

Е. В. ШЕРЕМЕТЬЕВА



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Е.В. ШЕРЕМЕТЬЕВА

**ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПЕРВОЙ ФРАЗЫ:
ТЕРНИСТЫЙ ПУТЬ ОБЩЕНИЯ**

Монография

Челябинск, 2019

УДК 371.9: 372
ББК 74.57: 74.102.12
Ш 49

Шереметьева, Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст]: монография / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

ISBN 978-5-907210-36-3

В монографии представлены результаты исследования проблемы речевого развития в норме и при патологии, систематизированы имеющиеся отечественные и зарубежные теоретические данные и изложен авторский взгляд на генез устной речи до появления первой фразы. Выделены и описаны необходимые коммуникативные условия, определяющие и запускающие психофизиологические компоненты овладения ребёнком раннего возраста языковыми средствами общения. Вводится понятие «отклонения в овладении речью». Описаны подходы, методы, приёмы и возможные результаты дифференциальной диагностики различных вариантов речевого развития в раннем возрасте. Предложена транслируемая система коррекционно-предупредительного воздействия с неговорящими детьми. Представлена эффективная система педагогической помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста.

Материалы монографии могут быть использованы логопедами, педагогами, психологами, педиатрами, детскими неврологами в организации коррекционно-предупредительной деятельности специализированных ясельных групп, дошкольных логопедических пунктов, групп кратковременного пребывания, учреждений здравоохранения; в педагогических вузах при подготовке учителей-логопедов, на курсах повышения квалификации, а также при консультировании семей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями развития.

Рецензенты: С.А. Белоусова, д-р психол. наук, доцент
О.Г. Филиппова, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-907210-36-3

© Е.В. Шереметьева, 2019
© Издательство Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВВЕДЕНИЕ	7
ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	11
Теоретический анализ речевого развития в раннем возрасте	12
Психофизиологические компоненты онтогенеза речевой деятельности	17
Понимание ребёнком раннего возраста грамматики обращённой речи	23
Механизмы формирования понимания грамматики обращённой речи у детей раннего возраста в онтогенезе	27
Развитие звуковысотного слуха в раннем возрасте	37
Языковые компоненты речи и их онтогенез	40
Теоретическое обоснование сущности понятия «интонационные процессы»	41
Усвоение детьми интонации в процессе онтогенеза	48
Понимание сущности ритмической организации движений в современных теоретических исследованиях	57
Генез ритмической организации произвольных движений в раннем возрасте	64
Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте	68
Становление моторных предпосылок артикуляции	71
Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста	77
Выводы по первой главе	84
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ	86
Первый этап обследования	87

Исследование предречевого развития	89
Изучение коммуникативных условий развития ребёнка	93
Второй этап обследования	98
Игровые действия	102
Речевая активность в игре	104
Стимуляция потребности общения с близким взрослым	107
Эмоциональное реагирование	112
Третий этап обследования	114
Языковые компоненты речезыковых систем	115
Психофизиологические компоненты коммуникативно-речевых систем	119
Четвертый этап обследования	130
Выводы по второй главе	144
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОТКЛОНЕНИЯХ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ	
Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте	146
Организация предупреждения и коррекции отклонений в овладении речью	149
Содержание коррекционно-предупредительного воздействия ...	179
Выводы по третьей главе	195
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	196
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	198
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ	219
ПРИЛОЖЕНИЯ	226
Приложение 1. Форма договора с родителями	226
Приложение 2. Рабочая программа дисциплины «Коррекционно- предупредительное воздействие в раннем возрасте»	229
Приложение 3. Рабочая программа дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью»	255

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данную редакцию монографии мы посвящаем светлой памяти УЧИТЕЛЯ Галины Васильевны Чиркиной, которая вдохновляла при жизни и продолжает вдохновлять после ухода из жизни своими творческими идеями.

Основным лейтмотивом данной редакции книги стал коммуникативно-деятельностный подход, впервые обозначенный Р.Е. Левиной как речевое поведение и введённый в отечественную логопедию Г.В. Чиркиной [79].

В научной школе Р.Е. Левиной было разработано положение о средствах общения и применении средств общения, которое и стало основой самой прогрессивной психолого-педагогической классификации нарушений речи.

Г.В. Чиркина, продолжая исследования Р.Е. Левиной, сформулировала сущность коммуникативно-деятельностного подхода в диагностике и коррекции речевых нарушений.

Мы считаем, что именно данный подход позволит выйти современной логопедии из кризисного состояния снижения эффективности диагностики и коррекции.

Наши теоретические обобщения и практический опыт работы с более чем 1 800 детьми младенческого и раннего возраста в течение последних 15 лет дает возможность утверждать, что коммуникация первична в развитии ребёнка. Поэтому мы посчитали необходимым внести некоторые принципиально важные уточнения в уже существующую книгу по предупреждению отклонений речевого развития у детей раннего возраста.

В книге мы описали и дали подробную характеристику основных компонентов, гармоничное взаимодействие которых в различные периоды своего генеза становится определяющим для речевого развития ребенка младенческого и раннего возраста. Именно коммуникативная среда гармонизирует или дизгар-

монизирует взаимодействие компонентов. В случае дисгармонизации устная речь, как одно из средств общения, не развивается.

Мы обосновали целесообразность, разработали, апробировали и представили комплексную диагностику коммуникативно-речевого развития в раннем возрасте, позволяющую своевременно выявить нарушения, дифференцировать нормальное развитие, отклонения и задержку речевого развития в раннем возрасте. Описали совокупность прогностически значимых признаков отклонений в овладении речью и выделили типы отклонений речевого развития в раннем возрасте.

Наша методика комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития включает в себя клинико-логопедический, музыкально-логопедический и социально-педагогический блоки при ведущей роли логопеда.

Материалы монографии могут быть использованы педагогами групп раннего возраста, учителями-логопедами в организации коррекционно-предупредительного воздействия в специализированных ясельных группах, в условиях дошкольных логопедических пунктов, групп кратковременного пребывания, учреждений здравоохранения. Мы предполагаем, что информация, изложенная в книге, будет интересна родителям в процессе воспитания детей младенческого и раннего возраста, будущим родителям при подготовке к рождению ребёнка. Кроме того, знания, изложенные нами, могут быть полезны при подготовке и повышении квалификации педагогов, психологов, специализирующихся на работе с детьми раннего возраста, учителей-логопедов, педагогов-дефектологов. Нам хотелось бы, чтобы изложенные в монографии идеи вдохновляли исследователей в поиске наиболее эффективных и оптимальных путей обучения, развития и коррекции.

ВВЕДЕНИЕ

Рождение ребенка – важное событие для семьи. И, конечно же, родители особо заинтересованы в развитии собственного малыша. Изначально всех волнует состояние здоровья ребёнка и значительно позже возникает интерес к развитию его познавательной деятельности. А какой долгий и тернистый путь между рождением здорового ребёнка и его академическими успехами и социальными достижениями, и какие препятствия могут встречаться на этом пути родители не знают.

В последние десятилетия стремительно обновляются экономические и информационные отношения в обществе, что влечет за собой изменение взаимоотношений в семье. Отмечается разрыв поколений: старшее поколение дедушек и бабушек продолжает активно работать и после выхода на пенсию, тем самым ограничивая возможности общения с внуками. Поколение мам и пап интенсивно зарабатывает материальные средства, что также сужает благотворное для развития детей коммуникативное поле семьи. Таким образом, в социальном аспекте ребенок остается вне поля эмоционального и коммуникативного взаимодействия с родными и близкими людьми.

С позиции биологического развития в настоящее время ухудшается соматическое и неврологическое здоровье новорожденных и младенцев. Изначально мамы ожидают рождения здорового ребенка и зачастую не готовы к уходу и воспитанию соматически ослабленных детей, с неготовой к полноценному спонтанному развитию центральной нервной системой. Такой ребенок уже с момента рождения нуждается в особом уходе и адекватном его возможностям благотворном общении. Как молодые родители, так и старшее поколение сталкиваются с проблемой воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях нехватки времени. Эти причины и обуславливают возрастание количества детей с отклонениями в психоре-

чевом развитии. Наиболее ярко всякие девиации, а позже и отклонения, проявляются или в позднем возникновении речи или в раннем, но своеобразном ее становлении.

Появление первого слова, первой фразы объединяет в себе весь ход психофизиологического и когнитивного развития ребенка. Если слово или фраза появляются не вовремя, позже двух – двух с половиной лет, то это может быть признаком неблагополучия в социально-коммуникативном, соматическом, психофизиологическом или когнитивном развитии малыша, которое складывается из биологических предпосылок и первоначально реализуется в микросоциальном окружении семьи.

Своевременное выявление, коррекция и предупреждение отклонений процесса развития являются важным условием нормального психоречевого становления ребенка. Всякое развитие, и речевое в том числе, – это процесс непрерывного возникновения новых форм на основе предшествующих, протекающий в реальном взаимодействии со средой.

В преддошкольном возрасте овладение речью как средством общения представляет собой осевую линию развития ребенка, поскольку меняет его отношение к окружающей среде, выводя из ситуационной зависимости. Речь как система формируется в общении и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, эмоциональной сфер ребенка. Р.Е. Левина справедливо указывала, что отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания.

В современной логопедии речевые отклонения в раннем возрасте чаще всего обозначаются как «задержка речевого развития». О.Е. Громова из категории детей с задержкой речевого развития выделила часть детей, речевое развитие которых характеризуется как «группа риска по общему недоразвитию речи». Основными диагностическими показателями речевых ди-

зонтогений являются выраженная дефицитарность экспрессивного словаря ребенка и позднее появление фразы, которые и определяют в настоящее время основные маркеры дифференциальной диагностики и коррекционного воздействия.

Дети дошкольного возраста, состояние речи которых квалифицируется неврологами и логопедами учреждений здравоохранения как задержка речевого развития, представляют собой неоднородную группу. У части детей задержка речевого развития успешно компенсируется без постороннего вмешательства и может рассматриваться как временное, обратимое состояние. У другой группы детей сходные отклонения речевого онтогенеза в дошкольном возрасте провоцируют расстройства речи.

Становление компонентов устной речи обуславливается подвижным взаимодействием биологических и социальных предпосылок, которое определяет динамику смены периодов речевого развития, способствует усвоению новых средств общения. Коррекционное воздействие на отдельные компоненты овладения речью без учета целостной динамики их взаимодействия может отрицательно повлиять на дальнейшее развитие речи как системы. Отсюда возникает необходимость создания коммуникативных условий для своевременной гармонизации всех компонентов развития речевой системы.

В результате длительного изучения динамического взаимодействия неречевых и речевых средств общения на разных этапах овладения речью в младенческом и раннем возрасте в данной книге мы описали генез коммуникативно-речевого становления ребёнка; выявили и описали прогностически значимые признаки речевых нарушений; разработали, апробировали и представили методику комплексного коррекционно-предупредительного логопедического воздействия.

В первом разделе подробно изложен анализ научно-теоретических основ речевого развития от рождения до первой фразы,

выделены и описаны компоненты процесса овладения речью, как при нормальном, так и при задержанном развитии речи. На основе анализа имеющихся теоретических данных и наших экспериментальных данных предложена модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста.

Во втором разделе описана система прогностически значимых признаков отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста, методы их выявления и предложена типология отклонений в овладении речью.

В третьем разделе представлена разработанная нами и прошедшая апробацию методика комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте: предложена система методов и приемов, направленная на гармонизацию взаимодействия компонентов речевого развития, а также рассмотрены новые подходы к восстановлению речевого онтогенеза.

В книге отражены результаты опытно-экспериментальной работы на базе дошкольных учреждений, воспитывающих детей раннего возраста, г. Челябинска (МБДОУ д/с № 93, № 307, МАДОУ ЦРР д/с № 476, ЧДОУ д/с № 152 ОАО «РЖД»), Учебного речевого центра «Мастерская логопеда» г. Челябинска.

Мы помним и посмертно выражаем особую благодарность научному руководителю данного проекта доктору педагогических наук, профессору Г.В. Чиркиной за творческие идеи, личное участие и длительное совместное сотрудничество в процессе подготовки, проведения и оформления исследования. Мы надеемся, что в данной книге нам удалось развить и преумножить научные и творческие идеи Галины Васильевны Чиркиной.

ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Зарождение, развитие и реализация речи как высшей психической функции, появление первого слова, фразы у ребенка возможны только в непосредственном общении с близкими взрослыми (носителями родного языка) при условии готовности определенных биологических предпосылок. В процессе овладения речью последовательно вырабатываются базовые структуры языковой системы: фонематическое восприятие, артикуляторные динамические стереотипы, лексические средства, морфемные и фонетические элементы, грамматические и текстовые операции. Одним из ключевых моментов «запуска» процесса становления языковой системы является появление коммуникативного намерения, а позже желания общаться с близким взрослым первоначально при помощи невербальных средств (взгляд в глаза или на лицо говорящего, мимики, коммуникативных жестов, двигательных фраз, коммуникативных фонаций), а позже при помощи вербальных средств (слов, фраз, текста). Реализация в речи языковых средств общения возможна только при эмоциональном контакте и мотивации со стороны взрослого окружения.

Развитие речи ребенка раннего возраста – гармоничное становление единой сложной системы взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, располагающихся в определенной структурной иерархии, начиная с первичного эмоционально-просодического уровня. Это утверждение согласуется с принципиально важной концепцией Р.Е. Левиной о системности, целостности и динамичности речи.

В целом развитие речи можно представить как становление базовых структур языковой системы и правил их сочетания и функционирования. Следует особо подчеркнуть, что последовательное овладение средствами родного языка возможно только в процессе социальной коммуникации при нейробиологической готовности церебральных систем и подсистем.

Теоретический анализ речевого развития в раннем возрасте

Рассмотрим понимание речевого развития в лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических науках. Первоначально необходимо определиться, как соотносятся понятия «язык» и «речь». Тождественны они или обозначают разные стороны одного и того же процесса развития? Особое значение приобретает соотношение языка и речи для понимания сути речевого онтогенеза как системы, для определения особенностей ее формирования при отклонениях в развитии [14, с. 90].

С этой целью необходимо обратиться к лингвистическим наукам, поскольку предметом исследования данной научной области является язык как замкнутая система, рассматриваемая абстрактно, вне связи с речевой деятельностью говорящих. Поэтому дифференциация понятий «язык» и «речь» намечается в лингвистических работах Г. фон дер Габеленца, А. Мартине [71], Ф.Н. Финка, В. Гумбольдта [57]. Г. Штейнталь, Г. Пауль, которые дифференцируют понятия «язык» и «речь», характеризуют язык как обширные комплексы сосуществующих элементов и как развивающееся явление [139]. Ф. де Соссюр впервые разграничивает язык как систему и речь как деятельность. Язык – это надиндивидуальное, общее явление, социальное по своей природе. Речь состоит в использовании языка индивидуумами. Язык не деятельность человека, язык – готовый продукт, пассивно регистрируемый им. Наоборот, речь есть индивидуальный акт воли и разума индивидуума, в этом акте надлежит разли-

чать: комбинации языковых средств для выражения своей мысли; психофизиологический механизм, позволяющий ему объективизировать эти комбинации [165].

Первый шаг к объединению понятий «язык» и «речь» в процессе деятельности предпринял Л.В. Щерба. Он находит три аспекта объединения: речевую деятельность (речь как процесс); языковую систему (общий язык); языковой материал (речь – результат процесса). В языковую систему включена и речевая организация человека (индивидуальный язык), поскольку она является ее индивидуальным проявлением [206]. Л.В. Щерба определяет последовательность связи языка и речи в речевой организации человека: язык–речь–речевой акт–речевой материал. При этом под речевым материалом подразумевается конкретная реализация системы языка, под речевым актом – процесс, порождаемый речевым материалом, под речью – система сочетаний языковых элементов в тексте [205].

В дальнейшем, более глубоко рассматривая аспекты объединения речи и языка с психолингвистических позиций, А.А. Леонтьев выделяет «языковую способность» как отражение системы языка в сознании говорящего на этом языке. Таким образом, А.А. Леонтьев взаимосвязь речи и языка обогащает четвертым аспектом: «языковой процесс», то есть собственно речь, реализация языковой способности, и «языковой стандарт», то есть язык как система вне индивида [92].

Система языка устанавливается и используется у человека с детства только в процессе понимания и потом говорения [175, с. 9–10]. Совокупность языковых структур находится в скрытом состоянии до момента появления интенции говорения, которая возможна только в процессе общения. Момент появления интенции – это уже элемент речи [174]. Речь – это динамический процесс, включающий определенные этапы протекания: организацию ментально-эмоционального состояния, формирование

побудительной к говорению интенции, избирательного включения элементов языковых структур, организацию произнесения и слушания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова).

Таким образом, язык как средство и речь как деятельность соотносятся в процессе овладения ребенком «языковым стандартом» родного национального языка в «языковом процессе» речевой коммуникации.

В психологической парадигме речевое развитие детей – это возникновение понимания речи и ее произнесения в процессе общения со взрослыми (ранний возраст), последующее обогащение словарного запаса, грамматических и стилистических структур речи уже под влиянием дидактического общения (дошкольный и школьный возраст). В данном аспекте важным становится проблема соотношения мышления и речи.

Значимость состояния мыслительных операций для развития речезыковой системы подчеркивал Ж. Пиаже. Он утверждал, что речь возникает в результате завершения процессов развития на стадии сенсомоторного интеллекта. Речь – умение репрезентировать внешний мир с помощью символов, причем языковое становление ребенка тесно взаимодействует с его когнитивным развитием [143].

Диалектика взаимодействия и взаимозависимости мышления и речи в их онтогенетическом становлении наиболее полно раскрыта Л.С. Выготским в монографии «Мышление и речь» и сводится в основном к следующему. Мышление и речь имеют разные генетические корни. Развитие мышления и речи идет по различным линиям; отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития. В филогенезе и в онтогенезе мышления и речи существует доречевая фаза интеллекта и доинтеллектуальная фаза речи. До определенного момента мышление и речь развиваются по разным линиям, независимо

друг от друга. В известном пункте (с появлением слова и его знаково-символической функции) при нормальном развитии обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь интеллектуальной.

В раннем возрасте в доречевой фазе интеллект ребенка проявляется в элементарной рассудочной деятельности и вероятностном прогнозировании (А.С. Батуев, Е.И. Краснощекова, Л.В. Соколова, Л.В. Черенкова).

Элементарная рассудочная деятельность ребенка раннего возраста как способность улавливать простейшие эмпирические законы, связывающие предметы и явления окружающей среды, проявляется в процессуальной игре. Основой рассудочной деятельности, по утверждению А.С. Батуева, являются инстинкты и эмоции.

Вероятностное прогнозирование как предвосхищение будущего формируется близкими взрослыми в организованной среде (и речевой в том числе). Зарождение элементов прогнозирования можно наблюдать в речевой активности ребенка в процессе игры.

Правильно организованная речь взрослого, обращенная к ребенку, способствует пересечению мышления и речи в раннем возрасте (В.В. Ветрова, Т.О. Гаврилова, В.В. Казаковская, Е.В. Шереметьева, *R. Brown, S. Milewski, U. Sundberg, M. Tomasello*).

Л.С. Выготский особо подчеркивал социальное происхождение развития ребенка. Его учение заложило основу принципиально нового направления в психологии, основанного на концептуальном положении о «зоне ближайшего развития», то есть соотношении процессов развития и обучения, при котором развитие возможно только в обучении.

Дж. Брунер, вслед за Л.С. Выготским, считает, что речь развивается в процессе общения с ближайшими взрослыми в хорошо знакомых условиях. Говоря словами Дж. Брунера, ребенок «взла-

мывает код» языка только в условиях непрерывного упорядоченного социального воздействия [213]. Речезыковые стратегии близкого взрослого упорядочиваются в рамках изменения форм общения с ребенком: ситуативно-личностного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного (М.И. Лисина).

Таким образом, большая роль в процессе овладения ребенком речью отводится естественной речевой среде семьи и адекватности и своевременности требований семьи (А.И. Антонов, В.В. Ветрова, Т.О. Гаврилова, С.В. Дармодехин, В.В. Казаковская, В.М. Медведков, Ю.А. Разенкова, Е.В. Шереметьева, *R. Brown, S. Milewski* и др.).

Мы будем рассматривать соотношение речи, языка и мышления в целостных процессах подражания и игровых действий, интегрирующих в себе овладение предметной деятельностью ребенком раннего возраста, оречевлении собственных действий и во внешней организации речевой среды в семье, в которой живет ребенок.

Поэтому важным становится рассмотрение речевого развития в методическом аспекте. Каким образом мы можем повлиять на процесс развития речи?

В педагогике под развитием речи детей понимают психофизиологический процесс. Речь представляет собой «разные формы применения языка в различных ситуациях общения» [152, с. 37]. Она трактуется как деятельность, включенная в общую систему деятельности ребенка.

Естественнонаучной основой методики развития речи ребенка является неразрывное единство первой и второй сигнальных систем – соотношение наглядного, действенного и словесного. Физиологические исследования подчеркивают важность взаимосвязи слуховых и кинестетических ощущений, идущих от речевых органов в формировании речи [136; 159].

Развитие речи в логопедической парадигме рассматривается в рамках системного взаимодействия между компонентами

речи с целью предвидения эффекта педагогического воздействия не только в коррекционных целях, но и в целях предупреждения нарушений в развитии речи [87, с. 23].

Г.В. Чиркина, продолжая научную школу Р.Е. Левиной, подчеркивает, 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 [201, с. 6].

Под развитием речи ребенка вслед за Т.Н. Ушаковой мы будем понимать становление единой сложной системы со взаимозависимыми частями и элементами [175]. Это утверждение согласуется с принципиально важной концепцией Р.Е. Левиной о системности, целостности и динамичности речи. Следовательно, становление детской речи идет сразу по всей вертикали ее структурной иерархии. Следует уточнить, что развитие этого объекта происходит как системогенез по П.К. Анохину. Это значит, что разные элементы системы развиваются неравномерно и гетерохронно. Одни из них как первичные необходимы для формирования других, вторичных, осуществляющих более сложные и тонко дифференцированные функции.

Становление речи как функциональной системы характеризуется сложностью звеньев состава, иерархической организации механизма взаимодействия и взаимовлияния психофизиологических и предъязыковых и языковых компонентов только в условиях коммуникации.

Психофизиологические компоненты онтогенеза речевой деятельности

По данным исследований А.П. Бизюка, А.Р. Лурии, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой и др., морфофизиологической основой речи и ее функций является совместная работа ряда зон коры головного мозга – 41-го первичного поля слухового анали-

затора, вторичных отделов височной коры (42-го и 22-го полей), отделов теменно-конвекситальной поверхности левого полушария, лобных долей мозга, моторного поля, расположенного в верхней части медиальной поверхности лобных долей. Объединение этих зон называют речевой зоной коры головного мозга. Совместная работа анализаторных систем этих областей мозга (двигательно-кинестетической, кинестетической, акустической, пространственной, зрительной) и составляет психофизиологическую основу речи и речевой деятельности. Все эти анализаторные системы находятся в тесной взаимосвязи. Принципиально важной для речевого развития является взаимосвязь речеслухового, слухового и речедвигательного анализаторов (С.Б. Лазуренко, 2014; А.Р. Лурия, 1956; А.Н. Леонтьев, 1981; Н.И. Жинкин, 1958; Л.А. Чистович, 1970 и др.).

В раннем возрасте активно развивается мозговая организация понимания и производства устной речи. Алгоритмично рассмотрим мозговую организацию процессов понимания и произнесения слова (по материалам исследований А.П. Бизюка, Е.Д. Хомской, А.Р. Лурии).

Понимание слова

Акустическая информация => слуховой путь => первичная слуховая кора => зона Вернике (выделение смысла) => третичные поля (операции абстракции и формирование системы отношений между лингвистическими единицами внутри фразы).

Произнесение слова

Интенция (замысел) => лобные доли (представление о слове) => зона Вернике => дугообразный пучок волокон => зона Брока (возникновение детальной программы артикуляции) => активация моторной коры (управление речевой мускулатурой) => нижнетеменная (постцентральная) зона (контроль точности исполнения артикуляций).

Таким образом, речевые структуры мозга обладают широкой распределенностью и полифункциональностью, которая определяется возможностью их полноценного взаимодействия [17, с. 163]. Однако клинические исследования доказывают, что расчленение участков коры между речевыми зонами не приводит к нарушению речевой деятельности (Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, *M. Mesulam*). Это объясняется тем, что взаимодействие между указанными зонами происходит не только по горизонтали, но и по вертикали – через таламокортикальные связи. Вертикальная мозговая системно-динамическая организация речи как психической деятельности постулируется теорией трех функциональных блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией. Согласно данной теории, любая психическая функция, психическая деятельность и поведение в целом рассматриваются как вертикально организованная система, состоящая из трех основных взаимосвязанных и взаимодействующих функциональных блоков (энергетического уровня, операционального уровня и уровня произвольной саморегуляции), каждый из которых обладает собственной мозговой организацией [158, с. 98].

Рассмотрим мозговую организацию речевых процессов «снизу вверх» (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). С одной стороны, это подкорковый уровень произвольности, который состоит из генетически и соматически детерминированных программ (импринтинг, ритмология, пусковые механизмы поведения), опосредуемый структурами блока регуляции тонуса и бодрствования. С другой – префронтальный уровень произвольной саморегуляции, актуализируемый мозговыми структурами блока программирования, регуляции и контроля. Этот уровень зависит от процессов присвоения социокультурного опыта общества, транслируемого условиями конкретного взрослого окружения, опосредуемого неречевыми и речевыми процессами. Взаимодействие этих двух уровней (собственной произвольности и

социально обуславливаемой произвольности) мотивирует полноценное становление операционального уровня автоматизмов и навыков (блока приема, переработки и хранения информации), формирующихся в процессе развития [158, с. 101–102].

Мозговая ткань новорожденного мало дифференцирована, однако, как отмечает Л.О. Бадалян: «у новорожденного затылочная доля коры больших полушарий имеет относительно большие, чем у взрослого, размеры» [10, с. 36]. Что детерминирует чувствительную готовность новорожденного к развитию и формированию, прежде всего, зрительного восприятия. Так, уже новорожденный ребенок реагирует на свет. С 2-месячного возраста ребенок не только криком, но и другими неречевыми средствами проявляет эмоции (покой, удовлетворенное гуление, положение кистей и пальцев, мышечное напряжение или расслабление, мимические проявления), демонстрирует сложившиеся комфортные и дискомфортные тактильные ощущения. Таким образом, к 2 месяцам у младенца задействована теменная доля [176].

К 5-месячному возрасту относится «умение», а главное – «желание» сидеть на руках взрослого. То есть возникает первичная пространственно-координационная установка, контролируемая уже лобными долями.

Эти примеры свидетельствуют о раннем созревании, прежде всего, затылочных долей (зрительного восприятия), а затем и теменных долей (тактильно-кинестетического восприятия).

Чувствительный период развития акустических зон мозга наступает несколько позже. Так известно, что ребенок до полугода проходит стадии гуления и первичного лепета, которые по своему происхождению являются врожденными безусловно-рефлекторными синергиями, осуществляемыми стволово-подкорковыми ядрами [29, с. 31; 30, с. 33]. Время возникновения лепета говорит о том, что здоровый ребенок к этому периоду развития реагирует не только на шумы, издаваемые различными

предметами, но и на речевые шумы при глобальном восприятии различных интонаций говорящего с ребенком человека [197, с. 38]. Первоначально речь матери или отца представляется в коре головного мозга младенца как нечленораздельный звуковой шум, окрашиваемый интонациями симпатии, поощрения и легкого порицания. Таким образом, височные (акустические) зоны коры головного мозга получают наиболее благоприятные для развития условия несколько позже затылочных и теменных. В этот период времени очень важным становится выразительная эмоционально окрашенная речь окружающих взрослых [28; 100; 188], которая и стимулирует развитие этих зон мозга.

Лишь к 9–12 месяцам ребенок, уже хорошо различающий предметы и тактильно-кинестетические (простейшие) ощущения, начинает вычленять из потока речи взрослых отдельные слова.

Исследования Н.А. Бернштейна, Д.А. Фарбер, М.Н. Фишман, И.А. Вартаняна, М.Л. Дунайкина и многих других позволяют утверждать, что в организации речи участвуют структуры и системы мозга, формирующиеся гетерохронно в онтогенезе. Управление артикуляцией требует участия лобной и нижней части моторной коры и предусматривает реализацию фонемно-лингвистических программ. Управление фонацией связано с активацией лимбической системы мозга, требует участия дополнительной моторной и передней лимбической коры, миндалины, заднего и медиального гипоталамуса, центрального серого вещества. Предполагается, что эта система регулирует вокализацию (голос), амплитудную и частотную модуляцию голоса, а также интонационные особенности речи [60, с. 43].

Функциональная акустико-речевая система в своем онтогенезе последовательно проходит не менее трех уровней: 1) слухо-вокализационный соотносится с нелатерализованным слухоречевым воздействием; 2) слухо-артикуляционный – с жестким взаимодействием артикуляции и слуховых кортико-зависимых

функций, а также левосторонней латерализацией; 3) интегральный, объединяющий все рассмотренные слуховые функции разного уровня сложности и координирующий моторную программу речи на основе предварительного опознания и классификации слухового материала (И.А. Вартанян, 2000).

В раннем детском возрасте правое полушарие принимает самое активное участие в интонационном различении, просодическом оформлении и анализе знакомых вербальных стимулов [97; 102; 187]. Данные факты продолжают нейропсихологические исследования А.Р. Лурии, Э.Г. Симерницкой, которые показали, что характерной особенностью детской речи является опора на структуры правого полушария. Указанное явление связывают с постепенным (в процессе онтогенеза) переходом от непосредственного образного к опосредованному знаково-логическому способу мышления [106; 158].

Следует акцентировать, что выявлен факт влияния гармоничных музыкальных звуков (по сравнению с простым звуковым сигналом или арпеджио) на активизацию височных областей правого полушария и межцентральных отношений височных областей обоих полушарий (Т.П. Хризман, М.И. Лохов, Т.М. Николаева и др.).

Таким образом, для нормального речевого развития необходимы три условия:

1. Обогащенность внешней коммуникативной среды (натуральной и социокультурной), изменчивость и константность которой должны находиться в оптимальном соотношении.

2. Психофизиологическая готовность ребенка, то есть возрастная зрелость всех систем и подсистем его мозга.

3. Естественная речезыковая среда, адекватная возрастным возможностям ребёнка.

Третий год жизни является эволюционно критическим для развития мозговых основ речи ребенка. Нормальное речевое становление возможно при сохранности нейросенсорных основ

речевой функциональной системы в условиях яркой эмоционально окрашенной речи окружающих.

Понимание ребёнком раннего возраста грамматики обращённой речи

Важной составляющей речевого развития является освоение ребёнком системы грамматических закономерностей родного языка.

В доречевой период ребёнок постепенно начинает понимать речь взрослых, обращенную к нему. Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева, Н.С. Худенцова, С.Н. Шаховская отмечают, что развитие понимания речи ребенком намного опережает появление у него активной речи и является базой и предпосылкой для возникновения последней. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка. Освоение ребенком родного языка проходит в строгой закономерности овладения уровнями понимания речи:

– нулевой – ребенок с сохранным слухом воспринимает тембральные и интонационные характеристики речи окружающих, иногда реагирует на свое имя;

– ситуативный – ребенок понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела;

– номинативный – ребенок хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках, совершенно не понимает вопросов косвенных падежей;

– предикативный – ребенок знает много названий действий, легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различает значения нескольких первообразных предлогов, не различает грамматических форм слов;

– расчлененный – ребенок различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) – флексиями, приставками, суффиксами.

С точки зрения Н. Хомского, в мозге человека с рождения имеются некоторые специфические задатки к усвоению речи и её основных атрибутов. Эти задатки созревают примерно к годовалому возрасту в виде импрессивной, а затем и экспрессивной речи и открывают возможности для ускоренного развития речи с одного года до трех лет. Данный возраст является сензитивным для формирования речи. По словам Н. Хомского, в более широких возрастных границах он охватывает период жизни человека от года до половой зрелости (имеется в виду не только усвоение языка как средства общения, но и освоение его на понятийном уровне как средства мышления). В течение всего этого периода времени развитие речи обычно происходит без осложнений, но вне его язык усвоить или трудно, или вообще невозможно.

Процесс понимания речи есть выделение из потока информации существенных моментов или существенного смысла. «Тот процесс, который обычно называют пониманием речи, есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу», – писал Л.С. Выготский. Понимание речи включает в себя активное употребление речи. Л.С. Выготский считал, что смысловая сторона речи, понимание идут в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи, ее произнесение – от слова к предложению.

Для понимания слова необходимы анализ и синтез звуков, входящих в его состав. Звуковой анализ и синтез представляют собой сравнение фонематической основы воспринимаемых звуковых комплексов и торможение несущественных звуковых признаков (фонематические процессы). Понимание значения слова во фразе зависит от понимания тех логико-грамматических связей, в которые оно вступает во фразе. Это обеспе-

чивает перешифровку логико-грамматических конструкций на единицы значения [66; 191].

Исследования в области понимания логико-грамматических структур показали, что этот процесс представляет собой сложную аналитико-синтетическую работу (Л.С. Выготский, Н.Г. Морозова, А.Н. Соколов). Такая работа включает операции сопоставления слов во фразе, выделения значений слов и их сочетаний внутри фразы, торможения несущественного впечатления и выделения системы отношений, скрытой за определенными грамматическими конструкциями. Практическое осуществление этого процесса протекает не на уровне отдельных слов, а на уровне предложений и текста. Понимание отдельных слов подчинено более общей задаче – пониманию целого высказывания. Значительная роль в понимании отдельных слов и предложений отведена контексту.

Слово в различном контексте может менять свой смысл и значение. Понимание слова, включенного в высказывание, всегда предполагает процесс выбора, выделения одних смыслов и торможение других [191].

Структура понимания может быть представлена четырьмя взаимодействующими уровнями его организации. Психологический уровень обеспечивает мотивацию к восприятию речи, общую ориентировку в материале, речевую активность и общее понимание на низком уровне воспринимаемого материала (вербального и невербального), понимание фактического содержания, мысли, заложенной в него.

Лингвистический (лексико-грамматический) уровень обеспечивает понимание предметного содержания на уровне значения. Этот уровень включает: звено звукоразличения на основе дифференцированного восприятия фонем; звено оперативной слухоречевой памяти; звено, обеспечивающее перешифровку логико-грамматической организации речи – грамматики в значение.

Всё это становится возможным при наличии сенсомоторного уровня реализации восприятия и понимания, в который включены звенья кинестетического и акустического анализа звуков, слова и его кинетической организации. И последний, психологический уровень, задачей которого является уже формирование понимания значений [8; 10; 11].

Процесс понимания начинается на металингвистическом уровне с акустического восприятия интонации (музыки) звучащей речи, с сенсомоторной обработки звуков, слов. Затем полученный материал обрабатывается на лингвистическом уровне, где происходит собственно понимание речи, а на втором, более высоком, психологическом уровне обеспечивается его уточнение и выделение сути, смысла.

Все четыре уровня работают в полном взаимодействии, оказывают взаимное влияние друг на друга, включаются в процесс обработки воспринимаемой речи в определенной последовательности. Следует отметить, что отдельно каждый из уровней воспринимает полученную информацию не всегда точно, и только наличие всех уровней обработки акустического материала необходимо для полного и точного понимания воспринятого высказывания [191].

Таким образом, импрессивный уровень грамматики представляет собой преобразование акустических представлений грамматических категорий и конструкций речи в их смысловое выражение. В современной психологии, педагогике, психолингвистике и логопедии существует два блока теорий о появлении импрессивной речи в ходе человеческого онтогенеза. В первом блоке становление импрессивной речи рассматривается как процесс социального характера, то есть речь формируется только в социуме по определённой схеме, одинаковой для каждого ребёнка. По второй теории утверждается, что у человека с самого рождения есть специальные зачатки к усвоению человеческой речи, которые раскрываются самостоятельно по достиже-

нию определённого возраста. На детей раннего возраста воздействуют различные факторы, способствующие развитию процессов понимания речи, в том числе и импрессивного уровня грамматики. Тем самым создаётся определённый механизм взаимодействия различных психологических, социальных и психофизиологических параметров.

Механизмы формирования понимания грамматики обращённой речи у детей раннего возраста в онтогенезе

Развитие понимания речи ребёнком зависит от многих факторов, в том числе и от психофизиологических. Полноценное развитие зрительного, слухового гнозиса и двигательного праксиса ребёнка являются базовой основой для становления его устной речи.

Л.С. Выготский подчёркивает, что только с помощью глубокого, конкретного, наглядного и практического опыта возможно вхождение отдельных предметов в важный и единый набор в функциональном отношении слов. Иными словами, без практического опыта ребёнка невозможно обогащение его словарного запаса и формирование определённых грамматических структур.

Г.В. Чиркина считает, что речь ребёнка правильно формируется только тогда, когда развивающаяся вторая сигнальная система постоянно поддерживается конкретными импульсами первой сигнальной системы, отражающей реальную действительность. Первая сигнальная система обладает сигналами, образующими чувства.

Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно чётких представлениях об окружающем предметном мире, оказывается одним из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребёнка. Ребёнок наблюдает речевые движения окружающих и старается подражать им. Подробно влияние зрительного анализатора на развитие речи изуча-

ли А.Г. Литвак, М.А. Пискунов, И.М. Соловьёв, М.Е. Хватцев, М.Б. Эйдинова.

По мнению М.А. Пискунова, зрительное восприятие, имеющее существенное значение в развитии словесной речи, проявляется уже в первом полугодии жизни ребёнка, но ещё мало дифференцировано. В первые месяцы жизни ребёнка лучше развиты анализаторы, тесно связанные с актами еды. Но постепенно они уступают по своему значению в жизни ребёнка ведущим анализаторам – слуховому и зрительному. С момента такой перестройки (с двух лет) начинается стадия бурного развития речи ребёнка.

М.А. Пискунов также считает, что в ранней стадии развития речи, в стадии её формирования, зрение играет второстепенную, побочную роль. Значение зрительного рецептора снижается тем, что зрительное восприятие, а тем более дифференцировка речевой артикуляции, во многом уступает восприятию и дифференцировке звуков речи слухом.

Зрительные образы, по мере накопления чувственного, а позднее словесно-логического опыта, становятся, по утверждению Л.С. Выготского, сплавом разнообразных психических функций, которые постоянно изменяются и перестраиваются под влиянием внешних условий.

Другим важнейших фактором понимания грамматических структур является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов, которое обеспечивается нормальным функционированием слухового анализатора. Изучением этого вопроса занимались Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, М.А. Пискунов, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина. В процессе слухового восприятия акустических признаков звуков (интенсивности, частоты, длительности), обобщающихся в фонемах, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз.

Специфической особенностью слуха человека является способность воспринимать звуки речи не только как физические

явления, но и как смысловоразличительные единицы. Эта способность обеспечивается наличием у человека сенсорного (чувствительного) центра речи, расположенного в заднем отделе верхней височной извилины левого полушария головного мозга (центр Вернике).

На этом подходе основана нейропсихологическая теория И.А. Зимней о многоуровневой структуре процесса акустического восприятия речи, в которой первый уровень обеспечивает распознавание отдельных звуков, второй – уровень разборчивости – обеспечивает восприятие звукосочетаний (а в частном случае – слогов) третий (наивысший) – уровень смыслового восприятия, осуществляющегося в системе логических значений и смыслового содержания, это конечная фаза вербальной коммуникации людей [191].

Г.В. Чиркина указывает, что с самого раннего возраста нормально развивающийся ребёнок слышит звуки окружающего мира, видит артикуляционные движения губ взрослых и пытается им подражать. При этом ребёнок постоянно сталкивается с многообразием звучания фонем родного языка: одни и те же звуки совершенно по-разному произносятся каждым из взрослых и детей, мужчин и женщин.

В любом языке существует определённое количество звуков, которые создают звуковой облик слов. Звук вне речи не имеет значения, он приобретает его лишь в структуре слова, помогая отличать одно слово от другого. Такой звук – смысловоразделитель. Фонема – это кратчайшая звуковая единица языка, обладающая способностью различать звуковые оболочки (звуковую сторону, звучание) разных слов.

Успешное овладение ребёнком фонематической системой языка требует большой работы по развитию речеслухового анализатора. Фонематический слух – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на со-

отнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека упорядоченно – в «решётке фонем» [66].

Н.Х. Швачкин подчёркивает, что возникновение сенсомоторных связей, относящихся к четвёртому месяцу жизни ребёнка, является важнейшей предпосылкой речи вообще и звуков речи в частности. В 6–7 месяцев развивается способность не просто слышать звуки, но и воспринимать звучащую речь. На шестом месяце особую семантическую функцию получает ритм. На 7–8 месяце ребёнок понимает многие слова, узнаёт названия некоторых предметов, которые ему показывают. В конце первого года жизни вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать звуковой рисунок слова. Этот этап развития детской речи автор назвал дофонемным.

Под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой артикуляции и речевого слуха ребёнка. Начатки этого перехода отмечаются в начале второго года жизни. Речь второго периода Н.Х. Швачкин назвал фонемной.

Е.Н. Винарская выделяет два уровня восприятия речи. Первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе сохранности акустического и кинестетического анализа. Этот уровень обеспечивает полноценность импрессивной и экспрессивной речи.

Второй уровень – фонологический (языковой) – фонемное распознавание речи, установление последовательности звуков и их количества.

Звуковая сторона речи очень рано становится предметом пристального внимания ребёнка, который требует от своей речи и речи окружающих его людей точного уподобления образцу.

Восприятие грамматики представляет собой сложный и многомерный психический процесс. В деятельности восприятия

речи можно выделить две различных составляющих: первичное формирование образа восприятия и опознание уже сложившегося образа.

Восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении. Таким образом, восприятие грамматических структур осуществляется на двух ступенях – собственно восприятия и понимания речевого высказывания.

Процесс понимания грамматических структур не является зеркальным отражением процесса составления отдельного высказывания или целого текста, а есть превращение данного высказывания в сокращённые схемы на уровне внутренней речи, которые затем снова могут быть развёрнуты в высказывания.

По мнению Т.В. Черниговской, в настоящее время известно около 15 моделей восприятия речи. Все существующие теории восприятия речи, по её словам, могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр – это моторный или сенсорный принцип восприятия. Второй – его активный или пассивный характер. Рассмотрим примеры теорий первого параметра.

