание коррекционной работы по двум образовательным областям: «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие», а также определены возможные задачи, мероприятия и технологии сотрудничества с семьёй ребёнка.

В организационном разделе программы описаны условия выполнения программы, определен круг специалистов, участвующих в реализации ИПРП ФСО, приведены средства мониторинга и оценки динамики обучения и развития.

Разработанные ИПРП ФСО приведены в приложении.

В рамках нашего исследования мы поставили цель определить эффективность реализации программы.

На формирующем этапе данного исследования приняло участие две семьи. В обоих случаях была проведена диагностика и составлена ИПРП ФСО для ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье, но в одном случае семья приняла решение работать по данной программе, а во втором случае семья решила не принимать участия в реализации коррекционной программы, выбрав другой вариант развития ребёнка (ожидание очереди в общеобразовательный детский сад и еженедельное посещение группы по раннему развитию в частном детском центре). Итоги работы с первой семьей мы определили для себя как результаты формирующего эксперимента, а итоги работы (точнее ее отсутствия) со второй – как результаты контрольного эксперимента.

Результаты представлены на рисунках 17 и 18.

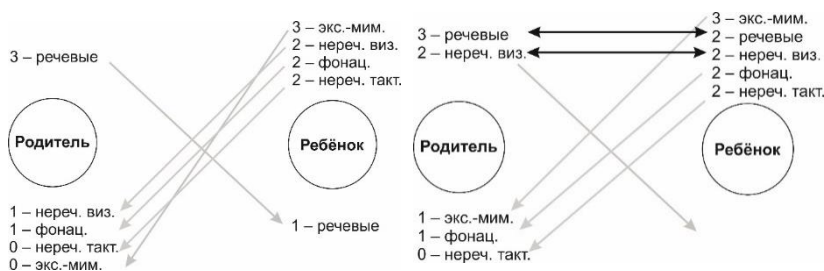


Рис. 17. Сравнительная схема изменения коммуникативного взаимодействия после реализации адаптационного этапа программы (до – слева, после – справа) в семье № 1



Рис. 18. Сравнительная схема изменения коммуникативного взаимодействия спустя 2 месяца в условиях отсутствия реализации программы (до – слева, после – справа) в семье № 2

Результаты формирующего эксперимента по реализации адаптационного этапа индивидуальной программы ранней помощи по формированию средств общения у ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье № 1 заключаются в следующем:

Со стороны ребёнка:

В области «речевое развитие»:

✓ ребёнок начал проявлять интерес к книгам, демонстрирует запоминание первых сказок и стихов путем включения в рассказ взрослого отдельных слов и действий (мама: «Наша Таня громко...», Глеб: «асе»);

✓ ребёнок начал активно подражать речи взрослого (и педагога, и мамы);

✓ стал чётче воспроизводить звукослоговую структуру двухсложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов (напр., имя сестры «Соня» произносит уже не «ия», а «няня»);

✓ ребёнок пополнил активный словарный запас. В процессе занятий появились новые слова («би-би», «деда», «я», «мясь» (мяч), «нос», «уты» (уши), «ом» (дом) и др.);



- ✓ ребёнок использует глагольную лексику (на, дай);
- ✓ ребёнок применяет начатки фразовой речи («мама, дай», «мама, на», «я здесь»);

- ✓ ребёнок освоил некоторые грамматические формы (использует не только слово «Я», но и местоимение «мне»).

В области «социально-коммуникативное развитие»:

- ✓ ребёнок стал активнее использовать начатки сюжетно-отобразительной и ролевой игры (напр., угощает матрёшек за столом кусочками пластилинового торта);

- ✓ как правило, смотрит в глаза взрослого при обращённой к нему речи;

- ✓ вместо указательного жеста использует местоимение «Я»;

- ✓ с удовольствием подключается в телесно-ориентированные («полетели на самолёте») и пальчиковые игры.

Со стороны мамы:

- ✓ мама активнее использует средства визуального контакта, чаще смотрит на ребёнка в процессе беседы;

- ✓ появилась традиция читать ребёнку художественную литературу перед сном;

- ✓ говорит с ребёнком чётко и внятно, хорошо артикулируя звуки;

- ✓ стала более внимательно прислушиваться к интересам ребёнка;

- ✓ активнее вовлекается в занятия, не уходит в другую комнату, «сдавая» ребёнка специалисту, а старается вначале наладить контакт между участниками коммуникативного процесса.

Также важно отметить, что наряду с динамикой в речевом развитии прослеживаются также качественные изменения в коммуникативном взаимодействии мамы и ребёнка, которые выражаются в следующем (см. рис. 7):

- обогатился репертуар средств общения за счет более активного использования визуальных, экспрессивно-мимических и речевых средств общения;

- система коммуникативного взаимодействия между родителем и ребёнком, имеющего смысловую завершенность, стала более согласованной: мама стала чаще использовать визуальные средства общения, а у ребёнка появились речевые средства общения, что привело к большему согласию и взаимопониманию партнёров по общению в общем смысловом концепте.

Результаты контрольного эксперимента в условиях отсутствия реализации индивидуальной программы ранней помощи по формированию средств общения у ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье 2 по истечении такого же временного промежутка (2 месяца) заключаются в следующем:

- отмечена незначительная динамика в изменении системы коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель–ребёнок», за счёт того, что и ребёнок, и родитель стали активнее использовать фонационные средства общения, однако в целом картина не изменилась: у ребёнка по-прежнему ограничен репертуар средств общения, в том числе речевых;

- на контрольном занятии (спустя два месяца) ребёнок не проявил интереса к тактильным играм, пальчиковым

игрушкам, отказался принимать помощь взрослого, не подражал действиям педагога (при показе имитации строительства дома на просьбу постучать кулачками не отреагировал), проявил низкий познавательный интерес (занятие проходило в детском центре, в комнате было много коробок с игрушками и играми, ребёнок не проявил интереса ни к одной коробке), не проявил интереса к личности педагога, практически не смотрел в глаза педагогу, использовал минимум речевых средств общения (за указанный временной промежуток у него появилось порядка 5 лепетных слов);

– в качестве положительных сторон в развитии ребёнка, которые удалось выявить на контрольном занятии, можно отметить, что ребёнок стал активнее использовать лепетные слова (появились новые слова типа «дядя», «на», «га-га»), в процессе игрового момента («спрячь бабу за деревом») ребёнок начал повторять короткие слова за педагогом (дай, на, баба);

– у мамы по-прежнему наблюдается отстраненная позиция на занятии (она села на стул в дальнем углу комнаты), обесценивание достижений ребёнка и успеха коррекционного занятия (ребёнок впервые произнес на занятии слово «баба», и когда педагог, заметив это, проговорил этот результат в конце занятия, мама сказала: «да, произнес, но всего 1 раз»).

Таким образом, результаты формирующего и контрольного эксперимента качественно отличаются. Это позволяет нам утверждать, что цели адаптационного этапа реализации ИПРП ФСО достигнуты, задачи реализованы, а в целом программа может считаться эффективной.

## **2.4. Сравнительный анализ достижений в речевом развитии ребёнка с типом отношения к материнству**

Реализация предложенной несколько лет назад концепции ранней помощи, по мнению специалистов, предоставит возможность для обеспечения родителями способов развивающего взаимодействия со своим ребёнком, для предупреждения дезадаптации семьи, поддержания эмоциональной стабильности членов семьи.

По мере возникновения трудностей в овладении речью детьми раннего возраста семья встречается с кризисной ситуацией, требующей психологической работы. Осознание «инаковости» ребёнка влечет за собой эмоциональный стресс, негативные переживания (горе, печаль), депрессивные состояния, потерю смысла жизни, сильное ощущение вины. Не получая внешней поддержки со стороны ближайшего социального окружения, семья, воспитывающая ребёнка с ограничениями жизнедеятельности, становится системой закрытого типа. Ограничения социальных контактов не дает возможности родителям восстанавливать психологические ресурсы, затраченные на решение семейных проблем, поэтому взрослые становятся безучастными к коррекционной работе с ребёнком [31, 95]. В.В. Ткачева описывает следующие фазы психического состояния родителей в процессе становления их позиции к ребёнку с ОВЗ: шоковую, неадекватного отношения к дефекту, осознания дефекта, принятия дефекта и социально-психологической адаптации [98]. Некоторые семьи

проходят этот путь самостоятельно, другим требуется помощь в активизации психологических ресурсов и преодолении кризисной ситуации. Одним из таких ресурсов является жизнеспособность семьи.

В настоящее время тема жизнеспособности семьи становится все более актуальной как в зарубежной, так и в отечественной науке. Доказательством этому служит появление научных монографий [112] и диссертационных исследований за последние 10–15 лет.

Различными авторами предлагаются разные модели жизнеспособности. В рамках нашего исследования наиболее релевантной представляется модель жизнеспособности семьи в условиях стресса, приспособления и адаптации, разработанная Г. Маккуббином [113]. Эта модель способна объяснить, почему некоторые семьи жизнеспособны и справляются с кризисом, а другие – нет. Жизнеспособность в этом случае подразумевает способность человека обращаться к семье, социальным и другим внешним системам поддержки для лучшего совладания со стрессом или кризисной ситуацией. Это проявляется через такие характеристики семьи, как «эластичность» и «непотопляемость» семьи. Первая означает способность семьи сохранить созданные модели функционирования после встречи со стресс-факторами, вторая – способность семьи быстро восстанавливаться после травмы или стрессовых событий. Эластичность и непотопляемость, будучи характеристиками жизнеспособной семьи, по мнению автора, могут способствовать формированию жизнеспособности детей. Одним из параметров проявления жизнеспособности

семьи, на наш взгляд, выступает отношением к родительству (материнству).

Мы предположили, что достижения ребёнка раннего возраста в речевом развитии (в формировании вербальных средств общения) в ходе реализации программ психолого-педагогического сопровождения семьи связаны с отношением к родительству (материнству): в семьях с позитивным отношением к материнству, проявленным в рисунках матерей детей раннего возраста, ребёнок с отклонениями в овладении речью проявляет лучшую динамику речевого развития по сравнению с семьями с негативным или неоднозначным отношением к материнству.

Нами был проведён анализ по соотношению достижений в речевом развитии ребёнка (в формировании вербальных средств общения) с отношением к родительству (материнству), проявленным в рисунках матерей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

С этой целью применялась рисуночная проективная методика «Я и мой ребёнок» Г.Г. Филипповой. Эта задача носила характер пилотного исследования, поэтому на данный момент нам удалось включить в работу 5 семей (родители выполняли задание в октябре 2020 года). Имена родителей и детей изменены с целью соблюдения принципа конфиденциальности.

Первая семья (мама – Жанна, ребёнок – Глеб) прошла полный цикл разработанной программы по формированию средств общения (результаты реализации программы были описаны в п. 2.3), вторая семья (мама – Татьяна, ребёнок – Леша) – успела принять участие в программе, но не прошла

заключительный этап (в связи с пандемией COVID-19 семья приняла решение прекратить работу), третья семья (мама – Юлия, ребёнок – Матвей) – сейчас находятся на основном этапе реализации программы, четвертая семья (мама – Люция, ребёнок – Миша) в настоящее время проходит адаптационный этап реализации программы, пятая семья (мама – Полина, ребёнок – Елисей) – успела принять участие в программе, пройдя адаптационный этап, но в связи с пандемией COVID-19 семья приняла решение прекратить работу, от участия в исследовании отказалась (в течение недели не нашли время нарисовать рисунок), то также является диагностическим признаком в данной методике.

В соответствии с представленной автором методики интерпретацией рисунков нами были выявлены типы отношения к материнству по формальному и содержательному признаку, а также специфические симптомокомплексы в каждой диаде «мать–ребёнок». Данные представлены в таблице 7.

В семье № 1 (Жанна–Глеб, см. рис. 19) по формальным признакам определен 1 тип отношения к материнству – благоприятная ситуация, а по содержательным признакам – 2 тип (незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности). Выявлены следующие специфические симптомокомплексы: благоприятная ситуация с признаками тревожности. На основе данных рисуночной методики мы можем предположить, что мать беспокоится за будущее ребёнка (большой дом как символ защиты), но это беспокойство не носит невротический характер (на рисунке представлено солнце как символ внешней социальной

поддержки: мир не опасен). Также мы видим, что в ходе реализации программы ребёнок проявил значимые результаты в речевом развитии, что подтверждает нашу гипотезу о взаимосвязи положительного отношения к родителю как показателю жизнеспособности семьи и успехами в освоении средств общения ребёнком раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таблица 7

Сводные данные по достижениям в речевом развитии ребёнка и типам отношения к материнству

| Параметры/семьи   | Семья № 1 (Жанна-Глеб)  | Семья № 7 (Татьяна-Лёша)                                   | Семья № 8 (Юлия-Матвей)  | Семья № 9 (Люция-Миша)   | Семья № 10 (Полина-Елисей)  |
|---|---|--|--|--|---|
| 1   | 2   | 3  | 4  | 5  | 6   |
| Реализация программы ФСО  | +<br>Работа завершена   | +/-<br>Работа остановлена (не пройден заключительный этап) | +/-<br>Реализуется основной этап   | +/-<br>Реализуется адаптационный этап  | +/-<br>Работа остановлена (пройден только адаптационный этап)                             |
| Возраст ребёнка в начале коррекционной работы                         | 2 г. 10 мес.  | 2 г. 8 мес.  | 2 г. 11 мес.   | 1 г. 8 мес.  | 2 г. 6 мес.   |
| Краткая характеристика средств общения до начала реализации программы | Вокализации и жесты вместо речи, в лексиконе ребёнка - не более 10 слов | Вокализации и жесты вместо речи                            | Вокализации и жесты, «свой» язык (напр., имя Матвей произносил как «Гэби») | Жесты и мычание вместо речи, изредка - вокализации, в лексиконе ребёнка - не более 10 слов | Жесты и мычание вместо речи, изредка - вокализации, в лексиконе ребёнка - не более 5 слов |



Окончание таблицы 7

| 1   | 2   | 3   | 4   | 5  | 6  |
|---|---|---|---|--|--|
| Речевые средства общения в настоящий момент                       | Сформированы, от статуса «неговорящий» ребёнок перешел на стадию «начинающего говорить» | В целом сформированы (ребёнок использует фразовую речь, слоговая структура слова активно формируется) | Не сформированы в полной мере (наряду с начатками фразовой речи ребёнок использует «свой» язык) | Не сформированы, появляются вокализации и изредка слова в процессе общения             | Не сформированы, активный словарь пополнился и возрос до 20 слов, но фразовой речи нет |
| Тип отношения к материнству (по формальным признакам рисунка)     | 1 тип - благоприятная ситуация  | 1 тип - благоприятная ситуация  | 1 тип - благоприятная ситуация  | 3 тип - тревога и неуверенность  | 4 тип - конфликт с ситуацией материнства (отказ от рисования)                          |
| Тип отношения к материнству (по содержательным признакам рисунка) | 2 тип - незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности                   | 3 тип - тревога и неуверенность в себе  | 2 тип - незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности                           | 2 тип - незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности                  | Нет данных   |
| Специфические симптомокомплексы                                   | Благоприятная ситуация, тревожность   | Благоприятная ситуация, тревожность, трудности общения  | Благоприятная ситуация, тревожность, эмоциональная холодность, чувство неполноценности          | Умеренно благоприятная ситуация, тревожность, эмоциональная холодность, депрессивность | Нет данных   |



Рис. 19. Рисунок на тему «Я и мой ребёнок» в семье № 1

В семье № 7 (Татьяна – Лёша, см. рис. 20) по формальным признакам определен 1 тип отношения к материнству – благоприятная ситуация, а по содержательным признакам – 3 тип (тревога и неуверенность в себе). Выявлены следующие специфические симптомокомплексы: благоприятная ситуация в сочетании с тревожностью и трудностями общения в диаде «мать–ребёнок».