«Моторная» теория, сформулированная А. Либерманом, устанавливает, что в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для производства сообщения, подобного услышанному.

«Сенсорной» теории в чистом виде не существует. По мнению А.А. Леонтьева, наиболее близок к ней Г. Фант. Согласно его точке зрения, моторное описание отнюдь не отрицается, просто оно рассматривается как побочное явление. А основной механизм – это сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам. Оно предшествует возникновению соответствующих моторных образов и не зависит существенным образом от их наличия [92].

Согласно концепции отечественных учёных (А.А. Брудный, Л.С. Цветкова) начальный, самый общий уровень понимания состоит только в понимании основного предмета высказывания [187].

Второй уровень – уровень понимания смыслового содержания – определяется пониманием всего хода изложения мысли говорящего или пишущего.

Высший уровень определяется пониманием всего хода изложения мысли говорящего или пишущего, хода её развития и аргументации. Все существующие теории и модели восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам в зависимости от характера процесса восприятия – моторный или сенсорный и активный или пассивный. Единицей процесса восприятия является слово [187].

М.А. Пискунов считает, что кинестетическое чувство сопровождает работу всех механизмов произношения. В дыхательном органе к простому мышечному ощущению выдыхания присоединяется чувство мускульного усилия в области грудной клетки и брюшного пресса, характерное именно для данного звука или комплекса. Наиболее резко выражены они при взрывных согласных.

Таким образом, мы находим связь между кинестетическим ощущением моторики органов дыхания и различными артикуляционными укладами. Сила произношения звуков также отражается на яркости мышечного чувства дыхательного акта.

Моторика органов артикуляции, находящихся в полости рта, сопровождается наиболее выраженными кожно-мышечными ощущениями. Мы различаем не только степень мускульного напряжения при движении языка и губ, но и направление этого движения и относительное положение артикуляционных органов при том или ином укладе, особенно при переходе от одного звука к другому. Кинестетическое чувство позволяет

варьировать степень напряжения органов произношения при воспроизведении сходных по артикуляции звуков.

Переход от доречевой стадии к первым словам – серьезнейший период в речевом развитии ребенка. К этому времени в его пассивном лексиконе насчитывается примерно 50–70 слов, что можно проверить по реакции на просьбы и вопросы. Слово попадает в активный лексикон, когда ребенок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и достаточно длительной стадии пребывания этого слова в пассивном лексиконе.

В качестве разрешающего фактора перевода слова из пассивного лексикона в активный, или его актуализации, выступает доступность артикуляционных работ, необходимых для произнесения слова. Это не означает, что ребенок осмелится произнести слово лишь тогда, когда будет в состоянии освоить все звуки, его составляющие. Он, как правило, удовлетворяется крайне упрощенным и модифицированным в соответствии с его произносительными возможностями звуковым обликом слова. Имеют значение частотность ситуаций, в которых это слово задействовано, и невозможность для ребенка выйти из затруднительного положения, употребив вместо слова тот или иной протознак, то есть указать на предмет или определить его жестом. Если такая возможность есть, то ребенок ею охотно пользуется и не спешит переходить к словесным знакам.

А.Н. Гвоздев описывает генез роста грамматического строя в целом в виде конкретных примеров речи ребёнка по отдельным возрастным периодам. Предложение, по словам автора, представляет собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения.

Развитие предложения у ребёнка и состоит во всё большем их усложнении в отношении количества включаемых им эле-

ментов слов и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой.

Первые осмысленные слова, заимствуемые ребёнком из речи взрослых, соответствуют целым предложениям, а не отдельным словам. Эта первичная синтаксическая формация известна как слово-предложение. Они проявляются в назывании ребёнком самих предметов, что может означать предложение. Также дети выражают требования, непосредственное наличие называемых предметов или явлений. Этот этап в речи детей господствует с 1 года 3 мес. до 1 года 8 мес. при нормальном речевом развитии ребёнка.

Следующий этап в развитии предложений состоит в объединении в одном предложении двух слов. Ребёнок строит повелительные предложения, повествовательные предложения, общающие о том или ином факте. Такой тип предложений существует в лексике ребёнка до 1 года 10 мес.

После этого периода появляются предложения из 3–4 слов. Наблюдаются пропуски глаголов (показатель того, что объединение больше двух слов представляет ещё невыполнимую задачу). Обозначение предметов для ребёнка представляется наиболее лёгким и более важным, чем обозначение действий. Такой тип предложения характерен в возрасте до 2-х лет [41].

Ребёнок не изменяет форму слов, использует их в начальной форме (именительный падеж вместо винительного, инфинитив вместо глагола настоящего времени).

Рассмотрим генез формирования грамматических и морфологических форм у детей раннего возраста. За время от 1 года 10 мес. до 2-х лет ребёнок усваивает такие категории, как единственное и множественное число существительных, именительный, винительный и родительный падежи существительного, повелительное наклонение, инфинитив, настоящее и прошедшее время глагола. Также он усваивает уменьшительно-ласкательные суффиксы и суффиксы, придающие значение увеличения.

К 2 годам 6 мес. дети овладевают системой простых предлогов (в, на, под).

По мнению С.Н. Цейтлин, в период от 1 года до 1 года 10 мес. ребёнок способен разграничивать прошлое, настоящее и будущее время глаголов, единственное и множественное число существительных, но после того как освоит основы количественных сопоставлений (один – много).

Очень трудна для усвоения категория рода существительных; её понимание тормозит отсутствие представлений о так называемом «естественном» поле живых существ. Эту категорию ребёнок усваивает после 2-х лет, только после того как у него сформируется умение вычленять себя из социума, осознавать своё «я».

Дети до 3-х лет, по словам С.Н. Цейтлин, овладевают и падежами: в первую очередь именительным, затем родительным и винительным. Но возможна их замена на именительный падеж.

К 2-м годам почти любой ребёнок уже может, конструируя своё высказывание, верно выбрать одну из существующих в нашем языке падежных форм в соответствии с требуемой семантической (смысловой) функцией. Однако при этом он зачастую прибегает к способу, отсутствующему в нашем языке, в результате чего возникает формообразовательная инновация.

В этом же возрасте, по словам автора, дети осваивают систему категорий принадлежности. Дети начинают отвечать так, как хочется взрослым, как их научили и отретпетировали с ними этот вопрос. К 3-м годам категория принадлежности сформирована.

Дети трёхлетнего возраста пользуются разными типами сложных предложений. В этом возрасте, овладевая морфологической стороной речи, ребёнок должен освоить два ряда элементов: 1) система окончаний отдельных типов склонений и спряжений; 2) чередование в основах и ударение в отдельных формах. И эти задачи в рамках данного возраста решаются обособ-

ленно. Окончание как основное морфологическое выражение известных значений усваивается раньше, поэтому в довольно значительном числе случаев наблюдается нарушение чередований при правильном употреблении окончаний [188].

Итак, к 3-м годам у детей сформированы:

- словоизменение (понятия единственного, множественного числа; именительный, родительный, винительный падежи существительного; использование простых предлогов; использование глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени);

- словообразование (использование уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов, придающих увеличительное значение, использование префиксов);

- синтаксис (построение разных типов простых и сложных предложений).

В целом операциональной базой понимания грамматических структур является взаимодействие психофизиологических компонентов:

- зрительного гнозиса (лицевой, предметный, зрительно-пространственный, симультанный);

- слухового гнозиса (фонематическое восприятие);

- двигательного праксиса (кинестетический, кинестетический; моторика речевого аппарата).

Психофизиологические факторы имеют первоочередное значение в процессе формирования понимания ребёнком обращённой речи. Зрение играет огромную роль в формировании предметных значений слов и употребляемых взрослыми грамматических категорий. Лицевой гнозис – способность улавливать ребёнком движения артикуляции говорящего человека.

Слуховое восприятие играет значительную роль в процессе формирования речи и выполняет функцию приёма и контроля речи. Без нормального функционирования слухового анализатора невозможно самостоятельное формирование речи и её пони-

мание. Фонематическое восприятие представляет собой процесс узнавания и различения, как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов.

Механизм понимания речи детьми раннего возраста ограничивается в начале периода начальным уровнем понимания своего имени и со временем появляется следующий уровень – уровень понимания смыслового содержания.

Импрессивный уровень грамматики занимает особое место в речевом развитии детей группы риска по различным вариантам дизгенеза. Ввиду снижения у детей с отклонениями в овладении речью скорости основных мыслительных процессов – анализа, синтеза, сравнения, систематизации – наблюдаются дефекты усвоения языковых средств общения и значения языковых знаков разной степени сложности (лексической и грамматической). Вследствие этого у ребёнка вырабатывается неправильный выбор языковых единиц (слов, морфем) в процессе порождения речевого высказывания.

Развитие звуковысотного слуха в раннем возрасте

Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного развития речи, эффективность которого зависит от нормального функционирования и гармоничного взаимодействия различных анализаторных систем.

Слуховая система – одна из важнейших анализаторных систем. Во многом благодаря слуховому восприятию у ребенка формируются собственные просодические характеристики интонации, тембра, мелодики и ритма. Познание предметов и явлений тесно связано с восприятием звуков речи и их свойств. Развивающееся слуховое восприятие имеет решающее значение для возникновения и функционирования устной речи. Восприятие, понимание и воспроизведение устной речи обусловлено нормальным функционированием слухового анализатора наряду с сохранностью других анализаторных систем.

Нарушение деятельности слухового анализатора негативно отражается на различных сторонах развития ребенка и, прежде всего, обуславливает нарушения в формировании познавательной активности и речи.

В раннем возрасте происходит развитие и совершенствование различных компонентов слухового восприятия, благодаря этому ребенок начинает дифференцировать пространственные, временные, тембровые, звуковысотные, динамические, ритмические, фонематические признаки звуков. Сформированность указанных компонентов слухового восприятия открывает перед ребенком широкие возможности познания окружающего мира, становится фактором развития коммуникации и речи. Развитие звуковысотного восприятия имеет большое значение для речевого развития ребенка, формирования механизмов восприятия речи и произношения.

Звуковысотный слух – это умение узнавать и дифференцировать звуки разной высоты. Звуковысотный слух на первых этапах доречевого развития несет основную смысловую нагрузку. Дети различают изменения голоса по высоте в соответствии с изменением эмоциональной окраски речи (плачут в ответ на сердитый тон и улыбаются на доброжелательный и ласковый) и по тембру (отличают по голосу мать и других близких). Звуковысотный слух закладывает основу для фонематического слуха, который развивается и функционирует уже по более сложным закономерностям, чем звуковысотный слух.

Многие зарубежные исследователи, занимавшиеся данной проблемой (Г. Ревеш, К. Сишор и др.), придерживаются той точки зрения, что способности к звуковысотному различению являются врожденными и в своем развитии не зависят существенным образом от среды и воспитания. В противоположность этому отечественные психологические исследования (Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.) свидетельствуют о том, что врожденными являются лишь некоторые анатомо-

физиологические особенности (задатки) слухового аппарата. Что касается музыкально-фонетических способностей, то они складываются на основе такого рода задатков на протяжении детства в коммуникативной среде под влиянием жизненного опыта.

Одним из наиболее рано формирующихся психофизиологических процессов у ребенка является звуковысотный слух, который ведет за собой развитие фонематического слуха. У новорожденных имеется чувствительность к звукам, которая обнаруживает себя изменением общей двигательной активности ребёнка, нарушением частоты и ритма дыхания, торможением сосательных движений. Исследования деятельности слухового анализатора новорожденного показали, что уже в первые дни жизни ребёнок способен различать звуки по высоте и тембру [29].

Н.Х. Швачкин в своем исследовании выделял два периода в развитии восприятия речи ребёнка. В первом, дофонемном периоде ритмико-интонационной речи, ребёнок не дифференцирует звуки, а улавливает только интонацию речи взрослого человека и её ритм, общий звуковой рисунок слов. То есть на раннем этапе речевого развития восприятие звуков речи, по наблюдениям Н.Х. Швачкина, происходит не за счет языковых средств (фонем), а благодаря улавливанию ритмико-мелодической структуры слова или фразы (интонации) [196].

В исследовании Т.К. Мухиной рассматриваются особенности звуковысотного различения у детей от 6 мес. до 2 лет [126]. На протяжении исследуемого возрастного периода существенно повышается способность детей к различению звуков разной высоты. Дети раннего возраста обладают достаточно большими потенциальными возможностями для дифференцирования звуков по высоте, но обычно не используют эти возможности, т.к. особенности жизненного опыта детей данного периода определяют ведущее значение для них тембровых различий, характерных для речевого слуха.

По данным исследования М.И. Лисиной о скорости выработки фонематической и звуковысотной дифференцировок, можно говорить о том, что в исследуемом возрастном промежутке от 6 мес. до 2 лет фонематический слух развивается более интенсивно и, по-видимому, оказывает интерферирующее влияние на развитие звуковысотного слуха.

Таким образом, в раннем возрасте интенсивно развивается как звуковысотный, так и тембровый слух.

Ребенок впервые способен воспроизводить интонационные компоненты в период лепета, наиболее интенсивное развитие собственных интонационных средств начинается в полуторогодовалом возрасте. В два года ребенок уже способен воспроизводить некоторые интонационные конструкции, которыми пользуется близкий взрослый.

Таким образом, хорошо развитый звуковысотный слух дает возможность детям различать в речи взрослых повышение и понижение громкости голоса, замечать ускорение и замедление темпа речи, улавливать различные оттенки речи. Позволяет и самим детям шире использовать разные средства выразительности: повышать и понижать собственный тон голоса, выделять во фразах отдельные слова или группу слов, правильно выдерживать ритм, выражать эмоционально-волевое отношение к сказанному.

Языковые компоненты речи и их онтогенез

Первичными языковыми компонентами речи являются просодические характеристики голоса. Просодика – это система фонетических средств (высотных, силовых, временных), реализующаяся в речи на всех уровнях речевых сегментов (слог, слово, словосочетание, синтагма, фраза, сверхфразовое единство, текст) и играющая смыслоразличительную роль [208].

Теоретическое обоснование сущности понятия «интонационные процессы»

Интонация – это совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы, придают фразе повествовательное, вопросительное или восклицательное значение, позволяют говорящему выражать различные чувства (Д.Н. Ушаков). Интонация создаёт дополнительный оттенок смысла, подтекст речи, помогает лучше понять высказывание.

Исследователи доречевой и начала речевой стадии развития ребенка, Е.Н. Винарская и Р.В. Тонкова-Ямпольская, утверждают, что интонационные модели присутствуют в вокализациях детей уже на этих стадиях, а усвоение интонационной системы происходит в возрасте около года.

В период новорожденности у ребенка наблюдаются нечленораздельные, безусловно-рефлекторные крики, выражающие его витальные эмоциональные состояния, связанные с голодом, болевыми ощущениями и любыми раздражающими факторами [29; 173].

Становление интонационной системы – сложный и многоплановый процесс. Его особенность проявляется, прежде всего, в том, что ребёнок сначала воспринимает интонацию окружающих, а затем реализует ее в собственной экспрессивной речи.

В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее определение понятия «интонация»: 1) ритмико-мелодический строй речи, зависящий от повышения и понижения тона при произнесении. Вопросительная, восклицательная, повествовательная интонация; 2) тон, манера произношения, выговор, выражающие чувство, отношение говорящего к предмету речи.

Интонация рассматривается как совокупность просодических характеристик, включающих в себя тембр речи, мелодику, речевой ритм.

Речевой тембр. Тембр речи – индивидуальный компонент интонации. Речевой тембр – это колорит голоса. У каждого человека свой тембр. Тембр голоса может изменяться, что зависит от эмоционального состояния человека, от времени суток, бывает разнообразным, а его восприятие всегда субъективно. Это закономерное повторение соизмеримых и чувственно ощутимых единиц. Тембр речи определяется как индивидуальными анатомо-физиологическими особенностями голосового аппарата, так и эмоциональным состоянием. Тембр изменяется в зависимости от того, насколько напряжены мышцы гортани, подвижны челюсть, язык, губы и мягкое небо.

В психологии установлено, что дети имеют возможность анализировать тембровые особенности звуков в раннем возрасте, на 2-м году жизни (В.И. Бельтюков, 1973; Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин, 1963). Уже к 2-м годам дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга только одной фонемой (Н.Х. Швачкин, 1948; А.Н. Гвоздев, 1961).

Как показали наблюдения Р.К. Потаповой и В.В. Потапова, опорным признаком при усвоении интонационного строя русского языка является мелодическая составляющая, т.е. мелодика высказывания, реализующаяся на базе изменения частоты основного тона говорящего. Мелодика речи фиксирует повышение и понижение тона. Такая звуковая организация речи должна быть органически связана с содержанием, смыслом высказывания. Мельчайшее злоупотребление мелодикой мешает восприятию информации.

Различают три вида мелодики: 1) повествовательная – резкое понижение голоса на последнем ударном слоге; 2) вопросительная – повышение голоса на том слове, которое служит смысловым центром вопроса; 3) восклицательная – свидетельствует об эмоциональном побуждении, сопровождающим речь говорящего (Е.А. Брызгунова, 1963).

Е.Н. Винарская указывает, что с пяти месяцев ребенок начинает различать тон голоса, адекватно на него реагирует, т.е. появляются слуховые дифференцировки. Подражательно воспроизводя мелодические особенности речи взрослых вначале вместе с меняющейся звучностью голоса, ребенок продолжает регламентировать и нормировать свои эмоциональные вокализации.

Целесообразно сказать об интонационных конструкциях, которые подразумевают совокупность изменений относительной высоты тона в слого, слове, словосочетании и целом высказывании, что связано с мелодикой речи. Е.А. Брызгунова выделяет семь типов интонационных конструкций в русском языке.

Интонационные конструкции представляют собой типы, к которым сводится всё многообразие мелодических рисунков высказываний. Во всякой интонационной конструкции выделяется центр – слог, на котором начинаются изменения компонентов интонации, значимые для выражения таких значений, как вопрос, утверждение, повествование. Передвижение интонационного центра, также описываемое как сдвиг логического ударения, выражает смысловые различия внутри предложения.

В роли элементарной единицы просодии выступает синтагма – отрезок высказывания, объединенный интонационным и смысловым значением. Она выступает как ритмический элемент устной речи. Синтагма связана со смыслом, а значит с синтаксисом и интонацией.

Речевой ритм. В широком смысле ритм присущ непосредственно целому ряду природных явлений и человеческому организму (ритмичное дыхание, работа сердца, кровообращение и т.д.) [78].

В основе ритмической организации человеческой речи лежит тот естественный, первичный ритм, который характеризует деятельность человеческого организма и в частности человеческое дыхание. Процесс дыхания относительно ритмичен. Необ-

ходимость периодических вдохов и выдохов вызывает соответствующие остановки голоса – паузы, которые разбивают речь на единицы, называемые речевыми тактами. Таким образом, единицей речевого ритма становятся слово или группа слов, ограниченные от последующих при помощи паузы. Восприятие ритма речи – это способность правильно слышать и воспроизводить ритмический рисунок слова, особенности его звукового строения, зависящие от количества слогов и места ударного слога. Ребенок может воспроизвести слоговую структуру слова, еще не умея правильно оформить его артикуляторно-фонетически.

По наблюдениям Л.Р. Зиндера, все компоненты интонации обязательно присутствуют в высказывании, потому что никакой его элемент не может быть произнесен без какой-либо высоты голоса, силы и т.д. Интонация составляет суперсегментный уровень, вторую линию речевого звучания, который имеет сложное строение и выполняет многообразные функции.

По данным Е.Н. Винарской, вокализации детей раннего возраста в довербальный период развития имеют богатую эмоциональную семантику. Крики, гуление, лепет, формирующиеся на их основе псевдослова и псевдосинтагмы еще не обладают языковым значением, но несут функцию коммуникации.

Восприятие интонации появляется у детей раньше, чем воспроизведение. Это связывают с тем, что интонационное поле речеслухового анализатора (восприятие интонации) заканчивает свое становление к концу периода лепета, тогда как становление интонационного поля в речедвигательном анализаторе (воспроизведение интонации) заканчивается только в период формирования устной речи (М.Г. Арановский, 1974). Так, на первых этапах речевого развития основную смысловую нагрузку несет звуковысотный слух. Дети узнают изменения голоса:

– по высоте в соответствии с эмоциональной окраской речи (плачут в ответ на сердитый тон и улыбаются на доброжелательный и ласковый);

- по тембру (отличают по голосу маму и других близких);
- по ритмическому рисунку слова, т.е. правильно воспринимают его акцентно-слоговую структуру (особенности звукового строения слова, зависящие от количества слогов и места ударного слога) в единстве с темпом речи. Из этого следует, что ребенок сначала воспринимает интонацию и ее составляющие компоненты, а потом воспроизводит в собственных вокализациях.

Существуют разные варианты классификаций интонации (Е.А. Брызгунова, Т.М. Николаева, А.М. Пешковский, А.К. Цеплитис и др.).

А.К. Цеплитис предложил следующую классификацию типов интонации:

- 1) интеллектуальные;
- 2) волюнтативные:
 - повествовательные;
 - побудительные;
- 3) эмотивные;
- 4) изобразительные.

Значение интеллектуальных типов интонации представляет собой отраженные в языке моменты мыслительной деятельности, связанной с порождением высказываний: утверждение (передача информации) или вопрос (выражение желания получить информацию).

Волюнтативные значения интонации относятся к сфере речевой деятельности человека. Выделяют две группы волюнтативной интонации: повествовательные – интонации констатации в высказываниях факта или суждения, но не выражающие интонационно волю или эмоциональное состояние говорящего; интонация совета, но без принуждения исполнить его; побудительные типы интонации: интонация приказа; интонация просьбы.

Эмотивная интонация – выражение эмоций интонационными средствами: гнева, испуга, нежности, печали, равнодушия, стыда, удивления.

Изобразительные типы интонации служат для воспроизведения физических свойств явления, предмета. Семантика этих типов интонации связана с такими психическими процессами, как восприятие, ощущение, воображение. Например, для сообщения о чем-то большом используется низкий диапазон голоса, т.е. низкие частоты и замедленный темп, а для характеристики чего-то маленького используется высокий диапазон голоса.

Эффективность речи, ее действенность зависят не только от логичности и умения аргументированно ее структурировать, но и от того, как она будет подаваться, т.е. от способности говорящего ее озвучить. Восприятие речи человеком напрямую связано с голосом говорящего – звуками, возникающими вследствие колебания голосовых складок при разговоре. Выразительный, яркий голос передает различные смысловые и эмоциональные оттенки. Голос выступающего должен иметь хорошую силу звука, богатые интонационные возможности, легко изменяться по высоте, обладать широким диапазоном звучания и разнообразной тембральной окраской.

Просодическое оформление подчинено семантико-синтаксической задаче речевого высказывания. Оно включает совокупность целого ряда показателей, таких как психофизиологические, ситуационные, потребностно-мотивационные и экстралингвистические [96]. Этот комплекс в конечном итоге и определяет акустико-артикуляционные характеристики просодии в целом.

Все акустические характеристики устной речи постепенно оформляются в процессе речевого онтогенеза и становятся достаточно стабильными и индивидуальными у взрослого человека.

По словам С.Л. Рубинштейна, речь маленького ребёнка часто обладает яркой выразительностью, но она произвольна, неосознанна, выразительные моменты проявляются в качестве импульсивной эмоциональности. Чтобы достичь сознательной выразительности, необходима тщательная работа.

А.М. Леушина наметила три ступени в развитии выразительной речи. На ранних ступенях детства речь выполняет эмоциональную функцию. Эмоциональность речи является отражением отношения к миру, ребенок не контролирует ее. По мере усвоения требований со стороны взрослых ребенок овладевает средствами интонационной выразительности и начинает сознательно пользоваться ими. Наиболее высокая ступень характеризуется переходом от интонационной выразительности к языковой. Ребенок осваивает средства образной речи: метафоры, эпитеты, сравнения для образной передачи мысли. Эта ступень тоже не имеет определенных возрастных границ. Она появляется к концу дошкольного детства и развивается на протяжении всей жизни.

Таким образом, интонация подразумевает:

1) совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы;

2) сложные явления, состоящие из ряда акустических компонентов, таких как: темп, тембр, ритм, мелодика;

3) что базовым процессом для развития интонации является звуковысотный слух;

4) зависимость от частоты и амплитуды колебания голосовых складок, от степени мускульной напряженности органов речи, от различной скорости смены артикуляций, от эмоционального тонуса говорящего.

Все компоненты интонационной системы обязательно присутствуют в любом речевом высказывании, потому что никакой его элемент не может быть произнесен без речевого тембра, мелодики, ритма. Интонация составляет суперсегментный уровень, вторую линию речевого звучания, который имеет сложное строение и выполняет многообразные функции.

Усвоение детьми интонации в процессе онтогенеза

Речь формируется в процессе онтогенеза вместе с физическим и умственным становлением ребенка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной закономерности и характеризуется рядом общих аспектов.

Исследователи Н.М. Аксарина, М.И. Кольцова, Р.В. Тонкова-Ямпольская, О.И. Яровенко связывают речевое развитие ребенка с процессом овладения интонационной системой языка. Интонация принадлежит к «базовым характеристикам структуры языковой способности» и появляется на более раннем этапе развития речи в предречевых вокализациях.

Интонационная система начинает оформляться путем образования цепных, условно-рефлекторных реакции (М.А. Мазманян, 1971). Исследование приблизительных имитативных вокализаций обнаруживают очень ранние сроки появления способности к имитации речевых звуков. П. Куль и А. Мельцова указывают на развитие имитаций воспринимаемой речи в возрастном интервале между 12-й и 20-й неделями жизни. К.П. Либман отмечает, что предречевые вокализации являются «способом моделирования интонационного рисунка речи» и «базисом для развития артикулированного языка» и музыкальной активности.

Невербальный «интонационный язык» зарождается в мотивационной эмоциональной сфере и служит средством общения, выражения потребностей и эмоций ребенка [36, с. 49]. Интонационные средства врожденных эмоциональных состояний универсальны для всех детей, они социализируются на протяжении раннего детства и служат основой становления особых зонных характеристик фонетических форм родного языка.

Готовность к интонационному овладению действительно не может осуществляться вне коммуникативных связей со

взрослыми, т.к. ребенок не обладает врожденными алгоритмами звуковых коммуникаций [28, с. 78]. Слуховое восприятие словесного воздействия взрослого и ответные вокализации в совокупности образуют разновидность ситуативно-личностного общения. От качества коммуникативной ситуации, ее эмоциональной составляющей зависят степень речевой активности, наличие инициативных высказываний, темп овладения основными языковыми средствами.

Н.Х. Швачкин установил, что ребенок оказывается способным усваивать звуковую сторону речи в определенной последовательности: интонация (в 4–6 мес.), ритм (6–12 мес.) и звуковой состав слова (после года). Дети на первом году жизни проявляют «необыкновенную чуткость и восприимчивость» к интонационным конструкциям родного языка и «исключительно точно воспроизводят интонации» [195, с. 139–142].

Большое значение в развитии речи детей имеют этапы гуления (первая голосовая реакция) и лепета. Ребенок накапливает в своей слуховой и кинестетической системах сведения о модификациях произнесения звуков речи, организованных интонационно. Основными носителями информации в процессе коммуникации являются интонационно-мелодические контуры, которые в совокупности с мимическими и пантомимическими действиями являются на этом этапе определяющими языковыми средствами (В.И. Бельтюков, Е.И. Исенина, А.А. Леонтьев, Г.В. Лосик, А.М. Шахнарович). Основу для развития интонационной выразительности составляет ситуативная речь, сопровождаемая мимикой и жестами и возникающая как производное на основе естественных и искренних чувств и эмоциональных проявлений.

Имеются указания на следующую очередность появления интонаций в предречевых вокализациях ребенка, отражающих вокальную экспрессию психологических переживаний: интонация спокойного гуления, радости, восклицания, просьбы, вопро-

са. Каждое высказывание ребенка на дословесной стадии имеет одну функцию из перечисленных: инструментальная – для удовлетворения материальной потребности ребенка в виде вещей или услуг («Я хочу»); регуляторная – для контроля действий другого лица («делай, как я говорю»); взаимодействия – для достижения и упрочения контакта со значимыми для ребенка лицами («я и ты») (2–8 мес.); личностная – для выражения собственной индивидуальности («вот и я»); воображение («давай-ка притворимся, что»); информативная – для исследования окружения ребенка, (9–12 мес.); эвристическая («скажи мне»), (12–24 мес.). На этапе 1 г. – 1 г. 5 мес. начинают объединяться с помощью падающей и восходящей интонации две большие группы функций: прагматическая (включающая инструментальную и регуляторную функции) и матетическая (обобщающая личностную и эвристическую функции).

Н.И. Лепская отмечает участие интонации в становлении эмоционального и фатического («выражение импульсивного желания общения») аспектов коммуникации на ранних стадиях онтогенетического развития. Мелодика является первым элементом, который ребенок осваивает в процессе своего общения с окружающими в возрасте 1 г. 4 мес. – 1 г. 6 мес. С 8 до 16 месяцев отмечается множество мелодических рисунков, которые строго не фиксированы с интонационными конструкциями русского языка. Интонации, обладающие смыслоразличительной функцией волеизъявления, появляются в возрасте 2 г. – 2 г. 3 мес., утверждения и перечисления в 2 г. 4 мес. – 3 г., вопросительная интонация в 3–4 года, восклицательная интонация в 4–5 лет. При этом осознание и реализация детьми различных типов интонационных конструкций находится в зависимости от лексического состава высказывания [96, с. 120–121].

Коммуникативная модальность начинает выражаться просодически примерно с двух лет, одновременно начинают фор-

мироваться императивные отношения в языковой способности ребенка. На втором-третьем годах жизни типология высказываний в общении ребенок–взрослый по ведущему мотиву, который существенно влияет на интонационную сторону речи, заключается в следующем: вопрос, ответ, побуждение к действию, выдача информации (повествование), выражение эмоционального отношения – восклицание. В паре ребенок–ребенок в этом возрасте коммуникативного намерения обычно не возникает.

На первом году жизни, по мнению И.Н. Горелова, в восприятии интонаций доминируют физические характеристики. Первые условные рефлексы на звуковой раздражитель образуются в конце первого месяца, ребенок начинает определять направление звучания. На 3–4 месяце жизни младенец начинает дифференцировать качественно разные звуки и однородные звуки различной высоты. С 3 до 6 месяцев развивается способность дифференцировать интонацию (несущую основную семантическую нагрузку) и выражать свои переживания с помощью оттенков голоса. В последующие месяцы первого года жизни ребенок начинает более тонко различать звуки окружающего мира, голоса людей, слово узнает по его ритму и общему звуковому облику. При этом звуковое оформление высказывания приобретает знаковое наполнение благодаря условно-рефлекторной связи перцептивного образа звучания с ситуационным контекстом. Языковой материал ребенок воспринимает как единый условный раздражитель, сориентированный не на фонемный состав речи, а на ее общую ритмико-мелодическую структуру, разграничивать интонационное и словесное содержание начинает с 10–11 месяцев.

В основном интонационное поле системы речеслухового анализатора заканчивает свое становление к концу периода лепета, становление интонационного поля в речедвигательном анализаторе приходится на начало второго года жизни [28].

Иные данные о сроках завершения формирования интонационного поля в речедвигательном анализаторе приводит Н.Ю. Бахтина, которая отмечает неодинаковую скорость усвоения детьми разных компонентов интонации. Относительно нормативно функционирует мелодический компонент, в темпоральных и динамических контурах наблюдаются отклонения от нормального употребления.

Результаты исследования А.М. Шахнаровича подтверждают факт неравномерного появления компонентов интонации в онтогенезе. Мелодика и динамика имеют яркую тенденцию к повышению в императиве и к понижению в индикативе, начиная с двухлетнего возраста.

Воспроизведение интонации детьми начинается в период лепета, интенсивная отработка интонационных средств выразительности происходит в полуторагодовалом возрасте, коммуникативная модальность начинает выражаться просодическими средствами приблизительно в два года.

Е.И. Исенина в экспериментальном исследовании доказывает, что дети в возрасте 14–22 месяцев хорошо имитируют интонационные контуры высказываний взрослых, в 1 г. 5 мес. – 2 г. улавливают воспринимаемые слухом особенности художественного текста: ритмически проговаривают окончания стихотворных строк, воспроизводят ритм в движениях (покачивание корпуса, головы, постукивание рукой по столу). Они способны воспроизводить некоторые выразительные средства, которыми пользуется взрослый, умеют менять свое речевое поведение в зависимости от взятой на себя роли в различных играх и инсценировках [75].

На третьем году речь становится более эмоциональной и выразительной, проявляется личностный компонент интонационной окраски высказываний. Коммуникативный мотив и ситуация, преломляясь через определенную личностную позицию и эмоциональное отношение, вызывают заметные индивидуаль-

ные вариации интонационной выразительности. При восприятии речи дети данного возраста реагируют на логическое ударение, поэтому часто воспроизводят не все высказывание, а только акцентированное слово.

Возраст четырех лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы» в плане реализации, в пять лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека [28, с. 40].

В целом, усвоение интонации в процессе онтогенеза происходит в течение длительного времени по линии от эмоциональности, которая предшествует становлению фонологической системы. Интонация видоизменяется, совершенствуется по мере изменения возраста. Реализация в речи фонологических систем языка регулируется нормой конкретного языка, которая определяет диапазон варьирования, связанный с функциональными стилями, конкретной речевой ситуацией, возрастом, социальным положением, коммуникативной задачей. Таким образом, усвоение и понимание детьми интонации в процессе онтогенеза проходит в определенной последовательности: интонация (в 4–6 мес.), ритм (6–12 мес.) и звуковой состав слова (после года).

Таким образом, понятие «интонация» трактуется как единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения. Все интонации разделяются на две основные группы: эмоциональные и логико-смысловые. Эмоциональные передают все оттенки эмоционального отношения предмета к разговору; логико-смысловые передают интонации повествования, вопроса, противопоставления, перечисления.

Следовательно, интонация – это средство, просодика – процесс реализации интонации в коммуникативной речевой деятельности.

Таким образом, в существующих исследованиях указывается, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, чем у них начинается формирование словесной речи. Отсюда накопление способности новорожденного выявлять, запоминать и использовать такие характеристики родной речи, как частотность сигнала, фонетический ритм, его вероятность. На самом раннем этапе усвоения речи ребенком она воспринимается как один из компонентов целостного комплекса впечатлений. Младенец поначалу реагирует на целый интонационный абрис фразы [79]. Следовательно, интонационные структуры развиваются соответственно национально-специфическим характеристикам в процессе эмоционального общения ближайшего взрослого окружения с новорожденным и младенцем. Средством выражения такого общения будет эмоциональная интонация.

Первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, по утверждениям Н.Я. Кушнир, оказывается крик ребенка, который только в момент его рождения является биологически обусловленным явлением таламо-паллидарного уровня синергий [16, с. 232]. В дальнейшем, с развитием стримального подуровня [16, с. 233], под воздействием эмоциональной интонации обращенной речи, модифицируясь по частотным характеристикам, силе, тембру, протяженности, он приобретает коммуникативный характер плача и в течение достаточно длительного времени продолжает оставаться единственной формой общения ребенка со взрослым [82].

Изучение плача новорожденных со стороны его акустических особенностей (Е.Н. Винарская, 2005; Н.Я. Кушнир, 1990; Е.Е. Ляксо, 1998; С.М. Носиков, 1986; Р.В. Тонкова-Ямпольская, 1964, 1968, 2006) показывает, что первичная интонационная структура отмечается уже в крике к концу первого месяца жизни (по наблюдениям О.А. Юнтунен (Румянцевой)).

Изначальными интонационными характеристиками плача ребенка являются интонации обиды, недовольства. Другие виды интонационной выразительности речевых сигналов формируются на основе этой первичной интонации. На втором месяце жизни появляется индифферентная интонация, которую по структуре можно было бы сравнить с интонацией повествования, интонацией радости (комплекс оживления), увещевания (упрека), угрозы (требовательности) у взрослого. Такой качественный переход в интонационной структуре плача свидетельствует о начале процесса превращения плача как биологического явления в средство приспособления к воздействиям внешней и внутренней среды, в социальное, то есть средство обращения со взрослым. При этом только близкий взрослый может способствовать развитию корковой активности мозга ребенка, стимулируя дальнейшее становление специфических речевых связей [173].

М.И. Лисина рассматривает эмоциональные интонации, называя их «голосовыми», в коммуникативном аспекте. И отмечает, что в акте общения ребенка на довербальном уровне основную семантическую нагрузку несут интонационно-ритмическая и экспрессивная вокализации.

Ребенок воспринимает все виды интонации национального языка к концу периода лепета (к концу первого года жизни). Интонационно оформлять собственную речь ребенок начинает пробовать только в период оформления устной речи. А именно, когда индифферентная, выразительная и настойчивая интонация гуления и лепета очень быстро идентифицируется близкими взрослыми с логическими интонациями повествования, убеждения и утверждения [73, с. 9].

Лингвистический анализ речевой продукции сына дал возможность А.Н. Гвоздеву утверждать, что в период односложного предложения ребенок пользуется в собственной речи интонацией понижения с целью выражения спокойного констатирования. В это же время, где-то к 1 году 9 месяцам, появляются

разновидности восклицательной интонации, а после 1 года 11 месяцев – вопросительные [41, с. 65].

О.И. Яровенко экспериментально доказывает, что все возможные типы интонации встречаются в спонтанной речи дошкольников, начиная с 2,5 лет. При этом у детей различного возраста интонационное оформление фраз осуществляется по-разному. Интонации, которыми пользуются в своей речи дети 2,5 лет, характеризуются особенной яркостью и утрированностью проявлений. Это объясняется двояко. Во-первых, интонационные средства – это тот комплекс средств, которыми ребенок данного возраста владеет лучше всего и, следовательно, максимально использует его в собственной речи для оказания влияния на окружающих. Во-вторых, это свидетельствует о незаконченности процесса формирования интонационного оформления высказывания у детей данного возраста. Яркость и утрированность интонации может говорить о том, что реализация интонационных типов еще не достигла стадии автоматизации [41]. По-видимому, здесь имеет место явление сверхгенерализации, столь характерное для периода раннего речевого онтогенеза.

Воспроизведение интонации у ребенка с нормальным слухом обеспечивается взаимодействием механизмов дыхания, голосообразования и артикуляции под контролем уже сформировавшегося под влиянием интонационно окрашенной речи близких взрослых звуковысотного слуха. Известно, что на третьем году жизни эти механизмы еще находятся в процессе начального становления [2; 41; 42; 101].

С момента первого крика у ребенка формируется голос. С одной стороны, гортань в анатомическом и физиологическом отношении на данный момент еще недостаточно развита, голосовые связки тонкие и короткие, малы по объему. С другой стороны, зоны перекрытия звуковысотного слуха и двигательных зон артикуляции еще только складываются, способность произвольно управлять своим голосом, изменять его по высоте и силе,

придавать ему нужную интонационную окраску находится в стадии становления. Речевое дыхание как один из физиологических механизмов интонации в раннем возрасте заметно отличается от речевого дыхания взрослых. По наблюдениям А.И. Макасова, дети третьего года жизни имеют укороченный слабый выдох (1,5–2 сек.), многие говорят недостаточно громко. Ребенок может произносить отдельные слова и фразы в любую фазу дыхания – как во время выдоха, так и во время вдоха, а также в период паузы между ними [15].

Таким образом, онтогенез интонационно-просодических компонентов речевого развития обуславливается сохранностью физиологических (иннервация дыхания, голосового аппарата, двигательной сферы), психофизиологических (звуковысотный слух) и социальных предпосылок (наличие эмоционального общения близкого взрослого). К моменту появления первых слов ребенок воспринимает национальный интонационный компонент просодики и общается посредством существующих в собственном арсенале эмоциональных интонаций недовольства-удовольствия и логико-смысловых интонаций вопроса, восклицания и спокойной констатации. Даже при отсутствии речевой продукции ребенок хорошо понимает и может повторить за взрослым характер интонации посредством паралингвистических реакций.

Понимание сущности ритмической организации движений в современных теоретических исследованиях

Ритмические процессы в развитии речи играют особую роль. Навык ритмической организации, т.е. плавной речи, формируется благодаря ритму. Этот навык далее используется человеком как динамический психосенсомоторный речевой стереотип в соответствии с пониманием функциональной системы поведенческого акта (П.К. Анохин).

Проблема значимости ритмических процессов в формировании, развитии и функционировании сложных живых систем, несмотря на длительную историю изучения, далека от своего решения.

Общепринятого толкования термина «ритм» на современном этапе нет. Это объясняется многозначностью и разногласиями в его определении.

И.П. Павлов впервые вводит термин «динамический стереотип», который обозначает принцип ритмической слаженности и уравновешенности системы внутренних процессов работы больших полушарий головного мозга. Его рассуждения об интегральных пространственных феноменах мозга приводят к выводу, что, с одной стороны, кору больших полушарий можно рассматривать в виде мозаики, которая состоит из бесчисленной массы отдельных пунктов, с определенной физиологической ролью в данный момент, а с другой стороны – это будет сложнейшая динамическая система, которая стремится к объединению и стереотипности, объединенной (интеграции) деятельности. На сегодняшнем этапе развития идей И.П. Павлова становится очевидным, что интегративная деятельность имеет возможность реализовываться только лишь в условиях пространственно-временной, т.е. ритмической организации ее элементов [185].

Как утверждают многие исследователи и практики, в основе ритма живого организма имеется моторная природа, что является одним из его врожденных устойчивых свойств. Проводя биоэлектрические исследования, ученые выявили, что внешние ритмические стимулы любой модальности обязательно вызывают ответные реакции не только в мышцах, но и, в первую очередь, в биоритмах мозга.

М.Н. Ливанов с группой ученых выявил, что при воздействии ритмического раздражителя различной природы облегчается выработка навыка, но при аритмичной стимуляции формирование навыка затрудняется.

Жизненные процессы целостного организма осуществляются сложной иерархией соподчиненных структур центральных механизмов, характеризующихся разными по сложности ритмами. Строгая система внутренних ритмов организма и их четкое согласование с внешними «датчиками» сохраняют гомеостаз и поддерживают его на оптимальном уровне жизнедеятельности.

Н.А. Бернштейн обосновывает сложность организации моторной функции и предлагает иерархическую систему организации движений. Автор доказывает, что любой двигательный акт строится только благодаря включению мозговых структур в определенной иерархии. Он утверждает, что более сложные движения требуют многочисленных и разнообразных сенсорных коррекций для его выполнения. Ритмическая характеристика движения пронизывает все уровни и определяет способность осуществления движения во времени и по определенному рисунку. При описании этапов построения движений, Н.А. Бернштейн указывает, что центральным звеном движения будет являться координация. Она обеспечивает плавность, точность и соразмерность выполнения движения. Результатом однотипных действий является выработка двигательного навыка как координационной структуры, представляющей собой освоенное умение решать тот или иной вид двигательной задачи [16].

К «высшему кортикальному уровню символических координаций и психологической организации движений» ученый относит речедвигательный акт. Центральная программа речедвигательного акта осуществляется в разных зонах головного мозга, которые отвечают за временную и пространственную составляющую будущего речевого движения. В этой связи Н.А. Бернштейн использует термин «праксис», который означает организацию произвольных действий.

Согласно Ю. Ашоффу, при классификации биологических ритмов необходимо отталкиваться от определенных критериев: «1) по их собственным характеристикам, таким как период;

2) по биологической системе, в которой наблюдается ритм; 3) по роду процесса, порождающего ритм; 4) по функции, которую ритм выполняет». Такие критерии применимы и к пониманию ритмической организации речи.

В психологии ритмическую организацию движений рассматривают с точки зрения пространственно-временной характеристики психических процессов, в том числе их осознания. Некоторые исследователи вводят понятие «ритмическая способность», которое трактуется как «новообразование» универсального типа, характеризующее разные виды деятельности (Ю.О. Филатова, 2014).

Одним из аспектов психологического изучения ритмической организации является вопрос его восприятия как категории времени и отражения в движении. В этой связи Е.В. Назайкинским, Б.М. Тепловым и другими был изучен музыкальный ритм, который близок к терминам «чувство ритма» и «музыкально-ритмическое чувство». Музыкальный ритм в узком понимании представляет собой чередование различных длительностей звуков, отвлеченное от их высоты, на основе его соизмеримости и устойчивой повторности. В более широком смысле музыкальный ритм имеет общий характер движения в музыке, который обуславливается временными отношениями, последовательностью ладово-гармонических, метрических и других элементов», что подчеркивает динамическую природу ритма.

По Е.В. Назайкинскому, музыкальный ритм «включает в себя ритмический рисунок, являющийся своеобразной материей ритма, метр – как систему ритмической организации и темп – как качественные и количественные характеристики скорости протекания ритмического процесса». Большое число исследователей и практиков указывают на то, что восприятие музыки имеет моторную природу.

Б.М. Теплов утверждает, что восприятие ритма не может быть только слуховым процессом; оно всегда является процес-

сом слуходвигательным. Переживание ритма по самому существу своему активно. Нельзя просто «слышать ритм».

Слушатель может почувствовать ритм, когда он его «сопроизводит», «соделывает». Еще с глубокой древности музыкальному ритму придают большое значение.

Музыкальный ритм и другие звуковые стимулы (ритмическое пространство окружающей среды) влияют на наше поведение и отражаются на нашем психофизическом состоянии. Из этого следует, что музыка может организовывать ритм движений. В спортивной психологии и психофизиологии доказано, что музыкальный ритм, в синхронизации с рабочим темпом, влияет на улучшение качества выполнения физических тестов.

Лингвистические направления, исследующие речевой ритм, отмечают, что ритм – это способ организации речевого потока, который связывает и упорядочивает биологические и психические речевые компоненты и содействует пониманию обращенной к слушателю речи, то есть адекватному ее восприятию. Ритмичность наблюдается во всех элементах речи, начиная с акустических и артикуляционных сигналов, заканчивая программированием речевого высказывания и в плане формирования моторных программ, и в плане содержания высказывания (А.М. Антипова, Г.Н. Гумовская, Т.В. Поплавская, В.В. Потопов, М.А. Сапаров, Л.И. Тимофеев, Н.В. Черемисина и др.).

В нейролингвистике Т.Г. Визель сопоставляет ритм речи с многомерной матрицей, имеющей сложную структуру соподчинения составляющих ее элементов, и связывает его с активностью определенных структур мозга.

В педагогике ритм рассматривается как особая форма организации движений и деятельности во времени и пространстве, а ритмическая способность является средством пространственно-временной организации движений, поведения и деятельности ребенка (Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова).

Чувство ритма Б.М. Тепловым охарактеризовано как способность активно отражать музыку в движении и тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения. Дошкольный возраст выступает сензитивным периодом для освоения ритмической структуры слова и ритма движения. Такой генетически заложенный акт, как сосание сопровождается ритмическими движениями губ, языка и пальцев кисти ребенка. Во время купания до 4 лет 5 месяцев малыш ритмично «гребет» руками и ногами (затем этот автоматизм утрачивается). К 5–6 месяцам ребенок во время игры начинает ритмично взмахивать руками, а в 8 месяцев уже может выполнять ритмичные прыжки [176].

В организацию ритмических движений заложена моторно-пластическая проработка музыкального материала. Она может быть достигнута благодаря приобретенным навыкам и умениям согласовывать движения с музыкой, её характером, настроением (Е.В. Матвеева, 2013).

Ритмическая организация движений детей имеет три направления, которые взаимосвязаны и осуществляются за счет скоординированной работы двух полушарий:

- 1) формирование умения подчинять движения музыке;
- 2) формирование правильных двигательных навыков;
- 3) формирование умения управлять движениями тела: быстро и точно останавливаться, менять движение, менять направления, менять темп движений и другое.

Л.И. Беляковой, И.В. Евтушенко, Л.В. Лопатиной, И.А. Поваровой, Ю.О. Филатовой были проведены исследования ритмических процессов в рамках специальной педагогики и психологии. Полученные результаты указывают на то, что у детей с ограниченными возможностями здоровья имеется недостаточная организация ритмических движений.

В.И. Бельтюков, И.Н. Мусатов, Е.З. Яхнина и др. отмечают, что дети с нарушением слуха имеют неритмичную, монотонную

и нестабильную по громкости речь. Общая моторика характеризуется трудностью организации, недостаточной ритмичностью, неправильным воспроизведением ритмического рисунка, нарушением выполнения последовательных движений.

И.В. Евтушенко, Л.С. Медникова, С.М. Миловская выявили низкую способность к восприятию и воспроизведению ритмического рисунка при выполнении разных видов движений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ работ Л.И. Беляковой, Н.Н. Волосковой, Л.В. Лопатиной, И.А. Поваровой, Ю.О. Фитатовой, в которых отражено изучение отдельных ритмических показателей у детей с нарушениями речи, показывает, что при разных речевых расстройствах имеется нарушение ритма, как в речи, так и в движениях.

Сущность природы ритма в философской, естественнонаучной и гуманитарной парадигмах трактуется как интегративный регулятор всех процессов живой природы. Ритм является инвариантом формообразующих процессов, разворачивающихся в пространстве и времени, условием самого существования сложных биологических объектов, их развития и сохранения целостности в процессе эволюции. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что ритмические движения сопровождают человека с момента его рождения. Движения и потребность в них является важной составляющей развития детского организма, поэтому ритмические движения также способствуют правильному и своевременному развитию.

Таким образом, ритмическая организация движений представляет собой чередующиеся скоординированные, слаженные и динамичные движения, которые обусловлены последовательностью, временными отношениями, метричностью, музыкальным ритмом и внешней организацией движений.

Генез ритмической организации произвольных движений в раннем возрасте

Двигательная активность является одним из факторов, формирующих развитие ребёнка. Содержание двигательной активности включают в себя: ходьбу, бег, прыжки, лазанье, метание. Для растущего организма движение – это биологическая потребность, без удовлетворения которой ребёнок не может правильно развиваться. Благодаря движению происходит развитие всех систем организма. Под влиянием движений улучшается обмен веществ.

В последние годы стало очевидно, что ритм имеет прямое отношение к развитию организма в целом с самого начала его зарождения. Уже в период внутриутробного развития все функции организма подчиняются определенному ритму. В тканях плаценты, которые окружают плод, имеются циркадианные (околосуточные) ритмы. Эти же ритмы есть и в самом плоде, благодаря чему он может вести себя активно в процессе родов [8].

В первые минуты появления на свет новорожденный находится в состоянии «наркоза новорожденных». Такое состояние противоположно моторной активности в процессе родов, и только восстановление ритмической активности мозга дает возможность сохранить жизнь ребенку. Первый вдох и крик осуществляется новорожденным только благодаря регулярной ритмической активности мозга. Далее происходит становление ритмических процессов, которые будут обеспечивать дальнейшее сохранение и развитие витальных функций. Витальные функции представляют собой процесс перехода от сна к бодрствованию, так же к ним относятся сосание, выделение, систематичные координированные ритмы сердечно-сосудистой и дыхательной систем и т.д.

Онтогенез речевой функции у младенца на уровне врожденных речевых предпосылок (крик, гуление, начало лепета)

начинает разворачиваться по мере развития двигательной системы и поведенческих реакций.

Звуки гуления у младенца начинают появляться, когда формируется рефлекс удержания головы в вертикальном положении. Такие ранние вокализации младенца – это генетически заложенные базовые механизмы речи, которые выражаются в виде ритмически согласованных сокращений изолированных групп мышц дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов, что и обеспечивает фонацию.

В 6 месяцев младенец начинает сидеть, а при поддержке взрослого ритмично прыгает и взмахивает при этом руками, сопровождая движения ритмически повторяемыми звуками. Важным на этом этапе становится то, что ритм движения будет ускорять ритм воспроизведения гласноподобных звуков, а позже фонем, и наоборот. Подобные реакции становятся началом развития повторных движений, которые свойственны ребенку во втором полугодии первого года жизни. На большую роль подражания в формировании произвольных движений, речи, овладении ребенком способами практической деятельности и общением указывали А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, И.М. Сеченов и многие другие.

Л.С. Выготский полагает, что существенную роль в онтогенезе высших форм поведения человека играет подражание.

В 8–10 месяцев начинает развиваться манипулятивная деятельность рук одновременно с развитием общих движений (возможность стоять, делать шаги, придерживаясь за опору). Манипулятивные действия с предметами ребенок осуществляет повторно и ритмично (похлопывание по игрушке, стучание предметом о предмет и т. п.), причем их длительность постепенно увеличивается, что отмечают Т.Л. Журба, Е.М. Мастюкова, М.М. Кольцова, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др.

В год ребенок уже делает первые шаги, что совпадает по времени с произнесением первых осмысленных слов, которые

далее увеличиваются в количестве. Ритмическая структура слова становится для ребенка главным признаком речи [153].

Восприятие, оценка и воспроизведение моторного ритма представляют собой сложную комплексную деятельность. Для того, чтобы правильно воспроизвести ритм, необходим достаточно высокий уровень развития слуховых и зрительных дифференциаций ритмических структур, а также возможность моторного программирования воспринятых на слух или визуально ритмических рядов, а значит должен быть сформирован определенный уровень слухомоторных, слухозрительных и зрительно-моторных координаций.

Движение и речь тесно связаны между собой, и это является общеизвестным фактом. Акт говорения по своей сути тоже движение мышц органов артикуляции и голосовых связок.

Ритм – это сочетание во времени слабых, пассивных и акцентированных частей движений. Точная и четкая смена мышечного напряжения и расслабления будет являться показателем правильного выполнения физического упражнения. Основу ритма составляет закономерное расчленение временной последовательности акцентов. Б.М. Теплов утверждал, что ритм не может быть без акцентов.

Ритмические движения являются синтетическим видом деятельности. Любые движения, сопровождающиеся музыкой, развивают психические процессы, которые способствуют эмоциональному и психофизическому развитию детей. Движения под музыку в совокупности с речевыми высказываниями играют большую роль. Любое двигательное упражнение тренирует мозг и подвижность нервных процессов. В процессе движения под музыку в сопровождении речи совершенствуется общая, мелкая, речевая моторика, координация движений артикуляционного аппарата, развивается произвольность его движений. Таким образом, двигательная сфера и ее ритмическая организации тесно связаны между собой. Первые ритмические движения

появляются у ребенка еще во внутриутробный период. Ритмическая активность мозга жизненно важна для новорожденного, так как она позволяет ребенку сделать первый вздох и крик. Развитие ритмической организации двигательной сферы ребенка преддошкольного возраста становится залогом интеграции сенсомоторных и анализаторных систем. Чем больше ребенок двигается в раннем возрасте, тем активнее его мозговая деятельность, а, следовательно, снижается риск отклонений в развитии.

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, речевой ритм как звуковая организация речи при помощи чередования ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса, усваивается ребенком рано. К 2-м годам ребенок в основном передает специфику ритмической организации родного языка. Уже на первом году жизни отмечается выделенность лепетного сегмента, которая проявляется в относительно большей длительности вокального, шумового или того и другого компонентов одновременно, что соответствует представлению о природе ударения в потоке русской речи [196]. Ребенок первого года жизни «живет в окружении хорей – размера, который соответствует его ритмической наклонности» [196]. Хорей преобладает в речевых обращениях взрослых к ребенку. Этот ритмический размер помогает ребенку осознать лексическое значение слова и заложить основу понимания грамматического значения. Как противопоставление акцентуации первого слога двусложных псевдослов нисходящей звучности (хореическая организация) начинают накапливаться двусложные псевдослова с выделенностью второго слога восходящей звучности (ямбическая организация). По данным С.М. Носикова, преобладание выделенности начального сегмента в структуре псевдослова, то есть хорей, (до 90% от их общего числа) постепенно (к 13–14 месяцам) уравнивается не менее частым выделением конечного сегмента, то есть ямба. И уже к 18 месяцам эти структуры даже начинают отчетливо преобладать.

В поле восприятия и воспроизведения различных интонаций и ритма развиваются первые фонологические оппозиции [29, с. 43–55]. Проследим становление фонематических компонентов речи в раннем возрасте.

Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте

Процесс восприятия фонемы рассматривал Л.С. Выготский, описав «закон восприятия звучащей стороны речи». В частности, он писал: «Всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, то есть восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи» [37, с. 152]. Р.Е. Левина, развивая положение Л.С. Выготского, пишет о фонематической системе, выполняющей определенные функции для восприятия и воспроизведения устной и письменной речи: смысловозначение, фонематический анализ и синтез. Составными частями фонематической системы являются фонематический слух и фонематическое восприятие.

К пониманию онтогенеза фонематических процессов исследователи подходят по-разному, но все они сходятся во мнении, что уже к двум годам фонематическое восприятие становится перцептивной основой общеречевого развития ребенка (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, С. Пинкер, Н.Х. Швачкин и др.).

Р.Е. Левина выделила этапы становления фонематического слуха и восприятия.

I стадия – полное отсутствие дифференциации звуков речи. При этом у ребенка нет понимания речи.

На II стадии становится возможным различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Ребенок слышит звуки иными, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различаются.

На III стадии ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смысловоразличительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное, неправильно произнесенное слово. При этом Р.Е. Левина отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего косноязычного и формирующегося нового. На IV стадии при восприятии речи у ребенка преобладают новые образы. Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов. На V стадии происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Самым существенным признаком перехода на эту ступень является то, что ребенок различает правильное и неправильное произношение [87].

Н.Х. Швачкин особо подчеркивает семантическую прагматику начального периода становления речи ребенка. На первом этапе речевого развития ведущую семантическую роль играет интонация, на втором – ритм. И только вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать звуковой рисунок слова [196, с. 104].

В дальнейших исследованиях отмечается, что уже в первые месяцы жизни дети начинают среди звуковых раздражителей выделять и фиксировать речевые воздействия окружающих взрослых. Ребенок ориентируется на интонационный, ритмико-структурный, тембровый и фонемный состав речи взрослого [26; 48; 75].

Зарождение фонематического восприятия приходится на стадию развитого лепета. В этот период важную роль играет фонематический слух, который появляется значительно раньше, чем фонематическое восприятие и является, по нашему мнению, не чем иным, как слуховым вниманием ребёнка к звучащей речи ближайшего взрослого окружения (слухомоторные координации). Еще до того, как ребенок начнет произносить слова, он

уже приобретает опыт для их узнавания и различения, то есть фонематические различия – предшественники различий артикуляционных [1, с. 241].

Первоначально ребенок воспринимает лишь общий контур слов, выделяя наиболее контрастные звуковые противопоставления: согласный – гласный. Весьма существенно, что ребенок повторяет за взрослым законченные звукокомплексы, пусть и крайне упрощенные. В качестве таковых обычно выступает либо первый слог, либо ударный как акустически наиболее сильный. В ходе многократного прослеживания одного и того же звукокомплекса в соседстве с меняющимися другими ребенок распознает акустические признаки именно данного слова и отличает его от прочих. Постепенно из различных вариантов звуковых сочетаний складываются языковые инвариантные единицы – фонемы.

По исследованиям Н.Х. Швачкина, в развитии фонематического восприятия существует две стадии: различение гласных и различение согласных звуков. Каждая стадия делится на ступени. В первой стадии автор выделяет одну ступень, которая реализуется в трех последовательных рядах: различение **а** от других гласных; различение **и–у**, **э–о**, **и–о**, **э–у**; различение **и–э**, **у–о**. Во второй стадии выделяется пять ступеней: различение наличия согласных; различение сонорных и артикулируемых шумных; различение твердых и мягких согласных; различение сонорных; различение шумных. Пятая ступень (различение шумных) дифференцируется на семь рядов по уменьшению степени контрастности в различении шумных звуков [195].

Исследователями (Н.И. Жинкин, 1958; Е.И. Исенина, 1981; С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, 2001; А.Р. Лурия, 2000; В.П. Морозов, 1977 и мн. др.) установлена тесная взаимосвязь слухового и речедвигательного анализаторов в процессе речевого онтогенеза. Внутри этого взаимодействия существует взаимосвязь и

зависимость речедвигательного анализатора от слухового. В свою очередь деятельность слухового анализатора совершенствуется под влиянием речедвигательного: ребенок начинает овладевать речью и лучше различать на слух те звуки, которые противопоставлены у него в произношении (Н.Х. Швачкин, 1948).

Н.И. Жинкин (1958) подчеркивает, что первоначальное центральное управление двигательного анализатора не способно подать верный импульс органам речи, который вызвал бы артикуляцию и звук, соответствующий нормам контролирующего слуха. Управление речевыми органами затруднено, если сами они не будут сообщать в управляющий центр, что ими делается, когда воспроизводится ошибочный, не принимаемый слухом звук. На основании обратных афферентаций центральное управление перестраивает ошибочный посыл в более точный и принимаемый слуховым контролем (Н.А. Бернштейн, 2004).

В процессе овладения речью формируется динамический стереотип речевых движений, не требующий обязательного участия слухового контроля. Роль слухового контроля остается действенной в качестве тонкой регулировки акустических свойств голоса [16].

Таким образом, к 2-м годам развивается фонематическое восприятие, которое в свою очередь становится одним из условий формирования фонематических процессов более высокого аналитического уровня.

Становление моторных предпосылок артикуляции

Под процессом артикуляции понимается символический уровень движений органов речи (губ, языка, мягкого неба, головных складок), необходимый для произнесения отдельных слов, звукокомплексов, звуков [146, с. 54; 151, с. 27; 198].

С.В. Кодзасов и О.Ф. Кривнова (2001) определяют свойства артикуляции, формирующиеся в процессе онтогенеза: с собст-

венно артикуляционной точки зрения – это определенное положение произносительных органов в пространстве речевого тракта (это статические артикуляционные позы, которыми должен владеть носитель определенного языка); с целевой точки зрения – стандартные средства достижения определенного слухового эффекта (это значит, что слуховой образ звука связан с его артикуляцией самым тесным образом); с функциональной точки зрения (роль в процессе коммуникации) – это связь между абстрактными звуковыми символами (фонемами) и физическими звуковыми колебаниями, с помощью которых передаваемая информация становится доступной слушающему [78, с. 54].

Следовательно, исходя из определения процесса и его свойств, артикуляция формируется прижизненно как всякое произвольное движение на основе нейросоматических предпосылок, реализуемых в определенной языковой среде социума.

Артикуляция как символический уровень движений представляет собой функциональную надстройку над анатомо-физиологическим базисом, осуществляющим витальные потребности организма в дыхании, пищеварении, обонянии (Н.А. Бернштейн, Е.Н. Винарская, Л.Р. Зиндер, С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, Т.Н. Ушакова, *M. De Bodt, S.P. da Costa, B. Mondelaers*). Данное утверждение является принципиально важным в организации исследования готовности речевых органов выполнять артикуляционные функции в раннем возрасте.

Проследим онтогенез артикуляционных движений в процессе развития ребенка раннего возраста. Гортань новорожденного выдается вперед и занимает носовой проход, создавая анатомическую возможность обеспечения витальных потребностей: пить и дышать одновременно [145, с. 252]. Таким образом, новорожденный младенец физиологически не может продуцировать никакие звуки кроме крика.

С фонетической точки зрения крики новорожденных описывали А.Н. Гвоздев, Е.Н. Винарская, Г.М. Лямина, Е.Е. Ляксо

как выдыхания при суженной голосовой щели при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости. Объем ротовой полости при этом непрерывно меняется, вместе с чем меняется и качество звука: получаются скользящие переходы от более широких звуков к более узким, и наоборот, смыкание и захлопывание рта вызывает впечатление смычных звуков [41].

Возникающее около двух месяцев жизни гуление интерпретируется как закономерное звено усвоения фонетики [13; 28, с. 31; 92, с. 16; 189]. Для этого периода характерна нелокализованность и крайняя неопределенность артикуляций [41; 92, с. 85]. Е.Н. Винарская отмечает, что звуки гуления обладают уже некоторой фонетической характеристикой: речевым диапазоном интенсивности.

К 3-м месяцам, а по некоторым данным, к 4-м месяцам или 5-и [92] гортань опускается глубоко в горло, открывая полость позади языка (фарингс). По утверждениям С.В. Кодзасова, О.Ф. Кривновой, опускание гортани и возникновение протяженной глотки создает принципиально новую конфигурацию речевого такта: он приобретает вид согнутой двухрезонаторной трубы с потенциально разными соотношениями глоточного и ротового резонаторов в зависимости от положения языка. Речевой тракт с такими характеристиками уже имеет весьма значительный артикуляционный потенциал [78, с. 52–53].

В фонетической парадигме (В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова, 1973; Е.Н. Винарская, 1987, 2005; А.А. Леонтьев, 2003; С.М. Носиков, 1986) лепет – это соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. А.Э. Гоер и Г.Г. Гоер (Дерягина) обосновали, что в артикуляционном плане – это: 1) активное включение языка; 2) «сужение продвигается до полного затвора, который теперь появляется на разных местах» [49]. Это означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогообразования: распада-

ние потока речи на отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные: а) акцентуацией; б) мелодикой; в) единством уклада артикуляционных органов [92, с. 87].

Поскольку артикуляция является вторичной по отношению к физиологическому механизму, обеспечивающему витальные потребности младенца в питании и дыхании, то первыми среди согласных звуков появляются заднеязычные или губные звуки, локализация которых по месту образования соответствует наиболее сформировавшимся к этому времени группам мышц. При указании на порядок появления согласных звуков авторами (Г.М. Лямина, 1958; В.И. Бельтюков, 1977; А.Д. Салахова, 1973) не указывается характер питания младенца (естественное или искусственное вскармливание) и особенности его пищевого поведения. Пищевое поведение как предметный уровень символического артикуляционного уровня является сложноинтегрированным актом, появляющимся с момента рождения и объединяющим в единый приспособительный комплекс целый ряд структур и функций организма, начиная с анатомо-физиологических.

Исследования Б.Е. Микиртумова, А.Г. Кошавцева, С.В. Гречаного, *M. De Bodt, S.P. da Costa, B. Mondelaers* нацеливают на наблюдение за пищевым поведением и характером питания ребенка раннего возраста для определения состояния тех или иных мышц языка, нижнечелюстных и губных мышц, их скоординированного взаимодействия, поскольку в процессе приема пищи ребенок на предметном уровне выполняет те оральные движения, которые впоследствии будут необходимы для нормального формирования символического уровня движений артикуляционного аппарата, артикуляционных укладов звуков.

На ранней стадии развития артикуляции идет диффузная отработка фонаторно-дыхательных механизмов, лежащих в основе устной речи. Филогенетически заложенная большая «степень свободы» произносимых в этом возрасте звуков является

предпосылкой к овладению в дальнейшем фонетической системой любого языка [15, с. 36].

Характерно, что интенсивный период упражнения артикуляционного аппарата и накопления звукового запаса лепета совпадает с периодом миеленизации таких важных для моторики регуляторов, как группа красного ядра и striatum [10; 119]. Как указывает Н.А. Бернштейн (1947), миеленизация этих регуляторов движений заканчивается к 6-месячному возрасту. Значение миеленизации выражается в том, что с ее наступлением связан переход от генерализованных движений к более дифференцированным. К полугодовалому возрасту заканчивается миеленизация ствола, надстволья, подкорковых образований, а также формирование экстрапирамидной системы [114].

Ребенок самостоятельно садится, то есть принимает вертикальное положение по собственному усмотрению, что существенным образом перестраивает опорно-мышечную систему. Кроме того, постепенно, начиная с 3-х месяцев, вводится твердый прикорм (яблоко, овощное пюре, желток и т.д.). Умение, а потом навык жевания, оказывает первичное координирующее воздействие на будущие органы артикуляционного аппарата. И как следствие, лепет усложняется: появляется некий эквивалент слова, то есть поток «речи» распадается на отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные между собой акцентуацией, мелодикой и единством уклада артикуляционных органов [92, с. 87].

Дальнейшее усложнение артикуляции связано с увеличением общемоторных двигательных возможностей (ползание, ходьба), установлением предметной соотнесенности звукокомплекса. А.А. Леонтьев пишет, что круг зафиксированных к этому моменту артикуляций не расширяется [93, с. 88].

Развитие звукового состава ранней доречевой продукции идет закономерным путем, который зависит как от биологических, так и от социальных факторов. Тщательный анализ лепета

позволил В.И. Бельтюкову выделить исходные «фонемные гнезда»: нейтральные гласные, губные, переднеязычные и заднеязычные артикуляции.

Резкое увеличение числа слов активного словаря с 1-го года до 1,3–1,5 многие исследователи [41; 92] связывают с тренировкой артикуляционных возможностей: «Начав говорить, ребенок далеко еще не овладел всем необходимым для правильного произношения звуковым материалом. И в этот период он продолжает накапливать звуковой материал, упражняться в его произношении» [154, с. 24].

На третьем году жизни с формированием сложных третичных полей лобных долей мозга, обеспечивающих связи со всеми отделами центральной нервной системы, координируется и активизируется общая моторика, значительно улучшается артикуляция, обеспечивающая звукопроизнесение [113, с. 56]. С этого периода онтогенез артикуляционной моторики непосредственно связан с детским звукопроизнесением.

Следует подчеркнуть влияние характера пищи и питания ребенка на скоординированность работы органов будущего артикуляционного аппарата. В этот период дети научаются есть ложкой (генетические правши/левши уверенно держат ее в правой/левой руке), самостоятельно пьют из чашки и тщательно прожевывают твердую пищу.

Таким образом, артикуляция, как символический уровень произвольного движения, формируется в определенной языковой среде под влиянием фонематического слуха и фонематического восприятия в такой последовательности: врожденные программы центральной нервной системы (крик, гуление, ранний лепет, связанные с филогенетической памятью речевой функциональной системы); поздний слоговой лепет (начало синергетического взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов); появление первых слов, фраз; тонкая дифференциация артикуляторных укладов и артикуляционных мелодий в различных фонетических вариантах.

Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста

Построение модели позволит получить новые знания о коммуникативно-речевом развитии ребёнка раннего возраста как объекте-оригинале. В этом аспекте, как отмечает А.Б. Горстко, модель нужна для того, чтобы:

- понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;
- научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях;
- прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [53; 54].

Целостно коммуникативно-речевое развитие ребенка раннего возраста можно представить в виде модели (рис. 1.1), состоящей из пяти стадий (две стадии предречевого и три стадии начального речевого развития). В каждой стадии учитываются коммуникативная, психофизиологическая и языковая составляющие развития. В частности, каждая стадия – это система трех взаимодействующих компонентов: коммуникативного (см. стрелки справа); языкового (см. эллипсы по центру); психофизиологического (см. стрелки слева).

Коммуникативные условия являются запускающими в формировании психофизиологических компонентов речевого развития. Коммуникативные условия и психофизиологические процессы представлены в модели в онтогенетическом порядке появления (см. снизу вверх).

Коммуникативные условия стимулируют появление психофизиологических компонентов, которые в свою очередь становятся основой появления языковых средств общения (языковых компонентов).

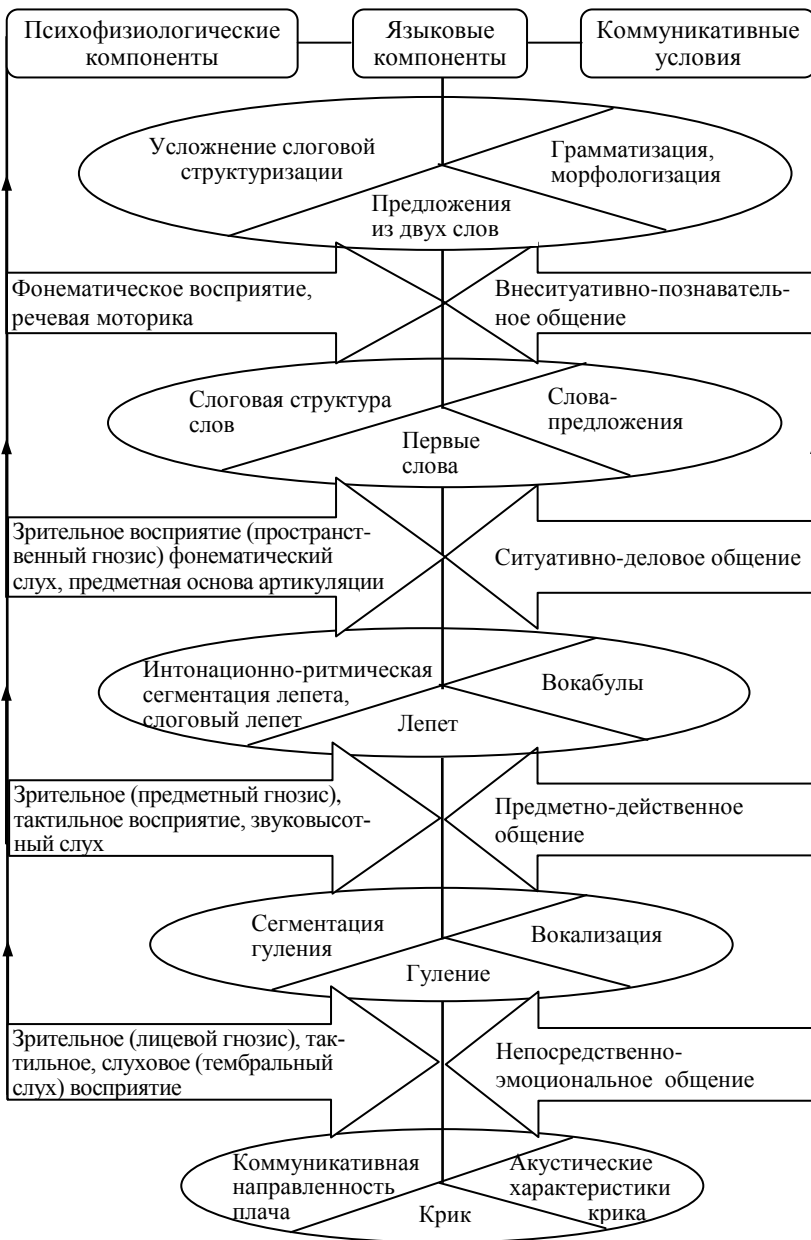


Рис. 1.1. Модель коммуниктивно-речевого развития ребёнка раннего возраста

На первом этапе коммуникативно-речевого развития только при условии непосредственного эмоционального общения близкие взрослые формируют лицевой гнозис (сначала желание, а потом первичный стойкий коммуникативный навык ребёнка смотреть в глаза говорящего). Если близкие взрослые часто берут ребёнка на руки, то он быстрее и лучше начинает ощущать собственное тело и его части (тактильное восприятие). В слуховом восприятии у новорожденного и младенца периода крика уже хорошо сформирован тембральный слух. По нашим исследованиям, новорожденные и младенцы второго месяца жизни очень хорошо реагируют на низкий грудной тембр голоса. Такой тембр их успокаивает. А вот средний и высокий действует на малышей возбуждающе.

Именно в процессе непосредственного эмоционального общения внимательная мама начинает дифференцировать крик ребёнка как коммуникацию (крик – голод, крик – боль и т.д.). Другими словами, мама начинает ощущать изменяющиеся акустические характеристики крика новорожденного и выполняет «просьбы» своего младенца. И только в таких условиях крик как биологическая реакция ребёнка на любой вариант дискомфорта через некоторое время приобретает коммуникативную направленность и становится плачем. Плач – это уже проявление желания ребёнка общаться со взрослым. Именно плачем малыш зовёт маму или другого близкого взрослого пообщаться. Как только взрослый появляется в поле зрения, малыш сразу же уже произвольно замолкает и начинает радоваться, т.е. возникает комплекс оживления. Следовательно, появление плача свидетельствует о зарождении произвольности «управления» своим голосовым аппаратом.

Плач становится важным приобретением первой предречевой стадии коммуникативно-речевого развития. Он является как бы «узловым образованием» в языковом компоненте в терминологии Р.Е. Левиной. Как только появилась коммуникативная на-

правленность плача, очень скоро ребёнок переходит на вторую стадию предречевого развития.

Вторая стадия знаменуется появлением гуления в экспрессивных языковых компонентах. С гулением между взрослым и ребёнком может появиться предмет. Малыш уже имеет прочно сформированный лицевой гнозис и может сфокусировать и направить свое зрительное внимание на предметы. Следовательно, коммуникативные условия приобретают характер предметно-действенного общения. Только в таких коммуникативных условиях «знакомства» с реальными предметами возможно формирование предметного гнозиса в зрительном восприятии. Предметный гнозис на этой стадии выходит в наиболее благоприятный период своего развития. Тактильный гнозис продолжает быть в сензитиве. В слуховом восприятии зарождается звуковысотный слух и надстраивается над тембральным. В языковых компонентах важной составляющей второй стадии предречевого развития становятся вокализации. Произвольности ребёнка уже хватает, чтобы сегментировать гуление. Младенец как бы вступает в первичный доступный ему «диалог» с близким взрослым. Именно сегментация гуления сигнализирует о переходе на третью стадию коммуникативно-речевого развития, для которой в экспрессивном языковом компоненте характере уже лепет.

С появлением лепета уже известные ребёнку бытовые предметы можно вводить в ситуативно-бытовое общение. Именно ситуативно-бытовое общение является в этом периоде развития пусковым для формирования зрительно-пространственного восприятия. Хорошо сформированный на предыдущей стадии звуковысотный слух становится «регулятором» вокализаций, из которых ребёнок уже «вытягивает» вокабулы. Вокабулы – это интонационно-голосовые комплексы (абрисы в терминологии Н.И. Жинкина), закреплённые за определёнными предметами. Следовательно, вокабулы – это первичные знаки, которые уже несут смыслы.

Именно в рамках этой стадии на прочной предыдущей базе слухового восприятия (тембральный и звуковысотный слух) начинает формироваться фонематический слух. Наши исследования показали, что фонематический слух – это направленное слуховое внимание ребёнка к звучащей речи, его слухомоторные координации. Младенец, полагаясь на фонематический слух, уже дифференцирует речь и окружающие звуки неречевого характера. И только в адекватных коммуникативных условиях речь становится настолько интересной и важной для ребёнка, что он обращает на нее своё слуховое внимание. И, как следствие, формируется фонематический слух.

В психофизиологических компонентах на третьей стадии коммуникативно-речевого развития в условиях ситуативно-делового общения (например, взрослый кормит малыша из ложки и т.п.) формируется предметная основа будущей артикуляции. Если исходить из уровневой теории Н.А. Бернштейна, то это четвёртый предметный уровень произвольного движения. В артикуляции предметный уровень – это не что иное, как умение хорошо принимать и пережёвывать разнообразные по характеру и консистенции продукты. Наши наблюдения и исследования показали, что именно натренированность органов артикуляции в процессе жевания даёт свободу движений органов артикуляции и, следовательно, разнообразие слогового лепета малыша.

Переход к четвёртой стадии коммуникативно-речевого развития маркируется появлением первых слов, которые малыш «вытягивает» из своего же слогового лепета при регулирующей помощи фонематического слуха, т.е. направленного слухового внимания к речи взрослых.

С появлением первых слов в предметно-действенное общение можно включать элементы внеситуативно-познавательного (например, чтение текстов, адекватных возрасту).

Языковой компонент каждой стадии предречевого и речевого развития состоит из триады взаимозависимых составляю-

щих – интонационно-голосового (правый сегмент эллипса), ритмического (левый сегмент эллипса) и экспрессивного (центральный сегмент эллипса). В таких коммуникативных условиях в фонематическом слухе зарождается фонематическое восприятие – умение дифференцировать звуки родного языка и контролировать свое произнесение и соотносить его со сложившимися фонематическими эталонами слов и фраз. Именно фонематическое восприятие стимулирует речевую моторику к максимальному приближению произнесения к фонетическим нормам родного языка, точнее той естественной речезыковой среды, которая принята в семье. Постепенно на этой стадии развития ребёнок научается при помощи интонации, мимики и движений оформлять слова в целостные предложения (период голофраз). С нарастанием слоговой структуры слова до трёх слогов ребёнок начинает общаться при помощи первых простых фраз.

Появление предложения из двух слов свидетельствует о переходе ребёнка на пятую стадию коммуникативно-речевого развития, на которой увеличивается словарный запас, появляется словоизменение, а затем и словообразование, и последовательно усложняется грамматическое структурирование в процессе усвершенствования слоговой структуры слова.

Таким образом, модель коммуникативно-речевого развития ребёнка дает нам представление сложного поэтапного процесса формирования языковых средств общения (эллипсы) в коммуникативных условиях (стрелки справа) и при созревании психофизиологической базы (стрелки слева). В свою очередь мы отразили в наглядной форме модели последовательность появления собственно языковых средств общения: экспрессивных (центральный сегмент эллипса), интонационно-голосовых (правый сегмент эллипса), ритмических (левый сегмент эллипса).

В целом, продолжая научную школу Р.Е. Левиной, мы можем сказать о выявлении и описании «узловых образований» устной речи двух порядков. Следует подчеркнуть, что понятие

«узловое образование» предложено Р.Е. Левиной для обозначения языковых процессов, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов [134, с. 27].

«Узловое образование» первого порядка включает в себя комплекс коммуникативных условий, зависящих от них психофизиологических процессов, и языковых компонентов и, в целом, соответствует стадии коммуникативно-речевого развития по предложенной модели.

«Узловое образование» второго порядка состоит из языковых компонентов (экспрессивного, интонационно-голосового и ритмического) и тоже соответствует определенной стадии коммуникативно-речевого развития от рождения до первой фразы.

Таким образом, модель коммуникативно-речевого развития, с одной стороны, позволяет проследить генез каждого из выделенных параметров по вертикали (снизу вверх), с другой стороны, осознать все составляющие, необходимые для гармоничного развития на определённой стадии по горизонтали (справа налево) (см. рис. 1.1).

Исходя из глубокого осознания полученных в результате длительных исследований, лонгитюдных наблюдений в процессе практического опыта работы с семьями, воспитывающими неговорящих детей раннего возраста, мы можем дать определение понятию «отклонения в овладении речью».

Итак, отклонения в овладении речью – это недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

Отклонения в развитии одного из коммуникативно-речевых компонентов (коммуникативных, психофизиологических, языковых) нарушают целостность и гармоничность стадии и отрицательно влияют на системность становления устной речи как на данном этапе, так и на последующих.

Данная модель позволяет наглядно представить процесс раннего коммуникативно-речевого онтогенеза, факторы, влияющие на развитие речезыковых средств общения, условия его протекания на разных этапах. В случае дизонтогенеза в раннем возрасте она дает возможность установить стадию коммуникативно-речевого становления, в рамках которой задержалось развитие ребенка, выявить процесс/ы и/или фактор/ы, условия, вызвавший/ие отклонения в овладении речью и разработать соответствующий план коррекционно-предупредительного воздействия. Данная модель раскрывает «преемственности отношений между отдельными звеньями речевого развития» и позволяет «изучить детерминируемые явления, которые служат целям активного вмешательства в этот процесс для разработки путей предупредительного педагогического воздействия» [134, с. 27].

Таким образом, речь формируется в определённых коммуникативных условиях на базе определенных предпосылочных функций, которые подготавливают ее возникновение [134]. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста разработана в соответствии с принципом системно-динамической организации речи и позволяет увидеть непосредственные связи между слуховым восприятием и речедвигательной функцией, между фонетикой и фонемообразованием. Она вскрывает зависимости в формировании интонационно-голосовых, ритмических, экспрессивных параметров, психофизиологических компонентов и коммуникативных условий.

Выводы по первой главе

Разработанная нами модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего позволяет пересмотреть существующие понятия речевого онтогенеза и дизонтогенеза в самый сензитивный и малоизученный период овладения устной речью и представить концептуально новый подход к диагностике и коррекции в раннем возрасте.

В речевом онтогенезе ключевым мы считаем понятие **«развитие речи»** и трактуем его как гармоничное становление единой сложной системы взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, располагающихся в определенной структурной иерархии, начиная с первичного просодического уровня при формирующем воздействии коммуникативной среды.

Таким образом, для нормального устноречевого развития необходимо триединство условий.

1. Обогащенность коммуникативной среды и её адекватность возрастным и личностным возможностям ребёнка.

2. Психофизиологическая готовность ребенка к овладению устной речью.

3. Лингводидактически созданная естественная языковая среда.

В созданных таким образом условиях ребёнок изначально учится воспринимать различные компоненты родной для его окружения речезыковой системы и только потом воспроизводить их.

Мы считаем, что первичным для развития любого процесса является восприятие его из среды и вторичным самостоятельное воспроизведение, как бы самообучение.