На основе данных рисуночной методики мы можем предположить, что мать, создавая красивый фасад (рисунок производит приятное эстетическое впечатление), испытывает тревогу и стремится защитить ребёнка от мира (ребёнок спрятан в объятиях матери, у ребёнка не прорисованы

ноги, что может трактоваться как отсутствие самостоятельной опоры: в восприятии матери она является для него опорой, поддерживает его; на рисунке у главных персонажей отсутствует зрительный контакт, лица не прорисованы, шапка закрывает глаза ребёнку). Анализируя ранее схемы коммуникативного взаимодействия в этой диаде, мы выявили, что визуальные средства общения действительно мало задействованы (практически не используются). Также показателен момент, что маме было удобнее нарисовать рисунок на планшете, т.к. «на бумаге некогда было». Это согласуется с тактикой участия родителей в программе психолого-педагогического сопровождения (мама не брала домашние задания в печатном виде, а фотографировала их, объясняя, что так удобнее: телефон с заданиями можно дать ребёнку где угодно и так задание не потеряется).



Рис. 20. Рисунок на тему «Я и мой ребёнок» в семье № 7

Таким образом, по данным рисуночной методики и наблюдения, мы можем констатировать неоднозначный тип отношения к материнству (с одной стороны – благоприятное отношение к себе как к матери и ребёнку, с другой стороны – изоляция от мира и уход от контакта с ним), что также согласуется с неоднозначными результатами в речевом развитии ребёнка (с одной стороны, динамика есть, с другой стороны – работа не завершена). Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста показали, что у мальчика отмечаются резко выраженные отклонения речевого развития.

В семье № 8 (Юлия–Матвей, см. рис. 21) по формальным признакам определен 1 тип отношения к материнству – благоприятная ситуация, а по содержательным признакам – 2 тип (незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности). Выявлены следующие специфические симптомокомплексы: благоприятная ситуация в сочетании с тревожностью, эмоциональной холодностью, чувством неполноценности. На основе данных рисуночной методики мы можем предположить, что мать испытывает тревогу (глаза ребёнка закрыты, мать отвернута от него), пытается защитить его. По выражению лица ребёнка, в частности – линии бровей, мы можем прочесть встревоженность, лицо матери не читается совсем. Показательно, что мама использовала акварель при рисовании, хотя было оговорено, что рисунок выполняется карандашами (в арт-терапии акварель как изобразительное средство предполагает возможность проявлять меньший контроль по сравнению с карандашами). На основе этого

мы можем предположить, что медленный прогресс в формировании средств общения у ребёнка связан, в том числе с тревожно-депрессивным состоянием матери, которое нуждается в психологической коррекции. Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста показали, что у мальчика отмечаются резко выраженные отклонения речевого развития.

Важно отметить, что рисунки 20 и 21 во многом похожи между собой (телесный контакт, не прорисованы лица, цветовая гамма, ключевая тема защиты), как и типы отношений к материнству (благоприятная ситуация в сочетании с тревожностью).

Несмотря на недостатки, выявленные в коммуникативном взаимодействии в этих диадах, мы можем подчеркнуть ресурс жизнеспособности этих семей – любовь и безусловное принятие ребёнка, что позволяет выдвинуть смелое предположение, что как в одном, так и в другом случае детей удастся вывести в норму речевого развития – дело за эффективными технологиями психолого-педагогического сопровождения таких семей, например, тематическими мастер-классами [109].

В семье № 9 (Люция–Миша, см. рис. 22) по формальным признакам определен 3 тип отношения к материнству – тревога и неуверенность, а по содержательным признакам – 2 тип (незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности). Выявлены следующие специфические симптомокомплексы: умеренно благоприятная ситуация в сочетании с тревожностью, эмоциональной холодностью, депрессивностью.



Рис. 21. Рисунок на тему «Я и мой ребёнок» в семье № 8

На основе данных рисуночной методики мы можем предположить, что мать испытывает ощущение изолированности от ребёнка (дерева как образы родителей далеки от ребёнка), беспокойства за ребёнка (ребёнок с обнаженным торсом уязвим перед миром, расположен в нижней части рисунка), при этом в восприятии матери внешняя поддержка есть, но она недоступна (лучи солнца перекрывает большое облако).

Соотнести эти данные с речевыми достижениями ребёнка пока сложно (в настоящее время реализуется адаптационный этап программы, проведено всего 3 занятия), но уже сейчас видно, что предстоит непростая работа, осложнённая не только анамнезом ребёнка (наблюдение и лечение у невролога в первый год жизни), но и психологическими особенностями семьи. Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста показали, что у мальчика отмечаются не резко выраженные отклонения речевого развития.



Рис. 22. Рисунок на тему «Мой ребёнок» в семье № 9

Однако и в этом случае мы хотим обратить внимание на ресурсы жизнеспособности семьи: несмотря на то,

что маме было дано задание нарисовать только ребёнка (тема рисунка «Мой ребёнок», мы искали правильную речевую формулу в нашем пилотном исследовании и изначально давали такое задание, потом уже перешли к расширенной теме «Я и мой ребёнок», обнаружив в ней больший диагностический потенциал), она не оставила ребёнка в одиночестве, пририсовав два зелёных дерева (зеленый в арт-терапии трактуется как ресурсный цвет) как символ родителей и солнце как символ внешней поддержки. Можно, нужно верить, что при включении этой семьи с систему ранней помощи ребёнок преодолеет свой речевой недуг.

Неожиданным для нас и показательным фактом стал отказ семьи № 10 (Полина–Елисей) нарисовать рисунок (мама согласилась, но потом сослалась на недостаток времени). В методике отказ от выполнения рисунка трактуется как 4 тип отношения к материнству – конфликт. Нечто подобное случилось и с тем, как была реализована программа по формированию средств общения в данном случае: мама сначала активно включилась в процесс, но увидев прогресс на адаптационном этапе программы, решила резко прекратить работу по неизвестным для специалиста причинам. Данные об актуальном речевом развитии ребёнка на данный момент времени отсутствуют. Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста показали, что на момент начала работы у мальчика наблюдались резко выраженные отклонения речевого развития.



В целом, мы можем отметить, что во всех рассмотренных рисунках встречаются симптомокомплексы отношения к себе и к ребёнку, которые могут осложнять естественный ход его речевого развития и коррекционную работу по развитию речи и формированию средств общения в семье. Между тем у каждой семьи есть ресурсы жизнеспособности, открывая и задействуя которые можно достичь высоких результатов в преодолении отклонений речевого развития у детей.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента, представленных во второй главе, показали, что существуют особенности формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье. Эти особенности выражаются в следующем:

1. У детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, как правило, наблюдается недоразвитие невербальных компонентов общения, что определяется путем составления коммуникативно-речевых профилей (методика Е.В. Шереметьевой), наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель-ребёнок» (Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова). Опираясь на коммуникативно-деятельностный подход, мы полагаем, что недоразвитие именно неречевых средств общения (появляющихся и проявляющихся в процессе эмоционально-личностного общения со значимым взрослым) в довербальный период речевого развития ребёнка может способствовать недоразвитию речевой функции на последующих этапах онтогенеза. Поэтому в ходе реализации коррекционной программы (ИПРП ФСО) сначала необходимо формировать невербальные средства общения (контакт глаз в диалоге, проявление эмоций с помощью мимики, коммуникативных намерений – с помощью жестов и прикосновений, вокализация, интонирование и паузация в беседе), а потом на их основе – речевые.

2. В монографии достаточно аргументированно намечены основные направления работы с семьей. Авторы выражают точку зрения, согласно которой коммуникативные трудности в диаде «родитель–ребёнок раннего возраста» могут осложнять ход его психоречевого развития, при этом положительная динамика в речевом развитии ребёнка раннего возраста связана с направленным формирующим использованием речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок».

3. Репертуар средств общения в каждой диаде «родитель–ребёнок» имеет свою специфику (в части выраженности тех или иных средств общения и их соответствия или несоответствия в диаде «родитель–ребёнок») и является относительно устойчивым, то есть проявляется в разных коммуникативных ситуациях (в бытовом общении, в обучающей ситуации). Следовательно, в процессе формирования средств общения целесообразно опираться на ресурсные средства общения в каждой диаде (контакт глаз, кинесика, интонирование речи и т.д.) и стимулировать зоны роста (то есть те средства общения, которые в данной диаде ещё недостаточно выражены), при этом проводимую работу необходимо вплетать в повседневную жизнь семьи, а не только выполнять на занятии со специалистом.

4. Достижения в речевом развитии ребёнка соотносятся с типом отношения к родительству (материнству). В данном исследовании достижения определялись путем сравнения коммуникативно-речевых профилей ребёнка

на разных этапах реализации коррекционной программы – ИПРП ФСО (до начала работы и в конце адаптационного этапа). Тип отношения к материнству определялся исходя из рисунков матерей на тему «Я и мой ребёнок» и консультативных бесед с родителями.

5. Поскольку именно родитель выступает системообразующим элементом в диаде «родитель–ребёнок», то в процессе формирования средств общения ему принадлежит лидирующая роль по гармонизации общения с помощью доступных ребёнку средств (с учетом возрастных особенностей и специфики развития конкретного ребёнка) и обогащению репертуара средств общения, в том числе речевых.

6. Коррекционно-развивающая работа по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье предполагает комплексный подход, где мишенями вмешательства выступают: наблюдаемое взаимодействие в диаде «ребёнок–родитель», то есть обмен средствами общения между ними (определяется с помощью разработанной нами схемы наблюдения), субъективный образ ребёнка и себя как родителя (определяется с помощью проективной методики «Я и мой ребёнок»), внешнее поведение ребёнка в части обогащения средств общения и достижений в речевом развитии ребёнка (определяется с помощью построения коммуникативно-речевого профиля по методике Е.В. Шереметьевой).

## ВЫВОДЫ

В настоящее время все большую актуальность приобретает подход к пониманию общности «ребёнок-взрослый» в качестве коллективного субъекта саморазвития и сопровождения в системе ранней помощи. Согласно этому подходу общность в диаде «ребёнок-взрослый» выступает как коллективный субъект саморазвития, а обогащение разных форм общностей, через которые ребёнок проходит на своем жизненном пути, становится направляющим вектором его развития. Общность, как правило, проявляется в идентификации людей друг с другом или с кем-либо, взаимопонимании, согласованности мыслей, чувств и действий, симпатии и аттракции, эмпатии, совместной деятельности. Одной из значимых в период раннего возраста форм общности родителя и ребёнка выступает общение – центральный объект нашего исследования. Важно отметить, что общение понимается как процесс, а общность – как свойство, которое может быть присуще или не присуще тому или иному процессу. Другими словами, в конкретной коммуникативной ситуации общение родителя и ребёнка как процесс может случиться, а общности при этом может не возникнуть.

В связи с вышесказанным существует объективная необходимость разработки и внедрения таких форм технологий работы с семьей в системе ранней коррекционной помощи, которые были бы направлены на поддержку и развитие разных форм общности в диаде «ребёнок-взрослый».

К настоящему моменту в рамках решения данной проблемы нами реализованы следующие задачи:

1) разработана и апробирована схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель–ребёнок»;

2) выявлены особенности коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель–ребёнок раннего возраста с отклонениями в овладении речью»;

3) разработаны и апробированы индивидуальные программы по формированию средств общения у ребёнка с отклонениями в овладении речью в семье и определена эффективность реализации адаптационного этапа;

4) определены особенности формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье.

В ходе исследования было выявлено, что родители используют обедненный репертуар применения средств общения во взаимодействии со своим ребёнком, не соответствующий возможностям ребёнка. Родители недостаточно используют фонационные, визуальные, тактильно-кинестетические средства общения, а дети – фонационные и речевые средства в процессе коммуникативного взаимодействия. На основе полученных данных, анализа схем взаимодействия мы предположили, что у каждой диады «родитель–ребёнок» можно выявить те или иные невербальные средства общения, которые не задействованы в общении, что может выступать одним из факторов, препятствующих нормальному речевому развитию в раннем возрасте.

Таким образом, нам удалось проследить специфику в использовании речевых и неречевых средств общения в обозначенном коммуникативном взаимодействии. Это позволяет предположить, что недоразвитие именно неречевых средств общения в довербальный период речевого развития ребёнка будет способствовать недоразвитию речевой функции на последующих этапах онтогенеза. И поэтому важной практической задачей является формирование средств общения, как речевых, так и неречевых, в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок», т.е. в семье. Решение данной задачи представляется возможным благодаря различным технологиям сотрудничества с семьей, представленных в разработанных индивидуальных программах ранней помощи по формированию средств общения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Возникновение, развитие и реализация речи как высшей психической функции возможны только в процессе социальной коммуникации при нейробиологической готовности церебральных систем и подсистем. Данное исследование посвящено изучению особенностей средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье, а также разработке эффективных путей коррекционного воздействия по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье, поиск ресурсов жизнедеятельности современных семей.

В настоящей работе представлены современные данные об этапах формирования речи в раннем детском возрасте, онтогенезе речевых и неречевых средств общения, сущности отклонений в овладении речью в раннем возрасте, проведен анализ программного обеспечения, подходов и методик коррекционной работы по формированию средств общения у детей изучаемой группы, представлены результаты исследования средств общения во взаимодействии «взрослый–ребёнок» и представлены результаты реализации индивидуальной программы ранней помощи по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье.

Нам удалось проследить специфику в использовании речевых и неречевых средств общения в обозначенном коммуникативном взаимодействии. Это позволяет предположить, что недоразвитие именно неречевых средств



общения в довербальный период речевого развития ребёнка будет способствовать недоразвитию речевой функции на последующих этапах онтогенеза. И поэтому важной практической задачей выступило формирование средств общения, как речевых, так и неречевых, в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок», т.е. в семье.

При проектировании индивидуальной программы ранней помощи по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье было выявлено противоречие: с одной стороны, разработаны образовательные программы дошкольного образования для детей раннего возраста, но без учета специфики ТНР, а с другой стороны, адаптированные образовательные программы для дошкольников с ТНР, но они предусмотрены для работы с детьми от 3-х лет. Это означает, что готовых адаптированных программ для детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нет, а дети такие есть, и к настоящему времени число таких детей возросло. Между тем к настоящему времени в отечественной науке и практике сложились и успешно реализуются подходы и методики формирования средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, опирающиеся на нейropsихологические, психологические, педагогические и специально-педагогические (собственно логопедические) основания.

Представляется перспективным разрабатывать комплексную программу, выстраивая все компоненты в единой системе, с учётом общепедагогического, специально-педагогического и психологического подходов, и реализовывать

ее в семье, совместно с близкими взрослыми (родителями) как активными участниками коррекционного процесса.

В рамках данного исследования реализованы конкретные действия, показавшие эффективность реализации адаптационного этапа индивидуальной программы по формированию средств общения у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье. Было определено, что конкретные коррекционные мероприятия, а также положительные изменения в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» стимулируют появление речевых средств общения и устной речи в целом.