Ключевым понятием, манифестирующим речевой дизонтогенез в раннем возрасте, становится понятие **«отклонения в овладении речью»** – это недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

Следовательно, мы можем перейти к изложению принципиально новой системы и педагогических технологий выявления отклонений в овладении речью.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

Сложность выявления нарушений формирования коммуникативно-речевой системы в начале сензитивного периода ее становления требует принципиально новых диагностических психолого-педагогических технологий. При проведении обследования детей раннего возраста необходимо включить в диагностику тщательное изучение комплекса условий и компонентов, подготавливающих появление устной речи: коммуникативных, психофизиологических и собственно языковых. Это позволит своевременно выявить и предупредить последующие осложнения отклонений в овладении речью, которые в целом уже в этот возрастной период манифестируют любые варианты дизонтогенеза в дальнейшем.

Основные задачи диагностики коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста.

1. Изучить состояние коммуникативных условий, психофизиологических и языковых компонентов овладения речью.

2. Выявить прогностически значимые признаки, которые в совокупности детерминируют отклонения речевого развития.

3. Дифференцировать отклонения в овладении речью, задержку речевого развития и темповый вариант нормального речевого восстановления.

4. Определить тип отклонений в овладении речью.

Комплексное обследование коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста организуется в четыре этапа:

I этап – ориентировочный – включает в себя:

1) сбор анамнестических данных и определение актуального психоречевого, локомоторного, соматического и неврологического статуса ребенка (невролог, педиатр, логопед, родители);

2) изучение коммуникативных условий развития ребенка (логопед, родители, педагог).

II этап – диагностический – включает в себя:

- 1) обследование психофизиологических компонентов овладения речью (логопед, психолог);
- 2) обследование доступных ребенку средств общения/языковых компонентов (логопед).

III этап – дифференциальный – включает в себя:

- 1) разграничение отклонений речевого развития, задержки речевого развития темпового характера, нормального возрастного развития речи (логопед);
- 2) определение типа отклонений речевого развития с помощью графического изображения коммуникативного профиля ребёнка (логопед).

На данном этапе мы рекомендуем использовать компьютерную программу, которая упрощает дифференциальную диагностику.

IV этап – коррекционно-предупредительный – включает в себя:

- 1) составление индивидуального коммуникативно-языкового профиля ребёнка (логопед, психолог, педагог);
- 2) составление плана коррекционно-предупредительного воздействия (логопед, психолог, педагог);
- 3) определение специалистов, необходимых для работы с ребёнком (логопед).

На четвёртом этапе может помочь наша компьютерная программа.

Первый этап обследования

На первом, **ориентировочном**, этапе обследования тщательно собираются анамнестические данные (как психоречевой, локомоторный, так и клинический), проверяется состояние слуха, изучается медицинская документация, проводится неврологическое обследование ребенка и беседа с родителями (О.Е. Громова, Г.В. Чиркина и др.). На этом же этапе родители

заполняют анкету, которую мы составили для стандартизации получения необходимых сведений и заполнения диагностических таблиц или компьютерной программы.

Для графического построения индивидуального коммуникативно-речевого профиля ребенка раннего возраста в таблицах и компьютерной программе использованы символы, представляющие собой сокращение до начальной литеры названия изучаемого показателя на английском языке:

Блок сбора анамнестических данных. **N** – показатель неврологической патологии от англ. *neuralgic*; **S** – показатель соматической патологии от англ. *somatic pathology*; **H** – показатель наследственной предрасположенности от англ. *heredity*.

Блок изучения микросоциальных условий развития ребёнка. **M** – показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми от англ. *motive*; **M1** – общение родителей с ребенком; **M2** – общение ребёнка с родителями; **LE** – показатель естественной языковой среды от англ. *language environment*; **E** – показатель состояния эмоционального развития от англ. *emotion*; **V** – показатель способности ребёнка к волевым усилиям от англ. *volitional efforts*.

Блок изучения психофизиологических компонентов речевого развития. **VG** – показатель состояния зрительного восприятия ребёнка от англ. *visual gnosis*; **NvAG** – показатель неречевого слухового восприятия от англ. *nonverbal auditory gnosis*; **PhG** – показатель фонематического восприятия от англ. *phonemic gnosis*; **UI** – показатель понимания инструкций взрослого от англ. *understanding instructions*.

Двигательные предпосылки артикуляции: **EB** – показатель пищевого поведения ребёнка от англ. *eating behavior*; **LA** – показатель двигательных возможностей губных мышц от англ. *labial, articulate*; **TA** – показатель двигательных возможностей мышц языка от англ. *tongue, articulate*; **JA** – показатель двигательных возможностей мышц, удерживающих нижнюю челюсть от англ. *jaw, articulate*.

Блок изучения коммуникативных условий речевого развития. **ОА** – показатель сформированности предметной деятельности ребёнка от англ. *objective activity*; **ГА** – показатель состояния игровых действий ребёнка от англ. *gaming activities*; **SGA** – показатель состояния оречевления игровых действий от англ. *speech in game*.

Блок изучения доступных ребёнку средств общения/языковых компонентов. **N-VMC** – показатель состояния неречевых средств коммуникации от англ. *non-verbal means of communication*; **PLMC** – начальные языковые средства общения от англ. *primary linguistic means of communication*.

Все показатели представляют собой среднее арифметическое (оценка математического ожидания) баллов по параметрам соответствующих процессов и вычисляются по формуле: $X = \sum x(n) : n$, где X – соответствующий показатель; \sum – знак суммирования; $x(n)$ – баллы, набранные ребёнком (или группой детей) по данному параметру; n – число детей.

Сбор анамнестических данных предполагает: исследование предречевого развития ребенка (наличие в речевом анамнезе гуления, лепета, вокализаций, вокабул, слогового лепета, его разнообразия); наиболее полное выявление наличия пренатальной, натальной и постнатальной патологии; детальное изучение данных о соматическом состоянии ребенка.

Исследование предречевого развития

При сборе анамнестических данных по предречевому развитию необходимо восстановить логику развития экспрессивных средств общения ребенка до появления первых слов (см. рис. 1.1): гуление и возраст, в котором оно появилось; лепет и возрастной промежуток, в котором он появился; наличие или отсутствие вокализаций, (голосовые модуляции («пение») младенца в комфортном состоянии); слоговой лепет, его разнообразие; наличие или отсутствие вокабул (звукокомплексы, которые

приобретают смысловую устойчивость при поддержке и понимании семьи); первые слова и возраст, в котором они появились; первая фраза и возраст, в котором она появилась; прекращалось ли речевое развитие, если прекращалось, то почему.

К **патологическим факторам** в преречевом развитии относятся: позднее появление гуления, лепета; отсутствие вокализаций; бедный слоговой лепет; отсутствие вокабул; ограниченное количество слов; отсутствие фразы; прерывание речевого развития.

Детальное описание и баллирование всех параметров исследуемых процессов представлено в нашей книге «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста».

Выявление наличия пренатальной, натальной и постнатальной патологии

1. Пренатальная патология: несовместимость по резус-фактору; психотравмирующая ситуация; физические перегрузки; угроза выкидыша; травмы, падения матери в период беременности; прием лекарств во время беременности; плохая экология в районе; внутриутробные инфекции; хронические заболевания матери, затяжной токсикоз в I, II, III триместре; гипертония/гипотония во время беременности (Л.О. Бадалян, 2001; С.С. Ляпидевский, 2000; Е.М. Мастюкова, 2003).

2. Натальная патология: стимуляция родов; стремительные или затяжные; обезвоженные роды; плановые оперативные роды; обвитие пуповиной; преждевременные роды (36 и менее недель); ягодичное предлежание (С.В. Гречаный, А.Г. Кошавцев, Б.Е. Микиртумов, 2002); анестезия в родах.

3. Постнатальная патология: перинатальная патология центральной нервной системы (ПП ЦНС); перинатальная энцефалопатия (ПЭП); гидроцефальный синдром; гипертензионный синдром; синдром пирамидной недостаточности; синдром двигательных нарушений; церебростенический синдром; минималь-

ная мозговая дисфункция (Л.О. Бадалян, 2001; С.В. Гречаный, А.Г. Кошавцев, Б.Е. Микиртумов, 2002; Е.М. Мастюкова, 1990); наличие любых хронических заболеваний.

Анализ **патологических факторов** неврологического статуса (коэффициент неврологической патологии – N), которые оказывают отрицательное влияние прежде всего на коммуникативные условия воспитания и, как следствие, на формирование базисных психофизиологических основ речевой деятельности, показывает, что суммарный показатель неврологической патологии N у детей с отклонениями в овладении речью почти в два раза выше, чем у детей с нормально развивающейся речью. При этом наши исследования и практика показывают, что у мальчиков этот коэффициент выше, чем у девочек.

В целом при изучении анамнестических данных выявлено, что у 86,7% обследуемых детей отмечается перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. Помимо ПП ЦНС (ПЭП ЦНС), в большинстве случаев анамнез отягощен гидроцефальным, гипертензионным, церебрастеническим синдромами, синдромами пирамидной недостаточности, двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункции. В среднем результаты экспериментального исследования показывают, что у 42,2% неговорящих детей в анамнезе отмечается один из вышеперечисленных неврологических синдромов, у 37,3% – два и у 21,5% – три и более. Для детей с отклонениями в овладении речью характерно: более позднее начало гуления, лепета; бедность, однообразие слогового лепета; отсутствие вокализаций, вокабул; позднее появление первых слов и их малочисленность; длительный период общения при помощи отдельных слогов с использованием жестовой речи и целого спектра неречевых средств общения; отсутствие фразовой речи; прерывание на длительные промежутки времени речевого развития.

Далее уточняется **соматический статус**, поскольку острые и хронические соматические заболевания в раннем возрасте в целом отрицательно влияют на коммуникативные условия в семье, способствуют возникновению гиперопеки и госпитального синдрома (мама/папа видят в окружающей среде множество рисков заболевания ребёнка и множество симптомов вероятных заболеваний у самого ребёнка) и, следовательно, речевое развитие в таких условиях попадает в группу риска [119].

Соматический статус определяется посредством суммирования количества **хронических и острых соматических заболеваний ребенка** (показатель соматического состояния *S*): частые ОРВИ; частые и длительные риниты, бронхиты; травмы; судороги на фоне высокой температуры; инфекционные заболевания – коклюш, корь, паротит и др., аллергия, нарушения всасывания в кишечнике (С.В. Гречаный, А.Г. Кощавцев, Б.Е. Микиртумов, 2002; Е.М. Мастюкова, 1992).

Анализ показателя соматического состояния *S* показывает, что дети с отклонениями в овладении речью в 1,3 раза чаще болеют различными соматическими заболеваниями и хроническими в том числе, чем дети с нормальным речевым генезом.

Результаты исследования характера соматических заболеваний представлены на рис. 2.1.

Чаще всего дети группы риска по речевым отклонениям страдают различными нарушениями всасываемости в кишечнике (81%), на втором месте по частотности – ОРВИ и риниты (78%) и далее – бронхиты (43%), остальные заболевания встречаются единично. У детей с нормально по возрасту развивающейся речью чаще встречаются также различные варианты нарушений всасываемости в кишечнике (82%), далее – частые ОРВИ (64%), риниты (41%), бронхиты (31%).

Рисунок показывает, что характер соматических заболеваний детей с нормально развивающейся речью и с отклонениями речевого развития в основном не отличается. Однако выявлено, что

дети с нарушенным ходом речевого развития в 1,8 раза чаще болеют ринитами, нежели дети с нормальным становлением речи.

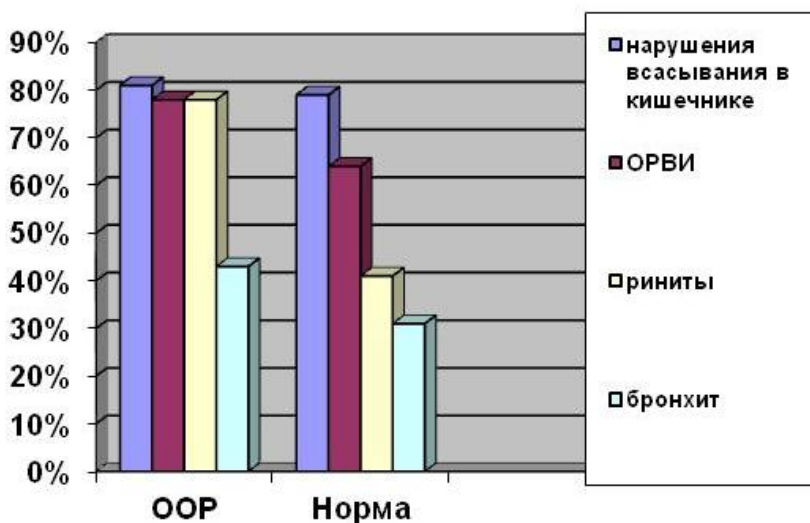


Рис. 2.1. Характер соматических заболеваний

Таким образом, у детей с отклонениями речевого развития, в отличие от детей с онтогенетическим развитием речи, в анамнезе выявлено большее количество патологических факторов предречевого развития, неврологических синдромов в различных сочетаниях и соматических заболеваний, особенно ринитов.

Изучение коммуникативных условий развития ребёнка

Пусковым элементом всякого психического и речевого развития является зарождение интенции общения, т.е. смутного, неосознаваемого желания вступить в процесс коммуникации. Важной составляющей развития малыша становится появление у него собственного желания общаться. Такое желание заложено в родовую генетическую память новорожденного только как потенциальная возможность. Будет ли реализована данная ребенку потенциальная возможность или нет, зависит от его ближайшего

взрослого окружения. В частности от умения родителей эмоционально насыщенно общаться с новорожденным, а затем и с младенцем, чувствовать его потребности и использовать средства общения, доступные его возможностям.

Поэтому важной частью диагностики становится изучение ближайшего социально-коммуникативного окружения, формирующего эмоциональную и психоречевую сферы ребенка. Ближайшее социальное окружение ребенка раннего возраста включает в себя семью, педагогов и детей, если ребенок посещает дошкольное образовательное учреждение. В речевой среде семьи закладываются основные коммуникативные и языковые компетенции.

Среди микросоциальных условий, оказывающих влияние на развитие ребенка раннего возраста, можно выделить следующие:

- структура семьи (семья, состоящая из родителей (родителя) и детей, либо только из супругов, на первый план выдвигаются при этом отношения между супругами (представителями одного поколения), а не отношения между представителями разных поколений (родителями и детьми) или многопоколенная, полная или неполная, многодетная или малодетная);

- материальные условия жизнедеятельности семьи (уровень дохода, жилищные условия, благоустроенность быта и др.);

- краткая характеристика родителей (социальный статус, уровень образования, общая и психолого-педагогическая культура, ориентации и установки на воспитание и образование детей);

- психологический климат в семье, система и характер взаимоотношений между ее членами;

- естественная коммуникативно-речевая среда [5].

Последние исследования выявили, что в основном на развитие речи ребенка в младенческом и раннем возрасте влияет

мать [26; 191; 194]. Материнское поведение, во всем многообразии его проявлений, является базой, определяющей развитие здорового малыша.

Специфика речевого общения взрослых с маленькими детьми подчеркивается в многочисленных исследованиях в психолингвистике, педагогике, антропологии и логопедии.

Специфические формы речи, обращенной к ребенку, отражают следующие термины: инпут, *baby talk*, *mother's-*, *father's-*, *parental speech*, *caretaker speech*, *nursery language*; *child-directed speech*, *infant-directed speech*. [20; 192; 194]. В данном случае рассматривается речь матери, бабушки, старшей сестры, няни, т.е. всех лиц женского пола, ухаживающих за детьми. Эта речь обладает рядом особенностей: использование нераспространенных предложений; частые повторы, сопровождаемые перестановкой членов предложения; отсутствие сложносочиненных (ССП) и сложноподчиненных (СПП) предложений, обособленных конструкций, длинных рядов однородных членов; большая часть слов относится к разряду ономастопей; богатая интонационная окраска; ситуативность речи; коррекция (шлифовка) речи ребенка [27; 191; 192; 194].

Первые языковые средства общения ребенок принимает из той речевой среды, в которой находится. Мы можем увидеть понимание языковых средств в эмоциональном реагировании ребенка в общении со взрослыми.

Таким образом, основные задачи данного этапа обследования:

- изучение условий семейного воспитания;
- изучение потребности общения с близким взрослым;
- изучение естественной языковой среды;
- исследование эмоционального реагирования ребенка.

Методы изучения:

- анкетирование родителей;
- анкетирование воспитателей групп;

- наблюдение за общением близких *взрослых с ребенком* при расставании в детском саду утром и при встрече вечером;
- наблюдение за общением *ребенка со взрослым* в аналогичных ситуациях;
- наблюдение за эмоциональным реагированием ребенка в группе.

Важной составляющей экспрессивного уровня устной речи в период овладения лингвистическими средствами у ребёнка до трёх лет является импрессивный уровень коммуникации. В недрах понимания коммуникативных отношений (эмоциональных, проксемических, паралингвистических и только потом языковых) зарождаются и развиваются собственные языковые средства общения, которые и будут определять качество овладения словарным запасом, грамматическими категориями и конструкциями.

1. «Смысловое восприятие речи» является необходимым условием общения. Оно включает восприятие звуков речи (фоном), узнавание слов, понимание значения слов, отношений между словами, фраз и смысла обращённой речи [2].

2. По мнению Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, чаще всего у детей с нарушением формирования речи в раннем возрасте встречается резкое расхождение между активной и пассивной речью ребёнка [4]. Основываясь на этом положении и положении Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, мы предположили, что дети с нарушенным ходом формирования речи могут понимать большее количество различных грамматических категорий и более сложных по своей структуре, нежели употребляют в собственных фразах.

На основе глубокого изучения онтогенеза импрессивного уровня устной речи и длительного практического опыта логопедического обследования детей раннего возраста мы выделили основные грамматические категории и конструкции, доступные пониманию, а также разработали приёмы и методы обследования

ния импрессивного уровня грамматики устной речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Наш практический опыт показал, что при обследовании понимания грамматических категорий и конструкций необходимо соблюдать ряд условий. В частности, важно предъявлять словесную инструкцию по выполнению требуемого действия, подкрепляя её реальными предметами, картинным материалом или игрушками, находящимися в поле восприятия ребёнка. Выполняя задания, ребёнок может либо выполнить просьбу педагога (принести предмет, выполнить манипуляции с ним), либо показать пальцем на требуемую картинку или предмет, либо посмотреть на требуемое изображение предмета или предмет. Если ребёнок после первого предъявления не выполнил действие, то стоит отметить это в бланке диагностического протокола и повторить грамматическую конструкцию в той же формулировке.

Мы выделили те грамматические категории и конструкции, которые доступны пониманию детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Понимание грамматических категорий.

1. Понимание ребёнком числа существительных (один – много): карандаш – карандаши, мяч – мячи.

2. Различение антонимичных прилагательных: большой – маленький мяч, горячий – холодный чай.

3. Понимание ребёнком уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов увеличения: сумка – сумочка, кот – котёнок, дом – домище.

4. Понимание обобщённых существительных: посуда, одежда, животные.

5. Понимание притяжательных прилагательных: лисий хвост, заячий хвост.

6. Понимание глаголов с различными префиксами: открыть, закрыть, завернуть, развернуть.

7. Понимание числа глаголов: рисует, рисуют.

8. Понимание слов-действий, выраженных категорией возвратности: девочка одевает куклу – девочка одевается.

Понимание грамматических конструкций.

1. Понимание инструкций, состоящих из нескольких ступеней действий:

– одноступенчатых – принеси жёлтый кубик;

– двухступенчатых – открой дверцу и принеси шапку;

– трёхступенчатых – возьми расчёску, причеши куклу, уложи куклу спать.

2. Понимание различных типов синтаксических конструкций:

– подлежащее и сказуемое (Мальчик бежит. Мальчик стоит.);

– определение, подлежащее и сказуемое (Синяя машинка едет. Красная машинка стоит);

– подлежащее, сказуемое и дополнение (Саша принёс кораблик. Саша принёс машинку.);

– подлежащее, сказуемое, дополнение и определение (Настя несёт красный зонт. Настя несёт воздушного змея.).

3. Конструкции с предлогами (Положи мяч на стол. Положи мяч под стол.).

4. Понимание числа и лица местоимения: он играет, она играет, они играют.

5. Понимание ребёнком падежных конструкций типа: девочка идёт из дома – девочка идёт к дому [191].

Второй этап обследования

Второй этап предполагает тщательное изучение состояния коммуникативных условий развития и обуславливаемых этими условиями психофизиологических компонентов и языковых средств общения ребёнка.

Остановимся более подробно на коммуникативных компонентах или условиях, которые способствуют психофизическому

развитию ребёнка младенческого, а затем и раннего возраста и тем самым «запускают» его познавательную активность.

Самая первая форма общения, которая будет стимулировать физическое, физиологическое, психофизиологическое, психоречевое становление малыша – это непосредственное эмоциональное общение близкого взрослого (М.И. Лисина). Именно эта форма общения приобретает глобальность и становится ведущим видом деятельности на первом году жизни. Основными средствами этой формы общения со стороны взрослого являются экспрессивно-мимические средства: эмоционально-выразительные интонации, тембральная «игра» голосом, различные варианты темповой организации обращённой к ребёнку речи, эмоционально-выразительная мимика. Со стороны ребёнка появляется плач как первичное голосовое средство общения ребёнка с близким взрослым и первая инициативная коммуникации младенца.

Внутри непосредственного эмоционального общения зарождается предметно-действенное общение (М.И. Лисина), т.е. общение, опосредованное предметом. В качестве предмета, опосредующего общение, может выступать погремушка, ложка и тарелка, чашка, предметы одежды, ухода за младенцем, вода, которой умываем лицо и руки и т.п. Здесь уже на основе экспрессивно-мимических средств, как базовых, смыслоорганизующих общение, начинают появляться собственно вербальные средства коммуникативного воздействия близкого взрослого. Экспрессивно-мимические средства (эмоционально окрашенные интонация, тембр голоса, ритм, мимика) и предметы, по поводу которых возникает коммуникативный акт, становятся как бы лифтом, который «поднимает» слова взрослого до уровня понимания малыша. Ребёнок пока ещё воспринимает предметы образно, как часть целостной ситуации, в которой возник коммуникативный акт. Он не отделяет звуковой образ предмета от его реального образа, представленного во всех формирующихся

анализаторных системах. Однако через некоторое время звуковой образ предмета отделяется от его реального образа, и малыш как бы начинает понимать отдельные лексемы, которые наиболее часто употребляются в том или ином коммуникативном акте, оформленном постоянно повторяющимся дискурсом (одна или несколько фраз, несущие единый смысл). Основными средствами общения ребёнка со взрослым становятся эмоциональная мимика, плач и гуление. При этом ребёнок в завершающей стадии данной стабильно-динамической речезыковой системы может произвольно регулировать своё гуление, т.е. как бы вступать в диалог со взрослым при помощи горловых звуков. Это уже первичная форма коммуникативной интеракции (взаимодействия ребёнка и взрослого в процессе общения).

В этот период внутри уже предметно-действенного общения возникают элементы ситуативно-делового общения (М.И. Лисина). Эта форма общения в данном возрасте предполагает наличие часто повторяющейся ситуации, внутри которой возникает одно и то же дело, разделённое между взрослым и ребёнком. Младенец хорошо понимает слова, которые он уже вычленил из одного и того же повторяющегося дискурса, закреплённого за данной ситуацией. И теперь хорошо знакомый предмет ему уже не нужен, он как бы начинает осознавать, что за каждым реальным предметом закреплено слово как звуковой образ. Основными средствами ситуативно-деловой формы общения со стороны взрослых становятся: замедление темпа обращённой к ребёнку речи, укорочение фразы до 2, максимум 3 слов. При этом одно или два слова, которые употребляет взрослый в фразе из трёх слов, хорошо понятны ребёнку. Частое повторение одной и той же короткой фразы в разных вариантах грамматического структурирования с интонационным, ритмическим выделением и эмоциональным подчёркиванием нового слова. Близкий взрослый (чаще всего мама) как бы переходит в режим обучения средствам родного языка своего ребёнка. Мы

назвали эти средства термином «лингводидактическая организация речи», обращённая к ребёнку младенческого возраста. Со стороны ребёнка возникают такие средства предвербального общения, как вокабулы и слоговой лепет. При этом слоговой лепет тоже может быть основой диалога между малышом и близким взрослым (следующая в онтогенезе форма коммуникативного взаимодействия (интеракции) взрослого и ребёнка).

Внутри ситуативно-деловой формы общения возникают элементы ситуативно-познавательного общения. Ребёнок уже овладел первыми 10–15 словами и начинает проявлять интерес к называнию словами других предметов, окружающих его. Он, как писал Л.С. Выготский, делает открытие, что оказывается, каждый предмет имеет своё название. Слово как знак отделяется в сознании ребёнка от реального предмета. И это становится увлекательным занятием на долгие месяцы общения близкого взрослого и ребёнка. Ребёнок уже сам инициирует коммуникативные акты внутри различных ситуаций. Он может указательным жестом или вопросом, понятным только близким, мотивировать взрослого называть те предметы, которые его заинтересовали в данной ситуации. Основными средствами общения со стороны взрослого становятся слова и короткие предложения, всё ещё эмоционально выразительно окрашенные интонацией. Но уже более мягкой, менее утрированной. Эмоциональной интонацией, выразительной мимикой взрослый выделяет новое слово в знакомых и понятных уже малышу дискурсах. Со стороны ребёнка основными средствами общения становятся слова-предложения, голофразы (фразы, в которых ребёнок называет предмет, а глагол заменяется процессуальным жестом), коммуникативные жесты, и собственно первые фразы. Это уже практически полноценные коммуникативные интеракции ребёнка и взрослого, ребёнка и ребёнка.

Гармоничное взаимодействие коммуникативных и когнитивных процессов позволяет ребёнку «набирать» из вербальной

и невербальной коммуникативной среды языковые средства общения.

«Набирать» в младенчестве и раннем возрасте предполагает полностью без анализа и синтеза запечатлевать и отражать всё, что окружает ребёнка, а особенно экспрессивно-мимические, интонационно-тембровые, ритмические и т.п. средства общения близкого социального окружения (семьи), полагаясь на так называемые «зеркальные гены» или механизм импринтинга. Импринтинг как полное запечатление ребёнком на уровне нейронных связей и отражение всего, что окружает малыша, является физиологической основой сначала подражания, а потом и подражательной деятельности. Импринтинг, подражание и, наконец, подражательная деятельность становятся основой обучаемости ребёнка, т.е. способности усваивать социокультурный опыт человечества, передаваемый ребёнку близкими взрослыми.

Коммуникативные условия, в которых находится ребёнок, прослеживаются в игровых действиях, речевой активности в процессе игровых действий и его эмоциональном реагировании. Основные методы изучения: анкетирование воспитателей и родителей, видеонаблюдение за самостоятельными и организованными игровыми действиями детей, речевой активностью в игре, за их эмоциональным реагированием в различных ситуациях.

Основные параметры изучения: игровые действия, речевая активность в игре, стимуляция потребности общения с близким взрослым, эмоциональное реагирование ребенка.

Игровые действия

Важным показателем речевого развития в раннем возрасте является уровень развития и характер игровой деятельности. По словам Л.С. Выготского, «игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития» [38, с. 220].

Игровая деятельность ребенка дает возможность увидеть зону его ближайшего развития и те новообразования, которые потенциально готовы проявиться в психическом становлении в скором будущем (П.П. Блонский, А. Валлон, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Эльконин и мн. др.).

Игровые действия детей третьего года жизни исследуются по таким параметрам: овладение действиями с игрушками, подражательные действия и, наконец, сюжетно-отобразительная игра – как показатели уровня развития игровых действий в этом возрасте (иногда с настоящими предметами, иногда с их заместителями).

При исследовании состояния игровых действий, кроме видеонаблюдения за самостоятельной игрой ребенка, используются экспериментально организованные задания-игры «Покорми, напои куклу», «Покачай куклу», «Уложи куклу спать», предложенные С.Л. Новоселовой, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой и др.

Для изучения речевой активности в игре мы предлагаем диагностическую игру «Позвони маме». Основная задача игры – выявить готовность ребенка к собственному речевому высказыванию. Ребенку предлагается позвонить маме по телефону (оборудование: телефон).

Анализ показателя игровых действий **Р** демонстрирует, что в целом и у детей с нормально развивающейся речью, и у неговорящих детей показатель состояния и характера игровых действий носит положительный характер; не выявлено ни одного случая неадекватного действия с игрушкой; игровые действия детей соответствуют предложенному экспериментатором сюжету, что свидетельствует о сохранности интеллектуальных предпосылок развития.

При этом у детей третьего года жизни с нормально развивающейся речью получены такие результаты: показатель **Р** выше единицы, кроме того: у мальчиков игровые действия носят

в основном характер процессуальной игры с элементами замысла, реже встречаются игровые действия сюжетно-отобразительного характера; у девочек одинаково представлены процессуальные игровые действия, игры сюжетно-отобразительного характера и, следует отметить, что не выявлены процессуальные игровые действия с элементами замысла.

Показатель игровых действий **Р** неговорящих детей раннего возраста тоже носит положительный характер, что свидетельствует о возрастной норме развития игровых действий, однако он ниже единицы, при этом: показатель **Р** у мальчиков ниже, чем у девочек; у мальчиков и у девочек при изучении характера игровых действий отмечаются манипуляции с предметами (чего не выявлено у детей с нормальным речевым развитием), процессуальные игровые действия, процессуальные игровые действия с элементами сюжета.

Речевая активность в игре

Данные исследования процесса оречевления игровых действий (показатель **PL**) показывают, что дети с отклонениями в овладении речью не оречевляют собственные игровые действия, в отличие от нормально говорящих детей, что может иметь разную причинность: нарушение психофизиологической базы речевого развития (фонематического восприятия, артикуляционной моторики); отсутствие микросоциальной мотивации оречевления игры (родители не считают нужным играть с ребенком); микросоциальная мотивация речевой активности в игровых действиях есть, однако она не соответствует возможностям ребенка (ребенок не понимает обращенную речь по разным причинам).

Соотнесение показателя **Р** развития и характера игровых действий и показателя **PL** их оречевления позволяет утверждать, что: среди типично развивающихся детей показатель развития и характера игровых действий (**Р**) выше у мальчиков, что свидетельствует о потенциально более высоком их интеллекту-

альном развитии, хотя у девочек выше речевая активность в игровых действиях; в игре «Позвони маме» сразу же инициируют диалог по телефону; среди неговорящих детей показатель **Р** у девочек выше, чем у мальчиков, и при этом у девочек, в отличие от мальчиков, отмечаются редкие фонационные возгласы эмоционального характера в процессе игровых действий; в игре «Позвони маме», подняв трубку, пассивно ожидают обращения.

При диагностике речевого развития в раннем возрасте ярким признаком отклонений от речевого онтогенеза для девочек является отсутствие речевой активности в процессе игры, а для мальчиков – уровень развития и характер игровых действий.

Особенности игровых действий неговорящих детей: наличие одноактных игровых действий и манипуляций с предметами; отсутствие процессуальных игровых действий сюжетно-отобразительного характера на третьем году жизни; отсутствие речевой активности в процессе игры в первом и во втором эпикризных периодах третьего года жизни; молчаливое ожидание обращения в игре «Позвони маме».

Пример. Вика Т. (на момент обследования 2 года 4 мес. 5 дней).

Воспитывается в полной семье (папа, мама, бабушка). Других детей в семье нет. Дошкольную образовательную организацию посещает с 1 года 6 месяцев.

Анамнестические данные: ребенок от первой беременности, протекавшей на фоне токсикоза (в течение всей беременности). Роды в срок со стимуляцией. Ребенок закричал сразу. Крик громкий. На естественном вскармливании до 6 мес. Сосал активно, без поперхиваний. Часто болеющий ребенок (острые респираторные вирусные инфекции). Моторное развитие без отклонений. Со слов мамы первые слова появились в 8 мес. После года отмечен длительный перерыв в речевом развитии. Мама связывает это с заболеванием гриппом в 11 мес. Грипп протекал тяжело на фоне высокой температуры, которая держалась в течение одной недели.

Состояние слуха: норма. Состояние зрения: норма. Заключение невролога: перинатальная патология центральной нервной системы, гидроцефальный синдром.

Объективно: понимание ситуационной речи в пределах возрастной нормы; экспрессивная речь: пользуется лепетными вокализациями и отдельными фонетически измененными, но понятными из ситуации словами (воспроизводит один слог из слова, не всегда ударный, иногда слова, состоящие из двух одинаковых слогов) в моменты двигательной активности, удивления, радости.

Наблюдение проводилось за свободной деятельностью Вики Т. с целью определения уровня развития и характера игровых действий и речевой активности в игре.

Пример отрывка из протокола наблюдения: 25.03.04 (утром после завтрака). В руках у Вики игрушечный попугай. Игрушку оставила, взяла в руки машинку, залезла на диван, встала на диван ногами лицом к окну, рассматривала машинку в течение 5 секунд. Села, молча продолжила рассматривать машинку в течение 40 секунд. Бросила машинку. Стоя на коленях на диванчике, открыла буфет для посуды. Закрыла, села. Наклонилась и потянулась к сандалиям. Наклонилась низко и посмотрела между коленками, где находится диван, и с этого положения села. Взяла игрушечный стакан в правую руку, а куклу – в левую. Отложила стакан, молча пытается застегнуть кофточку кукле. Перебирает края кофточки указательным и большим пальцами обеих рук. В это время упал игрушечный шкаф. На резкий звук приоткрыла рот (губы и зубы разомкнуты) и посмотрела в сторону упавшей игрушки. На вопрос воспитателя, кто это сделал, Вика показала на мальчика указательным пальцем правой руки. Взяла стакан в эту руку и показала уже стаканом. Села, в левой руке продолжает держать куклу. Громко закричала, широко открыв рот. Встала. Подошла к крану в игровой зоне «Кухня». Стакан в руке. Куклу оставила в мойке. Стакан поставила. Переложила из таза крышку в мойку. Ушла, подняла с пола игрушечную тарелку, вернулась

и положила в тазик. Подошла к игрушечным разделочным доскам. Их три. Захватила правой и левой рукой по игрушечной разделочной доске. Правой уже сняла доску, левой только взялась, подержала и оставила на месте. Доску в правой руке отнесла в мойку. Опять сняла двумя руками оставшиеся две доски одновременно.левой рукой пытается повесить доску на другое место. Не получается. Переворачивает другой стороной и продолжает попытки. При этом в правой руке удерживает другую доску. Не получается. Примерила доску в правой руке к этому держателю. Доска хорошо вешается. Продолжила попытки повесить доску, находящуюся в левой руке, на другой держатель. Не получилось. Повесила на предыдущий. Доску из правой руки повесила на держатель рядом. Двумя руками зафиксировала результат. Пошла к мойке. Взяла правой рукой третью доску. Вернулась к держателям, двумя руками повесила третью доску. Аккуратно поправила. Ушла в игровую зону «Спальня», взяла покрывало в кровати, через 3 сек. бросила, вышла, повернулась лицом к окну.

Запротоколировано наблюдение общей продолжительностью 10 мин. За это время ребенок держал в руках 9 предметов (попугай, машинка, игрушечный стакан, крышка, три игрушечные разделочные доски, покрывало с игрушечной кровати), совершая с ними различные манипуляции и действия, не всегда соответствующие их назначению. Свою «игровую деятельность» Вика сопровождает редкими фонационными возгласами. Сверхгенерализованные ономотопеи появляются в ситуации общения со взрослым или другими детьми и в моменты удивления, радости.

Стимуляция потребности общения с близким взрослым

Мотивы представляют собой побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности (Л.И. Божович, И.Н. Горелов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, Б.Д. Эльконин и др.).

В младенчестве, раннем возрасте мотив к общению, появлению и применению неречевых и речевых средств общения зарождается и становится устойчивым и прочным только в условиях стимулирующей коммуникации ближайшего взрослого окружением (родители, близкие взрослые, педагоги группы, если ребенок посещает дошкольную образовательную организацию).

Особую значимость для появления языковых средств общения приобретает речь взрослого, обращенная к ребенку как один из важных факторов усвоения родного языка (В.В. Ветрова, В.В. Казаковская, *R. Brown, S. Milewski*). Речевая продукция взрослых, обращенная к ребенку, особым образом просодически оформляется, грамматически структурируется и семантически наполняется в зависимости от возможностей ребёнка воспринимать и понимать определенные характеристики речевого обращения.

В процессе исследования микросоциальной стимуляции языковых средств общения мы определили, что показатель мотивации языковых средств общения **М** у детей с нормальным речевым развитием значительно выше, чем у детей с отклонениями в овладении речью. При этом оречевление взрослыми бытовых процессов в совместной с ребенком деятельности значительно эффективнее мотивирует появление устной речи, нежели чтение и искусственно организованная стимуляция (просьбы взрослого повторить, закончить, сказать слово, назвать предмет вне ситуации).

Данный факт прослеживается по компонентам «чтение» и «стимуляция», «общение родителей утром при расставании» и «общение с ребенком при встрече вечером». И детям с нормально развивающейся речью, и детям с отклонениями речевого развития много (по времени) читают детскую литературу и направленно искусственно стимулируют употребление слов (часто просят повторить, сказать, закончить слово или строчку стихотворения). Однако общение родителей с детьми с нормальным и

нарушенным речевым развитием в совместных продуктивных ситуациях бытовой деятельности (одевание/раздевание ребенка) отличается. С детьми с типичным развитием говорят больше, чем с неговорящими детьми.

Это может иметь разную причинность: изначально родители не считали необходимым в младенческом и раннем возрасте уделять внимание речевому общению с ребенком; родители при обращении к ребенку используют грамматические конструкции, которые он еще не может понять. В результате слово взрослого не становится для ребенка значимым сенсорным раздражителем, задерживается формирование регулирующей функции речи, ребенок с сохранными сенсорными предпосылками «не слышит» (слышит, но не обращает своё слуховое внимание на звучащую речь взрослых, а, следовательно, не понимает её) обращенную речь; не получая ожидаемой реакции на свои обращения (ребенок выполняет речевую инструкцию родителей молча (все понимает); ребенок не выполняет речевую инструкцию (увлечен своим занятием); при речевом ответе ребенка отмечаются затруднения (заминки и т.п.), родители постепенно меняют стиль общения с ребенком и перестают ожидать, а, следовательно, и стимулировать естественным образом речевой ответ; ребенок вовлекает родителей в процесс общения и при недостаточности языковых средств для общения интуитивно находит другие способы коммуникативного влияния (жест, взгляд с указательным жестом, различные фонации и др.).

Пример. Катя Т. (на момент консультирования 2 года 3 месяца и 10 дней).

Основные жалобы: ребенок не хочет ходить в ясли (интересно то, что мама сама первоначально не отмечала отсутствия устно речевых средств общения у ребенка). Активное нежелание проявляется в непрекращающемся крике и плаче по дороге в ясли и в яслях в течение 2, 3, 4 часов. Это продолжается уже три

месяца. Со слов педагога, девочку очень трудно убедить отпустить маму, а после ее ухода она стоит у окна и громко плачет.

Анамнестические данные: ребенок от первой беременности, первых родов. Пренатальный период: токсикоз первой половины беременности, медикаментозное лечение ангины с 10 по 12 неделю, внутриутробное инфицирование; натальный период: роды в 39 недель естественные, затяжные, обезвоженные; постнатальный период: закричала сразу, выписаны из роддома на 7 день. Вскармливание естественное до 3 месяцев, твердая пища с 4,5 месяцев.

Заключение невролога: перинатальная патология центральной нервной системы, задержка речевого развития; педиатра: оториноларинголога: лор-органы без патологии, слух нормальный.

Речевой анамнез: гуление, лепет, слоговой лепет по возрасту; первые слова после года «папа», «баба», «би», «ту» (гулять), «на», «да» (дай). Через полгода начала отрицательно относиться к просьбам мамы «скажи», «повтори» и перестала говорить. При настойчивости со стороны взрослого реагирует истерически, то есть начинает кричать, топтать ногами, может упасть на пол. Со слов мамы – говорить не хочет, ленится.

Питание: предпочитает однородные массы (пюре, йогурты, творожные массы и т.п.). Из мясных продуктов: колбаса, котлеты, курица. Мясо кусочками (говядина, свинина) жевать отказывается. Также отказывается откусывать и жевать твердые фрукты и овощи (яблоки твердых сортов, морковь и т.п.), предпочитая им более мягкие (банан, апельсин, киви, помидор).

В процессе обследования Катя не говорит. Эмоции живые, адекватные. В процессе коммуникации использует указательный жест и неречевой сверхгенерализованный звуковой комплекс «Ммм», что может означать: «дай мне это, это что?, что там? и т.п.». Понимание ситуативной речи, фонематическое восприятие соответствуют возрастной норме, артикуляционный

аппарат без особых отклонений. Артикуляционные упражнения начинает выполнять по подражанию, объем движений ограничен. Быстро устает, отказывается продолжать. Невербальные задания выполняет с достаточным познавательным интересом. В беседе выяснилось, что воспитанием ребенка занимается только мама, бабушки живут далеко, папа часто в командировках, остальное время – на работе, дочку видит только спящей, иногда общается с ней в выходные дни. Оба родителя имеют высшее техническое образование. Речь обоих родителей развита нормально. Во дворе девочка сторонится детей, предпочитает играть с мамой. В тесной диаде «мать – дитя» мама практически не говорит с дочерью, все совместные действия (умывание, одевание, раздевание, кормление, купание, предметная деятельность и т.д.) не оречевляются (мама не считает это целесообразным). Сказки и детские стихи читает, и дочь с удовольствием слушает. Свои пожелания Катя выражает ясно и настойчиво при помощи мычания, однообразных и резких звуков, при настойчивой просьбе мамы говорить, кричит и топает ногами, напрягается, визжит, может упасть на пол, продолжая кричать. С помощью этих средств, в соединении с указательным жестом, она управляет мамой и получает желаемое. Мама, постоянно находящаяся рядом с девочкой, понимает ее пожелания и, исполняя требуемое, закрепляет такой тип коммуникативного поведения.

В процессе обследования в любой затруднительной ситуации (упала игрушка, Катя жестом указывает на интересный, но недоступный предмет и т.д.) мама без слов выполняет указательное требование ребенка. При требовании взрослым речевого оформления обращения девочка выдает негативную реакцию: топает ногами, требовательно кричит.

Полученные в ходе исследования результаты доказывают значимость микросоциальной мотивации для появления языковых средств общения у ребенка и соответствующей структурной (грамматической и лексической) организации обращенной

к ребенку речи. Если коммуникативные цели достигаются ребенком без участия речи (фонации побуждения, указательные жесты и т.п.), то вербальное развитие тормозится: нет внешнесредового стимула для становления устно-речевых форм общения.

Эмоциональное реагирование

Наблюдение за эмоциональным реагированием ребенка позволяет обследующему одновременно отметить состояние эмоциональной сферы, адекватность реагирования на похвалу/порицание взрослого и изучить состояние иннервации мимической мускулатуры. Исходя из результатов исследований А. Валлона, 2001; Л.С. Выготского, 2003; А.В. Запорожца, 2000; А.Н. Леонтьева, 1981; Т.В. Николаевой, 2004; О.С. Никольской, 2000; Е.А. Стребелевой, 1998, адекватное возрасту эмоциональное реагирование ребенка (адекватная реакция на похвалу/порицание взрослого; мимическое проявление удовольствия/неудовольствия; наличие эмпатии, отсутствие самоуспокаивающих движений) оценивается положительно, а эмоциональное реагирование более раннего порядка (неадекватная реакция или ее отсутствие на похвалу/порицание взрослого; отсутствие мимических проявлений удовольствия/неудовольствия; отсутствие эмпатии; наличие самоуспокаивающих движений) оценивается отрицательно.

Анализ показателя эмоционального реагирования детей раннего возраста **Е** подтверждает положение о тесной взаимосвязи развития эмоциональной сферы и речи (аффекта и интеллекта Л.С. Выготский). У детей с нормально развивающейся речью коэффициент **Е** (эмоционального реагирования) носит положительный характер и значительно превышает этот показатель у детей с нарушенным ходом речевого развития.

Результаты исследования показывают, что дети с отклонениями в овладении речью не реагируют или реагируют неадекватно на похвалу/порицание взрослого; у них снижена или от-

существует способность к мимическому выражению эмоционального реагирования; у них выявлены самоуспокаивающие движения (яктация, сосание пальцев и т.п.). У неговорящих детей мы отмечаем случаи скрытой агрессии.

Такие состояния у детей с нормальным речевым развитием отсутствуют. У детей, которые иницируют общение со сверстниками, возникает эмпатия как эмоция социального уровня. Кроме того, речь ребенка, умеющего сопереживать взрослому или ровеснику, развивается быстрее.

Пример. Максим У. (на момент обследования 2 года 3 месяца 3 дня).

Сбор анамнестических данных показал, что в пренатальный период имели место патологические факторы со стороны мамы: анемия, ОРВИ, внутриутробная интоксикация, несовместимость по резус-фактору, весь период беременности угроза прерывания, тазовое предлежание; натальный период: кесарево сечение, обвитие пуповиной; постнатальный период: перинатальная энцефалопатия. В период раннего детства Максим У. часто болел простудными заболеваниями, на фоне высокой температуры были судороги, моторное развитие отставало от нормы. Со слов мамы, предречевое развитие до 1 года шло нормально. Первые слова появились к 1 году 2 месяцам (па, би, ди, баба, ки, кася), фразовая речь не появляется. Мама утверждает, что Максим У. «...весь в папу. А папа заговорил только после трех лет». Медицинские данные в период обследования: перинатальная энцефалопатия, минимальная мозговая дисфункция; соматически ослаблен.

Логопедическое обследование: при общении чаще пользуется однообразными указательными жестами; понимание ситуативной речи соответствует возрасту; в экспрессивной речи преобладает ограниченное количество полных слов, состоящих из двух одинаковых открытых слогов (мама, папа, бабушку тоже называет «папа») и абрисов – би (машина, приехать, уехать

и т.п.), ням-ням, ди (иди, приходи, уходи и т.п.). Речевое развитие соответствует этапу однословного предложения.

Логопедическое заключение: задержка речевого развития.

Адаптационный период в дошкольном образовательном учреждении (в ясли пошел с полутора лет) протекал длительно (около года) и тяжело. Ребенок долго не отпускает маму утром и плачет в течение дня. На похвалу взрослого не реагирует. Игрет один, не любит, когда в игру кто-то вмешивается, сразу же выдает агрессивную реакцию (сердится, может ударить). Педагог отметил, что Максим У. никогда не улыбается, его удовольствие можно отметить только после еды.

Часто ложится на ковер и играет лежа. Когда рядом упала и заплакала девочка, Максим У. продолжал играть с машиной, катая ее, даже не повернув голову в сторону плачущей. При обследовании пассивного словаря, когда ребенку были предложены игрушечные столовые приборы, он выбрал нож и стал отрезать кукле нос, потом ухо. На замечание, что кукле больно, Максим показал, что надо резать все равно.

Третий этап обследования

На третьем этапе обследования логопед тщательно изучает состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления ребенка. Основные методы, используемые логопедом на этом этапе: опрашивание родителей, анкетирование воспитателей, предъявление специальных заданий по выявлению состояния голосовых модуляций и фонематического восприятия ребенка, видеонаблюдение за способами выполнения предъявленных проб и за процессом приема пищи.

Основные параметры изучения языковых и психофизиологических процессов: ритмическая организация речевой продукции, основной тон голоса, мелодика голоса, моторные предпосылки артикуляции, фонематическое восприятие.

Языковые компоненты речезыковых систем

Ритмическая организация речевой продукции

Задержка в движении акцентуации с первого слога на второй в двусложных словах отрицательно влияет на развитие словаря ребенка, поскольку для русского языка типичным является тип мелодической фигуры со средним положением ударного слога [128]. Поэтому отсутствие двусложных псевдослов, а затем и слов с ударением на втором слоге (ямбически организованных), преобладание двусложных слов с ударением на первом слоге в активном лексиконе ребенка после 2-х лет свидетельствует об отклонении в развитии одного из членов фонологических оппозиций (акцентуация первого слога – последнего в двухсложных словах).

Анализ ритмической организации псевдослов и слов детей проводится по записям родителей в таблице «Ритмическая организация речевой продукции ребенка» (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Ритмическая организация речевой продукции ребенка

И.Ф. реб.	Дата рожд.	Дата заполнения	Имена собственные		Имена существительные		Глаголы		
			Произносит	Означает	Произносит	Означает	Произносит	Означает	

Такие таблицы родители заполняют каждый месяц, в течение которого проводится коррекционно-предупредительное воздействие.

Записи родителей обрабатываются согласно параметрам и показателям, представленным в таблице 2.1.

Анализ показателя ритмической организации **Rh** речевой продукции детей показывает, что у детей с нормальным возрастным речевым развитием процентное соотношение хореически и ямбически организованных слов практически совпадает (раз-

ница от 8 до 30%). Но все же процент хореически организованных слов несколько выше. У детей с нарушенным ходом речевого развития наблюдается значительное преобладание в собственном словарном запасе хореически организованных слов (от 35 до 95%). При этом, если с 2-х до 2,6 лет как у мальчиков, так и у девочек очень низкий процент ямбически организованных слов в сравнении с хореически организованными, то уже с 2,6 до 3-х лет отмечается увеличение процента ямбически организованных слов у девочек (разница между средним значением процентов хореически организованных слов и ямбически организованных слов менее контрастна, нежели у мальчиков). У мальчиков наблюдается значительное преобладание хореически организованных слов как в первом полугодии третьего года жизни, так и во втором. Даже ямбически организованные слова, как мальчики, так и девочки произносят, акцентируя первый слог.

Таблица 2.2

Хореическая организация ямбически организованных слов у детей с отклонениями в овладении речью

I эпикризный период				II эпикризный период			
Дима Ю.		Даша Б.		Костя К.		Вика Т.	
стимул	реакция	стимул	реакция	стимул	реакция	стимул	реакция
собака	<i>ав-ав</i>	иди	<i>иди</i>	собака	<i>бака</i>	корова	<i>кова</i>
корова	<i>му</i>	качать	<i>качи</i>	молоко	<i>моко</i>	обезьянка	<i>обе</i>
цыплёнок	<i>тип-тип</i>	купать	<i>купи</i>	не хочу	<i>нечу</i>	машина	<i>би</i>
самолет	<i>уми</i>	упал	<i>бахи</i>	иди	<i>ди</i>	молоко	<i>моко</i>
мотоцикл	<i>ти-ти</i>	горячо	<i>уф</i>	упал	<i>пай</i>	вода	<i>пи</i>
пузыри	<i>гој</i>			уходи	<i>уди</i>	часы	<i>тик-тик</i>
возьми	<i>нати</i>			горячо	<i>уф</i>	покорми	<i>дать</i>
упал	<i>пај</i>			далеко	<i>койа</i>	иди	<i>иди</i>
плита	<i>гаси</i>					уходи	<i>уди</i>

В сводной таблице 2.2 показана тенденция к хорейческому произнесению ямбически организованных слов детьми с отклонениями в овладении речью. В первой колонке записано стимульное слово, а во второй – реакция ребенка. Для анализа выбрано произнесение слов четырьмя детьми: 2 детей с 2-х до 2,6 лет (Дима Ю., Даша Б.) и 2 детей с 2,6 до 3-х лет (Костя К., Вика Т.). Вышеуказанные ономапопеи детей хорейчески организованы. Следовательно, в акустическом гнозисе ребенка с отклонениями в овладении речью противопоставления хорейчески и ямбически организованных слов возникают позже, чем при типичном речевом развитии. У таких детей сохраняются гомогенные последовательности ритмических структур. Таким образом, в речевой функциональной системе ребёнка с отклонениями в овладении речью нарушается процесс формирования слоговой структуры слова и собственные фонологические оппозиции.

По данному параметру к признакам отклонений речевого развития могут быть отнесены следующие особенности: значительное преобладание хорейчески организованных слов над ямбически организованными в экспрессивном словаре ребенка как в первом, так и во втором эпикризных периодах; тенденция к уподоблению ямбически организованных слов хорейчески организованным, в особенности при появлении в лексиконе ребенка глаголов повелительного наклонения, которые при типичном речевом развитии чаще всего организованы ямбически.

Компоненты интонационной системы

В раннем возрасте мы, как педагоги, можем проанализировать такие компоненты интонационной системы, которые наиболее доступны восприятию. В частности можно проанализировать состояние основного тона голоса по параметрам: сила (достаточной силы, слабый); тембр (визгливый, глухой); мелодика как операциональная основа интонации, ритм как операциональная основа интонации и слоговой структуры слова.

Анализ результатов изучения основного тона голоса (**TV**) позволяет констатировать, что: дети с типичным речевым развитием имеют нормальный голос достаточной силы; у детей с отклонениями в овладении речью голос достаточной силы вообще не наблюдается – ни у мальчиков, ни у девочек. В этой группе некоторые девочки обладают относительно нормальным тихим голосом, но чаще встречается слабый, совсем неслышимый, голос или визгливый. У мальчиков чаще встречается глухой голос или слабый.

Следовательно, признаками отклонений речевого развития в раннем возрасте по параметру «основной тон голоса» являются слабый по интенсивности голос; визгливый голос у девочек; глухой голос у мальчиков.

Мелодика голоса

Характерными для раннего возраста являются такие показатели нарушений голосовой мелодики (Е.Н. Винарская, Р.В. Тонкова-Ямпольская): отсутствие подъемов и спусков мелодической кривой (так называемая монотонность или отсутствие мелодичности).

Побалльное шкалирование обозначенных параметров голосовой мелодики позволяет провести анализ через определение ее показателя **MV**.

Мелодическая организация собственной речевой (**MV**) продукции детей с типичным речевым развитием сохранна. И мальчики и девочки подражают повышению и понижению тона взрослого, при этом самостоятельно повышают и понижают собственный голос. Такие спуски и подъемы мелодики голоса дети чаще всего сопровождают паралингвистическими средствами общения: утрированной мимикой, соответствующей эмоцией повышения или понижения голоса.

Мелодическая организация речевой продукции детей с отклонениями в овладении речью отличается от голосовой мело-

дики детей с нормальным речевым развитием. Большинство неговорящих детей третьего года жизни затрудняются в подражании повышению/понижению тона голоса взрослого. Девочки с типичным речевым развитием более склонны к подражанию мелодическим подъемам и спускам, нежели мальчики. Как следствие, эти же девочки и мальчики уже способны к самостоятельным голосовым модуляциям. Мальчики с отклонениями в овладении речью в большинстве случаев не могут еще подражать голосовым модуляциям взрослого и не повышают/понижают тон голоса в собственных «высказываниях».

Следовательно, признаками отклонений речевого развития в мелодической организации голосовой продукции является отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого, самостоятельных голосовых модуляций.

Психофизиологические компоненты коммуникативно-речевых систем

Моторные предпосылки артикуляции

На третьем году жизни объективно изучить слоговой лепет как показатель качественной подготовленности к становлению символического уровня артикуляционных движений не представляется возможным. При этом низкий уровень произвольности затрудняет обследование артикуляторного праксиса с помощью традиционно принятых в отечественной логопедии приёмов. Потенциальную готовность к формированию символического уровня артикуляционных движений можно оценить, изучив состояние предметного уровня данного праксиса (Н.А. Бернштейн). Наши исследования и длительный практический опыт позволяют утверждать, что предметным уровнем артикуляторного праксиса, его моторными предпосылками являются произвольные движения нижнечелюстных, губных и язычных мышц в процессе приёма пищи.

В процессе длительного изучения моторных предпосылок артикуляционного праксиса нами выделены такие параметры и показатели параметров:

– пищевое поведение: характер пищи, предпочитаемой ребенком;

– время выполнения жевательных движений (тщательно пережевывает твердую пищу, быстро устает при жевании твердой пищи);

– движения нижнечелюстных мышц в акте жевания;

– объем движений: незначительное опускание нижней челюсти (только пьет, не откусывает твердую пищу), значительное опускание нижней челюсти (хорошо откусывает);

– тонус: нормальный (рот закрыт), сниженный (постоянно или в течение продолжительного времени держит рот открытым);

– движения мышц языка в процессе пережевывания пищи: рефлекторные движения для снятия раздражения при попадании пищи в окологубное пространство (поднимает кончик языка вверх, опускает вниз (облизывает верхнюю/нижнюю губы)), круговые движения языка (круговые облизывающие движения), поднимает кончик языка до уровня угла губ (облизывает только уголки губ справа/слева), не поднимает кончик языка вверх (неудачные попытки облизать верхнюю губу спинкой языка с невыраженным кончиком);

– движения губных мышц в акте жевания: захватывание жидкого пищевого комка (захватывает губами край ложки/чашки, при этом жидкая пища/питье не проливается; затруднения в захватывании края ложки/кружки, при этом жидкая пища/питье проливается); захватывание твердого пищевого комка (губы принимают участие в захватывании твердого пищевого комка; не принимают участие (отделяет твердый пищевой комок зубами без участия губных мышц)); участие в удержании пищевого комка в полости рта (в процессе пережевывания губы сомкнуты; в процессе пережевывания губы разомкнуты (удер-

живает пищевой комок в полости рта пальцем)); состояние носогубной складки (парная, односторонняя, отсутствует).

Дети с отклонениями в овладении речью чаще всего (по нашим исследованиям – в 51% случаев): предпочитают пищу, характерную по консистенции для первого полугодия первого года жизни (перетертые, однородные массы, отказ от твердой пищи) или жуют и проглатывают медленно, с «нежеланием» (элементы пассивного отказа от пищи). Такое пищевое поведение при витальной потребности организма в питании свидетельствует о дискоординации акта жевания, детерминированной, по нашим данным, социальными условиями формирования жевательного акта: использованием обезболивающих препаратов в период прорезывания зубов; длительным измельчением пищи, предназначенной для ребёнка, до однородных масс; использованием гаджетов для отвлечения внимания ребёнка в процессе приёма пищи.

Параметры и показатели оценки состояния моторных предпосылок артикуляции в целом представлены в нашем пособии [190].

В результате анализа полученных нами данных по моторным предпосылкам артикуляции в движениях нижнечелюстных мышц (показатель **JA**) мы можем констатировать, что дети с типичным речевым развитием хорошо опускают нижнюю челюсть в процессе приёма пищи, и при жевании амплитуда жевательных волн достаточная (жуют с удовольствием). При этом дети тщательно измельчают откушенный твердый пищевой комок до однородной кашицеобразной массы. Этот факт свидетельствует о сформированности моторных предпосылок артикуляторного уровня в предметных движениях нижнечелюстных мышц.

В процессе наблюдения за свободной деятельностью только 5% детей с типично развивающейся речью при затруднениях приоткрывают рот.

По нашим данным, среди детей с отклонениями в речевом развитии 29% в начале жевательного акта достаточно опускают нижнюю челюсть, однако зачастую эти дети быстро устают жевать и выталкивают пищу. 47% исследованных нами детей в начале жевания незначительно опускают нижнюю челюсть (отказываются от твердой пищи, предпочитая жидкие или однородные массы). При этом осмотр ротовой полости показывает сохранность зубных рядов и отсутствие кариозных зубов. В процессе нашего наблюдения 62% детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в свободной деятельности держат рот полуоткрытым (фаза незначительного опускания нижней челюсти).

Обозначенные факты свидетельствуют о недостаточной сформированности моторных предпосылок артикуляции на предметном уровне движений нижнечелюстных мышц, о сложности произвольного изменения объема ротового резонатора, что, безусловно, отрицательно сказывается на формировании прежде всего артикулирования гласных звуков.

В результате исследования параметра «движения нижнечелюстных мышц в акте жевания» (**ЖА**) выявлены следующие признаки отклонений в овладении моторными предпосылками артикуляции: незначительное опускание нижней челюсти при отделении пищевого комка (небольшая амплитуда жевательных волн, позволяющая осуществлять прием только жидкой или однородной пищи); постоянное или продолжительное удержание нижней челюсти в фазе незначительного или значительного опускания (приоткрытый/открытый рот).

Кинестетическая афферентация как один из ключевых каналов получения обратной связи имеет большое значение для процессов артикулирования и, в целом, формирования устной речи. Так, у детей с общим недоразвитием речи и выраженными нарушениями моторного развития порог тактильной чувствительности на коже в артикуляционной области в среднем выше,

чем у детей с типично развивающейся речью. Низкая чувствительность поверхностных структур не позволяет осуществить полноценный контроль артикуляторного движения не только за счет суставной, мышечной, но и за счет кожной чувствительности (И.А. Вартамян, Л.А. Попова, Л.Н. Савенкова, Е.И. Цирульников, 1989).

Данное утверждение позволило нам предположить, что одним из показателей состояния кожной чувствительности (рецепции) в окологубной области является двигательная реакция ребенка раннего возраста на непреднамеренное раздражение этих участков кожи в процессе приёма пищи. Если у ребенка сохранена иннервация и кожная чувствительность в оральной области, то раздражение кожи вокруг губ вызывает рефлекторный акт облизывания. Соответственно, при нарушении иннервации губных мышц, при гаджетной зависимости в процессе приёма пищи повышается порог тактильной чувствительности, и ребенок не стремится снизить воздействие раздражителя. Если же нарушена иннервация мышц кончика языка или недостаточно сформирована его подвижность вследствие приёма тщательно измельчённых масс, то ребенок пытается снизить раздражение соответствующими его возможностям способами: нижней губой, спинкой языка, при помощи подручных средств.

Наличие вышеописанного рефлекторного движения позволило нам изучить состояние двигательных возможностей мышц языка по параметру «движения мышц языка в акте жевания» и показателям, представленным нами в пособии [190].

Анализ состояния движений мышц языка в процессе приема пищи (показатель **ТА**) позволяет утверждать, что у детей с нормальным возрастным речевым развитием сохранены чувствительные и моторные предпосылки артикуляторного праксиса. У мальчиков данной категории и в первом и во втором полугодиях третьего года жизни наблюдаются захватывающие слизывающие движения языком при раздражении кожных покровов верх-

ней губы. Кроме того, во втором полугодии уже появляются круговые облизывающие движения языком, что свидетельствует о сохранности иннервации языковых мышц и их потенциальной готовности к артикулированию сложных по месту и способу образования звуков. У девочек с нормальным речевым развитием наблюдаются круговые движения языком и в первом и во втором полугодиях третьего года жизни.

Следовательно, показателем потенциальной готовности мышц языка к артикуляции звуков является наличие: захватывающих слизывающих движений при раздражении кожных покровов верхней губы в первой половине третьего года жизни; круговых движений языком во время приема пищи во втором эпикризном периоде третьего года жизни.

У детей с отклонениями в овладении речью мы не выявили ни одного случая кругового движения языком ни в первом, ни во втором полугодии. Даже поднять кончик языка до уровня верхней губы пыталась только одна девочка Настя Д. в первом эпикризном периоде. В подгруппе мальчиков мы не наблюдали даже попыток поднять язык к верхней губе. Это можно объяснить отсутствием рецепторной чувствительности в окологубном пространстве вследствие нарушения иннервации губных мышц, отсутствию внимания к приёму пищи в следствие гаджетной зависимости, поскольку большинство мальчиков с отклонениями в овладении речью вообще не пытаются облизывать губы (63%). У девочек данной категории такое явление наблюдалось среди 43% обследуемых в первом эпикризном периоде. Во втором эпикризном периоде девочки предпринимали попытку снизить раздражение от остатков жидкой пищи на верхней губе другими способами: приподнимали спинку языка, при помощи нижней губы или другими способами.

Интересно также отметить, что при нормально сформированной чувствительности в окологубном пространстве ребенок облизывает губы круговым движением, а при нарушении дан-

ных ощущений – дети приподнимают кончик языка до уровня угла губ, при этом облизывающее движение губного угла наблюдается только с одной стороны (справа или слева).

Сравнительный анализ показателя готовности движений губных мышц к произнесению лабиальных звуков **LA** у детей с нормальным возрастным и отклоняющимся речевым развитием показывает значительную разницу между уровнем развития губного праксиса.

Качественный анализ позволил выявить признаки отклонений речевого развития в движениях губных мышц в процессе приема пищи в первом полугодии третьего года жизни: затруднения в захватывании жидкого пищевого комка (в процессе употребления жидкой пищи ребенок недостаточно захватывает нижней губой край ложки или чашки и, как следствие, проливает напиток или жидкую кашу); затруднения в захватывании твердого пищевого комка (при употреблении твердой пищи кусочек из ложки захватывается непосредственно зубами без участия губных мышц; в процессе измельчения ребенок удерживает пищевой комок в полости рта с помощью пальца); сглаженность/асимметрия носогубной складки.

Во втором полугодии третьего года жизни у мальчиков с отклонениями речевого развития выявлена тенденция усугубления нарушений губного праксиса в сравнении с такими же мальчиками первого эпикризного периода.

У девочек с отклоняющимся типом речевого развития второго эпикризного периода третьего года жизни наблюдается тенденция к компенсации нарушений движений губных мышц, которые наблюдались в первом эпикризном периоде.

Нами выявлены такие признаки отклонений речевого развития по параметру «движение губных мышц в акте жевания»: недостаточное участие в захвате жидкого пищевого комка (недостаточный захват нижней губой края ложки/чашки позволяет пролить кашу/напиток); недостаточное участие в захвате твер-

дого пищевого комка (комоч отделяется непосредственно зубами без участия губных мышц); удержание и перемещение пищевого комка в ротовой полости при помощи пальца; отсутствие/повышение порога рецептивной чувствительности кожных покровов верхней и нижней губ (отсутствие всяких попыток снизить раздражение кожной поверхности окологубного пространства).

Нарушение чувствительности (кинестетической афферентации) в области окологубной мышцы рта (в различных вариантах обозначенных выше проявлений) дает возможность предположить не только девиации в образовании лабиальных звуков в дальнейшем, но и общую смазанность произнесения в потоке спонтанной речи.

В целом у детей с отклонениями в овладении речью в первом и во втором полугодиях третьего года жизни наблюдается недостаточное развитие моторных предпосылок артикуляции (нарушения кинестетической афферентации, скоординированности движений нижнечелюстных, языковых и губных мышц) в сравнении с детьми с нормальным возрастным речевым развитием. У мальчиков с речевым дизонтогенезом в моторных предпосылках артикуляционного праксиса отмечается нарастание двигательных трудностей ко второму полугодию. По-видимому, двигательные нарушения в первом полугодии носят скрытый и латентный характер. Во втором полугодии они ярко проявляются в результате установления специфических межнейронных связей и миелинизации нервных путей в условиях социально детерминированных нарушений чувствительности или органического поражения центральной нервной системы в критические периоды ее развития.

Таким образом, признаком недоразвития артикуляционного праксиса, а значит, и фонетических компонентов речезыковой системы на третьем году жизни является недоразвитие моторных предпосылок артикуляции, проявляющееся в пищевом поведении и нарушении процесса жевания.

Предметный уровень движений в процессе пережёвывания пищи существенным образом влияет на формирование символического уровня артикуляционных движений, предполагающей организованную скоординированность дыхательных, голосовых и артикуляторных движений согласно заданной речевой программе.

Фонематическое восприятие

Существующие методы обследования фонематического восприятия в раннем возрасте, когда фонетическая функциональная система устной речи только начинает своё становление, позволяют выявить умение ребенка определить местонахождение и характер акустического неречевого раздражителя (Ю.А. Разенкова, 1998; Л.С. Соломаха, Н.В. Серебрякова, 2000), а также дифференцировать фонемы в словах-паронимах [195].

Изучение уровня сформированности фонематического восприятия базируется на общей схеме фонематического развития ребенка раннего возраста, разработанной Н.Х. Швачкиным (1948) по параметрам и показателям, представленным нами в пособии «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста».

Результаты наших исследований по параметру «фонематическое восприятие» не совпадают со схемой фонематического развития Н.Х. Швачкина (1948).

Это можно обосновать тем, что Н.Х. Швачкин исследовал фонематическое восприятие детей с нормально развивающейся речью совершенно в других социально-коммуникативных условиях, мы же исследуем этот процесс у детей с отклонениями в овладении речью в условиях кардинально изменившихся коммуникативных взаимоотношений в семье. Кроме того, среди детей с нормальным речевым развитием мы выявили детей, состояние фонематического восприятия которых не соответствует нормам, описанным Н.Х. Швачкиным. Это относится к под-

группе мальчиков с нормально развивающейся речью первого эпикризного периода третьего года жизни, которые не дифференцировали звуки по группам шипящих и свистящих. При этом выявлена значительная положительная динамика развития фонематического восприятия у мальчиков с нормально развивающейся речью за один эпикризный период: в начале второго эпикризного периода дифференцируют уже все группы звуков.

Девочки с речью, развивающейся по возрасту, в отличие от мальчиков этой же группы, в первом эпикризном периоде дифференцируют все группы звуков, то есть фонематическое восприятие соответствует возрастным нормам, обозначенным Н.Х. Швачкиным.

В результате анализа состояния фонематического восприятия детей с отклонениями в овладении речью мы определили, что показатель Ph у этой подгруппы детей отрицателен, то есть дети не дифференцируют обозначенные группы звуков ни в первом ни во втором эпикризном периодах. Хотя некоторая положительная динамика спонтанного развития фонематического восприятия имеет место, но все же ее темпы значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Мы во втором эпикризном периоде третьего года жизни выявили такие варианты дифференциации по группе гласных звуков (у девочек в большинстве случаев), которые соответствуют норме развития фонематического восприятия в первом эпикризном периоде второго года жизни. Следовательно, можно констатировать отставание в развитии фонематического восприятия на полгода или даже год.

Поскольку отклонения в развитии фонематического восприятия на третьем году жизни в дальнейшем могут повлиять на обогащение словарного запаса и становление грамматического строя, необходимо коррекционное воздействие для предупреждения вторичных нарушений.

Фонематическое восприятие базируется на фонематическом слухе, который в свою очередь основывается на восприятии просодических компонентов речи взрослых.

Помимо различения звукового состава слышимых слов обязательным условием развития просодических компонентов и фонематического восприятия является их двигательная реализация в артикуляции и осязательность.

Таким образом, количественный и качественный анализ всех показателей, изученных в процессе обследования детей, позволил выявить ряд прогностически значимых признаков отклонений речевого развития.

Коммуникативные условия: в игровых действиях (**P, PS**) – наличие одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие процессуальной игры сюжетно-образительного характера, речевой активности в процессе игры; в стимуляции близкими взрослыми речевого развития (**M**) – использование невербальных или вербальных не соответствующих когнитивным возможностям ребенка типов коммуникации в наглядно-действенных ситуациях; в эмоциональном реагировании (**E**) – отсутствие реакции на похвалу/порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния.

Языковые компоненты: интонационно-ритмическое развитие (**Rh, TV, MV**): произнесение ребенком односложных или двусложных слов с акцентуацией первого слога; тихий, глухой голос, отсутствие голосовых модуляций.

Психофизиологические компоненты: фонематическое развитие (**Ph**): нарушение дифференциации оппозиционных групп звуков (твердые–мягкие, звонкие–глухие и звуков внутри группы гласных (о–у)). Элементы диспраксии: нарушение кинестетической афферентации или иннервации в области жевательных мышц (**TA**), мышц языка (**JA**) и губ (**LA**), принимающих участие и в акте жевания, и в артикуляции.

Четвертый этап обследования

Описанные признаки проявляются достаточно неравномерно и мозаично в психофизиологических, языковых компонентах и коммуникативных условиях речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Поэтому на четвертом этапе диагностики проводится типизация отклонений речевого развития по проявлению признаков в обозначенных составляющих коммуникативно-речевых систем детей.

Нами установлены закономерности в проявлении признаков отклонений в языковых и психофизиологических компонентах и коммуникативных условиях речевого развития детей с нарушениями в овладении речью.

В речевом развитии 1328 детей были обнаружены закономерные связи. Мы предположили, что эти дети имеют отклонения в овладении речью, и объединили их в **группу А**. В речевом развитии 472 детей признаки отклонений в различных компонентах и условиях проявляются мерцательно, неритмично, практически индивидуально. Какие-либо закономерности в их проявлении нами не установлены. Мы предположили, что эти дети имеют задержку речевого развития, и объединили их в **группу Б**.

Внутри группы детей с отклонениями речевого развития нами выявлены типы отклонений по этиологическому принципу: обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушениями коммуникативных условий; только психофизиологических компонентов и только коммуникативных условий. Внутри группы детей с отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушениями коммуникативных условий по степени выраженности, квалифицированы резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные отклонения в овладении речью.

Резко выраженные отклонения в овладении речью

При **резко выраженных** отклонениях в овладении речью в раннем возрасте у детей отмечается равномерное резкое недоразвитие всех компонентов коммуникативно-речевого генеза. Графически такой тип недоразвития представлен на рис. 2.2.

Диаграмма, представленная на рис. 2.2, показывает, что в коммуникативных условиях, языковых и психофизиологических компонентах коммуникативно-речевого профиля детей данной подгруппы отмечаются равномерно отрицательные результаты по всем блокам предложенных заданий. Суммарная оценка баллов составляет от -113 до -60 (при норме от $+81$ до $+114$).

Коммуникативные условия. В тяжёлых вариантах развития мы наблюдаем несформированность базовых коммуникативных навыков: дети не смотрят на говорящего, не обращают внимание на присутствие взрослого или другого ребёнка. Зачастую отмечается сенсорная или функциональная зависимость от окружающих игрушек или предметов. В более сглаженных вариантах в самостоятельной игре у детей преобладают манипуляции с предметами, уже появляются одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождают речевыми высказываниями. Родители этих детей или не считают необходимым говорить с ребенком в ситуации одевания и раздевания ребенка, или общаются с ребенком при помощи грамматически сложных конструкций.

Дети не реагируют или реагируют неадекватно на похвалу/порицание взрослого. Очень трудно определить их эмоциональное состояние, поскольку отсутствуют мимические проявления эмоций. При малейшей познавательной нагрузке дети истощаются, быстро устают, ложатся на пол и начинают качаться или раскачиваются сидя. Для них характерны самоуспокаивающие движения, сосание пальцев рук и подобные яктации.

Языковые компоненты. Голос детей глухой по тембру, слабый по интенсивности или визгливый и раздражающий (воспитатели отмечают, что детей не слышно в группе или в конфликтных ситуациях могут визжать). Дети не подражают меняющемуся тону взрослого, у них отсутствуют самостоятельные голосовые модуляции. Родители отмечают, что активный словарь детей состоит из двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слога (хореически организованных).

Психофизиологические компоненты. В данном типе отклонений речевого развития отмечается недоразвитие слухового речевого гнозиса, фонематического слуха и моторных предпосылок артикуляции. Дети затрудняются в дифференциации звуков [о]–[у], твердых–мягких, шипящих. В процессе приема пищи наблюдается выраженная дискоординация движений мышц языка, губ (сложности с откусыванием и измельчением пищи, бросающаяся в глаза неопрятность) и мышц, удерживающих нижнюю челюсть (рот приоткрыт), отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытаются снять раздражение).

Выраженные отклонения в овладении речью

При **выраженных** отклонениях речевого развития в раннем возрасте отмечается мозаичность при общем равномерном недоразвитии всех компонентов овладения речью ребенком. Графически такой тип недоразвития представлен на рис. 2.3. В целом общая сумма баллов при таком типе отклонений в овладении речью от –59 баллов до –10 (при норме от +81 до +114).

Коммуникативные условия. У детей уже могут быть сформированы первичные коммуникативные навыки. Игра детей носит подражательный процессуальный характер, однако быстро распадается на одноактные игровые действия, которые сопровождаются редкими фонационными возгласами. Родители

при одевании и раздевании ребенка в детском саду иногда говорят с ним, но чаще их обращения не включены в ситуацию, сложно оформлены лексически и грамматически. Дети адекватно реагируют на похвалу или порицание, однако не выполняют инструкцию взрослого, если она интонационно не оформлена. По мимике уже можно различить удовольствие или недовольство ребенка.

Языковые компоненты. Голос детей нормальный по тембру, но тихий по интенсивности. Самостоятельно дети не понижают и не повышают тон голоса, однако при стимулирующей помощи взрослого подражают его голосовым модуляциям. Родители отмечают, что в активном словаре ребенка преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные).

Психофизиологические компоненты. Развитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции не соответствует возрасту. Дети не дифференцируют звуки [о]–[у], твердые–мягкие, шипящие. В процессе приема пищи предпринимают попытки снижения раздражения в окологубном пространстве, что свидетельствует о наличии кожно-кинестетической рецепции. Кроме того, движения губных мышц, мышц языка и нижнечелюстных при откусывании и пережевывании пищи уже скоординированы.

Нерезко выраженные отклонения в овладении речью

При **нерезко выраженных** отклонениях в овладении речью у детей раннего возраста отмечается некоторая мозаичность недоразвития компонентов овладения речью (мотивация речевого развития взрослыми, овладение игровыми действиями, фонематическое восприятие) при общем минимальном их недоразвитии. Графически такой тип недоразвития представлен на рис. 2.4

Дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью на первый взгляд производят благоприятное впечатление нормального развития. Однако при обследовании показывают недоразвитие фонематического восприятия и не оречевляют собственные игровые действия. В целом общая сумма баллов при таком типе отклонений от 9 до 40 (при норме от +81 до +114).

Коммуникативные условия

Дети активно используют хорошо сформированные неречевые средства общения. Они играют сюжетными игрушками, действия с ними многократно повторяют, выстраивают в цепочки, варьируют. Собственные игровые действия сопровождают частыми голосовыми фонациями. Родители при одевании и раздевании ребенка в детском саду говорят с ним, их речь часто включена в ситуацию. Однако в речи, обращенной к ребенку, встречаются слова, недоступные пониманию, и сложные грамматические конструкции. Кроме того, родители говорят быстро, интонационно невыразительно. Дети адекватно реагируют на инструкцию близкого взрослого или педагога, даже если она не оформлена с помощью утрированной эмоциональной интонации. Эмоциональное состояние детей можно определить по мимике.

Языковые компоненты. Голос детей нормальный, достаточной силы. Дети уже самостоятельно повышают и понижают тон голоса. Родители отмечают, что у детей в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге над двусложными словами с ударением на втором слоге.

Психофизиологические компоненты. В данной подгруппе детей отмечается недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцируют звуки [о]–[у], твердые–мягкие, шипящие. В процессе приема пищи предпринимают попытки снизить раздражение в области

губ при помощи подручных средств, что свидетельствует о сохранности кожно-кинестетической рецепции. Движения губных, язычных и нижнечелюстных мышц в процессе приема пищи скоординированы с невыраженными девиациями в движениях губных и язычных мышц (быстрое истощение движений, затруднение движений вверх, в стороны).

Отклонения речевого развития, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов

При отклонениях в овладении речью, обусловленных недоразвитием психофизиологических компонентов, отмечается грубое недоразвитие фонематического восприятия и двигательных основ артикуляции при относительной сохранности коммуникативных условий психоречевого развития (рис. 2.5). В психофизиологических компонентах отмечается недоразвитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции. Дети не дифференцируют звуки [о]–[у], твердые–мягкие, шипящие. В процессе приема пищи наблюдаются выраженные дискоординации движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть, отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытаются снизить раздражение).

Вместе с тем эти дети демонстрируют относительную сохранность коммуникативных условий речевого развития. Однако дети играют молча, иногда сопровождают игровые действия неопределенными фонациями. Их эмоциональное состояние трудно определить по мимическим проявлениям. В языковых компонентах наблюдается глухой по тембру, слабый по интенсивности голос (детей не слышно в группе), полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого. Родители отмечают в активном словаре ребенка двусложные лепетные слова с акцентуацией первого слога (хореически организованные).

*Отклонения речевого развития,
обусловленные нарушением коммуникативных условий*

В нашем эксперименте выявлены дети раннего возраста, состояние речи которых можно охарактеризовать как отклонения в овладении речью, **обусловленные нарушением коммуникативных условий**. Дети данной группы предпочитают манипулировать предметами, игрушками, не включая их в процесс использования по назначению. Иногда можно наблюдать одноактные игровые действия с игрушками, не сопровождаемые речью или другими фонационными возгласами. Родители этих детей не общаются с ребенком в ситуации одевания и раздевания, если же общаются, то используют грамматически сложные для понимания конструкции. Как следствие, дети или вообще не реагируют или реагируют неадекватно на похвалу/порицания взрослого. Сложно определить эмоциональное состояние, поскольку отсутствуют мимические проявления. Такие дети быстро истощаются, устают, ложатся на пол и начинают раскачиваться, или раскачиваются сидя, сосут палец и т.п.

При этом психофизиологические (трудности в дифференциации звуков [о]–[у], твердых–мягких, шипящих) и языковые компоненты относительно сохранены.

С нарушением коммуникативных условий

Данная подгруппа детей по механизму отклонений речи соотносима с детьми с психической инактивностью, выделенной Р.Е. Левиной в психологической классификации алалии (рис. 2.6).

Для данной категории детей типичным является: в коммуникативных условиях речевого развития: отсутствует реакция на похвалу/порицание взрослого; отсутствуют мимические проявления эмоционального состояния, наблюдается быстрая истощаемость, наличие самоуспокаивающих движений; в игровых действиях сохраняются манипуляции с предметами, появляются процессуальные игровые действия с игрушками и отсутствует

речевая активность; в языковых компонентах: глухой по тембру, слабый по интенсивности голос (детей не слышно в группе); полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого, словарь состоит из односложных ономастопей и двусложных лепетных слов с акцентуацией первого слога (хореически организованных); в психофизиологических компонентах: нарушение слуховой дифференциации оппозиций звуков о–у, твердых–мягких, различения шумных звуков; выраженная дискоординация движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть в процессе приема пищи, отсутствие кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата (при попадании жидкой пищи на окологубное пространство дети не пытаются снять раздражение).

Сбор катamnестических данных в течение последующих десяти лет после проведенного исследования и их тщательный анализ позволили констатировать состояние развития выделенных по типам отклонений групп детей и подвести итоги констатирующего этапа эксперимента.

У детей с резко выраженными отклонениями речевого развития к трем годам речь соответствует I уровню речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной), могут проявиться расстройства аутистического спектра, нарушения когнитивных процессов и познавательной активности.

Дети с выраженными отклонениями речевого развития к трем годам относятся к группе риска по ОНР или у них может быть квалифицирована задержка психического развития. К четырем годам их речь соответствует II уровню речевого развития.

Дети с нерезко выраженными отклонениями речевого развития в 3–4 года относятся к вариантам нормы, в 5 лет имеют логопедическое заключение «фонетико-фонематическое недоразвитие».

Дети с отклонениями речевого развития, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов, в 3–4 года

относятся к вариантам нормы, к пяти годам их речь соответствует ФФН или III уровню речевого развития.

Дети с отклонениями в речевом развитии, обусловленными недоразвитием коммуникативных условий, в 3–4 года могут иметь состояния, которые квалифицируются как расстройства аутистического спектра, а могут относиться к вариантам нормы, а уже к пяти годам их речь соответствует III уровню ОНР.

Дети группы Б относятся к вариантам нормы в 3, 4, 5 лет или представляют собой группу риска по нарушению звукопроизношения.

Следует подчеркнуть, что у детей раннего возраста с истинной задержкой речевого развития в большей степени сохранены компенсаторные возможности, и при правильной организации внешних условий в семье без особого коррекционного вмешательства такой вариант временного функционального недоразвития преодолевается практически спонтанно. Однако при задержке речевого развития необходима консультационная помощь специалиста для соответствующей организации средовых условий преодоления ЗРР в семье. Тогда как при различных типах отклонений в овладении речью компенсаторные возможности детей значительно снижены, и для преодоления такого недоразвития требуется специально организованное коррекционно-предупредительное воздействие в семье, или в ясельных группах для детей с нарушениями речи, или в условиях логопедического пункта дошкольной образовательной организации.

Следовательно, состояние коммуникативно-речевой системы детей группы А можно квалифицировать как «отклонения в овладении речью», поскольку оно носит системный необратимый характер и усложняется по мере взросления ребенка. Внутри группы в зависимости от этиологии и степени выраженности можно дифференцировать различные типы отклонений в овладении речью.

Состояние коммуникативно-речевой системы детей группы Б может быть отнесено к «задержке речевого развития» (носит обратимый характер и компенсируется при консультационной помощи специалиста по мере взросления ребенка).

Выводы по второй главе

Методика диагностики коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста разработана нами в научной школе Р.Е. Левиной. Поэтому базовой основой для создания данной методики стали принципы отечественной логопедии Р.Е. Левиной: системно-динамической организации речи, взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития и развития речи. Диагностика вскрывает глубокие механизмы овладения речью детьми раннего возраста, позволяет выявить признаки отклоняющихся вариантов речевладения и дифференцировать неговорящих детей на:

- группу с вариантами нормального развития речи;
- группу с задержкой речевого развития;
- группу с патологическим состоянием речестановления.