В качественной реализации системного подхода по отношению к проблеме формирования средств общения у детей представленной группы и заключается перспектива дальнейших исследований.

Результаты работы могут быть учтены при проектировании и реализации индивидуальных коррекционных маршрутов для детей раннего возраста в разных микросоциальных условиях (в условиях детского сада, групп кратковременного пребывания и т.п.), в работе специалистов в сфере раннего и дошкольного возраста.

Таким образом, сопровождение семьи неговорящего ребёнка раннего возраста в процессе формирования средств общения предполагает поиск и внедрение технологий работы с семьей, повышающих ее жизнеспособность и обеспечивающих способами развивающего взаимодействия со своим ребёнком, соответствующего его возможностям и ресурсам развития.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

### Нормативно-правовые документы

1. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <https://minobr.gov-murman.ru>.
2. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»). – URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/419>.
3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/5132>.
4. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/6261>.
5. Распоряжение Правительства РФ №1839-р от 31 августа 2016 г. «Об утверждении Концепции развития ранней

помощи в Российской Федерации на период до 2020 г. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/180>

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <https://минобрнауки.рф>

### **Научная и методическая литература**

7. **Ананьев, Б.Г.** Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев; под ред. Е. Масловой. – Санкт-Петербург: Питер, 2016 г. – 282 с. – ISBN 978-5-496-02299-6.
8. **Андреева, Г.М.** Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2017. – 363 с. – ISBN 978-5-7567-0827-1.
9. **Арушанова, А.Г.** Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателя детского сада / А.Г. Арушанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2004. – 128 с. – ISBN 5-86775-098-1.
10. **Берн, Э.** Трансактный анализ в психотерапии: системная и индивидуальная психиатрия / Э. Берн. – Москва: Академический проект, 2019. – 320 с. – ISBN 5-8291-0741-4.
11. **Бернштейн, Н.А.** Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Н.А. Бернштейн; под ред. В.П. Зинченко. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 687 с. – ISBN 5-89502-506-4.
12. **Бодалев, А.А.** Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с. – ISBN 5-87977-027-3.

13. **Боулби, Дж.** Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. – Москва: Гардарика, 2003. – 447 с. – ISBN 5-8297-0138-3.
14. **Вахитова, Г.Х.** Проблемы речевого развития детей в предшкольном образовании / Г.Х. Вахитова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (166). – С. 9–13. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemu-rechevogo-razvitiya-detey-v-predshkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 22.05.2016).
15. **Ветрова, В.В.** Влияние слышимой речи на предречевые вокализации детей раннего возраста / В.В. Ветрова // Новые исследования в психологии. – 1973. – № 1 (7). – С. 41–43.
16. **Визель, Т.Г.** Основы нейропсихологии: теоретические положения современной нейропсихологии, высшие психические функции человека и процессы их развития, патология речи: методы диагностики и коррекции: учебник / Т.Г. Визель. – Москва: В. Секачев, 2013. – 262 с. – ISBN 978-5-88923-353-4.
17. **Выготский, Л.С.** Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. Полное собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. – Москва: Педагогика, 1984. – С. 243–385.
18. **Выготский, Л.С.** Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2006. – 1134 с. – ISBN 5-699-13728-9.
19. **Выродова, И.А.** Обучение воспитателей личностно-ориентированному взаимодействию с младенцами-сиротами в условиях специализированного дома ребенка: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Выродова. – Москва, 2009. – 235 с.

20. **Выродова, И.А.** Особенности взаимодействия в диаде «воспитатель-младенец с синдромом дауна» / И.В. Выродова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2016. – № 26. – С. 57–75.
21. **Галигузова, Л.Н.** Искусство общения с ребенком от года до шести лет: советы психолога / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 160 с. – ISBN 5-89415-363-8.
22. **Гвоздев, А.Н.** Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
23. **Годовикова, Д.Б.** Особенности реакции младенцев на «физические» и «социальные» звуковые раздражители / Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1969. – № 6. – С. 79–91.
24. **Гончарова, Е.Л.** К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 45–49.
25. **Голубева, И.В.** Проявления коммуникативной дезадаптации у детей пяти лет с задержкой речевого развития и их преодоление средствами арттерапии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Голубева. – Нижний Новгород, 2007. – 26 с.
26. **Горлова, О.А.** Профилактика коммуникативно-речевых отклонений у детей раннего возраста / О.А. Горлова // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 27–34.
27. **Громова, О.Е.** Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – Москва: Сфера, 2007. – 176 с. – ISBN 978-5-89144-843-8.

28. **Жукова, Н.С.** Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2003. – 320 с. – ISBN 5-89648-1411.
29. **Журба, Л.Т.** Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова. – Москва: Медицина, 1981. – 175 с.
30. **Зеер, Э.Ф.** Транспективный анализ развития жизне- способности человека / Э.Ф. Зеер // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Обще- ственные науки. – 2016. – Т. 11. – № 3 (155). – С. 77–85.
31. **Игнатенко, О.Е.** Терапия прощением: современный подход в активизации родительского ресурса для ран- него включения родителей в реабилитацию ребенка с ограничениями жизнедеятельности / О.Е. Игнатенко // Ранняя помощь детям и их семьям: траектория про- фессионального роста: сборник статей II Междуна- родной науч.-практ. конференции, Санкт-Петербург, 6–8 ноября 2019 года / М-во труда и социального раз- вития Российской Федерации; ФГБУ ФНЦРИ им. Г.А. Аль- брехта Минтруда России; [Гл. ред. д-р мед. наук, проф. Г.Н. Пономаренко; ред. коллегия: д-р пед. наук Е.М. Старо- бина, канд. мед. наук О.Н. Владимирова, К.Н. Рожко]. – Санкт-Петербург: ООО «ЦИАЦАН», 2019. – С. 38–41. – ISBN 978-5-6042039-7-2.
32. **Исенина, Е.И.** Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): учеб. пособие / Е.И. Исенина. – Иваново: ИвГУ, 1983. – 78 с.
33. **Исследование** общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья:

- методический инструментарий / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, Г.Ю. Одинокова, Е.В. Орлова, Ю.А. Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – № 32 («Ранняя помощь: от исследований к практике»). – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/a-study-of-adult-child-communication-the-first-years-of-life-with-disabilities-a-methodological-toolkit> (дата обращения: 04.11.2020).
34. **Истоки:** Комплексная образовательная программа дошкольного образования / научн. рук. Л.А. Парамонова. – Москва: ТЦ Сфера, 2018. – 192 с. – ISBN 978-5-9949-1235-5.
35. **Карпов, А.В.** Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с. – ISBN 5-9270-0066-5.
36. **Карпова, Ю.А.** Средства выражения эмотивно-эмпатийного взаимодействия в условиях речевого общения / Ю.А. Карпова // Вестник Пермского университета. – 2011. – № 4(16). – С. 73–79.
37. **Климкина, Е.А.** Особенности формирования вербальных и невербальных средств общения у детей раннего возраста с использованием малых фольклорных форм: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е.А. Климкина. – Ростов-на-Дону, 2019. – 237 с.
38. **Концепция** развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. – ISBN 978-5-9909542-6-7.



39. **Кудрина, Т.П.** Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: дис. ...канд. пед. наук / Кудрина Татьяна Петровна – Москва, 2016. – 140 с.
40. **Куницына, В.Н.** Межличностное общение: учебник / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с. – ISBN 5-8046-0173-3.
41. **Лабунская, В.А.** Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1986.
42. **Лазуренко, С.Б.** Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Б. Лазуренко. – Москва, 2014. – 46 с.
43. **Левина, Р.Е.** Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с. – ISBN 5-89415-462-6.
44. **Левченко, И.Ю.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – Москва: Просвещение, 2008. – 240 с. – ISBN 978-5-09-016590-7.
45. **Леонтьев, А.А.** Основы психолингвистики: учебник / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.
46. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
47. **Лепская, Н.И.** Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – Москва: Изд-во РГГУ, 2017. – 313 с. – ISBN 978-5-7281-1907-4.

48. **Лисина, М.И.** Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с. – ISBN 5-89395-027-5.
49. **Лисина, М.И.** Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-388-00493-2.
50. **Логопедия:** учебник / под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Владос, 2004. – 704 с. – ISBN 5-691-01357-2.
51. **Ломов, Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с. – ISBN 978-5-9989-0399-1.
52. **Лубовский, В.И.** Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – Москва: Педагогика, 1978. – 224 с.
53. **Лурия, А.Р.** Основы нейропсихологии: учеб. пособ. / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2009. – 380 с. – ISBN 978-5-7695-6626-4.
54. **Ляксо, Е.Е.** Речевое развитие ребенка в диаде «мать-ребёнок» на ранних этапах онтогенеза: автореферат дис. ... д-ра биологических наук: 19.00.02 / С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2004. – 32 с.
55. **Малер, М.** Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация / М. Малер, А. Бергман, Ф. Пайн. – Москва: Когито-Центр, 2018. – 413 с. – ISBN 978-5-89353-333-0
56. **Махнач, А.В.** Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.В. Махнач. – Москва, 2017. – 434 с.

57. **Махнач, А.В.** Тенденции в изучении семьи и характеристик состава, связанных с ее жизнеспособностью / А.В. Махнач // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 2. – С. 37–50.
58. **Митрушина, Н.А.** Диагностические методики в перинатальной психологии: метод. указания / Н.А. Митрушина. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 47 с.
59. **Мухамедрахимов, Р.Ж.** Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 288 с. – ISBN 5-288-02190-2.
60. **Нищева, Н.В.** Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. – 240 с. – ISBN 978-5-90679-762-9.
61. Образовательная программа дошкольного образования «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет (проект) / науч. рук. И.А. Лыкова; под ред. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова, И.А. Лыковой, О.С. Ушаковой. – Москва: ИД Цветной мир, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-4310-0300-4.
62. **Обухова, Л.Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – Москва: Тривола, 1998. – 351 с. – ISBN 5-88415-008-3.
63. **Одинокова, Г.Ю.** Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: дис. ... канд. пед. наук / Г.Ю. Одинокова. – Москва, 2015. – 185 с.

64. **Основы** теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1968. – 368 с.
65. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребёнок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» / Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова, Л.М. Лапшина, И.М. Пидал // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <http://www.Science-education.ru/ru/article/view?id=27932> (дата обращения: 07.10.2018).
66. От рождения до школы. примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: Мозаика синтез, 2014. – 368 с. – ISBN 978-5-4315-0504-1.
67. **Парыгин, Б.Д.** Анатомия общения / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург: изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 301 с. – ISBN 5-8016-0046-9.
68. **Пелымская, Т.В.** Педагогический аспект исследования слуха у детей первых 3 лет жизни / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2000. – №2. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/pedagogicheskij-aspekt-issledovaniya-sluha-u> (Дата обращения: 01.02.2021).
69. **Пермякова, В.А.** Особенности внутриутробного созревания как предпосылка психического развития детей / В.А. Пермякова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 120–126.
70. **Пиаже, Ж.** Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 192 с. – ISBN 5-94723-096-8.

71. **Почебут, Л.Г.** Психология социальных общностей: учеб. пособ. / Л.Г. Почебут. – Москва: Юрайт, 2018. – 283 с. – ISBN 978-5-534-03018-1.
72. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 386 с.
73. **Приходько, О.Г.** Онтогенез речевого развития ребенка в раннем возрасте / О.Г. Приходько // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сборник научных статей по материалам региональной научно-практической конференции. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Юкод», 2018. – С. 244–248.
74. **Приходько, О.Г.** Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва: ООО «Деловые и юридические услуги “Лекс-Праксис”», 2015. – 145 с.
75. **Психология** ощущений и восприятия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва: ЧеРо, 2002. – 610 с. – ISBN 5-88711-177-1.
76. **Психолого-педагогическая** диагностика: учеб. пособ. / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – Москва: Академия, 2003. – 320 с. – ISBN 5-7695-0555-9.

77. **Психолого-педагогическая** диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособ. / под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Просвещение, 2019. – 450 с. – ISBN 978-5-09-016416-0.
78. **Разенкова, Ю.А.** Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Ю.А. Разенкова. – Москва, 2017. – 207 с.
79. **Ранняя** диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы: клинические рекомендации / под. ред. В.М. Шкловского. – Москва, 2015. – 35 с.
80. **Ратнер, А.Ю.** Неврология новорожденных: острый период и поздние осложнения / А.Ю. Ратнер. – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 368 с. – ISBN 978-5-00101-218-4.
81. **Результаты** профилактических осмотров детей в возрасте 0–14 лет // Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru/Официальная статистика/Население/Здравоохранение>.
82. **Розенгард-Пупко, Г.Л.** Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгард-Пупко. – Москва: АПН РСФСР, 1963. – 96 с.
83. **Рыльская, Е.А.** Комплексное исследование жизнеспособности человека и семьи: теория, эмпирика, перспективы / Е.А. Рыльская // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 163–167.
84. **Рыльская, Е.А.** Психология жизнеспособности человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.А. Рыльская. – Ярославль, 2014. – 446 с.

85. **Самойлова, Т.С.** Особенности диалога «взрослый–ребёнок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» / Т.С. Самойлова, Е.В. Шереметьева // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы по итогам научно-исследовательских работ преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2012–2013 учебный год. – Челябинск: Цицеро, 2013. – С. 144–147.
86. **Семенович, А.В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: уч. пособ. / А.В. Семенович. – Москва: Академия, 2002. – 232 с. – ISBN 5-7695-0772-1.
87. **Семенович, А.В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2017. – 474 с. – ISBN 978-5-98563-335-1.
88. **Сергиенко, Е.А.** Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд: монография / Е.А. Сергиенко. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 462 с. – ISBN 5-9270-0079-7.
89. **Серкина, А.В.** Возможности использования метода видео-наблюдения в решении исследовательских и прикладных задач ранней помощи / А.В. Серкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – Альманах №32. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanc-32/using-the-surveillance-video-in-solving-research-and-applied-tasks-of-early-intervention> (Дата обращения: 04.02.2021).

90. **Сирс, У.** Ваш малыш от рождения до двух лет: вся необходимая информация о развитии, здоровье и воспитании ребенка / У. Сирс, М. Сирс, Р. Сирс, Р. Сирс. – Москва: Эксмо, 2014. – 907 с. – ISBN 978-5-699-65018-7.
91. **Смирнова, Е.О.** Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – Москва: АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с. – ISBN 5-94051-012-4.
92. **Смирнова, Е.О.** Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. – Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с. – ISBN 5-89112-042-9 (Институт практической психологии); ISBN 5-89395-086-0 (НПО «МОДЭК»).
93. **Солдатова, Е.Л.** Психология развития и возрастная психология: онтогенез и дизонтогенез / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 384 с. – ISBN 5-222-05268-0.
94. **Степанова, Н.В.** Роль родителей в логопедической работе по стимуляции речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития / Н.В. Степанова // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей VI международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 322–324.
95. **Сулова, Т.Ф.** Психология семьи с основами семейного консультирования: учебник / Т.Ф. Сулова, И.В. Шаповаленко. – Москва: Юрайт, 2019. – 343 с. – ISBN 978-5-534-00869-2.



96. **Тишевской, И.А.** Взгляд на развитие детей в младенчестве с позиций системных представлений / И.А. Тишевской, Р.Ж. Мухамедрахимов // Психическое здоровье. – 2011. – №3 (58). – С. 9–15.
97. **Тишевской, И.А.** Влияние материнских стратегий утешения на психическое развитие младенцев / И.А. Тишевской // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – № 6 (265). – С. 47–52.
98. **Ткачева, В.В.** Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко. – Москва: Академия, 2014. – 272 с. – ISBN 978-5-4468-0227-2.
99. **Филиппова, Г.Г.** Психология материнства: учеб. пособие. / Г.Г. Филиппова. – Москва: Юрайт, 2020. – 212 с. – ISBN 978-5-534-06007-2.
100. **Формирование** естественной речевой среды ребенка раннего возраста: метод. рек. / сост. Е.В. Шереметьева, С.С. Петрова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. – 60 с.
101. **Чиркина, Г.В.** К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – Москва: ИКП РАО, 1999. – С. 148–150.
102. **Чиркина, Г.В.** Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей / Г.В. Чиркина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2004. – № 8. – URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/8/pst03.htm>.
103. **Шаховский, В.И.** Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. – 204 с. – ISBN 978-5-382-00555-3.

104. **Шереметьева, Е.В.** Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста: сер. Логопедия: от теории к практике / Е.В. Шереметьева. – Москва: Национальный книжный центр, 2013. – 112 с. – ISBN 978-5-4441-0058-5.
105. **Шереметьева, Е.В.** Коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева // Сборник научных статей VII Международной конференции российской ассоциации дислексии. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 162-168.
106. **Шереметьева, Е.В.** Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: Система занятий с детьми и их родителями. – Москва: Национальный книжный центр, 2017. – 176 с. – ISBN 978-5-4441-0178-0.
107. **Шереметьева, Е.В.** Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – Москва: Национальный книжный центр, 2012. – 168 с. – ISBN 978-5-904827-88-5.
108. **Шереметьева, Е.В.** От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГТТУ, 2019. – 282 с. – ISBN 978-5-907210-36-3.
109. **Щелокова, Е.Г.** Мастер-класс по формированию средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» как интерактивная технология работы

- с современной семьей / Е.Г. Щелокова, Е.В Шереметьева // Семья особого ребенка. Часть I. Сборник материалов II научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребенка» (19 ноября 2020 г., г. Москва) / сост. Г.Ю. Одинокова, С.А. Пономарева. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – С. 120–126.
110. **Эльконин, Д.Б.** Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 417 с. – ISBN 5-893952-847.
111. **Ekman, P., & Friesen, W.V., & Ellsworth, P.** Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings. NewYork: PergamonPress, 1972.
112. **Handbook of Family Resilience** / D.S. Becvar (Ed.). L.: Springer, 2013. doi:10.1007/978-1-4614-3917-2.
113. **McCubbin H.I., McCubbin M.A.** Family stress theory and assessment: The TDouble ABCX Model of Family Adjustments and Adaption // Family assessment inventories for research and practice / H.I. McCubbin, A.I. Thompson (Eds.). Madison: University of Wisconsin-Madison, 1987. – P. 3–34.
114. **Mehrabian A.** Nonverbal communication. Chicago, IL: Aldine-Atherton, 1972. 226 p.
115. The Newborn Brain: Neuroscience and Clinical Applications / Ed. by H. Lagercrantz et al. Cambridge University Press, 2010. 412 p.
116. **White E.J., Peter M., Redder B.** Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative // Early Childhood Research Quarterly 30 (2015). Pp. 160–173.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

**Общение** – это коммуникативное взаимодействие с помощью речевых и неречевых средств, осуществляемое между участниками на основе восприятия и понимания друг друга в процессе реализации тех или иных (в том числе детско-родительских) отношений (А.А. Бодалев, Г.М. Андреева, М.И. Лисина).

**Средства общения** – операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком (М.И. Лисина).

**Речевое поведение** – это умение применять существующие вербальные и невербальные средства общения (Р.Е. Левина).

**Развитие речи (овладение речью, как рядоположенное)** в младенчестве и раннем возрасте – это процесс последовательного овладения стабильно-динамическими речезыковыми системами, что возможно только в условиях адекватной коммуникации и психофизиологической готовности ребёнка (Е.В. Шереметьева).

**Стабильно-динамическая речезыковая система** в раннем возрасте – это подвижное взаимодействие коммуникативно-когнитивных, психофизиологических и языковых компонентов, каждый из которых имеет свой онтогенетический путь формирования и, вместе с тем, данные

компоненты взаимообуславливаются и взаимодействуют между собой в процессе развития (Е.В. Шереметьева).

**Отклонения в овладении речью в раннем возрасте** – это недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах стабильно-динамической речезыковой системы, обусловленное неадекватностью социально-коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических (когнитивных) предпосылок речи (Е.В. Шереметьева).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

# ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАННЕЙ ПОМОЩИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В СЕМЬЕ № 1 (ИПРП ФСО-1)

### Пояснительная записка

Целью реализации ИПРП ФСО является формирование и обогащение у ребёнка вербальных и невербальных средств общения для реализации смыслового концепта, т.е. обретение им таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов.

Данная программа рассчитана на 12 месяцев и составлена на период с сентября 2018 г. по сентябрь 2019 г.

#### Характеристика раннего возраста (от 1 до 3 лет)

В раннем возрасте (от 1 до 3 лет) ребёнок при помощи взрослого усваивает основные способы использования предметов. У него начинает активно развиваться предметная деятельность.

Продолжается развитие всех органов и физиологических систем, совершенствуются их функции. Ребёнок становится более подвижным и самостоятельным («Я сам»). Расширяется круг общения за счет менее знакомых взрослых

и сверстников. Общение, овладение предметными действиями приводит ребёнка к активному освоению языка, подготавливает его к игре. Под влиянием предметной деятельности, общения и игры в раннем возрасте развиваются восприятие, мышление, память и другие познавательные процессы.

Главными целями взрослого в отношении ребёнка раннего возраста являются:

- организация предметной деятельности;
- обеспечение полноценного физического, в том числе двигательного, развития;
- формирование речи.

*Ведущая деятельность – предметная.*

Ребёнок при помощи взрослого усваивает основные способы использования предметов. Действуя предметами, ребёнок открывает для себя их физические (величину, форму, цвет) и динамические свойства (катается, складывается и пр.), пространственные отношения (близко, далеко), разделение целого на части и составление целого из частей (разбирает и собирает пирамидку, матрёшку); осваивает систему предметно-орудийных действий: достает сачком шарик из воды или тянет за веревочку, чтобы придвинуть к себе машинку. Однако функциональное назначение предмета открывает ребёнку взрослый: ложкой едят, мешают кашу, полотенцем вытирают руки, карандашом рисуют и т.д.

Развитие предметной деятельности подготавливает ребёнка к игре. В своей самостоятельной сюжетно-образовательной игре он воспроизводит с помощью предметозаменителей (кубиков, палочек и игрушек) отдельные простые события повседневной жизни.

Под влиянием предметной деятельности как ведущей в этом возрасте развиваются не только игра, но и другие виды деятельности: сюжетное конструирование, рисование, элементарное самообслуживание и др.

Общение, овладение предметными действиями приводит ребёнка к активному освоению языка, подготавливает его к игре, способствует развитию восприятия, мышления, памяти и других познавательных процессов.

## **Структура ИПРП ФСО**

### **1. Описательный раздел:**

- общие сведения о ребёнке;
- клинико-психолого-педагогическая характеристика (включающая оценку развития ребёнка на момент составления программы и определяющая приоритетные задачи по формированию средств общения в зоне ближайшего развития ребёнка).

### **2. Целевой раздел:**

- цели и задачи программы;
- принципы, на которых строится программа;
- планируемые результаты освоения программы.

### **3. Содержательный раздел:**

- содержание коррекционной работы по образовательным областям «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие»;
- технологии сотрудничества с семьей.



#### **4. Организационный раздел:**

- условия выполнения программы;
- специалисты, участвующие в реализации ИПРП ФСО;
- средства мониторинга и оценки динамики обучения и развития.

### **ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО**

#### **Общие сведения о ребёнке**

Имя, пол, возраст ребёнка: Глеб, мальчик, на момент обследования 3 г.

*Состав семьи:* полная.

*Наличие братьев и сестёр:* есть старшая сестра в возрасте 10 лет.

*Социально-экономический статус семьи:* средний достаток.

#### *История развития ребёнка*

В анамнезе отмечается отягощенная беременность (токсикоз). Во время беременности мама принимала антибиотики. Затяжные роды. Оценка по шкале Апгар 8/8 баллов. В первый год жизни психомоторное развитие протекало без особенностей. Первые слова – в 1 год, в 1,5 года объем активного словаря ребёнка достиг 20 слов и оставался на том же уровне до начала коррекционной работы. Ребёнок состоит на учете у невролога с 2-летнего возраста. В возрасте 2 г. 11 мес. прошел курс лечения ноотропами (кортексин).

### **Клинико-психолого-педагогическая характеристика**

*Сведения о семье (социально-бытовые условия, взаимоотношения в семье, отношение к ребёнку)*

Семья со средним достатком, физические потребности ребёнка удовлетворяются в полной мере. Мама работает удаленно (большую часть времени находится дома), ребёнок посещает детский сад. Ребёнок воспитывается в условиях гиперопеки (мама по-прежнему одевает ребёнка, поит из поильника, даёт игрушку по первому требованию (выраженному невербально, с помощью жестовых и интонационных средств). Стиль взаимодействия со специалистом: отстраненный (во время занятий родители уходят в другую комнату и закрывают дверь). На выходных ребёнок часто гостит у бабушки с дедушкой.

*Диагноз невролога. Задержка речевого развития*

*Заключение ПМПК*

Парциальная несформированность высших психических функций вербально-логического компонента. Нарушение речевых и языковых функций (общее недоразвитие речи I уровня).

*Данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребёнка*

В физическом плане развивается в соответствии с возрастом. Общая моторика активная, мелкая моторика точная. Отмечаются небольшие деформации формирования костной ткани зубов. Сдержан в проявлении общей моторики, на прогулке ведет себя осторожно (не бегает, не прыгает, после 15-минутной прогулки попросился на руки).

Психофизиологические компоненты речи сформированы недостаточно (ребёнок пьет из поильника, а не чашки, предпочитает мягкую пищу твердой). Уровень сенсорного развития соответствует норме.

*Характеристика поведенческих и эмоциональных реакций ребёнка, наблюдаемых специалистами; характерологические особенности личности ребёнка (со слов родителей)*

Ребёнок эмоционально подключается к диалогу со взрослым, включается в игровые ситуации, демонстрирует понимание обращенной речи. В общении с мамой, когда не может объяснить свои требования, выдает истерическую реакцию. Со слов мамы, часто ведет себя капризно. Отмечаются манипулятивные черты характера (закатывает истерику, когда ему не покупают игрушку, выходит из контакта с педагогом, если ему что-то не нравится).

*Особенности проявления познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления*

Ребёнок интеллектуально развит, обладает хорошим зрительным восприятием, вниманием, памятью. Собирает паззлы по уровню сложности 5+.

*Сформированность импрессивной и экспрессивной речи*

Ребёнок демонстрирует понимание обращенной речи. Ребёнок неговорящий. В активном словаре 20 слов, в том числе слов-звукоподражаний. Отсутствует глагольная лексика.

*Сформированность социально значимых навыков, умений*

Навыки самообслуживания сформированы недостаточно (за ребёнка многое делают родители).

### *Особенности естественной речевой среды*

Глеб смотрит много мультфильмов не по возрасту, мама часто дистанцируется от ребёнка («он лучше без меня, когда меня нет»). Книжек в зоне доступа ребёнка немного.

### *Особенности игровой деятельности*

У ребёнка очень много игрушек (преимущественно паззлы, машинки, игрушки и домино с любимыми героями мультфильмов «Герои в масках», «Щенячий патруль»), как правило, он совершает орудийные действия с игрушками, не оречевляя их, но сопровождая эмоциональными возгласами («ой!», вскрики, смех). Волевые действия развиты недостаточно: не заканчивая сбор паззла, приступает к новому. Его игра носит манипулятивный характер, хотя иногда ребёнок предпочитает играть и в социальные игры (домино, твистер). Знает социальные правила: ему очень хотелось заглянуть в рюкзак логопеда с игрушками, но он не стал этого делать, потому что не смог попросить.

### *Особенности средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок»*

Ниже описаны особенности средств общения во взаимодействии с мамой. Старшая сестра копирует модель поведения и общения с братом у мамы. К сожалению, увидеть коммуникативное взаимодействие с папой на протяжении адаптационного этапа программы не удалось.

Специфика средств общения отмечается в следующем:

– Ребёнок выступает более активным участником коммуникативного взаимодействия.

– У мамы преобладают речевые средства общения, которые не сопровождаются ни мимикой, ни интонацией, ни контактом глаз, а ребёнок, напротив, не использует речевых средств, а только модуляции, интонемы и несколько слов).

– У ребёнка преобладают экспрессивно-мимические средства общения (большое количество коммуникативных жестов, богатая мимика), фонационные средства (ребёнок владеет средствами интонационной выразительности, что было замечено при употреблении им слова «мама»: «мама...», «мама?», «мааааама» и т.д.) и слабо выражены речевые средства (ребёнок предпочитает использовать коммуникативные жесты (показывает на себя молча, вместо того, чтобы сказать «я», «мой»; играет молча, если его не привлекать к совместной деятельности).

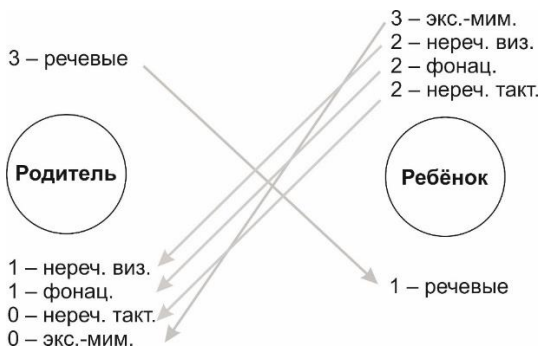
– У родителя и ребёнка нет соответствия ни в одном из описанных средств общения: что предпочитает использовать один, избегает другой партнер по общению. В процессе наблюдения было отмечено, как ребёнок схватил свою маму за подбородок и повернул ее лицо к себе; мама отреагировала спокойно, на основании чего можно заключить, что это их типичный способ коммуникации: в особо важных случаях ребёнок таким образом ищет контакт глаз с матерью в процессе диалога и не встречая его, выстраивает коммуникацию самостоятельно.

– Родитель и ребёнок особенно явно не соответствуют друг другу в использовании речевых и неречевых экспрессивно-мимических средств общения: родитель делает запрос на использование речи со стороны партнёра

по общению и не получает ответной реакции в той мере, в какой бы хотел, а ребёнок делает запрос на более активное использование экспрессивной мимики и жестов как средства общения, не получая запрашиваемой ответной реакции от мамы в том объеме, в каком бы этого ему хотелось.

Скорее всего, состояние тревоги и депрессии, некой «оглушенности», в котором оказалась мама, блокирует её возможность видеть ребёнка в целом, а не сложности его развития. Она сама отмечает это: «Он лучше занимается, когда меня нет, когда я куда-то ухожу». На примере наблюдаемого поведения было замечено, что у мамы с ребёнком наблюдаются трудности в коммуникации: когда мама собирала пазл, к ней подошел Глеб и захотел тоже поучаствовать в этом процессе, а мама отодвинула его руку, протянувшуюся к мозаике, со словами: «Глеб, не трогай. Здесь сложно». На основании результатов наблюдения можно заключить, что мама дистанцируется, отключает себя от ребёнка и своих эмоций.