Мы считаем важным подчеркнуть особенности диагностики коммуникативно-речевого развития в раннем возрасте, которые принципиально отличают ее от диагностики речевого развития в дошкольном возрасте.

В содержательном аспекте:

1. Изучение микросоциальной ситуации и коммуникативных условий развития ребёнка.
2. Изучение естественной речезыковой среды, в которой находится ребёнок.
3. Изучение интонационно-ритмической основы усной речи.
4. Изучение психофизиологических процессов, подготавливающих коммуникативно-речевое развитие ребёнка.
5. Изучение эмоционального реагирования ребёнка.

В процессуальном аспекте:

1. Направленное, протоколируемое наблюдение за поведением и реакциями ребёнка в различных естественных и специально проектируемых коммуникативных ситуациях на уровнях «близкий взрослый ↔ ребёнок», «посторонний взрослый ↔ ребёнок», «ребёнок ↔ ребёнок».

2. Анкетирование родителей и педагогов (в случае, если ребёнок посещает детский сад).

В аналитическом аспекте:

1. Анализ изучаемых параметров в их совокупностях и соотношения совокупностей.

2. Анализ соотношения совокупностей сохранных и нарушенных параметров как основы дифференциальной диагностики.

3. Анализ совокупности сохранных параметров как основы для самокомпенсации, компенсации и предупреждения.

4. Анализ совокупности нарушенных параметров как основы для коррекционного воздействия.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОТКЛОНЕНИЯХ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

Методологические основы коррекционно- предупредительного воздействия в раннем возрасте

Становление каждого из этапов коммуникативно-речевого развития в раннем возрасте требует определенной зрелости и баланса коммуникативных условий, психофизиологических факторов, интонационно-ритмических процессов.

Основная цель данной главы – раскрыть содержание, методы и приемы синхронизации психофизиологической готовности и языковых возможностей ребенка с отклонениями в овладении речью с направленным привлечением и использованием коммуникативного потенциала близкого взрослого окружения, в том числе семьи.

В основу разработки комплексного коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте мы заложили ряд принципиально важных положений.

Первым по значимости является **коммуникативно-деятельностный подход**, впервые обозначенный Р.Е. Левиной (теория речевого поведения) и введенный в отечественную логопедию Г.В. Чиркиной. Согласно данному подходу речь является одним из средств коммуникации. Таким образом, принципиально важным для нас становится *утверждение о первичности коммуникации относительно речи*. Следовательно, и диагностику и любое воздействие необходимо начинать с нормализации коммуникативных условий, которые будут способствовать появлению необходимых и доступных ребёнку средств общения, в том числе по мере созревания и речевых.

Принцип опережающего обучения в развитии, обоснованный Л.С. Выготским и детально разработанный в дальнейшем С.Я. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Р.Е. Левиной и др. Правильно организованное обучение «ведет» за собой развитие. Из этого следует, что формирующая коммуникативная среда и речевое развитие в раннем возрасте не могут выступать как обособленные, не зависимые друг от друга процессы, но при этом коммуникативная среда является питательной для развития ребёнка. Таким образом, нормализация развития речи в нашем эксперименте выступает как важнейший результат успешности работы с семьёй и педагогическим окружением ребёнка с отклонениями в развитии по организации коммуникативных условий, адекватных возможностям ребёнка усваивать средства общения.

Деятельностный принцип заключается в формировании коммуникативно-речевых навыков и языковой способности в коммуникативной деятельности. Наиболее естественной формой коммуникации для детей раннего возраста является эмоционально окрашенный непринужденный диалог в совместной процессуальной деятельности бытовых ситуаций.

Принцип развития, который применительно к нашей методике предполагает учет всего многообразия условий и закономерностей нормального развития, необходимых для полноценного формирования коммуникативно-речевой функции на каждом этапе ее онтогенеза. При создании конкретных методических приемов мы учитывали последовательность появления неречевых и речевых средств общения в онтогенезе (принцип развития речи Р.Е. Левиной).

Принцип системного подхода, обозначенный Р.Е. Левиной как принцип «системного взаимодействия между различными компонентами языка, необходим для понимания закономерных связей между различными проявлениями речевой недостаточности и предвидения системного эффекта педагогического воздействия» [163, с. 13]. Данный принцип предполагает осознание

сложного строения устных речевых средств общения, появление которых подготавливается сформированными в коммуникативных условиях психофизиологическими компонентами и состоящими в данном возрасте из сверхгенерализованных вербальных средств, интонационно-ритмических процессов.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития предполагает педагогическое воздействие на психические функции, развивающиеся на основе сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, подготавливающие и влияющие на появление и развитие речи. Комплексное коррекционно-предупредительное воздействие стимулирует процессы компенсации нарушенных речевых компонентов.

Принцип природосообразности, то есть гармоничного учета психофизиологических предпосылок и социальных условий формирования коммуникативно-речевой деятельности и следование естественным закономерностям овладения языком. В нашем исследовании мы учитываем, что речь не имеет «специальных органов», а надстраивается над органами, выполняющими определенные физиологические функции, обеспечивающие витальные потребности (дыхания, жевания и т.п.). Следовательно, наблюдение за характером движений периферического артикуляционного аппарата в процессе пищевого поведения является диагностическим показателем развития базальных предметных основ артикуляции. Вместе с тем правильная организация процесса питания при явлениях нежелания жевания в раннем возрасте, учет характера и состояния употребляемой пищи в свою очередь окажут стимулирующее воздействие на развитие артикуляции.

Принцип комплексного воздействия подразумевает организацию логопедической помощи одновременно в нескольких взаимодействующих блоках. С одной стороны, интеграцию индивидуальных логопедических и фронтальных музыкально-логопедических занятий, их тесную взаимосвязь с общепедагогиче-

ческим воздействием на фоне лечебно-профилактической помощи, а с другой – использование коммуникативно-развивающего потенциала семьи, что в результате предполагает активное и всестороннее стимулирующее гармоничное воздействие на формирование средств общения, в том числе и речевых.

Принцип опоры на кинестетическую афферентацию предполагает использование элементов логопедического массажа, отраженно-сопряженной и активной артикуляционной и пальцевой гимнастики. В процессе коррекции тонких целенаправленных движений пальцев рук и координации артикуляторных движений учитывается, что «отсутствие обратной связи (афферентного потока импульсов) прекратило бы всякую возможность накопления опыта для управления движениями речевых органов (эфферентный поток импульсов), а усиление обратной связи усложняет и облегчает навыки формирования речи» [63].

Учет указанных принципов позволяет целенаправленно и эффективно организовать процесс, разработать содержание и выбрать методы и приёмы превентивного воздействия.

Организация предупреждения и коррекции отклонений в овладении речью

Комплексное коррекционно-предупредительное воздействие включает три блока: клинико-логопедический; музыкально-логопедический; социально-педагогический.

Важными условиями реализации взаимодействия блоков являются организационные формы, периодичность и место проведения, которые позволяют в полной мере реализовать содержание каждого отдельного блока.

Музыкально-логопедический блок. Стержнем разработанной методики обучения является музыкально-логопедический блок. Основная организационная форма этого блока – еженедельные интегрированные музыкально-логопедические занятия со всеми детьми группы, проводимые в музыкальном зале.

Занятия разработаны по концентрическому принципу и наполнены определенным лексическим содержанием в соответствии с сезонностью явлений в природе и событиями общественной жизни.

Интегрированные музыкально-логопедические занятия проводятся в три периода (соответственно сезонам) согласно календарно-тематическому планированию (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Календарно-тематическое планирование
музыкально-логопедических занятий**

Период	Месяц	№ п/п	Тема занятия
I период	октябрь	1	Давайте познакомимся
		2	Подарки с грядки (овоци)
		3	Наливное яблочко (фрукты)
		4	Осенние топотушки в гостях у Петрушки
	ноябрь	5	Петя-петушок и его семья (семья)
		6	Гости в детский сад пришли
		7	Куколка Катюша (игрушки)
		8	У медведя в лесу (дикие животные) (итоговое)
II период	декабрь	9	На деревья, на лужок тихо падает снежок
		10	Возьмем Машу на прогулку (зимняя одежда)
		11	Елочка – зеленая иголочка
		12	Дед Мороз спешит на елку
	февраль	13	Веселая Буренка (домашние животные и их детеныши)
		14	Еду-еду к бабушке, еду-еду к дедушке (транспорт)
		15	Буду я всегда здоров, позабуду докторов
		16	Папочка любимый, папочка родной
		17	Заюшкина избушка (итоговое)

Период	Месяц	№ п/п	Тема занятия
III период	март	18	Для любимой мамочки испеку я прянички
		19	В гости к нам пришли матрешки (посуда)
		20	Проводы зимы
		21	Смотрит солнышко в окошко (весна)
	апрель	22	Смешные клоуны
		23	Скворушка прилетает (птицы)
		24	Мы с тобой построим дом (инструменты)
		25	Пых-пых-пых, проснулся ежик (дикие животные весной)
	май	26	Паровозик в Ромашково (насекомые)
		27	Желтый одуванчик носит сарафанчик (цветы)
		28	Теремок (по мотивам одноименной сказки). Итоговое
		29	Вот какие мы большие (итоговое занятие с детьми и родителями)

Каждое из 29 занятий проводится по единообразной структуре, определенному сюжету с обязательным музыкальным сопровождением.

Обязательные структурные компоненты занятия: 1) организация детей в групповой комнате; 2) движение в музыкальный зал с внешней ритмической организацией стихотворным текстом в логике заданного сюжета; 3) движение по музыкальному залу под ритм песни, подобранной по сюжету; 4) остановка возле рояля; 5) приветствие; 6) появление сказочного героя или проблема, которую необходимо разрешить (зачин); 7) основная часть занятия предполагает разрешение проблемы с помощью детей и включает:

- артикуляционную гимнастику;
- упражнения на интонирование;

- задания для формирования ритмической основы речи;
- упражнения на развитие фонематического слуха;
- упражнения на развитие мелкой моторики;
- задания для развития общей моторики;
- задания, направленные на подготовку к отгадыванию загадок, на дифференциацию по цвету, форме, обобщающему понятию;
- итог занятия;
- прощание;
- движение в групповую комнату в порядке, обратном движению в музыкальный зал.

Например:

Занятие 5

Тема: Петя-петушок и его семья

Цель: формирование ритмико-интонационной основы речевого развития.

Задачи:

- актуализировать лексику по теме «Семья», ввести обобщающее понятие «семья»;
- вызывать звукоподражания «пи-пи, ко-ко-ко, ку-ка-ре-ку» в любом фонетическом оформлении, закрепить звукоподражание «би-би»;
- различать направление звучания колокольчика;
- формировать интонацию вопроса с повышением голоса к концу фразы;
- закрепить артикуляцию звука [а];
- развивать мелкую моторику;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость детей на состояние героя занятия.

Лексика: едем – приехали; мама, папа, сынок – семья; петушок, курочка, цыпленок; русские народные потешки и прибаутки.

Музыкальное сопровождение: песня «Машина» (муз. Т. Потапенко, сл. Н. Найденовой); «Курочка» (русская народная мелодия в обработке А. Филиппенко); «Петушок» (русская народная песня в обработке А. Гречанинова); игра-потешка «У бабушки Наташи» под русскую народную мелодию, выбранную на усмотрение музыкального руководителя.

Оборудование: руль, игрушки: петушок, курочка, цыпленок, ритмические палочки, колокольчик.

Предварительная подготовка: обучение предметным действиям с палочками: верхний захват для отстукивания ритма способом «палочка о палочку», боковой внешней захват для отстукивания ритма по коленкам или по полу.

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Детей на занятие организывает учитель-логопед <i>Поедем в музыкальный зал. Едем, едем, едем, би-би-би. Приехали</i> (напевно с утрированной повествовательной интонацией) Заходят в музыкальный зал под песню «Машина»</p>	<p>Организованно, держась друг за друга, «едут на машине» (впереди ребенок держит в руках руль), сопровождают движение словами «едем, едем, едем»</p>
<p>Логопед: <i>Здра-встуйте, те-тя Ма-ри-на.</i> Муз. руководитель: <i>Здра-встуй-те, де-ти</i> (пропевает с музыкальным сопровождением). Пропевание имени каждого ребенка со словом «здравствуй» (основное требование к сопровождающей мелодии – ритм, соответствующий двух-, трех-сложным словам)</p>	<p>Возможна любая фонетическая или жестовая реакция</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>За ширмой раздается звук колокольчика. <i>Слышите, где-то звенит! Где звенит колокольчик? Найди, откуда звук.</i> <i>К нам пришел цыпленок: пи-пи. Возьмите палочки. Как цыпленок говорит?</i></p>	<p>Поворачивают голову, показывают рукой в сторону источника звука</p> <p>Повторяют: пи-пи</p>
<p>Простукивание звукоподражания «пи-пи». <i>Простучи песню цыпленка вот так: «пи-пи» (два удара палочка об палочку)</i></p>	<p>Простукивают двухсложный ритм двумя палочками способом «палочка о палочку»</p>
<p><i>Цыпленок обрадовался и широко открыл клювик. Вот так.</i> Логопед широко открывает рот и модулирует на пропевании гласного [а]. <i>А как вы открываете ротик?</i></p>	<p>Открывают рот и удерживают его открытым на счет до 5. С модулированием гласного [а]</p>
<p><i>Цыпленок заплакал. Позовите ему маму. Ма-ма, ма-ма</i> (звательная интонация)</p>	<p>Зовут маму цыпленку: ма-ма, ма-ма</p>
<p><i>Курица пришла: ко-ко-ко, ко-ко-ко. Не ходите далеко</i> (помахивание указательным пальцем, большой палец прижат к среднему, безымянному и мизинцу), <i>лапками гребите</i> (захватывающие движения пальцами обеих руки по коленкам), <i>зернышки ищите</i> (захватывания «щипком» по коленкам). Потешка сопровождается песней «Курочка»</p>	<p>На коврик повторяют движения за логопедом</p>
<p><i>Возьмите палочки, простучите мамини слова: ко-ко-ко</i></p>	<p>Простукивают способом «палочка о палочку» трехсложный ритм со звукоподражанием «ко-ко-ко»</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p><i>Давайте позовем цыпленку его папу.</i> <i>Па-па, па-па (звательная интонация)</i></p>	<p>Зовут вслед за логопедом различными способами: звательным жестом, звукокомплексом или словом</p>
<p><i>Вот он, Петя-петушок, золотой гребешок, маслена головушка, шелкова бородушка.</i> <i>Петя рано встает</i> (называются по очереди имена детей в дательном падеже) <i>спать не дает.</i> <i>Кричит: ку-ка-ре-ку.</i> (Потешка сопровождается русской народной песней «Петушок»)</p>	<p>Подражания жестам логопеда, соответствующим тексту потешки</p>
<p><i>Простучим песенку петушка</i></p>	<p>Сидят на коврике, простукивают четырехсложный ритм «ку-ка-ре-ку» способом «палочка о палочку»</p>
<p><i>Вся семья собралась. Папа (пауза) – ку-ка-ре-ку. Мама (пауза) – ко-ко-ко. Цыпленок (пауза) – пи-пи.</i> Игра-потешка «У бабушки Наташи» <i>У бабушки Наташи Жил-был Петушок (2 р.) Ку-ка-ре-ку (2 раза) Петушок кричит. У бабушки Наташи курочка жила (2 раза) Ко-ко-ко, ко-ко-ко, Курочка кричит. У бабушки Наташи было семь цыплят (2 раза) Пии-пи, пии-пи. Так они пицат</i></p>	<p>Соответствующие звукоподражания. Под музыку ходят по залу, поднимают высоко ноги, машут руками, как крыльями. Останавливаются, машут руками, проговаривая «ку-ка-ре-ку» в соответствии с музыкальным ритмом. Под музыку ходят по залу. Останавливаются, руками хлопают по бедрам и проговаривают «ко-ко-ко». Под музыку ходят по залу. Останавливаются, приседают, стучат указательными пальчиками по коленям и повторяют «пии-пи, пии-пи»</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Логопед: <i>А вам, ребята, пора в группу.</i> <i>Пока дети. Пока, Максим</i> (прощание с каждым ребенком, с соответствующим жестом). Детей организывает учитель-логопед. <i>Поедем в группу.</i> <i>Едем, едем, едем, би-би-би.</i> <i>При-ехали</i> (напевно с утрированной повествовательной интонацией). Выходят из музыкального зала под песню «Машина»</p>	<p>Возможна любая фонетическая или жестовая реакция</p> <p>Организованно, держась друг за друга, «едут на машине» (впереди ребенок держит в руках руль), сопровождают движение словами «едем, едем, едем»</p>

Занятие 6

Тема: Гости в детский сад пришли

Цель: формирование артикуляторной и ритмико-интонационной основы речевого развития.

Задачи:

- уточнить понимание глаголов по теме «что делаем в детском саду?»;
- вызывать звукоподражания: «топ-топ, ам-ам-ам, баю-бай»;
- формировать ритмическую основу речи через введение ударения на второй слог с музыкальным подкреплением «баю-бай, баю-бай»;
- закрепить артикуляцию звука [а], уточнить артикуляцию звука [о];
- развивать голосовые модуляции – произвольное повышение и понижение тона и интенсивности (тише – громче, выше – ниже);
- различать направление звучания;

– уточнить понимание пространственного значения предлога «за».

Лексика: существительные: зайка, мишка; прилагательные: мягкий, пушистый, большой; глаголы: погладь, спой, мыть – вымыли; кушать – поели; будем танцевать; спать; наречия: тише, громче; предлог – за.

Музыкальное сопровождение: муз. пьеса «К Элизе» (Л. ван Бетховен); «Мишка пляшет полечку» (муз. Н. Лукониной, сл. М. Качурбиной); песня «Спи, Ванюша» (муз. народная, русский текст Н. Найденовой); потешка «Мишка» (муз. Н. Лукониной, сл. М. Картушиной).

Оборудование: мягкие игрушки зайка и мишка, две кукольные кроватки.

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей
Музыкальный руководитель: <i>Идем в музыкальный зал. Шагают наши ножки, Топ-топ-топ. Шагают по дорожке Топ-топ-топ. За Максимом Левочка, За Тимуром Коленька, А за Леной Настенька и т.п. Посмотри, и все сначала.</i> Повторяется в течение всего пути. Вошли в зал. Муз. руководитель: <i>Приш-ли</i>	Дети идут в музыкальный зал в сопровождении взрослого Возможны звукоподражания «топ-топ-топ»
Звучит музыка Л. ван Бетховена «К Элизе»	Подходят к музыкальному инструменту

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Логопед: <i>Здравствуйте, дети. При-вет.</i> Логопед выразительно пропевает приветствие с акцентом на ударном слоге, протягивает руку, берет руку ребенка и кивает головой. Например, <i>Здравствуй, Максим, при-вет</i></p>	<p>Около логопеда, каждый протягивает руку, кивает головой, возможно собственное произнесение слова «привет»</p>
<p>Раздается стук в дверь. Логопед: <i>Где стучат? Покажите.</i> <i>Кто-то к нам пришел</i> (утрированная интонация удивления) <i>Кто же это?</i> (утрированная интонация вопроса) Логопед выглядывает за дверь и берет игрушку зайку. <i>Кто это?</i> <i>Зай-ка. Мягкий, пушистый. Поглядь зайку</i> (утрированная побудительная интонация)</p>	<p>Показывают в сторону источника звука, некоторые идут в этом направлении</p> <p>Попытка ответить словом или движением на вопрос.</p> <p>Каждый ребенок гладит зайку</p>
<p>От имени зайки. Выразительное пропевание. «Мишка пляшет полечку»: <i>Я зайка, зайка, зайка.</i> <i>Я музыку люблю.</i> <i>Послушайте, ребята.</i> <i>Как песенку пою.</i> «А-А-А» (повышение тона к последнему звуку. Игрушка зайка прыгает и пропевает свою песенку). Высоким голосом. <i>Спойте, как зайка. А-А-А.</i> <i>Зайка прыгает. Вот так</i></p>	<p>Широко открывают рот и пропевают «А-А-А»</p>
<p>Логопед прислушивается к словам зайки. <i>Тише, дети, тише</i> (жест: указательный палец к губам)</p>	<p>Возможны подражания взрослому</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p><i>Зайка пришел не один. А с ним ... Кто это? Это – Ми-шка. Мишка большой, мягкий. Погладь мишку. Потешка «Мишка»: Я мишка косолапый, я музыку люблю, послушайте, ребята, как песенку пою. Мишка песенку поет низким го- лосом О-О-О (покачивающиеся имитационные движения с музы- кальным сопровождением)</i></p>	<p>Попытка ответить на вопрос словом или жестом. Каждый ребенок трогает, гладит игрушку</p>
<p><i>Спойте как мишка</i></p>	<p>Вытягивают губы вперед и поют «О-О-О». Могут покачиваться</p>
<p><i>Покажем зайке и мишке, что мы делаем в детском саду. Покажи, как мыть ручки (круговые сколь- зящие движения «рука об руку») Ай, лады-лады-лады (сжимают и разжимают пальцы рук), Не боимся мы воды. Чисто умываемся (глядят щеки) Всем мы очень нравимся</i></p>	<p>Круговые скользящие движения «рука об руку»</p>
<p><i>Покажи, как ты кушаешь? Ам- ам-ам. Отработка с каждым ре- бенком</i></p>	<p>Жевательные имитационные движения с проговариванием «ам-ам-ам»</p>
<p><i>Ручки вымыли, покушали. Будем танцевать (соответст- вующие жесты)... «Мишка пляшет полечку»: Мишка с зайкой бойко топают, Бойко топают, посмотри. И в ладоши звонко хлопают, Звонко хлопают, раз, два, три. Мишке весело, мишке весело, Вертит мишенька головой. Зайке весело, тоже весело. Ой, как весело, ой-ой-ой</i></p>	<p>Пляшут под музыку. Топают ногами Хлопают в ладоши в ритм музыки Вращение головы влево–вправо</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Логопед: <i>Мишке и зайке нравится в детском саду. Руки вымыли, поели, поплясали, пора спать</i> (ритуал укладывания игрушки спать: а-а-а, а-а-а, баю-бай, баю-бай с соответствующей интонацией). Песня «Спи, Ванюша»: Спи, мишутка, засыпай, Свои глазки закрывай, Баю-бай, баю-бай. Спи, зайчонок, засыпай, Свои глазки закрывай, Баю-бай, баю-бай</p>	<p>Пропевают вслед за взрослым, убаюкивая игрушки «аААа», «баю-бай»</p>
<p>Логопед укладывает игрушки в кроватки</p>	<p>Помогают уложить спать</p>
<p>Тише, тише. Спят в детском саду. Вам пора в группу. <i>Пока, дети.</i> (звучит мелодия рус. нар. колыбельной «Спи, Ванюша») Прощается с каждым ребенком</p>	<p>Под спокойную музыку выходят из зала</p>
<p>Логопед: <i>Идем в группу.</i> <i>Шагают наши ножки,</i> <i>Топ-топ-топ.</i> <i>Шагают по дорожке</i> <i>Топ-топ-топ.</i> <i>За Максимом Ловочка,</i> <i>За Тимуром Коленька,</i> <i>А за Леной Настенька и т.п.</i> <i>Посмотри, и все сначала.</i> Повторяется в течение всего пути</p>	<p>Дети идут в группу в сопровождении взрослого. Возможны звукоподражания «топ-топ-топ»</p>

Занятие 17

Тема: Заюшкина избушка (итоговое за второй период)

Цель: формирование фонетико-фонематических компонентов экспрессивной речи, двусложной фразы.

Задачи:

- прохлопать четырехсложное слово «султанчики» с музыкальным сопровождением;
- развивать речевое дыхание;
- вызывать звукоподражание «уф-уф-уф»;
- уточнить артикуляцию звука [ы];
- развивать выразительность голоса через модуляции: низко–средне–высоко;
- дифференцировать на слух существительные, названия которых отличаются одним звуком: лесу–лису, мышка–мишка;
- соотнести регистр звучания с определенным персонажем;
- прохлопать и повторить за взрослым фразой «лиса, выходи»;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость и желание помочь.

Лексика: существительные: зайushка, мышка, ежик, мишка, лиса, султанчики, шишки; прилагательные: беленький, косопалый; глаголы: плачет, грустит, уходи; наречия: глубоко, сильно.

Оборудование: руль, избушка, султанчики, корзинка, шишки, палочки для отстукивания ритма, дерево, игрушки: зайushка, ежик, мышка, мишка, лиса.

Музыкальное сопровождение: песня «Машина» (муз. Т. Попатенко, сл. Л. Некрасовой); песня «Мишка косопалый» (муз. Е. Теличевой, сл. русские народные); муз. пьеса «Полька» (Д. Кабалевский); песня «Мышка» (муз. и сл. О. Зайцевой); муз. пьеса «Ежик» (муз. Г. Левкодимова); муз. пьеса «Медведь» (муз. Г. Левкодимова).

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Логопед: Едем в лес на машине Песня «Машина»: Машина, машина, Ты нас покатай, Машина, машина, Быстрее поезжай! Би-би-би, би-би-би. Машина, машина, Ты всех обгони, Машина, машина, Ты в лес привези.. Би-би-би, би-би-би. В машине, в машине Шофер сидит, Машина, машина, Идет, гудит. Би-би-би, би-би-би</p>	<p>Выстраиваются друг за другом, держась за пояс впереди стоящего, двигаются в направлении музыкального зала.</p> <p>Повторяют последнее слово каждой стихотворной строки</p> <p>В музыкальном зале идут за «водителем» по кругу</p>
<p>Логопед в музыкальном зале. Заяц сидит под деревом. Приехали в лес. Кто это? Это зайushка. Здравствуй, зайushка, привет. Ребята, поздоровайтесь с зайushкой. Приветствие с музыкальным сопровождением Здороваются с зайкой. Логопед: Зайка, что с тобой? Ты плачешь? Подносит ладонь к уху, «слушает» рассказ зайца. Зайка беленький сидит, И ушами шевелит,</p>	<p>Стоят вокруг логопеда</p> <p>Отвечают на вопрос</p> <p>Гладят зайку. Отвечают на вопрос</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Грустно зайныке в лесу, Не может выгнать он лису. Лиса выгнала зайку из дома, вот он и грустит. Поможем зайке прогнать ли- су из домика? А как помочь?</p>	
<p>Логопед: Кто-то спешит на помощь зайке. Послушайте. Муз. пьеса «Мышка» Это кто? (пауза ожидания) Это мышка. Как она поет? Пи-пи-пи-пи-пи, пи-пи-пи- пи-пи (с музыкальным со- провождением ударение на последний слог слоговой до- рожки). Мышка к зайныке спешила, Носик терла, лапки мыла. Мышка к зайке так бежала, Что корзинку потеряла</p>	<p>Прислушиваются к звучанию музыки</p> <p>Отвечают на поставленный вопрос</p> <p>Поют слоговые дорожки вслед за взрослым</p> <p>Трут пальчиками носик, «моют» ручки, как мышка</p>
<p>Ребята, найдите корзинку В корзинке – что это? (пауза ожидания) Сул-тан-чи-ки. Прохлопайте слово «сул-тан- чи-ки» (с музыкальным сопро- вождением аккордами и акцен- туацией ударного слога) Логопед раздает султанчики. Подуем на султанчики. Позо- вем ветерок. Прогоним лису. Носиком вдыхайте глубоко, сильно дуйте, чтобы ветер зашуршал.</p>	<p>Берут каждый по султанчику</p> <p>Прохлопывают слово</p> <p>Вдыхают носом, выдыхают ртом. Сильно дуют на султанчики</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Ветер шуршит, гонит лису. Уходи, лиса (дует, как ветер). Давайте вместе: уходи лиса Не испугалась лиса. Сидит в избушке</p>	
<p>Звучит музыка в среднем регистре. Логопед: На помощь зайке спешит ежик. Муз. пьеса «Ежик»: Вот идет ежик-четверо ножек (семенящий шаг), Ежик по лесу идет, Ежик песенку поет. Уф-уф-уф, уф-уф-уф (сопровождение аккордами с ударением на третий слог). Как ежик поет? Давайте вместе Ежик палочки принес. Зайке нужно помочь. Лису прогнать. Логопед раздает палочки. Будем вместе мы стучать И лисичку прогонять. У-хо-ди. Три удара. Вместе. У-хо-ди, у-хо-ди, у-хо-ди. Логопед собирает палочки</p>	<p>Прислушиваются к музыкальному сопровождению</p> <p>Семенящий шаг по кругу за взрослым</p> <p>Повторяют слоговые дорожки вслед за взрослым. Останавливаются возле музыкального инструмента и поют</p> <p>Берут палочки</p> <p>Одновременного простукивают и проговаривают слово</p>
<p>Не уходит. Что делать? Слышите, к нам кто-то идет. Муз. пьеса «Медведь» Кто это? Правильно, мишка. Мишка косолапый По лесу идет,</p>	<p>Прислушиваются к музыкальному сопровождению. Отвечают на вопрос</p> <p>Идут по залу, переваливаясь, как медвежата</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Мишка косолапый Песенку поет: Ы-ы-ы-ы, ы-ы-ы-ы! (отрывисто, с аккордовым сопровождением)</p>	<p>Останавливаются возле музыкального инструмента и поют вслед за взрослым</p>
<p>Логопед от имени медведя низким голосом: Зайка, мы тебе поможем. Логопед: Ребята, прогоним лису вместе с мишкой. Давайте низким голосом: «Топнем ногой, топ-топ: У-хо-ди, ли-са, Топнем другой, топ-топ: У-хо-ди!»</p>	<p>Топают ногами поочередно, следуя инструкции, прогоняют лису словом «уходи»</p>
<p>Логопед: Не уходит лиса. Что нам делать? Медведь: Соберите-ка для лисы шишки. В эту корзину. Игра «Собери шишки» Муз. пьеса «Полька» С вами мы гулять пойдем И все шишки соберем</p>	<p>Возможна любая реакция детей</p> <p>Начинают собирать шишки по речевой инструкции под музыку</p>
<p>Логопед: Ли-са, вы-хо-ди. Давайте вместе. Муз. руководитель выносит лису: Шишки заberi И с зайчишкой попляши</p>	<p>Повторяют фразу вслед за взрослым. Зовут лису</p>
<p><i>Итог</i> Песня «Мы в лесу гуляли»</p>	<p>Ходят по залу</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
<p>Мы в лесу гуляли, Зайку повстречали. Ушки длинные торчат. Мы в лесу гуляли. Кого мы повстречали?</p> <p>Звучит тема мышки. Кого? Мышку повстречали. Пи-пи-пи-пи. Мы в лесу гуляли. Кого мы повстречали?</p> <p>Звучит тема ежика. Кого? Ежа мы повстречали. Уф-уф-уф-уф Мы в лесу гуляли. Кого мы повстречали?</p> <p>Звучит тема медведя. Кого? Мишку повстречали. Все мы зайке помогли, вме- сте с лисонькой играли</p> <p>Логопед: Заюшке помогли. Пора домой. Попрощаемся со зверятами. До свидания. Пока</p> <p>Логопед: Едем в группу на машине.</p> <p>Песня «Машина»: В машине, в машине Шофер сидит, Машина, машина Идет, гудит. Би-би-би, би-би-би. Машина, машина,</p>	<p>Подносят ладошки к голове и по- казывают, как у зайки торчат ушки. Подходят к логопеду</p> <p>Соотносят звучание с игрушкой, отвечают</p> <p>Повторяют слоговые дорожки. Прислушиваются и соотносят звучание музыки с игрушкой, отвечают на вопрос</p> <p>Вербальное прощание, еще воз- можно жестовое подкрепление</p> <p>Двигаются в направлении группы. Повторяют последнее слово каждой стихотворной строки</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей
Ты нас покатай, Машина, машина, Быстрой поезжай! Би-би-би, би-би-би. Машина, машина, Ты всех обгони, Машина, машина, Ты в лес привези. Би-би-би, би-би-би В музыкальном зале идут за «водителем» по кругу	Двигаются в направлении группы. Повторяют последнее слово каждой стихотворной строки

Последнее фронтальное занятие (29) итоговое и проводится совместно с родителями.

Занятие 29 (развлечение)

Тема: Вот какие мы большие (итоговое занятие с детьми и родителями)

Цель: формирование коммуникативных взаимоотношений между родителями и детьми как участниками коррекционно-предупредительного воздействия в процессе проведения совместного развлечения.

Задачи:

- развивать голосовые модуляции и речевое дыхание с музыкальным сопровождением и без него;
- развивать артикуляционный праксис;
- развивать ритмическую основу речевой деятельности;
- формировать динамическую коммуникацию через использование игр и плясок;
- развивать эмоциональность и выразительность невербальных средств общения.

Оборудование: мишка, заяка, чебурашка, слон, кукла, лиса, мышка, котенок.

Музыкальное сопровождение: муз. Г. Левкодимова, сл. И. Черницкой «Лошадки»; Вольфганг А. Моцарт «Андантино» в адаптированном для раннего возраста исполнении; Л. Ван Бетховен «К Элизе» в адаптированном для раннего возраста исполнении; муз., сл. О.Г. Зайцевой хоровод «Мы в лесу гуляли»; мелодия русской народной песни «Во саду ли, в огороде».

Предварительная работа: инструктаж родителей по включению в процесс взаимодействия с детьми в развлечении.

Ход занятия

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p>Логопед: <i>Дорогие родители, милые ребята, мы приглашаем вас на заключительный праздник «Вот какие мы большие».</i> <i>Садитесь на лошадок, поскакали.</i> Песня «Лошадки», сл. И. Черницкой, муз. Г. Левкодимова <i>Мы лошадку оседлали, Гон, гон, гон!</i> <i>Ребятишек покатали, Гон-гон-гон!</i> <i>Машет гривой лошадка, Гон-гон-гон!</i> <i>Покатались, ребятки!</i> <i>Тпр-р-р, лошадка, стой!</i> (пауза, стимулирующая звукоподражание «тпр-р-р») Возле музыкального зала <i>Тпр-р-р, лошадка, стой!</i> <i>Прискакали</i></p>	<p>Идут в музыкальный зал. Берут изображения лошадок</p> <p>Родители проговаривают слова песенки, дети договаривают последнее слово каждой строки, совместно проговаривают звукоподражания</p>
<p>В зале звучит музыка «Андантино» Вольфганг А. Моцарт</p>	<p>Заходят в зал под музыку, рассаживаются за столы семьями: мама, папа, ребенок</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p>Логопед: <i>На праздник дружною семьей Мы собрались сегодня, Чтоб вместе с вами песни петь И говорить красиво. А теперь пришла пора Погулять нам, детвора! Звучит муз. Г. Левкодимова «По ровненькой дорожке»: По ровненькой дорожке, По ровненькой дорожке Шагают наши ножки – Топ, топ, топ Топ, топ, топ, По камешкам, по камешкам Прыг-скок, прыг-скок, В ямку – бух.</i></p> <p>Логопед: <i>Выбрались из ямки, Опять пошли, По ровненькой дорожке, По ровненькой дорожке Шагают наши ножки – Топ, топ, топ Топ, топ, топ, По камешкам, по камешкам Прыг-скок, прыг-скок, В ямку – бух</i></p>	<p>Встают парами с родителями</p> <p>Топают по залу с родителями. Прыгают. Приседают. Топают по залу с родителями</p> <p>Прыгают. Приседают</p>
<p>Логопед: <i>Дружно весело шагали и котят мы повстречали, Покружись, покружись И в котяток превратись</i></p>	

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p>Хоровод муз., сл. О.Г. Зайцевой «Мы в лесу гуляли»: <i>Как у наших у котят Ножки весело стучат, Топ-топ-топ, топ-топ-топ, Лишь устанут наши ножки, Сразу хлопаем в ладошки, Хлоп-хлоп-хлоп, хлоп-хлоп-хлоп, Вот запрыгали котятки, Непослушные ребятки, Мяу-мяу, мяу-мяу, Любят все они скакать, Дружно хвостиком махать, Мяу-мяу, мяу-мяу. Кошка Мурка хороша, Ходит мягко, не спеша. Сядет, умывается, Лапкой вытирается</i></p>	<p>Встают в хоровод. Становятся парами с родителями и кружатся. Идут по кругу. Топают ногами. Повторяют звукоподражания, хлопают в ладоши. Повторяют звукоподражания, прыгают на месте под музыку. Повторяют звукоподражания, кружатся вокруг себя. Повторяют звукоподражания, ходят на носочках. Приседают, потирают ладошками щеки, трут ладошку о ладошку</p>
<p>Логопед: <i>Тише, тише. Побежали по дорожке чьи-то маленькие ножки, (надевает на руку куклу би-ба-бо). Кто это? (пауза, стимулирующая вербальную реакцию детей). Как мышка говорит? (пауза, стимулирующая вербальную ре- акцию детей). Пи-пи-пи, пи-пи-пи Пропрыгайте, прохлопайте слово: Мыш-ка. Мамы, папы не сидите: Хлопать, прыгать помогите</i></p>	<p>Отвечают</p> <p>Пропрыгивают и прохлопывают совместно с родителями</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p>Игра «Собери шарики»: <i>Мышка быстро к нам бежала И шары все разбросала, Помогите их собрать. В красную корзинку – красные шары, в зеленую корзинку – зеленые, в синюю – синие. Раз, два, три, четыре, пять, Начинай-ка собирать.</i> Звучит муз. В.А. Моцарта «Андантино»</p>	<p>Шары трех цветов рассыпаны по залу</p> <p>Собирают шары в соответствующие по цвету корзинки</p>
<p>Логопед: <i>Молодцы, вы все собрали: Ой, ребята, тише-тише, Что-то странное я слышу</i> (раздается шуршание султанчиков). <i>Прилетел к нам ветерок, Зашуриал у наших ног. Ветер-ветер, появись, Ветер-ветер, покружись.</i> Раздает султанчики детям и родителям. <i>Как дует ветерок?</i></p>	<p>Садятся за столы</p> <p>Поют слоги вместе с родителями</p> <p>Дуют на султанчики</p>
<p>Логопед: <i>Поиграем с султанчиками.</i> Игра «Ветерок», русская народная песня «Ах, вы сени мои сени». <i>Мотылек, мотылек, Принеси нам ветерок! Ветерок, ветерок Наклоняет василек, Мотылек, мотылек,</i></p>	<p>Качают поднятыми вверх султанчиками.</p> <p>Качают султанчиками вниз.</p> <p>Качают поднятыми вверх султанчиками</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p><i>Принеси нам ветерок. Он пригонит тучи, Будет дождик пуще.</i></p> <p>Логопед собирает султанчики. <i>Мы султанчики возьмем и на стульчик отнесем</i></p>	<p>Кружатся на месте</p> <p>Сладывают султанчики на стулья</p>
<p>Логопед: <i>Ветерочек сильно дул, Лепесточки все раздул (разбрасывает лепестки). Разлетелись лепесточки, Надо нам собрать цветочки. Красный мак (выкладывает серединку того цветка, который называет), Белую ромашку, Синий василек, Желтый одуванчик. Раз, два, три, Ты цветочки собери.</i></p> <p>Звучит муз. Л. Ван Бетховена «К Элизе»</p>	<p>Вместе с родителями составляют из частей цветы</p>
<p>Логопед: <i>Мы цветочки собирали, Наши ноженьки устали, Давайте сядем-посидим И кого-то пригласим. Вот так позовем: Па-па-па, ма-ма-ма, за-за-за, са-са-са, ти-ти-ти, Игру-шка, при-ле-ти. Позовем вместе. Игру-шка, при-ле-ти</i></p>	<p>Зовут игрушки вместе с родителями</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p>Логопед: <i>Вот они игрушки, прилетели к вам на воздушном шаре.</i> Достает из корзины по одной игрушке, заранее приготовленной. <i>К Никите кто прилетел?</i> Логопед отдает игрушку после того, как ребенок назовет игрушку <i>К Леночке кто прилетел?</i> <i>К Максиму кто прилетел?</i> <i>К Тимуру кто прилетел?</i> <i>К Насте кто прилетел?</i> <i>К Тимуру кто прилетел?</i> <i>К Леве кто прилетел?</i> <i>К Ване кто прилетел?</i> <i>К Коле кто прилетел?</i></p>	<p>Отвечает «мишка»</p> <p>Кукла Собачка Зайка Кукла Котенок Слон Лиса Ежик</p>
<p>«Пляска с игрушками» Муз. и сл. Н. Граниной: <i>Мы игрушки дружно взяли</i> <i>И по залу побежали.</i> <i>Игрушки наши,</i> <i>Игрушки наши</i> <i>С нами бойко польку пляшут</i> <i>Мы покружимся немножко</i></p>	<p>Берут игрушки, организывают маленькие семейные хороводы. Идут по кругу</p>
<p><i>Покружись, игрушка, тоже.</i> <i>Игрушки наши, игрушки наши</i> <i>С нами бойко польку пляшут.</i> <i>Каблучками постучали,</i> <i>Танцевать мы не устали.</i> <i>Игрушки наши,</i> <i>Игрушки наши</i> <i>С нами бойко польку пляшут</i></p>	<p>Кружатся в одну сторону. Кружатся в другую сторону</p> <p>Топают ножками</p>

Педагог	Предполагаемая реакция детей, родителей
<p>Итог: <i>Вот какие вы большие стали. Все и пели, и плясали, и игрушки называли, а теперь пора прощаться и домой всем возвращаться.</i> <i>Воздушный шарик мы возьмем И дружно в группу все пойдём.</i> Звучит муз. Вольфганга А. Моцарта</p>	<p>Становятся парами, берут воздушные шарик и идут в группу на чаепитие</p>

Социально-педагогический блок

Тесная взаимосвязь музыкально-логопедического блока с социально-педагогическим осуществляется посредством видеозаписи каждого занятия с последующей обязательной еженедельной демонстрацией родителям (по условиям заключенного в начале обучения договора ДОО с семьями детей). Договор с семьями заключался перед началом обучения (Приложение 1). Он позволяет вести видеосъемку обследования и интегрированных музыкально-логопедических занятий и обязывает родителей посещать общие еженедельные консультации.

В течение учебного года проводится 28 теоретических консультаций в соответствии с календарно-тематическим планированием (табл. 3.2).

Теоретическое консультирование способствует установлению корреляции коммуникативного поведения близких взрослых с когнитивными и речевыми возможностями ребенка, осознанному принятию родителями специальных коррекционных и методических приемов, необходимых для проведения занятий с ребенком дома.