Описанные закономерности представлены на схеме. Схема помогает составить рекомендации по улучшению коммуникативного взаимодействия и обогащению репертуара средств общения в конкретной диаде «родитель–ребёнок». В данном случае маме можно порекомендовать опираться во взаимодействии на неречевые визуальные и кинесические средства общения, оречевляя их, развивать у себя средства визуального контакта и экспрессию.



Примечания: цифрами указано количество баллов по данному средству общения

- ←→ Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок соответствуют друг другу (оба активно используют)
- ←- - - - - Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок соответствуют друг другу (оба не используют)
- Средства общения, в использовании которых родитель и ребёнок не соответствуют друг другу (один использует активно, второй – не использует)

Рис. П.1. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок»

### Результаты логопедического обследования

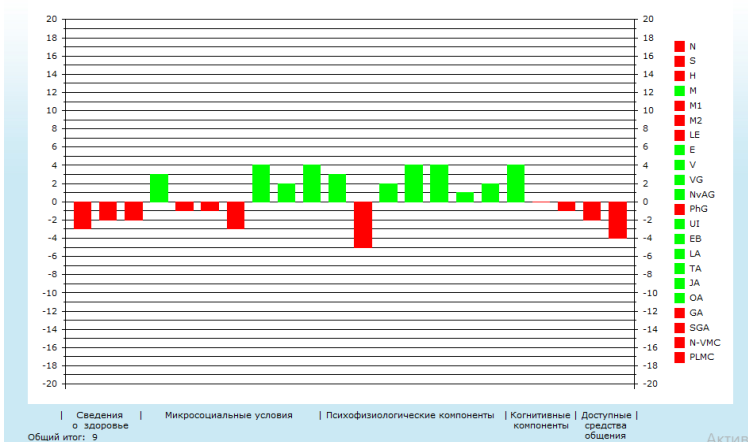


Рис. П.2. Коммуникативный профиль ребёнка по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)

Результаты диагностики показали, что у ребёнка отмечаются выраженные отклонения речевого развития, с риском перехода в моторную алалию.

*Выводы по итогам оценки*

*Ребёнок нуждается в комплексном сопровождении. Ему показаны:*

- 1) консультация и наблюдение детского невролога;
- 2) перевод в коррекционное дошкольное учреждение для детей с ТНР;
- 3) коррекционные занятия с логопедом (2 р. в неделю по 30–40 минут).

*Родителям показаны:*

- 1) консультация детского психолога по воспитанию ребёнка;
- 2) еженедельное посещение занятий логопеда с ребёнком.

*Приоритетные задачи по формированию средств общения в зоне ближайшего развития ребёнка:*

1) освоение речевых средств общения (активизация процессов звукоподражания, обогащение активного словаря словами простой слоговой структуры (типа «деда», «няня», «папа»), введение глагольной лексики в активный словарь ребёнка, овладение начатками фразовой речи);

2) развитие коммуникативных навыков (смотреть в лицо говорящего при разговоре), формирование моделей поведения с использованием речевых и неречевых средств в типичных коммуникативных ситуациях (приветствие, прощание).



## ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО

### Цели и задачи программы

Цель ИПРП ФСО – проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье, его позитивной социализации, личностного развития, развития средств общения и коммуникативных навыков на основе сотрудничества с родителями (членами семьи) и другими взрослыми в соответствующих возрасту видах деятельности.

Задачи «Программы»:

- сформировать дефицитные средства общения и обогатить имеющиеся в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок»;
- способствовать развитию речи как средства общения;
- способствовать общему развитию ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, коррекции их психофизического развития, преодолению нарушений развития;
- создать благоприятные условия для развития ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс;
- включить родителей в коррекционно-развивающий процесс.

### **Принципы, на которых строится программа**

В основу реализации программы, помимо общедидактических, положен ряд специфических коррекционных принципов:

- принцип опережающего обучения в развитии, обоснованный Л.С. Выготским;
- принцип развития;
- принцип системного подхода;
- принцип связи речи с другими сторонами психического развития, сформулированный Р.Е. Левиной;
- принцип природосообразности;
- принцип комплексного воздействия;
- деятельностный принцип;
- принцип опоры на кинестетическую афферентацию.

### **Планируемые результаты освоения программы**

Планируемые результаты освоения ИПРП ФСО предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры реализации Программы<sup>1</sup>

*Область «Речевое развитие»*

Ребёнок:

- испытывает потребность в общении и применении общих речевых умений\*.

Импрессивная речь:

- стремится к расширению понимания речи\*;

---

<sup>1</sup> Ориентиры, реализуемые на адаптационном этапе программы, помечены звёздочкой (\*).

– проявляет интерес к книгам, демонстрирует запоминание первых сказок путем включения в рассказ взрослого отдельных слов и действий («Курочка Ряба», «Колобок», «Теремок» и др.);\*

– эмоционально реагирует на песенки и потешки («Петушок, петушок», «Пошел котик на Торжок» и др.).\*

Экспрессивная речь:

– пополняет активный словарный запас с последующим включением его в простые фразы (например: «мама, дай», «ляля, иди» и т.п.);\*

– ребёнок имеет достаточный активный словарь (называет предметы и их части, действия и качества предметов (машина: у машины колеса и руль, машина едет, она красная);

– владеет грамматическими категориями разговорного языка, составляя предложения, изменяет слова по родам, числам и падежам;

– способен вступать в диалог со взрослыми и сверстниками (обращается с просьбой, привлекает внимание к своим действиям, задает вопросы «кто?», «что?» и ждёт на них ответа).

*Область «Социально-коммуникативное развитие»*

Ребёнок:

– выполняет отдельные ролевые действия, носящие условный характер, использует сюжетно-отобразительную игру\*;

– участвует в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает взрослый);

– ориентируется на просьбы и требования взрослого (убрать игрушки, помочь другому, поделиться игрушками и т.п.)\*;

– может заниматься, не отвлекаясь в течение трех-пяти минут;

– выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека;

– выполняет элементарные орудийные действия в процессе самообслуживания;

– использует простейшие коммуникативные высказывания (например: «мама, привет!», «папа, пока!»)\*;

– смотрит в глаза взрослого при обращенной к нему речи\*;

– обращается ко взрослому с просьбой о помощи (подходит к взрослому, чтобы ему завязали шапку, развязали шарф, дали бумагу для рисования и др.);

– выполняя действия, вместо указательного жеста (или вместе с ним) называет себя не только по имени, но и использует местоимение «Я»\*;

– способен к элементарному самообслуживанию (одевается самостоятельно, с помощью взрослого только застегивает пуговицы, завязывает шнурки; помогает взрослому убирать игрушки);

– активно включается в парные игры со взрослым («прятки», «катание мяча» и др.)\*;

– подражает артикуляции взрослого\*;

– применяет элементарные навыки вежливого обращения: здороваться, прощаться, обращаться с просьбой спокойно, употребляя слова «спасибо» и «пожалуйста».

## *Логопедическая работа*

### Ребёнок:

- произносит артикуляторно доступные в этом возрасте звуки\*;
- воспроизводит звукослоговую структуру двухсложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов\*;
- использует глагольную лексику\*;
- способен к устойчивому эмоциональному контакту со взрослым и сверстниками;
- проявляет речевую активность, способность взаимодействовать с окружающими, желание общаться с помощью слова\*;
- понимает названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи\*;
- понимает и выполняет словесные инструкции, выраженные различными по степени сложности синтаксическими конструкциями;
- различает лексические значения слов и грамматических форм слова;
- называет действия, предметы, изображенные на картинке, выполненные персонажами сказок или другими объектами;
- участвует в элементарном диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, простые предложения, состоящие из двух-трёх слов, которые могут добавляться жестами);
- использует для передачи сообщения слова, простые предложения, состоящие из двух-трёх слов, которые могут добавляться жестами;

### Значимый взрослый (мама):

- активно использует средства визуального контакта;
- активно использует ритмико-интонационные средства в процессе общения и совместной деятельности с ребёнком;
- читает ребёнку художественную литературу;
- говорит с ребёнком четко и внятно, хорошо артикулируя звуки;
- ограничивает просмотр мультфильмов;
- играет с ребёнком в телесно-ориентированные игры;
- создает условия для проявления детской самостоятельности (самостоятельно одеться, взять кружку воды и т.п.);
- задействует других членов семьи (папу, сестру) в совместные игры с ребёнком.

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО**

Содержание коррекционной работы представлено по двум образовательным областям: «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие», а также в этом разделе раскрываются технологии сотрудничества с семьей. В таблице ниже (см. раздел «Содержание работы») отмечено, что делает педагог, формируя коммуникативные навыки, т.е. умение применять адекватные речевые и неречевые средства общения в коммуникативной ситуации.

Область «Социально-коммуникативное развитие»

| Образовательные задачи  | Содержание работы педагога  |
|---|---|
| <p>1. Формирование и развитие коммуникативных навыков:</p> <p>– навык установления визуального контакта с партнером</p> | <p>– учит смотреть в глаза партнера по общению в процессе беседы</p>  |
| <p>– навык подражания действиям и словам партнера по общению</p>  | <p>– организует телесно-ориентированные, пальчиковые, динамичные игры</p>   |
| <p>– навык, связанный с умением задавать вопросы, в том числе с применением жестов</p>                                  | <p>– обращается с вопросами к ребёнку, давая образец постановки вопроса: Что там? Где машинка?;</p> <p>– посредством совместной игры инициирует ребёнка задавать вопросы: Теперь я спрячу игрушку в руке, а ты спрашивай: тут?</p>  |
| <p>– навык слушать, воспринимать и применять полученную информацию</p>  | <p>– развивает у ребёнка желание слушать взрослого, выполнять несложные просьбы: Принеси кубик. Уложи мишку спать;</p> <p>– поддерживает сюжетно-отобразительные игры, в которых ребёнок отображает назначение различных бытовых предметов, стремясь к их адекватному, принятому в обществе использованию (ложкой едят, машину нагружают и возят и т.д.);</p> <p>– демонстрирует и поощряет игры с назначением предметов: помимо игрушек использовать разнообразные предметы-заместители (кубик – котлетка, найденные на прогулке палочки – побольше и поменьше; мама и малыш и т.п.);</p> <p>– поощряет самостоятельность детей в игре и подборе игрушек</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>– навык делиться полученной информацией с адекватным применением доступных средств</p>   | <p>– организует совместные с взрослым инсценировки знакомых ситуаций, а также простых художественных текстов (знакомых сказок, стихов);</p> <p>– поощряет замену или обозначение игровых действий словом («Тик-так», «Покушали» и др.)</p>   |
| <p>– навык адекватного реагирования в процессе коммуникации (не сердиться и не выходить из контакта, а объяснять доступными средствами, что не понравилось в поведении партнера по общению)</p> | <p>– поддерживает постепенное развитие произвольности (управление своими физиологическими и психическими процессами, настроением, поведением);</p> <p>– организует игры по правилам (с очередностью хода), развивает умение ждать своей очереди</p>  |
| <p>– навык, связанный с эмпатией (умение сопереживать партнеру по общению, делиться игрушками, утешать другого)</p>   | <p>– проводит игры-показы типа «Угостим куклу», «Полечим и покормим собачку»;</p> <p>– побуждает ребёнка пожалеть другого человека или игрушку, если он обижен, огорчен, расстроен; поддерживает каждое проявление ребёнком доброжелательности;</p> <p>– содействует развитию способности эмоционально реагировать на события, описанные в литературных произведениях (читает сказки с выражением)</p> |
| <p>– навык позитивной самопрезентации</p>   | <p>– поддерживает общую высокую самооценку ребёнка, которая ярко эмоционально окрашена и связана с его стремлением быть хорошим;</p> <p>– положительно оценивает те или иные действия и поступки малыша;</p>   |



|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– создает условия для знакомства с самим собой, запоминания своего имени;</li> <li>– учит узнавать себя в зеркале, на фотографии, обращается к ребёнку по имени;</li> <li>– формирует у детей самостоятельность во время еды, при одевании и раздевании;</li> <li>– побуждает детей самостоятельно пользоваться предметами индивидуального назначения: расческой, стаканом для полоскания рта, полотенцем, носовым платком;</li> <li>– поддерживает стремление ребёнка действовать самому; развивает потребность в самостоятельности («Я сам!»), уверенность в себе, своих силах («Я могу!», «Я хороший!»)</li> </ul> |
| – навык согласованного применения речевых и неречевых средств общения   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– инициирует не только использовать жесты в процессе коммуникации, но и оречевлять их (показывая на себя, говорить «я», показывать и проговаривать числа от 1 до 5);</li> <li>– поощряет мимическое и интонационное сопровождение высказывания со стороны ребёнка</li> </ul>  |
| <p>2. Формирование моделей поведения с использованием речевых и неречевых средств в типичных коммуникативных ситуациях:</p> |  |
| – знакомство  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– активизирует перечисление ребёнком членов своей семьи и название их имен;</li> <li>– учит называть свое имя, свой возраст;</li> </ul>   |
| – приветствие, прощание   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– учит здороваться, отвечать на приветствие взрослого</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| – выражение благодарности                  | – учит благодарить (говорить «спасибо»)   |
| – совместная деятельность (сотрудничество) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– поддерживает интерес к общению и освоению способов взаимодействия в разных видах деятельности;</li> <li>– побуждает ребёнка к совместным действиям с предметами и игрушками, поддерживает удовольствие от первых успехов и самостоятельных усилий;</li> <li>– побуждает включаться в диалог с помощью доступных средств (вокализации, движений, мимики, жестов, слов);</li> <li>– обогащает реальный жизненный бытовой опыт детей;</li> <li>– играет вместе с ребёнком, разыгрывая с помощью кукол знакомые ребёнку по его опыту сценки из жизни и «подталкивая» его к дальнейшему развитию игрового сюжета;</li> <li>– способствует возникновению цепочки игровых действий;</li> <li>– побуждает ребёнка активно включаться в общение всеми доступными (неречевыми и речевыми) средствами, откликаться на вопросы и предложения взрослого, инициативно высказываться на близкие ребёнку темы из личного опыта, жизни близких людей, животных;</li> <li>– поддерживает развитие речи как основного способа коммуникации</li> </ul> |
| – конфликт                                 | – учит в социально приемлемой форме высказывать свое недовольство поведением партнера и объяснять доступными средствами, что не понравилось в поведении партнера по общению (использовать речевые формулы: «ай-ай-ай», «не так», «нет» и т.п.)  |

Область «Речевое развитие»

| Образовательные задачи  | Содержание работы педагога   |
|---|--|
| <p>1. Развитие понимания речи, накопление, обогащение и активизация словаря ребёнка</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– сопровождает свои действия словами, комментирует действия ребёнка, задает вопросы (кто? что? что делает?), побуждает активно высказываться;</li> <li>– даёт несложные поручения (дай, принеси, покажи, возьми);</li> <li>– знакомит детей с разными предметами, игрушками в процессе активных действий с ними;</li> <li>– побуждает к называнию и элементарному описанию качеств предмета (цвет, форма, величина);</li> <li>– побуждает вопросами отыскивать предметы, игрушки (Где собачка? Где у собачки носик?);</li> <li>– привлекает внимание к разыгрыванию небольших сценок с игрушками, сопровождая действия словом (Катя гуляет. Покормим её. Уложим спать.);</li> <li>– учит узнавать предметы на картинке (петушок, часы, собачка и т.п.);</li> <li>– демонстрирует одно и то же действие с разными игрушками (покормим куклу, покормим собачку, покормим киску), разные действия с одной и той же игрушкой (покатаем собачку, погладим ее, покормим, уложим спать);</li> <li>– учит различать грамматические формы слова (Покажи, где кот, а где коты?);</li> <li>– побуждает соотносить действия со словом, выполнять несложные просьбы (принеси кубик, уложи мишку спать);</li> </ul> |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
|                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– создает условия для активного познания того, что с одним и тем же предметом можно выполнять различные действия; а одно и то же действие можно совершить с разными предметами;</li> <li>– обогащает словарь названиями членов семьи (папа, деда, сестра, брат, внук, внучка), частей тела, игрушек, посуды, одежды, мебели, названий частей и деталей предметов (рукава и воротник у рубашки; колеса и кузов у машины), растений, домашних животных и их детенышей;</li> <li>– обогащает словарь существительными простой слоговой структуры (например, «деда», «няня», «папа»), глаголами, побуждая детей соотносить словесное обозначение действий с собственными выразительными движениями и действиями игрушек;</li> <li>– побуждает использовать в речи не только существительные и глаголы, но и прилагательные (большой, красный), наречия (высоко), местоимения (она, мой, твой); употреблять слова, выражающие желания (дай, на);</li> <li>– инициирует произвольную речь;</li> <li>– побуждает ребёнка к подражанию речи (скажи: «ав-ав» – собачка лает, «би-би» – машина едет);</li> <li>– формирует интерес к совместному чтению художественных произведений (сказок, стихов, потешек)</li> </ul> |
| 2. Воспитание звуковой культуры речи | – в звукоподражательных играх ориентирует на звуковую сторону слова (петушок: «ку-ка-реку» – кукарекает;  |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
|                                      | <p>уточка: «кря-кря-кря» – крякает; мышка: «пи-пи-пи» – пищит);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– предлагает узнавать персонажи по звукоподражанию («ко-ко», «му-му», «ку-ка-ре-ку»);</li> <li>– побуждает говорить внятно, не торопясь, достаточно громко;</li> <li>– упражняет детей в правильном произношении гласных и простых согласных (кроме свистящих, шипящих и сонорных);</li> <li>– развивает речевой слух (Покажи, где кот, а где кит?);</li> <li>– поддерживает игры со звуками в звукоподражательных словах и при разнообразном звуковом сопровождении игровых действий;</li> <li>– учит производить выдох через рот плавно и протяжно (дуновением приводить в движение султанчики, лодочки в воде, шарики из ваты)</li> </ul> |
| 3. Овладение начатками фразовой речи | – помогает строить фразы, состоящие из 2 слов («Мама, дай», «Ляля, на»)   |

### **Технологии сотрудничества с семьей**

ИПРП ФСО призвана создать необходимые условия для формирования ответственных взаимоотношений с семьей ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью и развития компетентности родителей (способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребёнка). С этой целью определены возможные задачи, мероприятия и технологии сотрудничества с семьей ребёнка.

| <b>Задачи</b>   | <b>Технологии</b>   |
|---|---|
| Повышение осведомленности родителей об особенностях развития ребёнка  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Индивидуальные консультации родителей со специалистом (по запросу родителей)</li> <li>– Индивидуальные консультации родителей по темам «Реализация ИПРП ФСО в домашних условиях», «Формирование социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания», «Речевое развитие ребёнка раннего возраста», «Организация свободного времени дома»</li> </ul> |
| Обеспечение участия семьи в разработке и реализации ИПРП ФСО  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие родителей в разработке ИПРП ФСО</li> <li>– Присутствие родителей на занятии</li> <li>– Консультирование родителей по вопросам обучения и развития ребёнка в домашних условиях</li> <li>– Проведение коррекционных занятий в домашних условиях</li> </ul>   |
| Согласование требований к ребёнку и выбор единых подходов к его воспитанию и обучению в разных микросоциальных условиях | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Личные встречи, совместное обсуждение, выбор единых подходов и приемов работы</li> <li>– Домашнее визитирование, патронаж</li> </ul>   |
| Организация регулярного обмена информацией о ребёнке, о ходе реализации ИПРП ФСО и результатах ее освоения              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Личные встречи, беседы</li> <li>– Ведение дневника развития ребёнка</li> <li>– Просмотр и обсуждение видеозаписей занятий с ребёнком</li> <li>– Регулярные контакты родителей и специалистов (телефон, интернет) в течение всего срока реализации программы</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| Создание для ребёнка предметно-развивающей среды дома  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Индивидуальные консультации родителей по темам «Естественная речевая среда ребёнка»</li> <li>– Помощь в создании для ребёнка предметно-развивающей среды дома;</li> <li>– Выполнение заданий, составленных специалистом для занятий с ребёнком в домашних условиях;</li> </ul>   |
| Психологическая поддержка семьи  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие в тренингах для родителей</li> <li>– Участие в тренингах по детско-родительскому взаимодействию</li> <li>– Участие в семейных встречах, клубах родителей</li> <li>– Индивидуальные и семейные психологические консультации</li> <li>– Арт-терапевтические встречи</li> </ul>   |
| Реализация личностного потенциала самих родителей (развитие речевой, педагогической, психологической культуры родителей) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие в тренингах для родителей</li> <li>– Встречи с мастерами слова (поэтами, педагогами, лекторами), мастер-классы по ораторскому искусству</li> <li>– Встречи на тему «Материнский фольклор» (об использовании ритмико-интонационных средств выразительности в общении с ребёнком раннего возраста)</li> <li>– Участие в вебинарах и онлайн-марафонах квалифицированных специалистов в области раннего развития</li> <li>– Практическое обучение родителей педагогическим технологиям</li> <li>– Просветительские лекции, беседы с родителями</li> <li>– Составление библиотеки «Осознанного родительства»</li> <li>– Создание информативной и коммуникативной интернет-площадки по типу «у разумной мамы талантливый малыш»</li> </ul> |

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО

*Условия выполнения программы*

### 1. Соблюдение структуры ИПРП ФСО

ИПРП ФСО составляется на один год. Реализация ИПРП ФСО проводится в три этапа. Продолжительность адаптационного этапа – 2 месяца, основного – 9 месяцев, заключительного – 1 месяц.

На **адаптационном этапе** специалист по реализации программы:

- знакомится с семьей ребёнка и устанавливает доверительные отношения с родителями ребёнка на условиях сотрудничества;

- устанавливает контакт с ребёнком (через вхождение в зону его интересов), создает условия для появления желания у ребёнка вступать с ним в коммуникацию и появления желания говорить, т.е. использовать речевые средства общения;

- активизирует (обогащает) имеющиеся средства общения у ребёнка, учит адекватно применять их в различных коммуникативных ситуациях;

- создает условия для формирования и развития дефицитных средств общения;

- помогает родителям выстроить естественную речевую и предметно-развивающую среду для ребёнка дома.

На **основном этапе** специалист по реализации программы:

- поддерживает доверительные отношения с родителями ребёнка на условиях сотрудничества;



- совместно с родителями уточняет и конкретизирует содержание работы на ближайший месяц реализации ИПРП ФСО;

- сообщает в корректной форме о всех положительных и возможных отрицательных сдвигах в развитии ребёнка;

- активизирует (обогащает) имеющиеся средства общения у ребёнка в различных видах совместной деятельности, учит адекватно применять их в различных коммуникативных ситуациях;

- продолжает создавать условия для формирования и развития дефицитных средств общения,

На **заключительном этапе** специалист по реализации программы:

- подводит итоги реализации программы;

- определяет дальнейший индивидуальный коррекционный маршрут ребёнка;

- мягко выходит из семейной системы, оставляя возможность дальнейшего сотрудничества.

## 2. Систематичность занятий

Проводится два индивидуальных коррекционных занятия в неделю на адаптационном этапе; одно-два индивидуальных коррекционных занятия и одно групповое занятие в неделю на основном этапе; одно индивидуальное коррекционное занятие в неделю на завершающем этапе реализации программы; продолжительность индивидуального коррекционного занятия – 30 минут.

### 3. Создание оптимальных микросоциальных условий

– Предусмотрено совмещение посещения дошкольного образовательного учреждения (желательно коррекционной направленности) с обучением и развитием по индивидуальной программе на дому, с дозированием образовательной и эмоциональной нагрузки.

– Активное вовлечение родителей в коррекционный процесс.

– Создание естественной речевой среды, предметно-развивающей среды дома.

*Специалисты, участвующие в реализации ИПРП ФСО*  
Логопед, психолог, родители.

*Средства мониторинга и оценки динамики обучения и развития*

1. Мониторинг результатов обучения проводится ежемесячно.

2. В ходе мониторинга специалисты оценивают уровень сформированности коммуникативных навыков, т.е. умения применять речевые и неречевые средства общения, представлений, действий/операций, внесенных в ИПРП ФСО и отраженных в целевых ориентирах освоения программы.

**Методы и средства оценки:** наблюдение, контрольные задания.

**Критерии:** степень и частота применения средств общения в коммуникативном взаимодействии с членами

семьи и другими взрослыми (логопедом, психологом, педагогом).

**Выводы:**

0 баллов – нет продвижения, ребёнок не применяет средства общения

1 балл – минимальное продвижение, ребёнок применяет средства общения, но неадекватно или очень редко.

2 балла – среднее продвижение, периодическое применение средств общения адекватно ситуации.

3 балла – значительное продвижение, ребёнок адекватно и постоянно применяет средства общения в различных коммуникативных ситуациях.

На основе результатов промежуточного мониторинга создается основа для корректировки ИПРП ФСО, конкретизации содержания дальнейшей коррекционно-развивающей работы. В случае затруднений в оценке сформированности средств общения в связи с отсутствием видимых изменений следует оценивать эмоциональное состояние ребёнка, другие возможные личностные результаты.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

# ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАННЕЙ ПОМОЩИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ В СЕМЬЕ № 2 (ИПРП ФСО-2)

### Пояснительная записка

Целью реализации ИПРП ФСО является формирование и обогащение у ребёнка вербальных и невербальных средств общения для реализации смыслового концепта, т.е. обретение им таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов.

Данная программа рассчитана на 12 месяцев и составлена на период с августа 2018 г. по август 2019 г.

#### Характеристика раннего возраста (от 1 до 3 лет)

В раннем возрасте (от 1 до 3 лет) ребёнок при помощи взрослого усваивает основные способы использования предметов. У него начинает активно развиваться предметная деятельность.

Продолжается развитие всех органов и физиологических систем, совершенствуются их функции. Ребёнок становится более подвижным и самостоятельным («Я сам»). Расширяется круг общения за счет менее знакомых взрослых

и сверстников. Общение, овладение предметными действиями приводит ребёнка к активному освоению языка, подготавливает его к игре. Под влиянием предметной деятельности, общения и игры в раннем возрасте развиваются восприятие, мышление, память и другие познавательные процессы.

Главными целями взрослого в отношении ребёнка раннего возраста являются:

- организация предметной деятельности;
- обеспечение полноценного физического, в том числе двигательного, развития;
- формирование речи.

*Ведущая деятельность – предметная.*

Ребёнок при помощи взрослого усваивает основные способы использования предметов. Действуя предметами, ребёнок открывает для себя их физические (величину, форму, цвет) и динамические свойства (катается, складывается и пр.), пространственные отношения (близко, далеко), разделение целого на части и составление целого из частей (разбирает и собирает пирамидку, матрешку); осваивает систему предметно-орудийных действий: достает сачком шарик из воды или тянет за веревочку, чтобы придвинуть к себе машинку. Однако функциональное назначение предмета открывает ребёнку взрослый: ложкой едят, мешают кашу, полотенцем вытирают руки, карандашом рисуют и т.д.

Развитие предметной деятельности подготавливает ребёнка к игре. В своей самостоятельной сюжетно-отобразительной игре он воспроизводит с помощью предметов-заместителей

(кубиков, палочек и игрушек) отдельные простые события повседневной жизни.

Под влиянием предметной деятельности как ведущей в этом возрасте развиваются не только игра, но и другие виды деятельности: сюжетное конструирование, рисование, элементарное самообслуживание и др.

Общение, овладение предметными действиями приводит ребёнка к активному освоению языка, подготавливает его к игре, способствует развитию восприятия, мышления, памяти и других познавательных процессов.

## Структура ИПРП ФСО

### **1. Описательный раздел:**

- общие сведения о ребёнке;
- клинико-психолого-педагогическая характеристика (включающая оценку развития ребёнка на момент составления программы и определяющая приоритетные задачи по формированию средств общения в зоне ближайшего развития ребёнка).

### **2. Целевой раздел:**

- цели и задачи программы;
- принципы, на которых строится программа;
- планируемые результаты освоения программы.

### **3. Содержательный раздел:**

- содержание коррекционной работы по образовательным областям «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие»;
- технологии сотрудничества с семьёй.

#### **4. Организационный раздел:**

- условия выполнения программы;
- специалисты, участвующие в реализации ИПРП ФСО;
- средства мониторинга и оценки динамики обучения и развития.

### **ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО**

#### **Общие сведения о ребёнке**

Имя, пол, возраст ребёнка: Андрей, мальчик, на момент обследования 2 года 2 месяца.

*Состав семьи:* полная.

*Наличие братьев и сестер:* есть старшая сестра в возрасте 8 лет.

*Социально-экономический статус семьи:* средний достаток.

#### *История развития ребёнка*

В анамнезе – отягощенная беременность (токсикоз). Сложные роды (использованы приемы родовспоможения). Оценка по шкале Апгар 7/8 баллов.

В первый год жизни психомоторное развитие протекало без особенностей. Первые слова – в 1 год 3 мес., к 1 году 9 мес. объем активного словаря ребёнка достиг 20 слов (со всеми звукоподражаниями) и остановился в развитии. Ребёнок состоит на учете у невролога с рождения (беспокойный сон, СДВГ, гипердинамический синдром, дисгенетический синдром). Ребёнок принимает фенибут (регулярно, курсами по 3-4 в год).

### **Клинико-психолого-педагогическая характеристика**

*Сведения о семье (социально-бытовые условия, взаимоотношения в семье, отношение к ребёнку)*

Семья со средним достатком, физические потребности ребёнка удовлетворяются в полной мере. Мама работает удаленно (большую часть времени находится дома), учится на заочном отделении (по направлению «психология»), ребёнок не посещает детский сад. Ребёнок воспитывается в условиях гипоопеки (ребёнок бегает «сам по себе», пока мама «решает важные вопросы»: учится и работает). Стиль взаимодействия со специалистом: отстраненный (во время диагностики мама ушла в другую комнату).

*Диагноз невролога. СДВГ, гипертонический синдром, дисгенетический синдром. Подозрение на задержку речевого развития (диагноз еще не поставлен по причине маленького возраста пациента).*

*Данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребёнка*

В физическом плане развивается в соответствии с возрастом. Общая моторика активная, мелкая моторика неточная. Психофизиологические компоненты речи сформированы на достаточном уровне (ребёнок предпочитает твердую пищу мягкой). Уровень сенсорного развития соответствует норме.

*Характеристика поведенческих и эмоциональных реакций ребёнка, наблюдаемых специалистами; характерологические особенности личности ребёнка (со слов родителей)*

Поведение ребёнка хаотично, произвольно. Эмоции яркие, неустойчивые.