Таблица 3.2

**Календарно-тематическое планирование
теоретических консультаций для родителей**

№ п/п	Месяц	Неделя	Тема теоретической консультации для родителей
1	октябрь	1	Как ребенок учится говорить
2		2	Почему ребенок еще не говорит
3		3	Ваша роль в развитии речи малыша
4		4	Методика ознакомления с новой игрушкой
5	ноябрь	1	Как играет ваш малыш
6		2	Развитие понимания обращенной речи
7		3	Приемы вызывания отраженной речи
8		4	Интонация в речевом развитии ребенка
9	декабрь	1	Развитие голоса ребенка
10		2	Ритмическая организация речи вашего ребенка
11		3	Развитие речевого дыхания ребенка
12		4	Пальцы помогают говорить
13	январь	3	Особенности артикуляционного аппарата малыша
14		4	Звуковая сторона речи ребенка
15	февраль	1	Развитие фонематического слуха
16		2	Массаж губных мышц в домашних условиях
17		3	Формирование первых грамматических форм слов
18		4	Формирование понятий «цвет», «форма», «величина», сравнение противоположных качеств

№ п/п	месяц	неделя	Тема теоретической консультации для родителей
19	март	1	Забавное рисование
20		2	Развитие пространственных и количественных представлений
21		3	Какие книги читать ребенку
22		4	Развитие словаря в процессе предметно-практической деятельности
23	апрель	1	Работа над связной речью
24		2	Развитие грамматического строя речи
25		3	Развитие внимания и памяти у детей
26		4	Как выучить стихотворение
27	май	1	Кризис трехлетнего возраста
28		2	Развитие речевых навыков у детей (задание на лето)

Демонстрация видеозаписей фрагментов обследования и фронтальных музыкально-логопедических занятий (29 занятий) позволяет вызвать у родителей рефлексию, помогает им проанализировать актуальное состояние, сохранные стороны, динамику речевого развития ребенка, обучает их методам и приемам коррекционного воздействия после каждого занятия для осуществления преемственности детского сада и семьи. По окончании общей консультации видеозапись музыкально-логопедического занятия выдается каждой семье с целью продолжения работы в домашних условиях. Например, родители отмечают, что на занятии в группе ровесников поведение, в том числе и речевое, их ребенка значительно отличается от поведения дома.

Мама Никиты Б.: «Никита дома такой шустрик, я даже не думала, что он может так спокойно себя вести и внимательно слушать. Как это у вас получается?»

Мама Насти Ф.: «Настя в занятии почти не участвует, зато дома повторяет все, что было на вашем занятии».

Мама Тимура Ш.: «Теперь я понимаю, откуда он несет домой эти игры и звуки (звукоподражания), и смогу дома продолжать эти упражнения».

Для родителей разработаны таблицы наблюдения за развитием речи, которые они еженедельно заполняют. Анализ таблиц, заполненных родителями, позволяет проследить количественную и качественную динамику коррекции оральной двигательной основы артикуляции, интонации, ритмической организации речевой продукции каждого ребенка, появление новых звукоподражаний, слов одно-, двусложных, фраз и грамматических форм.

Пример. Настя Ф. (23.10.2003 г.р.). Девочка из полной заботливой семьи, от второй беременности, вторых родов. Родилась в срок. Роды естественные (7–8 баллов по шкале Апгар), закричала сразу. Естественное вскармливание до 1 месяца. Частые поперхивания и срыгивания. Наблюдается у невролога с диагнозом: ПП ЦНС, гидроцефальный синдром. Объективно: астено-невротический синдром у ребенка с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы. Электроэнцефалограмма показала α -волны в теменно-затылочной области с частотой 8 Гц. Мама – Анна Александровна, посещала все занятия для родителей, вовремя заполняла таблицы. Лонгитюдный анализ записей показал: в начале обучения Настя пользуется указывающим жестом. В таблице от 11 октября 2005 года мама обозначает таким образом: ребенок после ночного сна, проснулась бодро с улыбкой. Я – «Доброе утро, родная. При-вет», Настя улыбнулась и потянула руки ко мне, промычала что-то между «у-у-у» и «ы-ы-ы». Я ее погладила, как вы учили, в ритм ее имени: На-а-стя, с несколько большим нажимом на первый слог. Давай вместе споем песенку: у-у-у-у. Поет, но губы вперед не вытягивает. Звучание получается ближе к [ы].

14 декабря 2005 года. Все слова «пропрыгивала» с удовольствием, на ударный слог я приподнимала ее несколько выше. Настя в процессе игры: «пасики, пасики» (пальчики). Прощаясь с гостями, стоит у выхода и машет рукой и говорит: «пока».

18 декабря 2005 года. Слова «е-лоч-ка, де-ре-во» правильно хлопает только в моих ладошках, у самой не получается. Я собралась убирать Насте волосы: «Какие резиночки надеть?», Настя: «маики» (маленькие).

23 февраля 2006 года. Сама прохлопала слово «бу-ра-ти-но», но я держала ритм слова на детском пианино. Настя потянулась к папе: «Папоська, ной» (папочка родной).

19 апреля 2006 года. Делит конфеты: «кафеку маме, кафеку папе, кафеку ии (Ире), кафеку ме (мне)».

Сотрудничество с воспитателями группы осуществляется в традиционной форме. Воспитатели выполняют задания: придерживаются единых требований в обращенной к ребенку речи; контролируют пищевое поведение детей с резко выраженными, выраженными отклонениями в овладении речью и отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов; разучивают стихотворные ритмизованные строки для сопровождения передвижения; включают обращенную речь в ситуацию делового сотрудничества; формируют процессуальную сюжетно-отобразительную и символическую игру у детей с резко выраженными отклонениями в овладении речью и отклонениями, обусловленными недоразвитием коммуникативных условий.

Клинико-логопедический блок

Важным связующим звеном социально-педагогического блока и клинико-логопедического являются еженедельные посещения родителями детей с резко выраженными, выраженными отклонениями в овладении речью и обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов индивидуальных логопедических занятий и получение дополнительной консультации логопеда.

Основная организационная форма реализации содержания клинико-логопедического блока: индивидуальное обследование у невролога (2 раза в год); индивидуальные логопедические занятия с детьми. Количество индивидуальных занятий зависит от типа отклонений в овладении речью: с резко выраженными отклонениями речевого развития – 3 раза в неделю; с выраженными отклонениями и обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов – 2 раза в неделю; с нерезко выраженными отклонениями – 1 раз в неделю.

Содержание коррекционно-предупредительного воздействия

Описание совокупности прогностически значимых признаков отклонений в становлении механизма взаимодействия коммуникативных условий, психофизиологических, языковых компонентов речевого развития позволяет выделить основные типы отклонений в овладении речью.

Такой подход позволил нам разработать методiku комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью.

Коррекционно-предупредительное воздействие осуществляется поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимобусловлены.

Подготовительный этап

Цель: развитие импрессивной речи в коммуникации.

Музыкально-логопедический блок

Задача: уточнение существующих, вызывание и закрепление новых вербальных средств общения.

Предупредительное воздействие в данном блоке начинается с формирования слухового, зрительного внимания.

Основные методы и приемы: подкрепление коммуникативного жеста соответствующим словом и музыкальным сопровождением; вызывание подражания слову взрослого; маркирование начала и окончания процесса движения словом; сопровождение движения ритмизованным текстом.

Также был разработан и апробирован прием введения лексемы через соответствующий жест при помощи музыкально-ритмического сопровождения.

Пример. Прием введения лексемы на примере введения слов приветствия и прощания. Слова приветствия (в начале занятия) и прощания (в конце занятия) вводились в импрессивную, а затем в экспрессивную речь последовательно.

1. Взрослый пропевает слова приветствия и прощания в облегченном варианте «привет, пока» + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога + берет ребенка за руку + кивает головой + берет руку ребенка, чье имя пропевается + машет ею «пока».

2. Взрослый пропевает слова приветствия и прощания в облегченном варианте + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога + берет ребенка за руку + кивает головой → ребенок сам машет «пока», когда слышит свое имя при прощании. Первым появляется жест «пока».

3. Взрослый пропевает слова приветствия и прощания в облегченном варианте + жестовое подкрепление + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога → ребенок сам тянет руку (появляется активный жест приветствия), на слово «пока» + имя ребенка → жест прощания.

4. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия и прощания + жестовое подкрепление + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога → ребенок активно с помощью жестов приветствует и прощается со взрослыми и со сверстниками. Переносит жесты приветствия и прощания в повседневную жизнь.

Воспитатель группы: «Когда дети этой подгруппы заходят утром в группу, то сразу же тянут руку, чтобы поздороваться. Интересно, что друг другу тоже тянут руку для приветствия. Прощаются тоже жестом».

Мама Максима Ш.: «Максиму очень понравилось, что он может сам попрощаться со взрослыми и на слова «пока, Максим» активно машет рукой».

5. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия и прощания – жестовое подкрепление + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога → ребенок активно с помощью жеста приветствует взрослого, прощается жестом + слово «пока».

6. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия, полный вариант прощания + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога ⇔ ребенок активно с помощью жеста приветствует взрослого, прощается жестом + словом «пока».

7. Взрослый пропевает полный + облегченный вариант приветствия, полный вариант прощания + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога → ребенок приветствует взрослого облегченным вариантом слова «привет» + жест, прощается жестом + словом «пока».

8. Взрослый пропевает полный вариант приветствия и прощания + имя каждого ребенка + внешняя музыкальная опора с выделением ударного слога → ребенок приветствует взрослого облегченным вариантом слова «привет» + жест, прощается жестом + словом «пока». Дети иницируют приветствие и прощание жестом и словом.

9. Взрослый перестает подкреплять жестом, оставляет только вербальное обозначение полного варианта приветствия и прощания с музыкальным сопровождением и индивидуальным обращением к каждому ребенку по имени.

10. Как только дети перестают жестом подкреплять вербальное обозначение облегченного варианта приветствия и

прощания, взрослый обращается не индивидуально к каждому ребенку, а ко всей группе детей с музыкальным сопровождением: «здравству-те, де-ти», «до сви-да-ни-я, де-ти».

11. Взрослый приветствует и прощается со всеми детьми без музыкального сопровождения, но с внешней опорой на ритм слов.

Такое последовательное введение в активное употребление коммуникативно значимых лексем при помощи внешних опор (музыкальное сопровождение, ритм, интонирование через пропевание, жестовое подкрепление) формирует значимость слова как основного средства коммуникации.

Для ребенка слово взрослого становится более важным, нежели окружающее его огромное количество сенсорных раздражителей, а, следовательно, возникает возможность нормативного формирования функций речи.

Формирование ритмической основы слоговой структуры слова первоначально предполагает использование приемов ритмизации слов, фраз с помощью введения внешней схемы ритма. В качестве внешней схемы выступают известные в логопедии методы прохлопывания, пропрыгивания, простукивания. Однако, учитывая особенности развития уровня произвольности двигательной сферы детей третьего года жизни, внутренняя ритмическая структура лексем задается через чувство ритма близкого взрослого в такой последовательности:

– взрослый поднимает и опускает ребенка («пропрыгивает») столько раз, сколько слогов в слове;

– взрослый берет руки ребенка в свои и «прохлопывает» необходимое количество слогов;

– взрослый гладит ребенка таким образом, что количество поглаживающих движений соответствует количеству слогов произносимой взрослым лексемы;

– взрослый применяет все вышеперечисленные приемы, присоединяя акцентуацию ударного слога – на ударный слог ре-

бенка выше поднимают, громче хлопают или сильнее нажимают при поглаживании.

Параллельно, начиная с пятого занятия первого периода, детей учат самостоятельно простукивать и прохлопывать ритмическую структуру звукоподражания, а затем и слова в последовательном нарастании сложности, предложенном А.К. Марковой:

– самостоятельное простукивание с помощью палочек или прохлопывание двухсложных открытых слогов, несущих семантическую нагрузку: пи-пи, би-би и т.п;

– трехсложных открытых семантически значимых для ребенка слогов: ко-ко-ко и т.д;

– четырехсложных семантически значимых для ребенка открытых слогов: ку-ка-ре-ку и т.д.

Важной основой для коррекции просодических компонентов речевого развития детей с отклонениями в овладении речью является удлинение физиологического ротового выдоха с целью создания аэродинамической основы речевой деятельности. Оно осуществляется на первоначальных этапах традиционными логопедическими приемами: подуй, подыши, сдуй, как дует ветерок и т.п.

В обучении восприятию интонации используется так называемый «материнский» метод интонирования, упоминаемый Т.Н. Ушаковой, С.Н. Цейтлин для более ранних этапов прeredечевого развития ребенка. Этот прием для детей раннего возраста заключается в: замедлении темпа обращенной к детям речи взрослого; утрированности повествовательной, восклицательной или побудительной интонаций в речи, обращенной к ребенку; мелодичности и певучести каждого слова в обращенной речи.

С целью развития просодических компонентов речи на данном этапе также применяется прием пропевания вслед за взрослым.

Например, логопед обращается к ребенку, пропевая фразу: «Мое имя Маша. А твое?» Или потешка «Журочка» пропевается

на русскую народную мелодию в обработке А. Филиппенко (фрагмент занятия «Петя-петушок и его семья»):

Курица пришла: ко-ко-ко, ко-ко-ко.

Не ходите далеко,

Лапками гребите,

Зернышки ищите.

Приемы голосового модулирования используются как составная часть интонационного развития, развития качеств голоса (звонкости, собранности, свободы, силы звучания) и речевого дыхания. Голосовые упражнения по рекомендациям Е.С. Алмазовой начинаются с пения гласных звуков – вокализов (мелодия без слов для развития голоса и вокальной техники) [2, с. 136].

1. Гласные вокализируются плавно, связно, затем отрывисто (количество пропеваемых звуков ограничивается индивидуальными возможностями ребенка, обычно 3 звука): У-У-У, У-У-У, У-У-У у-у-у, у-у-у, у-у-у; А-А-А, А-А-А, А-А-А а-а-а, а-а-а, а-а-а; О-О-О, О-О-О, О-О-О о-о-о, о-о-о, о-о-о.

2. С нарастанием интенсивности (тихо–средне–громко): а-а-а-А-А-А, у-у-у-У-У-У, о-о-о-О-О-О.

3. С нарастанием и спадом интенсивности (тихо–средне–громко–средне–тихо): а-а-А-А-А-а-а, у-у-У-У-У-у-у, о-о-О-О-О-о-о.

4. Пение низко–средне–высоко с внешним музыкальным сопровождением.

Логопед: «Спой, как медведь, низким голосом: у-у-у; как лисичка – мягким средним голосом: тяф-тяф-тяф; как зайка – высоким голосом: ок-ок-ок».

5. Пение семантически значимых слогов (согласный–гласный) низко–высоко.

Логопед: «Мама-корова потеряла теленка, зовет его низким голосом: му-у, му-у; теленок отзывается высоким голосом: му-у, му-у».

6. Протягивание звонких согласных с нарастанием интенсивности голоса.

Логопед: «Автобус едет-спешит: в-В-В, в-В-В; прилетел комарик: з-З-З, з-З-З».

Клинико-логопедический блок

Задачи: определение актуального соматического и неврологического статуса ребенка; формирование моторных предпосылок артикуляции и слухового неречевого гнозиса.

Для определения соматического и неврологического статуса ребенка необходимо собрать анамнестические данные и провести неврологическое обследование детей.

Подготовка моторных предпосылок артикуляции базируется на использовании набора приемов и способов: имитация акта жевания, подготавливающая координацию движений нижнечелюстных, губных мышц, мышц языка и глотки; контроль пищевого поведения; элементы логопедического массажа.

Развитие слухового неречевого гнозиса опирается на узнавание бытовых и природных шумов, различение мелодий и музыкальных звуков, дифференциацию звучания игрушек и голосов животных.

На данном этапе используются игровые упражнения, предложенные Н.Х. Швачкиным, М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, по развитию слухового внимания к различным неречевым звукам и месту их локализации через соотнесение неречевых звуков с различными предметами и действиями.

Подготовка слухового восприятия начинается с упражнений на различение неречевых звуков и направления их звучания с обязательным привлечением внимания вербальной инструкцией: «Где звучит? Что звучит?» С этой целью на фронтальных и индивидуальных занятиях используются звуки колокольчика, сигнала машины, металлофона, маракасов, музыкальной коробочки, дудочки, бубна и т.п.

Коррекция двигательных основ артикуляционного праксиса осуществляется на индивидуальных занятиях и в семьях дома. На индивидуальных занятиях учитель-логопед использует элементы логопедического массажа артикуляционную гимнастику [8; 90; 148; 193]. Родители дома должны искусственно моделировать акт приема пищи, контролировать пищевое поведение ребенка и тренировать органы периферической части артикуляционного аппарата (массаж зубной щеткой, губной захват соломинок, с уменьшением диаметра, стимуляция движений языка вперед, вверх, в стороны и т.п.) [8, с. 130].

Параллельно на индивидуальных и фронтальных занятиях логопед проводит стимуляцию произвольности артикулирования, полагаясь на базовые компоненты речевого развития, интонацию и ритм. Поэтому основным средством перехода к произвольности становится пропевание (как акт чистого интонирования) звуков, артикуляторно доступных ребенку, с уточнением их артикуляции и произвольным голосовым модулированием. Поскольку у детей с резко выраженными, выраженными отклонениями в овладении речью и с отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов, интонация и ритм к этому возрасту еще не сформированы на достаточном уровне, произвольность голосовых модуляций стимулируется внешними опорами: создается эмоциональная ситуация необходимости пропевания звука; дается образец положения органов артикуляции при произнесении звука (на данном этапе гласного звука раннего онтогенеза) с подчеркиванием положения артикуляторов ладонью руки; сопровождается голосовое модулирование (пение) музыкальной мелодией или мелодичными аккордами, тем самым создается внешняя опора повышения или понижения тона, плавного или отрывистого пения; сопровождается повышение или понижение тона плавным или отрывистым движением ведущей руки вверх, вниз или на одном уровне.

Такое постепенное укрепление произвольной оральной основы и стимуляция произвольных актов артикулирования речевых звуков при помощи внешних опор позволяют к середине учебного года перейти к развитию артикуляционной моторики – вызыванию звуковых комплексов, уточнению артикуляции согласных звуков раннего онтогенеза.

При составлении последовательности комплексов упражнений для развития точности, ловкости и скоординированности артикуляционных движений учитываются возможности детей и закономерности становления фонетической стороны речи в онтогенезе. Текстовое содержание определяется периодом воздействия, а также речевыми возможностями детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Каждое из предлагаемых упражнений должно иметь смысловую нагрузку и должно быть включено в ситуацию, понятную ребенку раннего возраста.

Упражнение для улучшения подвижности и укрепления мышц языка: щелкание языком: упражнение «Лошадки», сопровождающее процесс передвижения.

Упражнения для укрепления губных мышц:

– вытягивание губ вперед трубочкой. Логопед: «Вытяните губы вперед трубочкой вот так. Дует ветер в лесу: у-у-у-у. Как дует ветер в лесу?»;

– складывание губ кружочком. Логопед: «Мишка поет низким голосом: о-о-о. Немного вытяните губы вот так. Спойте как мишка»;

– растягивание губ в стороны (улыбка). Логопед: «Улыбнитесь мамочке вот так. Мишка косопалый песенку поет: ы-ы-ы. Растяните губы вот так. Спойте как мишка: ы-ы-ы»;

– чередование движений на растягивание губ в стороны и вытягивание вперед трубочкой. Логопед: «Катюша поет: а-у, а-у. Споем как Катюша. Позовем снежинки вот так: а-у, а-у. Согреем губки вот так: а-у, а-у».

Упражнения для укрепления нижнечелюстных мышц:

– регуляция объема ротового резонатора. Логопед: «Мы умеем кушать вот так: ам, ам, ам» (дети широко открывают рот на звук [а] и закрывают на звук [м]);

– опускание нижней челюсти. Логопед: «Цыпленок открыл клювик вот так» (дети широко открывают рот и удерживают на счет от 3 до 5).

Упражнения для активизации мягкого неба:

– покашливание. Логопед: «Буратино заболел и кашляет. Покашляйте как Буратино»;

– произнесение гласных звуков на твердой атаке. Логопед: «Буратино выздоровел. Может петь. Вот так А-А-А-А-А-А-А-А, О-О-О-О-О-О-О, У-У-У-У-У-У-У-У».

Упражнения для развития четкой, координированной работы всех частей артикуляционного аппарата с одновременной тренировкой речевого дыхания:

– пропевание гласных звуков слитно и отрывисто, с повышением и понижением тона. Логопед: «Горло здорово. Теперь можно петь песенку вместе с Буратино. Споем песенку: А~а~А~а~А~а~А~а (мелодичное пропевание с ударением на первую четверть и чередованием высоты звука): О~о ~О~о ~О~о ~О~о; У~у~ У~у~ У~у~ У~у.

А теперь споем вот так (отрывистое пропевание звука на одной высоте):

А-А-А-А-А-А-А-А

О-О-О-О-О-О-О-О

У-У-У-У-У-У-У-У».

Социально-педагогический блок

Задача: формирование через все виды деятельности ребенка значимости вербального раздражителя (инструкция взрослого) как наиболее важного среди всех сенсорных.

Основные методы и приемы: ограничение инструкции взрослых, обращенной к ребенку, до двух-трех слов (7–8 слогов) из его ближайшего ситуативного окружения; выдерживание паузы до 5 секунд после ее предъявления; повтор паузы в первоначальном варианте (если ребенок не выполнял инструкцию); включение в обращенную речь опорного для понимания ребенка элемента (хорошо знакомого слова, указательного жеста). Данный прием мы назвали приемом лингводидактической организации обращенной к ребенку речи.

Применение обозначенных методов и приемов позволяет организовать адекватные возможностям ребенка коммуникативные отношения в диаде «заинтересованный взрослый – ребенок с отклонениями в овладении речью», установить близкий эмоциональный контакт. Это способствует привлечению внимания ребенка к звучащему слову, его ритму и интонационному оформлению, появлению подражания слову взрослого, подготовке слухового восприятия и оральных двигательных основ к активной вербальной коммуникации, появлению фонационной и речевой активности в игровых действиях, что в целом свидетельствует о готовности к усвоению вербальных средств коммуникации.

Основной этап

Цель: формирование вербальных средств коммуникации во всех трех блоках.

Музыкально-логопедический блок

Задачи: ритмическая организация речевой продукции (восприятие и воспроизведение ритма слова); развитие интонации через формирование голоса, голосовых модуляций и речевого дыхания.

Основные методы и приемы: пропрыгивание (при помощи близкого взрослого); прохлопывание (сначала с помощью взрос-

лого, потом самостоятельно) ритма слова/фразы; утрированное интонирование обращенной к ребенку речи взрослого; пение вокализов с произвольным повышением или понижением тона; пение гласных звуков, открытых слогов плавно и отрывисто.

На данном этапе коррекционно-предупредительного воздействия прием пропевания изменялся в такой последовательности:

– Пропевание слова вместе со взрослым; пропевание фразы вслед за взрослым. Логопед: «Давайте пропоем слово вот так» (слово пропевается с мелодичным звуковым сопровождением на рояле): Шуб-ка.

– Введение фразы в активное использование.

На занятии «Скворушка прилетает» логопед завершает ответ птиц на призыв поскорее прилетать пропеванием фразы совместно с детьми: «К вам ле-чу».

Также был использован прием интериоризации внешней ритмической схемы как один из приемов подготовки ребенка третьего года жизни самостоятельному отстукиванию ритма: логопед демонстрирует и ограничивает количество ударов внешней инструкцией: «Прохлопаем/простучим слово «ли-са», вот так (прохлопывает/простучивает сам). Два удара/хлопка. Теперь вместе» (прохлопывает/простучивает с детьми).

В целях продуктивности усвоения ритма слова и фразы вместе с традиционными приемами нами разработан и апробирован прием *аккордово-мелодического сопровождения ритма слова*, который позволяет задавать рамки слова, слоговую структуру слова и ударный слог с помощью музыкального сопровождения. Прием заключается в следующем. Музыкальный руководитель перекладывает ритм слова в аккордовый или мелодический вариант, что в сочетании с вербальной инструкцией логопеда дает возможность задать внешние рамки процессу детского прохлопывания. В конце второго – начале третьего периода с помощью приема аккордово-мелодического сопровождения

задается не только количество слогов, но и акцентируется ударный слог слова. При использовании данного приема дети достаточно быстро учатся самостоятельно выделять ударный слог и выдерживать слоговую структуру трехсложных семантически знакомых слов. С возрастанием речевых возможностей детей для удлинения физиологического дыхания на данном этапе вводится пропевание сначала слогов, а затем слов, фраз.

Например, на занятии «Для любимой мамочки испеку я прянички» вслед за взрослым дети последовательно пропевают по три слога «ма, ма, ма», «мо, мо, мо», «му, му, му», а затем слово «ма-моч-ку» и фразу «ма-моч-ку люблю» с музыкальным сопровождением.

Последовательное удлинение ротового выдоха дает возможность увеличить до 5-и количество слогов, произносимых ребенком без риска возникновения заикания.

Развитие интонирования, голосового модулирования и ритмической организации проводится в тесной взаимосвязи с коррекцией фонематического восприятия детей.

Социально-педагогический блок

Задача: насыщение речи, обращенной к ребенку, эмоционально утрированными интонацией и ритмом.

Основные методы и приемы: сопровождение передвижения детей хорошо ритмизованными стихотворными строками; включение в совместную деятельность пропевания потешек, прибауток, подобранных или созданных специально для эксперимента по каждой лексической теме в соответствии с возрастными особенностями; включение родителями процессуальных игровых действий детей с игрушками в сюжет, при этом родители должны показывать образец разыгрывания разных ролей.

Клинико-логопедический блок

Задачи: медикаментозное (по показаниям) лечение; дифференциация гласных звуков, свистящих и шипящих, твердых и мягких; уточнение артикуляции гласных звуков, согласных, доступных артикуляционным возможностям ребенка; создание базовых двигательных умений для постановки артикуляторно более сложных звуков. Коррекция фонематического восприятия осуществляется при помощи заданий на различение и соотнесение характера звучания с сюжетным героем или реальным предметом, начиная с вопроса «Кто это идет?» Дети определяли звучание музыкальных тем: высокий регистр – мышка, птичка, средний регистр – лиса, заяц, низкий регистр – медведь; мелодия плавная, мягкая – лиса, отрывистая, тревожная – заяц; звучание маракаса – ежик, звучание музыкального треугольника – белка, звучание музыкальной коробочки – заяц, звучание бубна – медведь.

С возрастом слухоречевых возможностей детей вводятся упражнения на различение и соотнесение речевых звуковых комплексов с сюжетными героями. Каждое такое упражнение начинается вопросом «Кто так говорит?» или «Кто так поет?»: пых-пых, уф-уф (ежик), тяф-тяф (лиса), пи-пи (цыпленок, мышка), жжж (жук), сссс (муха), зззз (комарик) и т.д.

В конце обучения применяются задания на слуховую дифференциацию существительных, названия которых сходны по фонетическому оформлению и отличаются одним гласным звуком: шапка–шубка, мышка–мишка, мышка–мушка, мушка–мышка–мишка; одним согласным звуком: чашка–Машка– кашка; двумя согласными звуками: мышка–миска и т.п.

Уточнение артикуляции звуков раннего онтогенеза и вызывание звуков более позднего онтогенеза проводилось на индивидуальных занятиях в последовательности, описанной А.Н. Гвоздевым, М.Е. Хватцевым: а, у, о, и, э, ы, п, пь, м, мь, ф,

фь, в, вь, т, ть, б, бь, х, хь, к, кь, г, гь, с, сь, з, зь. Такая же последовательность уточнения произношения и вызывания звуков предлагается Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Последовательность уточнения звуков раннего онтогенеза и вызывания звуков более позднего (табл. 3.3) соответствовала тематике занятий и артикуляторным возможностям детей.

Таблица 3.3

Календарное планирование логопедической коррекции звукопроизношения

Месяцы							
	октябрь	ноябрь	декабрь	февраль	март	апрель	май
1-я неделя	[а]	повторение	[а]–[у]	[м]–[м'] в слогах му, ме	[м] в слогах ма, мо, му	[с] вызывание	[з]–[з'] в слогах за, зо, зу, зи
2-я неделя	[а]	[о]	[в]	[д] в слогах ду, ду	повторение	[с] в слогах са, со, су	[ж] вызывание
3-я неделя	[х] в слогах ах, ах	[а]–[у]	[у]	[п]	[в] в слогах ва, во, ву	[з] вызывание	[л'] в слогах ля, ля, ля
4-я неделя	[а]	[у]	закрепление	[ы]	[д]–[д'] [н]–[н'] в слогах дан, динь, дон	[з] уточнение	повторение

С целью улучшения рецептивной чувствительности мимических мышц, активизации иннервации губных и нижнечелюстных мышц мы вводим элементы массажа и самомассажа. Производится поглаживание кончиками пальцев – от середины лба к вискам; от кончика носа по его спинке вверх и обратно; от переносицы к околоушной впадине; ушных раковин. Обучение самомассажу обязательно сопровождается стихотворными строками.

Легкие растирающие движения ладошками от крыльев носа до ушных раковин:

Ой, пришел к нам дед Мороз,
Заморозил щечки.
Их ладошками потрем.
Будут теплыми потом.

Растирающие движения указательным и средним пальцами от кончика носа к его крыльям:

Ах ты, Дедушка Мороз,
Отморозил ты мой нос.
Вот сейчас его согрею,
Никогда не заболею.

Растирающие движения пальцами или ладошками по контуру ушных раковин:

Дед Мороз – не шути,
Наши ушки береги.
Их в обиду не давай.
Лучше с нами поиграй.

Применение системы методов и приемов по обозначенным направлениям в создаваемых и естественных коммуникативных ситуациях с привлечением ближайшего микросоциального окружения позволяет в оптимальные сроки компенсировать имеющиеся отклонения в развитии артикуляционного праксиса с резко выраженными, выраженными отклонениями речевого развития и отклонениями, обусловленными недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушением коммуникативных условий.

Выводы по третьей главе

В целом такая система поэтапного коррекционно-предупредительного воздействия формирует, прежде всего, коммуникативное взаимодействие на уровнях «ребёнок↔взрослые», «ребёнок↔ребёнок».

Включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в овладении речью) в доступный ему процесс общения благоприятно влияет на эмоциональное внимание ребёнка к взрослому и окружающим детям, вызывает подражательную деятельность, самостоятельные процессуальные творческие предметные и игровые действия, как с реальными предметами, так и с предметами-заместителями, сюжетными игрушками.

Паралельно специалисты формируют так называемую операциональную готовность к экспрессивной речи. Как следствие ребёнок начинает сопровождать собственные действия фонациями. У него формируется внимание к звучащей речи окружающих (фонематический слух), затем – фонематическое восприятие и в процессе самостоятельного говорения – артикуляционная моторика.

Таким образом, мы предлагаем апробированную систему коррекционно-предупредительного воздействия, которая позволяет создать коммуникативные условия для нормализации процессов психоречевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью или приблизить его к нормальному онтогенезу речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы определяем процесс коммуникативно-речевого развития как поэтапное формирование взаимодействия психофизиологических, языковых компонентов в определённых коммуникативных условиях. Мы наглядно представили это процесс в модели коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста.

В пособии описана совокупность прогностически значимых признаков отклонений речевого развития в раннем возрасте, которая позволяет среди детей группы риска выделить и охарактеризовать разные типы нарушений в овладении речью, дифференцировать их от темповых вариантов нормального речевого развития и задержки речевого развития.

Глубокое понимание и теоретическое обоснование процесса коммуникативно-речевого развития ребёнка в раннем возрасте, выявленные особенности отклоняющихся типов речевого развития в этот возрастной период позволили научно обосновать, разработать и апробировать методику комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при разных типах отклонений речевого развития. Имманентными составляющими разработанной нами методики являются следующие блоки: клинико-логопедический (коррекция и формирование праксиса и всех вариантов гнозиса), музыкально-логопедический (коррекция интонационно-ритмических процессов, голосовых, экспрессивных языковых средств общения), социально-педагогический (формирование коммуникативных условий, естественной языковой среды, эмоциональной сферы ребёнка).

Предложенное коррекционно-предупредительное воздействие при отклонениях в развитии (и речи в том числе) в раннем возрасте позволяет в сензитивном периоде психического развития в зависимости от структуры дизонтогенеза смоделировать коммуникативные условия, необходимые для формирования

средств общения. Тем самым постепенно скорректировать недостаточность функционирования психофизиологических компонентов речевой системы и таким образом минимизировать вероятность нарушений вторичного порядка в более старшем возрасте.

Предложенная система работы может использоваться педагогами, педагогами-психологами, работающими с детьми раннего возраста, учителями-логопедами групп раннего возраста в условиях логопедического пункта ДОО или ДОО компенсирующего вида.

Данная работа позволяет своевременно начать психолого-педагогическую и/или логопедическую коррекцию в раннем возрасте и предупредить или максимально уменьшить (в тяжёлых случаях дизонтогенеза) различные варианты недоразвития (и устной речи в том числе) в дошкольном возрасте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Алмазова, Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей: практ. пособие / Е.С. Алмазова; под ред. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 192 с.
3. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 454 с.
4. Антонов, А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов): учебн. пособие для вузов / А.И. Антонов. – М.: Издательский дом «Nota Bene», 1998. – 360 с.
5. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ; Изд-во Международного университета бизнеса и управления «Братья Карич», 1996. – 304 с.
6. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1977. – 304 с.
7. Арама, Б.Е. К проблеме онтогенеза модальности [Электронный ресурс] / Б.Е. Арама, А.М. Шахнарович // Проблемы детской речи: материалы межвузовской конференции / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1996. – Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_2.html.
8. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2006. – 222 с.
9. Аркин, А.Е. Ребенок в дошкольные годы / А.Е. Аркин; под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1967. – 445 с.
10. Бадалян, Л.О. Невропатология: учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л.О. Бадалян. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 384 с.
11. Баенская, Е.Р. Мы: общение и речь взрослого с младенцем: книга для родителей / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.

12. Безруких, М.М. Психофизиология ребенка: учебное пособие / М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 496 с.
13. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В.И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
14. Бельтюков, В.И. Саморазвитие неживой и живой природы / В.И. Бельтюков. – М.: Полиграф сервис, 1997. – С. 90–106.
15. Белякова, Л.И. Логопедия. Заикание: учебное пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: В. Секачев; ЭКСМО-Пресс, 2001.
16. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды / Н.А. Бернштейн; под ред. В.П. Зинченко. – 2-е изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 688 с.
17. Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии: учебное пособие / А.П. Бизюк. – СПб.: Речь, 2005. – С. 159–163.
18. Блонский, П.П. Педология: кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 288 с.
19. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
20. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
21. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
22. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – С. 125–135.

23. Вартанян, И.А. Многоуровневая организация речеслуховых функций человека / И.А. Вартанян // XXX Всеросс. совещание по проблемам высшей нервной деятельности. – СПб., 2000. – С. 430–433.
24. Вартанян, И.А. Кожная чувствительность пальцев рук и оральной области в норме и при различных нарушениях речи / И.А. Вартанян, Л.А. Попова, Е.М. Цирульников, Л.В. Савенкова // Механизмы речевого процесса и реабилитации больных с речевыми нарушениями. – М., 1989. – С. 100–106.
25. Василенко, Ю.С. Голос. Фониатрические аспекты / Ю.С. Василенко. – М.: Энергоиздат, 2002. – С. 124–133.
26. Ветрова, В.В. Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Ветрова. – М., 1975. – 24 с.
27. Вильсон, Д.К. Нарушения голоса у детей: пер. с англ / Д.К. Вильсон. – М.: Медицина, 1990. – С. 13–20.
28. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
29. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: АСТ; Астрель, 2005. – 207 с.
30. Винарская, Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2005. – 141 с.
31. Выготский, Л.С. Основные проблемы дефектологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 6–34.
32. Выготский, Л.С. Дефект и компенсация / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 34–49.
33. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – С. 349–366.

34. Выготский, Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – С. 627.
35. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 257–322.
36. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – С. 664–1020.
37. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2003.
38. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – С. 154, 220.
39. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956.
40. Гаркуша, Ю.Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2–2,5 лет / Ю.А. Гаркуша // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 248–252.
41. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
42. Гвоздев, А.Н. О фонологических средствах русского языка / А.Н. Гвоздев. – М., Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 168 с.
43. Гвоздев, А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А.Н. Гвоздев. – Куйбышев: Куйбыш. фил., 1990. – 130 с.
44. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада / В.В. Гербова, А.И. Макасов. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
45. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду / В.В. Гербова // Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 56 с.

46. Германовска, А. Исследование развития фонологического сознания у детей с риском дислексии / А. Германовска // Логопедия. – 2006. – № 4. – С. 12.
47. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студ. педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ; Астрель, 2005. – 351 с.
48. Годовикова, Д.Б. Особенности реакций младенцев на «физические» и «социальные» звуковые раздражители / Д.Б. Годовикова // Вопр. психол. – 1969. – № 6.
49. Гоер, А.Э. Первый период языковой деятельности ребенка (по наблюдениям над нашим сыном) / А.Э. Гоер, Г. Гоер (Дерягина) // Детская речь: сб. статей / под ред. Н.А. Рыбникова. – М., 1927. – С. 26–27.
50. Голубева, Л.Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Г. Голубева, М.В. Лещенко, К.Л. Печора / под ред. В.А. Доскина, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
51. Горелов, И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе / И.Н. Горелов. – Челябинск, 1974. – С. 7–27.
52. Гречаный, С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / С.В. Гречаный, А.Г. Кошавцев, Б.Е. Микиртумов. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 256 с.
53. Грибова, О.Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 3–10.
54. Гортско, А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А.Б. Гортско. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
55. Громова, О.Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: Сфера, 2004. – 128 с.
56. Громова, О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Громова. – М., 2003. – 182 с.
57. Гумбольдт, Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – С. 10.

58. Дармодехин, С.В. Государственная семейная политика: проблемы научной разработки / С.В. Дармодехин. – М.: Б.и., 1995. – 103 с.
59. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галилузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – С. 77–107.
60. Дунайкин, М.Л. Нейропсихологический анализ нарушений психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением мозга: дис. ... канд. психол. наук / М.Л. Дунайкин. – М., 2002. – 175 с.
61. Дьякова, Е.А. Логопедический массаж: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Дьякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 96 с.
62. Елагина, М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте / М.Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 135–141.
63. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
64. Жинкин, Н.И. О теориях голосообразования / Н.И. Жинкин // Мышление и речь / под ред. Н.И. Жинкина, Ф.Н. Шемякина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 219–269.
65. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – С. 53–61.
66. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество: избранные труды / Н.И. Жинкин; под ред. С.И. Гиндина. – М.: Издательство «Лабиринт», 1998. – С. 321.
67. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
68. Загоровский, П.Л. Речь ребенка 1-го года жизни и ее воспитание / П.Л. Загоровский // Сб. научных работ Воронежского областного института охраны материнства и младенчества. – Воронеж, 1938. – 115 с.

69. Загоровский, П.Л. Развитие речи ребенка на 2-м году жизни / П.Л. Загоровский // Сб. научных работ Воронежского областного института охраны материнства и младенчества. – Вып. 5. – Воронеж, 1940. – 171 с.
70. Запорожец, А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ; Воронеж, 2000.
71. Звегинцев, В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегинцев. – М., 1965. – Ч. 2. – 260 с.
72. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика: учеб. пособие / Л.Р. Зиндер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1979. – С. 257–281.
73. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 162 с.
74. Исенина, Е.И. О роли речедвигательного и слухового анализатора в формировании речевого слуха у детей / Е.И. Исенина // Фонетика и психология речи. – Вып. 2. – Иваново, 1981. – С. 94–107.
75. Исенина, Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): учеб. пособие / Е.И. Исенина. – Иваново: ИвГУ, 1983.
76. Каверина, Е.К. О развитии речи детей двух первых лет жизни / Е.К. Каверина; под ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной. – М.: Медгиз, 1950. – 120 с.
77. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие / В.Г. Каменская. – М.: ФОРУМ; ИНФА-М, 2005. – С. 125–135.
78. Кодзасов, С.В. Общая фонетика: учебник / С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 592 с.
79. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / Г.В. Чиркина [и др.]; под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой; Гос. науч. учреждение «ИКП РАО» Архангельск: Изд-во Помор. ун-та, 2009. – 403 с.
80. Копачевская, Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Копачевская. – М., 2000. – 26 с.

81. Кочергина, В.С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза / В.С. Кочергина, С.Н. Шаховская // Расстройства речи детей и подростков / под общ. ред. проф. С.С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – С. 30–39.
82. Кушнир, Н.Я. Плач как показатель психического развития младенца в первые месяцы жизни / Н.Я. Кушнир // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 17–24.
83. 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. – М., 2014. – 46 с.
84. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Логопедия. – 2005. – № 1 (7). – С. 5–11.
85. Левина, Р.Е. Вопросы патологии речи / Р.Е. Левина; под ред. Э.А. Бабаяна, М.С. Лебединского и др. – Харьков: МЗ УССР, 1959. – С. 23–27.
86. Левина, Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях. (Автономная детская речь) / Р.Е. Левина. – М., 1936. – 78 с.
87. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: АПН РСФСР. Ин-т дефектологии, 1961. – 311 с.
88. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
89. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1951. – 120 с.
90. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
91. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.

92. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
93. Леонтьев, А.А. Функции и формы речи / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974.
94. Леонтьев, А.А. Что такое язык / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1976. – 96 с.
95. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
96. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 151 с.
97. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
98. Лисина, М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста / М.И. Лисина // Вопр. психол. – 1961. – № 3. – С. 117–124.
99. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ, 2001. – 384 с.
100. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
101. Лич, П. Младенец и ребенок (от рождения до пяти лет) / П. Лич. – М.: Педагогика, 1985. – 287 с.
102. Лохов, М.И. Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма и речи) / М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко, М.Ю. Рубин. – СПб.: ООО «ЭЛБИ-СПб», 2003. – 320 с.
103. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2000. – 512 с.
104. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 88–130.
105. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

106. Лурия, А.Р. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций / А.Р. Лурия // Физиология человека. – 1975. – Т. 1. – № 3. – С. 25–31.
107. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 94 с.
108. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка. (Ранний и дошкольный возраст) / А.А. Люблинская. – М., 1959. – 546 с.
109. Ляксо, Е.Е. Развитие речи малыша / Е.Е. Ляксо; под ред. А.С. Батуева; науч.центр «Психофиз. матери и ребенка» СПб. гос. ун-та. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 205 с.
110. Лямина, Г.М. К вопросу о механизме овладения произношением слов у детей 2 и 3 года жизни / Г.М. Лямина // Вопросы психологии. – 1958. – № 6. – С. 119–130.
111. Лямина, Г.М. К вопросу о развитии эффорторной (экспрессивной) речи у детей второго и третьего годов жизни / Г.М. Лямина // Труды научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии (19–23 февраля 1957 г.). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
112. Лямина, Г.М. О формировании правильного произношения слов у детей / Г.И. Лямина, Н.И. Гагуа // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 94–105.
113. Лямина, Г.М. Развитие речи детей раннего возраста / Г.М. Лямина. – М.: Айрис-Дидактика, 2005. – 91 с.
114. Ляпидевский, С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С.С. Ляпидевский; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 101–106.
115. Малофеев, Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 7–11.