*Особенности проявления познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления*

У ребёнка отмечается неустойчивый интерес к происходящему, память и внимание развиты недостаточно.

*Сформированность импрессивной и экспрессивной речи*

Ребёнок не всегда демонстрирует понимание обращенной речи, часто игнорирует просьбы и обращения взрослого. Ребёнок неговорящий. В активном словаре 20 слов, в т.ч. слов-звукоподражаний. Отсутствует глагольная лексика.

В процессе диагностики использовал только два слова-звукоподражания, общается преимущественно с помощью невербальных средств (мычание, жесты).

*Сформированность социально значимых навыков, умений*

Навыки самообслуживания соответствуют возрастным нормам. Общается с помощью жестов и интонацией.

*Особенности естественной речевой среды*

Андрей смотрит много мультфильмов не по возрасту, мама часто дистанцируется от ребёнка. На протяжении всего диагностического занятия (первого контакта педагога с ребёнком) мама сидела в другой комнате. Книжек в зоне доступа ребёнка много, но они все носят обучающий характер (для детей 3+, с учебными заданиями). Ребёнок не проявляет к ним особого интереса.

*Особенности игровой деятельности*

Особенности игровой деятельности: у ребёнка очень много игрушек (преимущественно машины, паззлы), как правило, он совершает орудийные действия с игрушками,

не оречевляя их и не сопровождая эмоциональными возгласами. Волевые действия развиты недостаточно: не заканчивая сбор паззла, приступает к новому. Его игра носит манипулятивный характер. Ребёнок непросто включается в совместную игровую деятельность со взрослым. В основном играет молча или используя эмоциональные возгласы (например, «ой!», вскрики, смех).

*Особенности средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок»*

Ниже описаны особенности средств общения во взаимодействии с мамой. Старшая сестра копирует модель поведения и общения с братом у мамы. К сожалению, увидеть коммуникативное взаимодействие с папой на диагностической встрече не удалось.

Специфика средств общения отмечается в следующем:

– У мамы преобладают речевые средства общения, которые сопровождаются слабовыраженной интонацией и такесикой.

– У ребёнка преобладают неречевые экспрессивно-мимические средства общения и слабо выражены речевые, фонационные и неречевые визуальные тактильные средства.

– Родитель и ребёнок практически не используют в своем общении фонационные и тактильно-кинестетические средства общения.

– Ребёнок практически не использует средства визуального контакта с партнером по общению.

Скорее всего, беспокойство мамы по поводу состояния здоровья своего ребёнка блокирует для нее возможность видеть развитие ребёнка в целом, мешает увидеть

позитивные сдвиги в развитии ребёнка. Так, мама обесценила итоги первой встречи (не придала значения тому, что ребёнок на первой встрече с логопедом произнес новое слово «би-би», а после выполнения рекомендаций логопеда спустя неделю у ребёнка пошли гласные [и], [йа]).

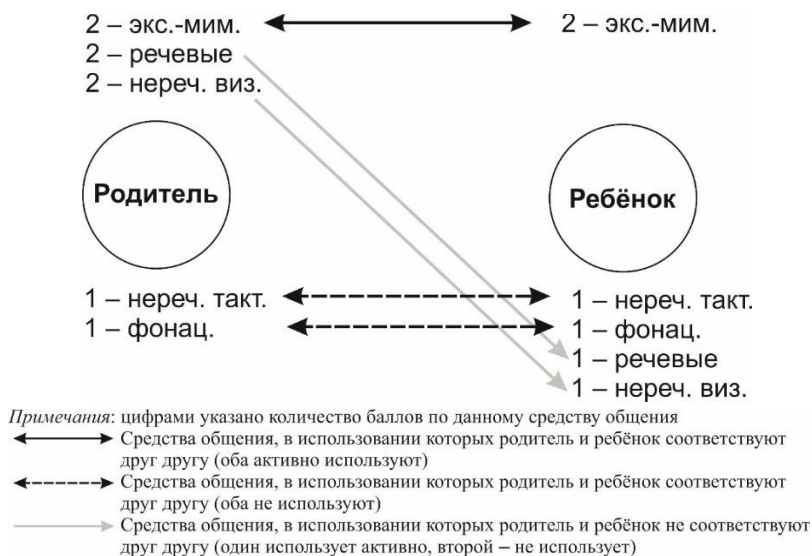


Рис. П.3. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый–ребёнок» (случай 2)

Описанные закономерности представлены на схеме. Схема помогает составить рекомендации по улучшению коммуникативного взаимодействия и обогащению репертуара средств общения в конкретной диаде «родитель–ребёнок». В данном случае маме можно порекомендовать активнее выстраивать опорные экспрессивно-мимические средства общения с ребёнком, оречевляя их, подключать,

развивать у себя средства визуального контакта, поощряя ответную фокусировку глаз на своём лице со стороны ребёнка, а также применять фонационные и тактильные средства общения (что означает: почаще брать ребёнка на руки, «тискать» его, играть в телесно-ориентированные игры с эмоциональным проговариванием пестушек и потешек).

### Результаты логопедического обследования

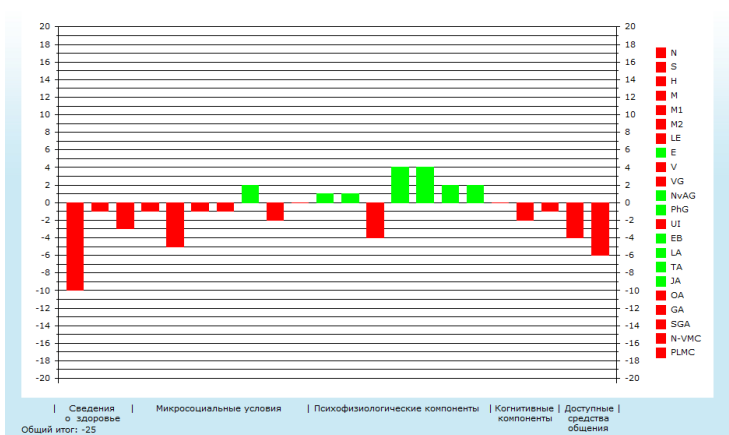


Рис. П.4. Коммуникативный профиль ребёнка по результатам логопедического обследования (по методике Е.В. Шереметьевой)

Результаты диагностики показали, что у ребёнка отмечаются выраженные отклонения речевого развития

*Выводы по итогам оценки*

*Ребёнок нуждается в комплексном сопровождении. Ему показаны:*

- 1) наблюдение детского невролога;

2) еженедельно одно общее музыкально-логопедическое занятие для ребёнка;

3) коррекционные занятия с логопедом (2 р. в неделю по 30–40 минут).

*Родителям показаны:*

1) консультация детского психолога по воспитанию ребёнка;

2) еженедельное посещение занятий логопеда с ребёнком.

*Приоритетные задачи по формированию средств общения в зоне ближайшего развития ребёнка:*

1. Освоение речевых средств общения (активизация процессов звукоподражания, обогащение активного словаря словами простой слоговой структуры (например, «деда», «ня-ня», «папа»), введение глагольной лексики в активных словарь ребёнка, овладение начатками фразовой речи).

2. Развитие коммуникативных навыков (смотреть в лицо говорящего при разговоре), формирование моделей поведения с использованием речевых и неречевых средств в типичных коммуникативных ситуациях (приветствие, прощание).

## ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО

### Цели и задачи программы

Цель ИПРП ФСО – проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в семье, его позитивной социализации, личностного развития,

развития средств общения и коммуникативных навыков на основе сотрудничества с родителями (членами семьи) и другими взрослыми в соответствующих возрасту видах деятельности.

Задачи «Программы»:

- сформировать дефицитные средства общения и обогатить имеющиеся в коммуникативном взаимодействии «родитель–ребёнок»;

- способствовать развитию речи как средства общения;

- способствовать общему развитию ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, коррекции их психофизического развития, преодолению нарушений развития;

- создать благоприятные условия для развития ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс;

- включить родителей в коррекционно-развивающий процесс.

### **Принципы, на которых строится программа**

В основу реализации программы, помимо общедидактических, положен ряд специфических коррекционных принципов:

- принцип опережающего обучения в развитии, обоснованный Л.С. Выготским;

- принцип развития;

- принцип системного подхода;

- принцип связи речи с другими сторонами психического развития, сформулированный Р.Е. Левиной;
- принцип природосообразности;
- принцип комплексного воздействия;
- деятельностный принцип;
- принцип опоры на кинестетическую афферентацию.

### **Планируемые результаты освоения программы**

Планируемые результаты освоения ИПРП ФСО предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры реализации Программы<sup>2</sup>

*Область «Речевое развитие»*

Ребёнок:

- испытывает потребность в общении и применении общих речевых умений\*;

Импрессивная речь:

- стремится к расширению понимания речи\*;
- проявляет интерес к книгам, демонстрирует запоминание первых сказок путем включения в рассказ взрослого отдельных слов и действий («Курочка Ряба», «Колобок», «Теремок» и др.)\*;

- эмоционально реагирует на песенки и потешки («Петушок, петушок», «Пошел котик на Торжок» и др.)\*.

Экспрессивная речь:

- пополняет активный словарный запас с последующим включением его в простые фразы (типа: «мама, дай», «ляля, иди» и т.п.);

---

<sup>2</sup> Ориентиры, реализуемые на адаптационном этапе программы, помечены звёздочкой (\*).

– ребёнок имеет достаточный активный словарь (называет предметы и их части, действия и качества предметов (машина: у машины колеса и руль, машина едет, она красная);

– владеет грамматическими категориями разговорного языка, составляя предложения, изменяет слова по родам, числам и падежам;

– способен вступать в диалог со взрослыми и сверстниками (обращается с просьбой, привлекает внимание к своим действиям, задает вопросы «кто?», «что?» и ждет на них ответа).

*Область «Социально-коммуникативное развитие»*

Ребёнок:

– выполняет отдельные предметные действия, использует сюжетно-отобразительную игру\*;

– участвует в разыгрывании сюжета: цепочки двух-трех действий (воображаемую ситуацию удерживает взрослый);

– ориентируется на просьбы и требования взрослого (убрать игрушки, помочь другому, поделиться игрушками и т.п.)\*;

– может заниматься, не отвлекаясь в течение трех-пяти минут;

– выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека;

– выполняет элементарные орудийные действия в процессе самообслуживания;

– использует простейшие коммуникативные высказывания (типа «мама, привет!», «папа, пока!»);



- смотрит в глаза взрослого при обращенной к нему речи\*;
- обращается ко взрослому с просьбой о помощи (подходит к взрослому, чтобы ему завязали шапку, развязали шарф, дали бумагу для рисования и др.);
- выполняя действия, вместо указательного жеста (или вместе с ним) называет себя не только по имени, но и использует местоимение «Я»\*;
- способен к элементарному самообслуживанию (одевается самостоятельно, с помощью взрослого только застегивает пуговицы, завязывает шнурки; помогает взрослому убирать игрушки);
- активно включается в парные игры со взрослым («прятки», «катание мяча» и др.)\*;
- подражает артикуляции взрослого\*;
- применяет элементарные навыки вежливого обращения: здороваться, прощаться, обращаться с просьбой спокойно, употребляя слова «спасибо» и «пожалуйста».

### *Логопедическая работа*

#### Ребёнок:

- произносит простые по артикуляции звуки\*;
- воспроизводит звукослоговую структуру двухсложных слов, состоящих из открытых, закрытых слогов\*;
- использует глагольную лексику;
- способен к устойчивому эмоциональному контакту со взрослым и сверстниками;

– проявляет речевую активность, способность взаимодействовать с окружающими, желание общаться с помощью слова\*;

– понимает названия предметов, действий, признаков, встречающихся в повседневной речи\*;

– понимает и выполняет словесные инструкции, выраженные различными по степени сложности синтаксическими конструкциями;

– различает лексические значения слов и грамматических форм слова;

– называет действия, предметы, изображенные на картинке, выполненные персонажами сказок или другими объектами;

– участвует в элементарном диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут добавляться жестами);

– использует для передачи сообщения слова, простые предложения, состоящие из двух-трех слов, которые могут добавляться жестами.

#### Значимый взрослый (мама):

– активно использует средства визуального контакта, «ловит» убегающий взгляд ребёнка, фиксирует взгляд на своем лице;

– использует в общении с ребёнком максимально простые короткие фразы;

– использует в речи слова-звукоподражания (кис-кис, ам-ам, кап-кап), сочетая их с нормальными «взрослыми

словами». Например: «Дождик идет. Кап-кап». «Мама хлопает в ладоши. Хлоп-хлоп». «Машина едет. Би-би»;

- активно использует ритмико-интонационные средства в процессе общения и совместной деятельности с ребёнком, пропевает слоги в простых словах;

- говорит с ребёнком четко и внятно, хорошо артикулируя звуки;

- читает ребёнку художественную литературу;

- ограничивает просмотр мультфильмов и постепенно меняет их репертуар с переходом на более спокойные мультфильмы, с качественными диалогами (Чебурашка, Котенок Гав, Паровозик из Ромашково, Винни-Пух);

- играет с ребёнком в телесно-ориентированные игры (качает ребёнка в покрывале, переворачивает с ног на голову, пощипывает в игре и т.п.);

- задействует других членов семьи (папу, сестру) в совместные игры с ребёнком.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО

Содержание коррекционной работы представлено по двум образовательным областям: «Социально-коммуникативное развитие» и «Речевое развитие», а также в этом разделе раскрываются технологии сотрудничества с семьей. В таблице ниже (см. раздел «Содержание работы») отмечено, что делает педагог, формируя коммуникативные навыки, т.е. умение применять адекватные речевые и неречевые средства общения в коммуникативной ситуации.

Область «Социально-коммуникативное развитие»

| Образовательные задачи  | Содержание работы педагога:   |
|---|---|
| <p>1. Формирование и развитие коммуникативных навыков:</p> <p>– навык установления визуального контакта с партнером</p> | <p>– учит смотреть в глаза партнера по общения в процессе беседы</p>  |
| <p>– навык подражания действиям и словам партнера по общению</p>  | <p>– организует телесно-ориентированные, пальчиковые, динамичные игры</p>   |
| <p>– навык, связанный с умением задавать вопросы, в том числе с применением жестов</p>                                  | <p>– обращается с вопросами к ребёнку, давая образец постановки вопроса («Что там?» «Где машинка?»);</p> <p>– посредством совместной игры иницирует ребёнка задавать вопросы («Теперь я спрячу игрушку в руке, а ты спрашивай: Тут?)</p>  |
| <p>– навык слушать, воспринимать и применять полученную информацию</p>  | <p>– развивает у ребёнка желание слушать взрослого, выполнять несложные просьбы («Принеси кубик», «Уложи мишку спать»);</p> <p>– поддерживает сюжетно-отобразительные игры, в которых ребёнок отображает назначение различных бытовых предметов, стремясь к их адекватному, принятому в обществе использованию (ложкой едят, машину нагружают и возят и т.д.);</p> <p>– демонстрирует и поощряет игры с назначением предметов: помимо игрушек использовать разнообразные предметы-заместители (кубик – котлетка, найденные на прогулке палочки – побольше и поменьше, мама и малыш и т.п.); поощряет самостоятельность детей в игре и подборе игрушек</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>– навык делиться полученной информацией с адекватным применением доступных средств</p>   | <p>– организует совместные с взрослым инсценировки знакомых ситуаций, а также простых художественных текстов (знакомых сказок, стихов);</p> <p>– поощряет замену или обозначение игровых действий словом («Тик-так», «Покушали» и др.)</p>  |
| <p>– навык адекватного реагирования в процессе коммуникации (не сердиться и не выходить из контакта, а объяснять доступными средствами, что не понравилось в поведении партнера по общению)</p> | <p>– поддерживает постепенное развитие произвольности (управление своими физиологическими и психическими процессами, настроением, поведением);</p> <p>– организует игры по правилам (с очередностью хода), развивает умение ждать своей очереди</p>   |
| <p>– навык, связанный с эмпатией (умение сопереживать партнеру по общению, делиться игрушками, утешать другого)</p>   | <p>– проводит игры-показы типа «Угостим куклу», «Полечим и покормим собачку»;</p> <p>– побуждает детей пожалеть другого человека или игрушку, если он обижен, огорчен, расстроен; поддерживает каждое проявление ребенком доброты; поощряет общение, способствующее возникновению взаимной симпатии детей;</p> <p>– содействует развитию способности эмоционально реагировать на события, описанные в литературных произведениях (читает сказки с выражением)</p> |
| <p>– навык позитивной самопрезентации</p>   | <p>– поддерживает общую высокую самооценку ребёнка, которая ярко эмоционально окрашена и связана с его стремлением быть хорошим;</p> <p>– положительно оценивает те или иные действия и поступки малыша;</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– создает условия для знакомства с самим собой, запоминания своего имени;</li> <li>– учит узнавать себя в зеркале, на фотографии, обращается к ребёнку по имени;</li> <li>– формирует у детей самостоятельность во время еды, при одевании и раздевании;</li> <li>– побуждает детей самостоятельно пользоваться предметами индивидуального назначения: расческой, стаканом для полоскания рта, полотенцем, носовым платком;</li> <li>– поддерживает стремление ребёнка действовать самому; развивает потребность в самостоятельности («Я сам!»), уверенность в себе, своих силах («Я могу!», «Я хороший!»)</li> </ul> |
| – навык согласованного применения речевых и неречевых средств общения   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– инициирует не только использовать жесты в процессе коммуникации, но и оречевлять их (показывая на себя, говорить «я», показывая число пальцами, говорить его);</li> <li>– поощряет мимическое и интонационное сопровождение высказывания со стороны ребёнка</li> </ul>  |
| <p>2. Формирование моделей поведения с использованием речевых и неречевых средств в типичных коммуникативных ситуациях:</p> |  |
| – знакомство  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– активизирует перечисление ребёнком членов своей семьи и название их имен;</li> <li>– учит называть свое имя, свой возраст</li> </ul>  |
| – приветствие, прощание   | – учит здороваться, отвечать на приветствии взрослого  |
| – выражение благодарности   | – учит благодарить (говорить «спасибо»)  |

|   |   |
|---|---|
| <p>– совместная деятельность (сотрудничество)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– поддерживает интерес к общению и освоению способов взаимодействия в разных видах деятельности;</li> <li>– побуждает ребёнка к совместным действиям с предметами и игрушками, поддерживает удовольствие от первых успехов и самостоятельных усилий;</li> <li>– побуждает включаться в диалог с помощью доступных средств (вокализации, движений, мимики, жестов, слов);</li> <li>– обогащает реальный жизненный бытовой опыт детей;</li> <li>– играет вместе с ребёнком, разыгрывая с помощью кукол знакомые ребёнку по его опыту сценки из жизни, и «подталкивая» его к дальнейшему развитию игрового сюжета, способствует возникновению цепочки игровых действий;</li> <li>– побуждает ребёнка активно включаться в общение всеми доступными (неречевыми и речевыми) средствами, откликаться на вопросы и предложения взрослого, инициативно высказываться на близкие ребёнку темы из личного опыта, жизни близких людей, животных;</li> <li>– поддерживает развитие речи как основного способа коммуникации</li> </ul> |
| <p>– конфликт</p>                                 | <p>– учит в социально приемлемой форме высказывать свое недовольство поведением партнера и объяснять доступными средствами, что не понравилось в поведении партнера по общению (использовать речевые формулы «ай-ай-ай», «не так», «нет» и т.п.)</p>  |

Область «Речевое развитие»

| Образовательные задачи  | Содержание работы педагога:  |
|---|--|
| <p>1. Развитие понимания речи, накопление, обогащение и активизация словаря ребёнка</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– сопровождает свои действия словами, комментирует действия ребёнка, задает вопросы (кто? что? что делает?), побуждает активно высказываться;</li> <li>– дает несложные поручения (дай, принеси, покажи, возьми);</li> <li>– знакомит детей с разными предметами, игрушками в процессе активных действий с ними;</li> <li>– побуждает к называнию и элементарному описанию качеств предмета (цвет, форма, величина);</li> <li>– побуждает вопросами отыскивать предметы, игрушки (Где собачка? Где у собачки носик?);</li> <li>– привлекает внимание к разыгрыванию небольших сценок с игрушками, сопровождая действия словом (Катя гуляет. Покормим её. Уложим спать.);</li> <li>– учит узнавать предметы на картинке (петушок, часы, собачка и т.п.);</li> <li>– демонстрирует одно и то же действие с разными игрушками (покормим куклу, покормим собачку, покормим киску), разные действия с одной и той же игрушкой (покатаем собачку, погладим ее, покормим, уложим спать);</li> <li>– учит различать грамматические формы слова («покажи, где кот, а где коты?»);</li> <li>– побуждает соотносить действия со словом, выполнять несложные просьбы (принеси кубик, уложи мишку спать);</li> </ul> |



|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– создает условия для активного познания того, что с одним и тем же предметом можно выполнять различные действия; а одно и то же действие можно совершить с разными предметами;</li> <li>– обогащает словарь названиями членов семьи (папа, деда, сестра, брат, внук, внучка), частей тела, игрушек, посуды, одежды, мебели, названий частей и деталей предметов (рукава и воротник у рубашки; колеса и кузов у машины), растений, домашних животных и их детенышей;</li> <li>– обогащает словарь существительными простой слоговой структуры (типа «деда», «няня», «папа»), глаголами, побуждая детей соотносить словесное обозначение действий с собственными выразительными движениями и действиями игрушек;</li> <li>– побуждает использовать в речи не только существительные и глаголы, но и прилагательные (большой, красный), наречия (высоко), местоимения (она, мой, твой); употреблять слова, выражающие желания (дай, на);</li> <li>– инициирует произвольную речь;</li> <li>– побуждает ребёнка к подражанию речи (скажи: «ав-ав» – собачка лает, «би-би» – машина едет);</li> <li>– формирует интерес к совместному чтению художественных произведений (сказок, стихов, потешек)</li> </ul> |
| <p>2. Воспитание звуковой культуры речи</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– в звукоподражательных играх ориентирует на звуковую сторону слова (петушок: «ку-ка-реку» – кукарекает; уточка: «кря-кря-кря» – крякает; мышка: «пи-пи-пи» – пищит);</li> </ul>  |

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>– предлагает узнавать персонажи по звукоподражанию («ко-ко», «му-му», «ку-ка-ре-ку»);</li> <li>– побуждает говорить внятно, не топясь, достаточно громко;</li> <li>– упражняет детей в правильном произношении гласных и простых согласных (кроме свистящих, шипящих и сонорных);</li> <li>– развивает речевой слух («покажи, где кот, а где кит»);</li> <li>– поддерживает игры со звуками в звукоподражательных словах и при разнообразном звуковом сопровождении игровых действий;</li> <li>– учит производить выдох через рот плавно и протяжно (дуновением приводить в движение султанчики, лодочки в воде, шарики из ваты)</li> </ul> |
| 3. Овладение начальными фразовой речи | <ul style="list-style-type: none"> <li>– помогает строить фразы, состоящие из 2 слов («Мама, дай», «Ляля, на»)</li> </ul>  |

### **Технологии сотрудничества с семьей**

ИПРП ФСО призвана создать необходимые условия для формирования ответственных взаимоотношений с семьей ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью и развития компетентности родителей (способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребёнка). С этой целью определены возможные задачи, мероприятия и технологии сотрудничества с семьей ребёнка.

| Задачи  | Технологии  |
|---|---|
| Повышение осведомленности родителей об особенностях развития ребёнка  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Индивидуальные консультации родителей со специалистом (по запросу родителей)</li> <li>– Индивидуальные консультации родителей по темам «Реализация ИПРП ФСО в домашних условиях», «Формирование социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания», «Речевое развитие ребёнка раннего возраста», «Организация свободного времени дома»</li> </ul> |
| Обеспечение участия семьи в разработке и реализации ИПРП ФСО  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие родителей в разработке ИПРП ФСО</li> <li>– Присутствие родителей на занятии</li> <li>– Консультирование родителей по вопросам обучения и развития ребёнка в домашних условиях</li> <li>– Проведение коррекционных занятий в домашних условиях</li> </ul>   |
| Согласование требований к ребёнку и выбор единых подходов к его воспитанию и обучению в разных микросоциальных условиях | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Личные встречи, совместное обсуждение, выбор единых подходов и приемов работы</li> <li>– Домашнее визитирование, патронаж</li> </ul>   |
| Организация регулярного обмена информацией о ребёнке, о ходе реализации ИПРП ФСО и результатах ее освоения              | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Личные встречи, беседы</li> <li>– Ведение дневника развития ребёнка</li> <li>– Просмотр и обсуждение видеозаписей занятий с ребёнком</li> <li>– Регулярные контакты родителей и специалистов (телефон, интернет) в течение всего срока реализации программы</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| Создание для ребёнка предметно-развивающей среды дома  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Индивидуальные консультации родителей по темам «Естественная речевая среда ребёнка»</li> <li>– Помощь в создании для ребёнка предметно-развивающей среды дома</li> <li>– Выполнение заданий, составленных специалистом для занятий с ребёнком в домашних условиях</li> </ul>   |
| Психологическая поддержка семьи  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие в тренингах для родителей</li> <li>– Участие в тренингах по детско-родительскому взаимодействию</li> <li>– Участие в семейных встречах, клубах родителей</li> <li>– Индивидуальные и семейные психологические консультации</li> <li>– Арт-терапевтические встречи</li> </ul>   |
| Реализация личностного потенциала самих родителей (развитие речевой, педагогической, психологической культуры родителей) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Участие в тренингах для родителей</li> <li>– Встречи с мастерами слова (поэтами, педагогами, лекторами), мастер-классы по ораторскому искусству</li> <li>– Встречи на тему «Материнский фольклор» (об использовании ритмико-интонационных средств выразительности в общении с ребёнком раннего возраста)</li> <li>– Участие в вебинарах и онлайн-марафонах квалифицированных специалистов в области раннего развития</li> <li>– Практическое обучение родителей педагогическим технологиям</li> <li>– Просветительские лекции, беседы с родителями</li> <li>– Составление библиотеки «Осознанного родительства»</li> <li>– Создание информативной и коммуникативной интернет-площадки по типу «у разумной мамы талантливый малыш»</li> </ul> |

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ИПРП ФСО

### *Условия выполнения программы*

#### 1. Соблюдение структуры ИПРП ФСО

ИПРП ФСО составляется на один год. Реализация ИПРП ФСО проводится в три этапа. Продолжительность адаптационного этапа – 2 месяца, основного – 9 месяцев, заключительного – 1 месяц.

На **адаптационном этапе** специалист по реализации программы:

- знакомится с семьей ребёнка и устанавливает доверительные отношения с родителями ребёнка на условиях сотрудничества,

- устанавливает контакт с ребёнком (через вхождение в зону его интересов), создает условия для появления желания у ребёнка вступать с ним в коммуникацию и появления желания говорить, т.е. использовать речевые средства общения,

- активизирует (обогащает) имеющиеся средства общения у ребёнка, учит адекватно применять их в различных коммуникативных ситуациях,

- создает условия для формирования и развития дефицитных средств общения,

- помогает родителям выстроить естественную речевую и предметно-развивающую среду для ребёнка дома.

На **основном этапе** специалист по реализации программы:

- поддерживает доверительные отношения с родителями ребёнка на условиях сотрудничества,

- совместно с родителями уточняет и конкретизирует содержание работы на ближайший месяц реализации ИПРП ФСО,

- сообщает в корректной форме о всех положительных и возможных отрицательных сдвигах в развитии ребёнка,

- активизирует (обогащает) имеющиеся средства общения у ребёнка в различных видах совместной деятельности, учит адекватно применять их в различных коммуникативных ситуациях,

- продолжает создавать условия для формирования и развития дефицитных средств общения.

На **заключительном этапе** специалист по реализации программы:

- подводит итоги реализации программы,

- определяет дальнейший индивидуальный коррекционный маршрут ребёнка,

- мягко выходит из семейной системы, оставляя возможность дальнейшего сотрудничества.

## 2. Систематичность занятий

Проводится два индивидуальных коррекционных занятия в неделю на адаптационном этапе; одно-два индивидуальных коррекционных занятия и одно групповое занятие в неделю на основном этапе; одно индивидуальное коррекционное занятие в неделю на завершающем этапе реализации программы; продолжительность индивидуального коррекционного занятия – 30 минут.

### 3. Создание оптимальных микросоциальных условий

– Предусмотрено совмещение посещения дошкольного образовательного учреждения с обучением и развитием по индивидуальной программе на дому, с дозированием образовательной и эмоциональной нагрузки.

– Активное вовлечение родителей в коррекционный процесс.

– Создание естественной речевой среды, предметно-развивающей среды дома.

*Специалисты, участвующие в реализации ИПРП ФСО*  
Логопед, психолог, родители.

*Средства мониторинга и оценки динамики обучения и развития*

1. Мониторинг результатов обучения проводится ежемесячно.

2. В ходе мониторинга специалисты оценивают уровень сформированности коммуникативных навыков, т.е. умения применять речевые и неречевые средства общения, представлений, действий/операций, внесенных в ИПРП ФСО и отраженных в целевых ориентирах освоения программы.

**Методы и средства оценки:** наблюдение, контрольные задания.

**Критерии:** степень и частота применения средств общения в коммуникативном взаимодействии с членами семьи и другими взрослыми (логопедом, психологом, педагогом).

**Выводы:**

0 баллов – нет продвижения, ребёнок не применяет средства общения

1 балл – минимальное продвижение, ребёнок применяет средства общения, но неадекватно или очень редко.

2 балла – среднее продвижение, периодическое применение средств общения адекватно ситуации.

3 балла – значительное продвижение, ребёнок адекватно и постоянно применяет средства общения в различных коммуникативных ситуациях.

3. На основе результатов промежуточного мониторинга создается основа для корректировки ИПРП ФСО, конкретизации содержания дальнейшей коррекционно-развивающей работы. В случае затруднений в оценке сформированности средств общения в связи с отсутствием видимых изменений, следует оценивать эмоциональное состояние ребёнка, другие возможные личностные результаты.



Научное издание

Шереметьева Елена Викторовна  
Щелокова Екатерина Галиуловна

**Сопровождение семьи неговорящего ребёнка  
раннего возраста в процессе формирования  
средств общения**  
Монография

ISBN 978-5-907409-63-7

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ  
Протокол № 1/21 от 2021 г.

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина  
Технический редактор А.Г. Петрова

Подписано в печать 23.04.2021  
Объем 6,2 уч.-изд. л. (12,1 усл. п. л.)  
Формат 60 x 84/16          Тираж 500 экз.  
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69