116. Малофеев, Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми образовательными потребностями / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3–10.
117. Маркова, А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / А.К. Маркова. – М., 1963. – 231 с.
118. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
119. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – С. 14–25.
120. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова; под ред. А.Г. Москвиной. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 320 с.
121. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190–238.
122. Милевски, С. Речь, обращенная к ребенку: теория и практика / С. Милевски // Дефектология – 2004. – № 5. – С. 61–65.
123. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи / С.А. Миронова. – М.: Ассоц. «Проф. образование», 1993. – 136 с.
124. Мишина, Г.А. Работа педагога-дефектолога с родителями в группах кратковременного пребывания / Г.А. Мишина // Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания: метод. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 2003.
125. Морозов, В.П. Биофизические основы вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1977. – 231 с.

126. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов / В.С. Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 456 с.
127. Николаева, Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом / Т.В. Николаева // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 21–26.
128. Николаева, Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках (опыт экспериментального исследования) / Т.М. Николаева. – М.: Наука, 1969. – С. 248.
129. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 37–62.
130. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л. Новоселова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – С. 239–284.
131. Носиков, С.М. Опыт фонетического описания лепета (организация слога и ритмической структуры) / С.М. Носиков // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
132. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – Изд. 4-е. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
133. Орлова, О.С. Нарушения голоса у детей: учеб.-метод. пособие / О.С. Орлова. – М.: Астрель; Транзиткнига, 2005. – 125 с.
134. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
135. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студ. пед. училищ / под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
136. Павлов, И.П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / И.П. Павлов; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.

137. Пантюхина, Г.В. Особенности развития и воспитания детей третьего года жизни / Г.В. Пантюхина. – М.: Центр. ин-т усовершенствования врачей, 1974.
138. Пантюхина, Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – М.: Центр. ин-т усовершенствования врачей, 1973. – 87 с.
139. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Наука, 1971. – 232 с.
140. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002. – С. 179.
141. Петрова, В.А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет / В.А. Петрова. – Изд. 3-е, доп. – М.: Просвещение, 1970. – 136 с.
142. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособие для педагогов дошко. учреждений / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 172 с.
143. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка: пер. с франц / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
144. Пиаже, Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 325–335.
145. Пинкер, С. Язык как инстинкт: пер. с англ. / С. Пинке; общ. ред. В.Д. Мазо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
146. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – С. 130.
147. Принципы психологии развития / М. Харрис, Дж. Баттерворт: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2000.
148. Приходько, О.Г. Воспитание и обучение детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О.Г. Приходько // Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 183–219.

149. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2004. – 208 с.
150. Психолингвистика: учебник для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
151. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Астрель»; Издательство АСТ; Транзиткнига, 2004. – 479 с.
152. Розенгард-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгард-Пупко. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 96 с.
153. Разенкова, Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Разенкова. – М.: ИКП РАО, 2017 – 207 с.
154. Рыбников, Н. Язык ребенка / Н. Рыбников. – М.: Педологическая б-ка, 1920. – 34 с.
155. Рыскина, В.Л. Оптимизация речевого взаимодействия матери и ребенка как один из способов языкового развития ребенка раннего возраста / В.Л. Рыскина // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монограф. сб. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 116–118.
156. Салахова, А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка / А.Д. Салахова; под ред. В.И. Бельтюкова – М.: Педагогика, 1973. – 120 с.
157. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
158. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 464 с.
159. Сеченов, И.М. Психология поведения: избр. психолог. труды / И.М. Сеченов; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Инт-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 318 с.

160. Симерницкая, Э.Г. Мозг и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая. – М.: МГУ, 1985. – 190 с.
161. Скворцов, И.А. Детство нервной системы / И.А. Скворцов. – Изд. 3-е. – М.: МЕДпресс-информ, 2004. – 176 с.
162. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Т. Кузнецова. – М.: ИНФРА, 2004. – 731 с.
163. Соссюр, Фердинад де. Курс общей лингвистики: пер. с фр. / Фердинанд де Соссюр; под ред. и с примеч. Р.И. Шор. – Изд. 2-е., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
164. Соссюр, Фердинанд де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
165. Сохин, Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.А. Сохин. – М., 1955. – 15 с.
166. Сохина, Т.В. Особенности плача детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях / Т.В. Сохина // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конференции. Москва, 18–19 февраля 2003 г. / сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 308–324.
167. Спирова, Л.Ф. Приемы выявления речевых нарушений у детей / Л.Ф. Спирова // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – С. 36–37.
168. Стребелева, Е.А. Методика проведения психолого-педагогического обследования / Е.А. Стребелева // Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 1998. – С. 98–99.
169. Стребелева, Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2–3 лет). Ранняя диагностика умственного развития / Е.А. Стребелева. – М., 1994. – 30 с.
170. Стребелева, Е.А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 75–83.
171. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей детских садов / Е.И. Тихеева. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.

172. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Значение подготовительного этапа речи для речевого развития ребенка / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Логопедия. – 2006. – № 4. – С. 19–22.
173. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Вопр. психол. – 1968. – № 3. – С. 94–101.
174. Ушакова, Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии / Т.Н. Ушакова // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985. – С. 13–26.
175. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
176. Фарбер, Д.А. Функциональная организация развивающегося мозга. Возрастные особенности и некоторые закономерности / Д.А. Фарбер, Н.В. Дубровинская // Физиология человека. – 1991. – Т. 17. – С. 17–27.
177. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием: программа и метод. рекомендации для дошк. образ. учрежд. компенсирующего вида (старшая группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Шк. пресса, 2002. – 32 с.
178. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
179. Филичева, Т.Б. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи / Т.Б. Филичева // Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студ. пед. училищ / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 51–63.
180. Фишман, М.Н. Особенности функциональной организации мозга детей с разными формами нарушений речевого развития / М.Н. Фишман // Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Л.П. Григорьева, Л.И. Фильчикова, З.А. Алиева и др.; под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: ИКЦ «Академкнига», – 2002. – С. 208–238.

181. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для логопеда и воспитателя дет. сада / М.Ф. Фомичева. – 4-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 320 с.
182. Фрадкина, Ф.И. Психология игры в раннем детстве (генетические корни дошкольной игры): дис. ... канд. пед. наук / Ф.И. Фрадкина. – Л., 1945.
183. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: пер. с нем. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 406 с.
184. Хватцев, М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / М.Е. Хватцев. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 208 с.
185. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: учебник / Е.Д. Хомская. – 2-е изд., доп. – М.: УМК «Психология», 2002. – С. 188–211.
186. Хризман, Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Т.Д. Лоскутова. – М., Педагогика, 1991. – 232 с.
187. Цветкова, Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход / Л.С. Цветкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 140–162.
188. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
189. Шаховская, С.Н. Обследование ребенка раннего возраста / С.Н. Шаховская, Н.С. Худенцова // Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Воловцев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – С. 7–16.
190. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2013.
191. Шереметьева, Е.В. Понимание грамматики обращённой речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью: лекция / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.- пед. ун-та, 2017. – 48 с.

192. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: Нац. кн. центр, 2012. – 168 с.
193. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учебно-практическое пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.
194. Шереметьева, Е.В. Формирование естественной речевой среды ребёнка раннего возраста / Е.В. Шереметьева, С.С. Петрова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2015. – 60 с.
195. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – С. 312–318.
196. Швачкин, Н.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка / Н.Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР. – Вып. 54.
197. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учебное пособие для студентов пед. ун-тов по спец. «Дефектология» / Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003.
198. Чиркина, Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 164.
199. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г.В. Чиркина. – М., 1969. – 120 с.
200. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 148–150.
201. Чиркина, Г.В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка / Г.В. Чиркина // Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003.

202. Чиркина, Г.В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей [Электронный ресурс] / Г.В. Чиркина // Альманах ИКП РАО 8 / 2004 Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии. – Режим доступа: <http://www.ise.iip.net/almanah/8/pst03.htm>.
203. Чистович, Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи / Л.А. Чистович // Распознавание слуховых образов. – Новосибирск, 1970. – С. 55–134.
204. Щерба, Л.В. Избранные труды по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
205. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1974. – 198 с.
206. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
207. Юнтунен (Румянцева), О.А. Соня / О.А. Юнтунен (Румянцева) // Две девочки: Соня и Надя: Дневниковые записи: Приложение № 1 к трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – СПб.: Тускарора, 2001. – С. 7, 9.
208. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – С. 685.
209. Яровенко, О.И. Становление интонационной системы детей младшего дошкольного возраста / О.И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком. – М., 1985. – С. 33–46.
210. Bates, E. Comprehension and production in early language development: omments on Savage-Rumbaugt et al: monographs of the Society for Research in Child Development / E. Bates. – Serial № 233. – Vol. 58. – 1993.
211. Brown, R. A fist language: The early stages / R. Brown. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973. – P. 28–45.
212. Bruner, J.S. Child`s talk / J.S. Bruner. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983 (a). – P. 47–62.
213. Bruner, J.S. The acquisition of pragmatic commitments // R.M. Golinkoff (Ed.), The transition from prelinguistic to linguistic communication. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983 (b). – P. 21–38.

214. Catani, M. Perisylvian language networks of the human brain / M. Catani, D.K. Jones, D.H. Fytche. – *Ann. Neurol.* – 2004. – Vol. 57. – P. 5–7.
215. Chomsky, N. Reflections on language / N. Chomsky. – London: Temple Smith, 1976. – P. 7.
216. Chomsky, N. Knowledge of language: Its nature, origins and use / N. Chomsky. – New York: Praege, 1986. – P. 52–53.
217. Lieberman, P.F. On the Origin of Language / P.F. Lieberman. – N.Y., 1975. – P. 34.
218. Mesulam, M. Imaging connectivity in the human cerebral cortex: The next frontier? / M. Mesulan. – *Ann. Neurol.* – 2005. – Vol. 57. – № 1. – P. 309–325.
219. Milewski, S. Lingistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej / S. Milewski. – Lublin., 1999. – P. 21–42.
220. Miller, G. Language and Psychology / G. Miller // E. Lenneberg (ed.). *New directions in the Study of Language.* Cambridge, 1964. – P. 132–159.
221. Miller, G.A. Finitary models of language user / G.A. Miller, N. Chomsky. – *Handbook of Mathematical Psychology.* – V. 2. – New York, 1963. – P. 315–327.
222. Peirce, Ch. *Collected Papers of Charles Peirce* / Ch. Peirce. – Vol. 8. – Cambridge, 1931. – P. 18.
223. Skinner, B.S. *Verbal behavior* / B.S. Skinner. – New York: Appleton–Century–Crofts, 1957. – P. 81.
224. Stern, D.N. The goal and structure of mother-infant play / D.N. Shern // *Journal of the American Academy of child psychiatry.* – 1974. – Vol. 13. – P. 34–52.
225. Stern, D.N. *The first relationship: infant and mother* / D.N. Shtern. – Cambridge, 1977. – P. 83.
226. Stern, W. *Psychology of early childhood* / W. Shtern. – N.Y., 1930. – P. 28.
227. Strassmeier, Walter: *Frühförderung konkret: 260 lebenspraktische Übungen für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder* / Walter Strassmeier. – 4, aktualisierte Aufl. – München; Basel: E. Reinhardt, 1997. – 240 s.

228. Taylor, Th.Y. A Primer of Psychobiology. Brain and Behavior / Th.Y. Taylor. – N.Y., 1974. – P. 47.
229. Tomasello, M. Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts / M. Tomasello, C.A. Kruger // J. of Child Lang., 1992. – V. 19. – № 2. – P. 31–334.
230. Tomasello, M. The social bases of language acquisition / M. Tomasello // Social Development. – 1992. – Vol. 1. – № 1. – P. 67–87.
231. Watson, J.B. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review / J.B. Watson. – 1913. – P. 20; 158–177.
232. Watson, J. Behaviorism / J. Watson. – Chicago, 1930. – P. 121.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Вероятностное прогнозирование – предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации. Закладывается в раннем возрасте взрослым окружением, исходя из теории А.Р. Лурия о произвольности поведения. Следовательно, речь, обращенная к ребенку, может быть стимуляцией развития планирования и проявляется в речевой активности в игре.

Вокабулы – звукокомплексы речевой деятельности ребенка, которые приобретают статус знаков и смысловую устойчивость при поддержке и понимании «микросоциума» в виде семьи. Обозначают промежуточное положение между лепетными структурами и обычными конвенциональными словами. Например, Х-Х-Х – спать, КЫХ – требование что-то открыть, разнять и т.п.

Вокализация – 1) простейший знак эмоциональной паралингвистической выразительности; 2) звуковые жесты (образы) с национально нормированным качеством тембра; 3) эмоциональные предпосылки ударных и безударных гласных речи.

Голос нормальный – 1) приятный на слух, обладает соответствующим балансом ротового и носового резонаторов; 2) достаточно громкий; 3) основная частота речи (привычная, или основная, высота тона) соответствует возрасту, размерам тела и полу; 4) имеет соответствующие модуляции, включая высоту тона и громкость. Темп речи должен быть таким, чтобы не нарушались 5 основных характеристик нормального голоса.

Голос (нарушение высоты тона, немодулированность) – 1) очень узкий частотный диапазон; 2) слишком высокая или низкая частота основного тона; 3) чрезмерные провалы высоты тона; 4) слишком высокий или низкий для данной ситуации тон.

Гипомимия – ослабление интенсивности и разнообразия произвольных и непроизвольных выразительных движений мышц лица.

Гуление – непроизвольные рефлекторные голосовые реакции ребенка в первые 2–3 месяца жизни. А.Н. Гвоздев – согласные, возникающие на фоне скользящего гласного и фонетически мало определенные с точки зрения их места образования.

Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. В самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются: определенным образом мотивированная деятельность, в целом входящие в ее состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции. Как показали исследования российских психологов, протекание и развитие различных психических процессов существенно зависят от содержания и структуры деятельности, от ее мотивов, целей и средств осуществления.

Жевательный период – принятие отдельного комка пищи от начального введения его в рот до момента проглатывания.

Задержка речевого развития – отмечается уже в доречевой период. Гуление и лепет появляются поздно, отличаются фрагментарностью, бедностью звуковых комплексов, малой голосовой активностью. Первые слова также запаздывают, активный словарь накапливается медленно, формирование фразовой речи нарушается.

Замедленный темп речевого развития (задержка речевого развития) – обратимое состояние, когда отмечается позднее начало речи и замедленный темп ее развития, закономерности же формирования лексико-грамматических структур в импрессивной и экспрессивной речи соответствуют нормальному онтоге-

незу. Виды ЗРР соматогенные, психогенные или конституциональные.

Игра (детская) – исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме. И. (по определению А.Н. Леонтьева) является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, то есть такой деятельностью, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития.

Иппут – совокупность речевой продукции взрослых, которую воспринимает или может воспринимать ребенок.

Интеграция (фр. *integration* (лат. *integration* – возобновление) *integrare* «возобновлять») – объединение в единое целое каких-либо частей (словарь иностранных терминов).

Интегрировать – объединять в одно целое.

Интонация – совокупность произносительных средств, которыми выражаются смысловые отношения и эмоциональные оттенки.

Интонация – единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения.

Когнитивная составляющая – включает элементарную рассудочную деятельность и вероятностное прогнозирование, что в раннем возрасте предполагает игру. Основой рассудочной деятельности являются эмоции, которые побуждают к выполнению целесообразных действий на специфические раздражители. Эмоциональное реагирование как внешнее проявление эмоций.

Крик (младенческий крик) – врожденная синергия, компонент стволово-подкорковой оборонительной реакции, обусловленной прекращением плацентарного кровообращения, ох-

лаждением тела во внешней атмосфере и резко возросшим воздействием на тело гравитационного поля Земли. В синергии, проявляющейся криком, скоординированы в едином акте движения гладкой и поперечно-полосатой мускулатуры. А.Н. Гвоздев описывал крики новорожденных как выдыхания при суженной голосовой щели при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости.

Лепет – голосовые реакции ребенка на раздражители положительного характера в виде разнообразных несложных комплексов звуков, постепенно усложняющихся (постоянное повторение слогов).

Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно О. – практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т.п.), которое обеспечивает планирование, осуществление и контроль их деятельности. Вместе с тем О. удовлетворяет особую потребность человека в контакте с др. людьми. Стремление к О. нередко занимает значительное и порой ведущее место среди мотивов, побуждающих людей к совместной практической деятельности. Процесс О. может обособляться от других форм деятельности и приобретать относительную самостоятельность.

Настроение – форма эмоциональной жизни человека. Так называется более или менее устойчивое эмоциональное состояние человека, окрашивающее в течение некоторого времени все его переживания. Н. влияет в различной степени на все психические процессы, протекающие в данный отрезок жизни человека. Н., будучи часто вызванным определенной причиной, конкретным поводом, проявляется в особенностях эмоционального отклика человека на воздействия любого характера. Н. характеризуется эмоциональным тоном (положительным – веселое,

жизнерадостное, повышенное и отрицательным – грустное, подавленное, пониженное), а также различной динамикой. Н. возникает в результате удовлетворения или неудовлетворения существенных для человека запросов и устремлений.

Нижнечелюстные мышцы – скуловая мышца, жевательная, щечная, треугольная.

Ономатопеи – звукоподражательные слова. Признаки ономатопей: простота звукового облика; доступность для артикуляции в младшем возрасте; мотивированность звуковой формы, имеющей понятный для ребенка «звукоизбирательный» характер.

Отставание в развитии речи – в первые годы жизни любое отклонение в развитии проявляется прежде всего в речевом отставании.

Паралингвистика (от греч. *para* – «около» и «лингвистика») – раздел языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, включенные в речевое сообщение и передающие вместе с вербальными средствами смысловую информацию.

Паралингвистический – характеризующий речевое высказывание или весь поведенческий комплекс с эмоционально выразительной стороны.

Перцептивные действия – основные структурные единицы восприятия у человека.

Плач – модифицированный по частотным характеристикам, силе, тембру, протяженности крик, коммуникативно направленный на близкого взрослого.

Показатель – то, по чему можно судить о ходе развития выбранного для изучения процесса.

Процессуальная игра – действия с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные предметы, с помощью которых ребенок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации, почерпнутые из сти-

хов, песен, мультфильмов и др. (например, готовит куклам еду, кормит, купает их, катает на машинке, стирает белье, строит из кубиков дом).

Речевая среда – речь окружающих людей и читаемые книги, различают естественную Р.с., в которой усвоение речи происходит спонтанно, и искусственную Р.с., то есть специально организованную, максимально пригодную для обучения.

Ритм (от греч. *rhythmos* – соразмерность, стройность) – рассматривается как: 1) чередование каких-либо элементов (звуков, изображений, предметов), происходящее с определенной последовательностью; 2) упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определенная ее смысловым значением.

Социализационное поведение родителей – система действий и отношений по содержанию и воспитанию детей, по формированию социально компетентной личности.

Социальная ситуация развития – отношение между ребенком и окружающей его социальной действительностью, исходный момент всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода, определяет те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным.

Тембр голоса – определяется четырьмя основными факторами: 1) строением одной или нескольких частей голосового механизма; 2) физиологическим состоянием мышц и поверхностей гортани, глотки, полостей носа и рта. Punt (1974) показал, что глотка и гортань (особенно голосовые складки) должны быть покрыты достаточным количеством слизи. Strother отмечал, что нормальный тембр голоса нарушается в тех случаях, когда мышцы слишком напряжены или расслаблены, поверх-

ность тканей обезвожена или чрезмерно покрыта слизью, имеет место отек или воспаление какой-либо структуры голосового аппарата; 3) эмоциональными нагрузками как хроническими, так и острыми; 4) использованием голосового аппарата.

Тембр (нарушения) – изменения голоса, вызванные нарушением ларингеального тона, в основе которого лежит звук, образующийся на уровне голосовых складок.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Форма договора с родителями

ДОГОВОР

об участии в процессе коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте от «___» _____ 20__ г.

Группа специалистов ОО _____, осуществляющая коррекционно-предупредительное воздействие (заместитель заведующей по УВР _____, старший воспитатель _____, учитель-логопед _____, музыкальный руководитель _____, воспитатели _____), именуемая далее Специалист, с одной стороны, и родители (законные представители), именуемые далее Родитель: _____ (Ф.И.О родителей), с другой стороны, заключили настоящий договор о нижеследующем:

1. ПРЕДМЕТ ДОГОВОРА

1.1. Специалист проводит исследования по внедрению методической системы помощи детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью по предупреждению речевых нарушений.

1.2. Специалист оказывает консультационную помощь родителям (законным представителям), участвующим в коррекционно-предупредительном воздействии.

1.3. Родитель дает согласие/отказ на участие ребенка в коррекционно-предупредительном воздействии.

2. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ СТОРОН

2.1. Специалист обязан:

а) проводить диагностическое обследование (психолого-педагогическое) три раза в год;

б) информировать родителей (законных представителей) о результатах диагностического обследования;

в) регулярно (один раз в неделю) проводить интегрированные музыкально-логопедические занятия с детьми раннего возраста по предупреждению речевых нарушений;

г) регулярно (один раз в неделю) проводить консультационные занятия с родителями (законными представителями) по развитию основ речи;

д) информировать родителей (законных представителей) о результатах коррекционно-предупредительного воздействия.

2.2. Специалист имеет право:

а) обследовать ребенка раннего возраста;

б) проводить видеосъемку в процессе диагностики и коррекционного обучения;

в) использовать видеоматериалы в процессе исследования и создания методической системы развивающей помощи детям раннего возраста по своему усмотрению;

г) привлекать родителей (законных представителей) к участию в диагностическом обследовании и в процессе консультационных занятий.

2.3. Родитель имеет право:

а) быть информированным о результатах диагностического обследования их ребенка;

б) посещать любое занятие на этапе диагностического обследования;

в) быть информированным о результатах коррекционно-предупредительного воздействия;

г) отказаться от участия в коррекционно-предупредительном воздействии на любом его этапе без объяснения причин.

2.4. Родитель обязан:

а) всячески содействовать проведению коррекционно-предупредительного воздействия;

б) своевременно заполнять анкеты и опросники для родителей (три раза в год);

в) сопровождать ребенка до места углубленного неврологического обследования (три раза в год) и оплачивать его согласно прейскуранту стоимости платных услуг;

г) регулярно участвовать в консультационных занятиях (один раз в неделю);

д) регулярно заниматься с ребенком дома по методике, предложенной на консультационных занятиях.

3. СРОК ДЕЙСТВИЯ ДОГОВОРА

3.1. Договор вступает в силу с момента подписания его родителями (законными представителями).

3.2. Окончание действия договора – _____ 20__ года.

4. ПОДПИСИ СТОРОН

ОТ ЭКСПЕРИМЕНТАТОРА ОО

(Юридический адрес)

Заместитель заведующего по УВР _____ / _____ /

Старший воспитатель _____ / _____ /

Учитель-логопед _____ / _____ /

Музыкальный руководитель _____ / _____ /

Воспитатели _____ / _____, _____ /

_____ / _____, _____ /

ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Паспортные данные:

серия _____ № _____, выдан _____ года.

_____ (подпись)

_____ (И.О., Фамилия)

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОЕ
ВОЗДЕЙСТВИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ»**

Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Уровень образования: бакалавриат.

Направленность (профиль): Логопедия.

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1. Место дисциплины в структуре образовательной программы.

В процессе обучения и практической подготовки будущих бакалавров в области образования лиц с нарушениями речи в системе специального (дефектологического), общего и инклюзивного образования, социальной сферы и здравоохранения важная роль в овладении современными знаниями, умениями и навыками в коррекционной и профилактической работе принадлежит курсу «Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте».

1.2. Необходимые для дисциплины знания, умения и навыки, сформированные в других дисциплинах образовательной программы.

Курс «Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте» тесно связан с дисциплинами «Основы нейропсихологии», «Онтогенез речевой деятельности», «Коммуникативно-речевая деятельность детей с нарушениями речи», являющимися взаимосвязанными и взаимодополняющими в процессе изучения состояния речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и возможностями ока-

зания им ранней предупреждающей коррекционной помощи. Для освоения дисциплины студентам необходимы знания теоретических основ анатомии, физиологии и психологии человека, основных закономерностей развития ребенка, представления о деятельности и своевременной интеграции сенсорных систем; умения структурировать, обобщать, систематизировать изучаемый материал, использовать имеющиеся социогуманитарные, естественнонаучные знания в осмыслении ключевых вопросов специальной психологии. Студентам необходимы навыки написания конспектов лекций, работы с литературными источниками, составления мультимедийных презентаций.

1.3. Необходимость изучения дисциплины как основы для последующего изучения другой дисциплины.

При изучении дисциплины студенты знакомятся с базовыми понятиями раннего коррекционно-предупредительного воздействия, основными факторами и видами нарушений психоречевого развития. Благодаря этому курсу у студентов должны сформироваться глубокие и устойчивые представления о сущности механизмов онтогенеза и недоразвития, их закономерностях и специфических особенностях. Это позволит им глубоко и осознанно понимать недоразвитие различных сторон психики при разнообразных поражениях и применять полученные знания в практической деятельности, а также при изучении других дисциплин.

Изучение и освоение данной дисциплины является основой для последующего изучения таких дисциплин, как «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ», «Логопедические практикумы», «Инклюзивное обучение детей с ОВЗ», «Вербальные и невербальные средства коммуникации».

1.4. Цель дисциплины:

– Формирование у обучающихся необходимых представлений о теоретико-методологических и практических основах оказания ранней помощи детям с ОВЗ и группы риска по ОВЗ.

Задачи дисциплины:

– сформировать у студентов базовые категории, принципы, своеобразие методов и приемов коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте;

– сформировать представление о закономерностях психоречевого развития при различных видах нарушений, правильного понимания сущности нарушений нормального хода развития;

– сформировать у обучающихся системы знаний и умений, связанных с современным пониманием нормального и отклоняющегося развития, вопросами коррекции, компенсации, реабилитации и социально-психологической адаптации детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

1.5. Планируемые результаты обучения

Таблица 1

№ п/п	Компетенция (содержание и обозначение в соответствии с ФГОС ВО и ОПОП)	Конкретизированные цели освоения дисциплины		
		знать	уметь	владеть
1	2	3	4	5
1	ПК-1 способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ	3.1. Основные принципы, положения и содержание диагностики различных типов отклонений речевого развития в раннем возрасте. 3.2. Принципы, положения и структуру индивидуального коррекционно-образовательного маршрута	У.1. Выявлять различные варианты отклонений в овладении речью в раннем возрасте. У.2. Создавать индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут в соответствии с выявленным вариантом отклонения в овладении речью	В.1. Навыками обследования детей раннего возраста. В.2. Технологиями определения путей коррекции с учетом индивидуального и дифференцированного подходов

1	2	3	4	5
2	ПК-3 готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ	3.3. Структуру недоразвития с учётом возрастных особенностей речевого развития в раннем возрасте. 3.4. Зону актуального и зону ближайшего развития ребёнка раннего возраста с различными вариантами отклонений в овладении речью	У.3. Выявлять нарушенные параметры развития и компенсаторные возможности в раннем возрасте. У.4. Планировать коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте с учётом структуры недоразвития, зоны актуального и зоны ближайшего развития	В.3. Методами и приемами диагностики отклонений в овладении речью в раннем возрасте. В.4. Технологиями планирования коррекционно-образовательной деятельности в раннем возрасте с учётом зоны актуального и зоны ближайшего развития ребёнка
3	ПК-7 готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением	3.5. Принципы и специфику консультирования семей и ближайшего взрослого, воспитывающих ребёнка раннего возраста. 3.6. Деонтологический кодекс	У.5. Планировать тематику и основные направления консультирования родителей и ближайшего взрослого окружения. У.6. Устанавливать конструктивное взаимодействие с родителями и ближайшим взрослым окружением ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью	В.5. Методами и приёмами различных форм консультационной работы с родителями и педагогами детей раннего возраста. В.6. Методами и приёмами установления безконфликтного взаимодействия с родителями и ближайшим взрослым окружением ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1. Разделы дисциплины, виды учебной деятельности (очная форма обучения)

Таблица 2

Наименование раздела (формулировки изучаемых вопросов)	Виды учебной деятельности, включая самостоятельную работу студентов (в часах)				
	Л	ЛР	ПЗ	СРС	Всего
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ					
1.1. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста	4		2	2	8
<i>Итого по разделу</i>	4		2	2	8
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ					
2.1. Диагностика отклонений речевого развития в раннем возрасте	4		4	6	14
2.2. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте	2		2	6	10
2.3. Типология отклонений речевого развития в раннем возрасте	2		2	4	8
<i>Итого по разделу</i>	8		8	16	32
РАЗДЕЛ 3. КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА					
3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия	2		2	6	10
3.2. Содержание коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте	2		2	6	10
3.3. Организация коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте	2		4	6	12
<i>Итого по разделу</i>	6		8	18	32
Всего	18		18	36	72

2.2. Содержание дисциплины, структурированное по разделам (темам)

Название раздела 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	
Требования к результатам освоения раздела: 3.1, 3.2; У.1, У.2; В.1, В.2	
Содержание раздела: Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста	
<p>Развитие речи как становление языковых единиц и правил их сочетания в процессе социальной коммуникации при нейробиологической готовности церебральных систем и подсистем и как объект направленного воздействия.</p> <p>Нейрофизиологический и нейропсихологический аспекты речевого онтогенеза. Психофизиологическая основа речи и речевой деятельности. Развитие мозговой организации речевых процессов «снизу вверх» (Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн). Онтогенез функциональной акустико-речевой системы. Межполушарное взаимодействие в процессе речевого онтогенеза.</p> <p>Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте. Л.С. Выготский о восприятии звучащей речи. Этапы становления фонематического восприятия, выделенные Р.Е. Левиной. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте (Н.Х. Швачкин).</p> <p>Двигательные основы артикуляции. Свойства артикуляции, формирующиеся в процессе онтогенеза. Становление артикуляционного праксиса.</p> <p>Суперсегментные компоненты речи и их онтогенез. Интонация как единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения. Генезис восприятия и воспроизведения интонационных средств. Усвоение ребенком ритма как звуковой организации речи при помощи чередования ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса.</p> <p>Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста</p>	
<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p style="text-align: center;">Лекция 1</p> <p>Тема: 1.1. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста</p> <p>Кол-во часов: 4</p>	<p style="text-align: center;">Практическое занятие 1</p> <p>Тема: 1.1. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста</p> <p>Кол-во часов: 2</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>1. Речевое развитие в лингвистической, психологической и педагогической парадигмах.</p> <p>2. Морфогенез речевых процессов</p> <p>3. Онтогенез психофизиологических компонентов</p> <p>4. Онтогенез когнитивных компонентов</p> <p>5. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста</p> <p>Список литературы: [5; 7; 9; 12; 14; 21; 22; 26; 43].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Модель психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>	<p>1. Речевое развитие в лингвистической, психологической и педагогической парадигмах.</p> <p>2. Морфогенез речевых процессов</p> <p>3. Онтогенез психофизиологических компонентов</p> <p>4. Онтогенез когнитивных компонентов</p> <p>5. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста</p> <p>Список литературы: [5; 7; 9; 12; 14; 21; 22; 26; 43].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийные презентации, подготовленные по вопросам плана</p>
<i>Самостоятельная работа</i>	
<i>Инвариантная часть</i>	<i>Вариативная часть</i>
<p>1. Реферат «М.И. Лисина об онтогенезе общения в раннем возрасте»</p> <p>2. Доклад «А.Г. Рузская об эволюции общения ребёнка раннего возраста со сверстниками»</p>	<p>1. Презентация к выступлению на практическом занятии</p> <p>2. Реферат «Онтогенез коммуникативных средств в раннем возрасте»</p> <p>3. Доклад «Неречевые и речевые средства общения ребёнка раннего возраста»</p>
<i>Паспорт оценочных средств по разделу</i>	
Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
ПК-1 способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ	Мультимедийные презентации к практическим занятиям

Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
<p>3.1. Основные принципы, положения и содержание диагностики различных типов отклонений речевого развития в раннем возрасте.</p> <p>3.2. Принципы, положения и структуру индивидуального коррекционно-образовательного маршрута</p>	
<p>ПК-1 способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личносно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ.</p> <p>У.1. Выявлять различные варианты отклонений в овладении речью в раннем возрасте.</p> <p>У.2. Создавать индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут в соответствии с выявленным вариантом отклонения в овладении речью</p>	Таблицы «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»
<p>ПК-1 способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личносно ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ.</p> <p>В.1. Навыки обследования детей раннего возраста.</p> <p>В.2. Технологии определения путей коррекции с учетом индивидуального и дифференцированного подходов</p>	Логопедическое заключение. График обследования. Индивидуальный коррекционно-предупредительный маршрут
<p>Название раздела 2. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ</p>	
<p>Требования к результатам освоения раздела: 3.3, 3.4, У.3, У.4, В.3, В.4</p>	
<p style="text-align: center;">Содержание раздела</p> <p>Диагностика отклонений речевого развития в раннем возрасте</p> <p>Основные методы обследования ребенка раннего возраста. Этапы обследования детей: логопедическое обследование; изучение когнитивного, языкового и психофизиологического компонентов речевого развития; определение типологии отклонений.</p> <p>Комплексность выявления отклонений речевого развития на третьем году жизни. Логопедическое обследование. Сбор анамнестических данных</p>	

Изучение когнитивной, языковой и психофизиологической составляющих речевого развития ребенка

Изучение когнитивной составляющей: состояние игровых действий, речевой активности в игровых действиях, стимуляции речевого развития близким взрослым окружением, эмоционального реагирования ребенка. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в когнитивной составляющей.

Изучение языковой составляющей: ритмическая организация речевой продукции, интонация. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в языковой составляющей.

Изучение психофизиологической составляющей: двигательные основы артикуляции, фонематическое восприятие. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в психофизиологической составляющей.

Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте.

Типология отклонений речевого развития в раннем возрасте

Понятие отклонений речевого развития в раннем возрасте. Дифференциация задержки речевого развития и отклонений речевого развития до трех лет. Основные типы отклонений речевого развития

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>Лекция 2</p> <p>Тема: 2.1. Диагностика отклонений речевого развития в раннем возрасте</p> <p>Кол-во часов: 4.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Комплексность диагностики отклонений речевого развития в раннем возрасте.2. Организация диагностики на третьем году жизни.3. Изучаемые параметры.4. Диагностические средства <p>Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Параметры диагностики психоречевого развития в раннем возрасте», 11 фрагментов учебного фильма</p>	<p>Практическое занятие 2</p> <p>Тема: 2.1. Диагностика отклонений речевого развития в раннем возрасте</p> <p>Кол-во часов: 4.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Выявление отклонений речевого развития в раннем возрасте.2. Организация обследования ребёнка раннего возраста.3. Методы и приёмы диагностики речевого развития ребёнка раннего возраста.4. Параметры диагностики и средства диагностики. <p>Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40].</p> <p>Информационное обеспечение: практическое обследование детей на базе ДООУ по диагностическим таблицам</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>«Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста», компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>	
<p>Лекция 3 Тема: 2.2. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте Кол-во часов: 2. 1. Признаки отклонений в психофизиологических компонентах. 2. Признаки отклонений в когнитивных компонентах. 3. Признаки отклонений в языковых компонентах. Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40]. Информационное обеспечение: 11 фрагментов учебного фильма «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>	<p>Практическое занятие 3 Тема: 2.2. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте Кол-во часов: 2. 1. Показатели отклоняющего типа развития речи в психофизиологических компонентах. 2. Показатели недоразвития речи в раннем возрасте в когнитивном и коммуникативном компонентах. 3. Недоразвитие языковых средств общения в раннем возрасте Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40]. Информационное обеспечение: мультимедиа презентация заполненных в процессе обследования детей раннего возраста диагностических таблиц</p>
<p>Лекция 4 Тема: 2.3. Типология отклонений речевого развития в раннем возрасте Кол-во часов: 2. 1. Понятие отклонений речевого развития в раннем возрасте. 2. Основные типы отклонений речевого развития</p>	<p>Практическое занятие 4 Тема: 2.3. Типология отклонений речевого развития в раннем возрасте Кол-во часов: 2. 1. Отклонения речевого развития в раннем возрасте как особая форма дизонтогенеза. 2. Типы отклонений речевого развития в раннем возрасте</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>3. Дифференциация задержки речевого развития и отклонений речевого развития до трех лет. Список литературы: [3; 5]. Информационное обеспечение: мультимедийные презентации «Дифференциальная диагностика речевого развития ребёнка раннего возраста», «Типы отклонений речевого развития в раннем возрасте»; компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>	<p>3. Дифференциальная диагностика нормального речевого развития, задержки речевого развития и различных типов отклонений в овладении речью Список литературы: [3; 5]. Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Результаты диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста», компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>
<i>Самостоятельная работа</i>	
<i>Инвариантная часть</i>	<i>Вариативная часть</i>
<p>1. Таблицы обследования компонентов психоречевого развития ребёнка. 2. Итоговый график «Коммуникативно-речевой профиль ребёнка раннего возраста». 3. Определение типа отклонения в овладении речью</p>	<p>1. Мультимедийные презентации к практическим занятиям. 2. Видеозаписи обследования различных компонентов психоречевого развития ребёнка. 3. Скриншоты результатов компьютерного обследования ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 4. Составление списка интернет-ресурсов по проблеме обследования речи ребёнка раннего возраста</p>
<i>Паспорт оценочных средств по разделу</i>	
Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
<p>ПК-3 готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ. 3.3. Структура недоразвития с учётом возрастных особенностей речевого развития в раннем возрасте</p>	<p>Таблицы «Обследование психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>

Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
3.4. Зона актуального и зона ближайшего развития ребёнка раннего возраста с различными вариантами отклонений в овладении речью	Итоговый график обследования состояния психоречевого развития ребёнка раннего возраста
<p>ПК-3 готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ.</p> <p>У.3. Выявлять нарушенные параметры развития и компенсаторные возможности в раннем возрасте.</p> <p>У.4. Планировать коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте с учётом структуры недоразвития, зоны актуального и зоны ближайшего развития</p>	Индивидуальный коррекционно-воспитательный маршрут ребёнка раннего возраста
<p>ПК-3 готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ.</p> <p>В.3. Методы и приемы диагностики отклонений в овладении речью в раннем возрасте.</p> <p>В.4. Технологии планирования коррекционно-образовательной деятельности в раннем возрасте с учётом зоны актуального и зоны ближайшего развития ребёнка</p>	Контроль проведения обследования ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью на базе МБДОУ Рекомендации для специалистов и родителей по результатам обследования ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью
<p>Название раздела 3. КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА</p>	
Требования к результатам освоения раздела: 3.5, 3.6, У.5, У.6, В.5, В.6	
<p>Содержание раздела</p> <p>Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия</p> <p>Понятие «коррекционно-предупредительное воздействие». Методологическая база превентивной логопедической коррекции. Принципы раннего логопедического вмешательства</p>	

Содержание коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте

Комплексность коррекционного воздействия

Основные блоки направленной работы по коррекции и предупреждению отклонений речевого развития в раннем возрасте. Содержание клинико-логопедического, музыкально-логопедического и социально-педагогического блоков коррекционного воздействия на выделенные «узловые образования» (Р.Е. Левина) речевого развития в раннем возрасте.

Организация коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте

Команда специалистов-участников коррекционно-предупредительного воздействия. Этапы и основные организационные формы реализации раннего вмешательства в клинико-логопедическом, музыкально-логопедическом, социально-педагогическом блоках. Организация активного участия семьи в раннем логопедическом воздействии

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>Лекция 5</p> <p>Тема: 3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия</p> <p>Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Принципы коррекционно-предупредительного воздействия.2. Основные блоки воздействия.3. Методы и приемы коррекционно-предупредительного воздействия <p>Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте»</p>	<p>Практическое занятие 5</p> <p>Тема: 3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия</p> <p>Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Этапы проведения коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.2. Организация работы с родителями, воспитывающими детей с отклонениями в овладении речью.3. Планирование музыкально-логопедических фронтальных и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью <p>Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Конспект музыкально-логопедического занятия с детьми раннего возраста»</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p style="text-align: center;">Лекция 6</p> <p>Тема: 3.2. Содержание коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Логопедическое воздействие при отклонениях речевого развития. 2. Работа с родителями, воспитывающими детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 3. Алгоритм фронтального музыкально-логопедического занятия с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 4. Содержание индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью. <p>Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].</p> <p>Информационное обеспечение: видеозаписи музыкально-логопедических занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>	<p style="text-align: center;">Практическое занятие 6</p> <p>Тема: 3.2. Содержание коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Этапы проведения коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте. 2. Организация работы с родителями, воспитывающих детей с отклонениями в овладении речью. 3. Планирование фронтальных музыкально-логопедических и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью. <p>Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].</p> <p>Информационное обеспечение: видеозаписи, проведённых студентами фронтальных и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>
<p style="text-align: center;">Лекция 7</p> <p>Тема: 3.3. Организация коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Этапы проведения коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте. 2. Организация работы с родителями, воспитывающих детей с отклонениями в овладении речью 	<p style="text-align: center;">Практическое занятие 7</p> <p>Тема: 3.3. Организация коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Специфика работы с родителями детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 2. Планирование работы с родителями.

<i>План лекций</i>		<i>План семинарских занятий</i>	
<p>3. Планирование фронтальных и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25]. Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Планирование коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте»</p>		<p>3. Формы работы учителя-логопеда с семьёй ребёнка с отклонениями в овладении речью. 4. Консультационная работа с педагогами и другими специалистами. Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25]. Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Консультация для родителей ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью»</p>	
<i>Самостоятельная работа</i>			
<i>Инвариантная часть</i>		<i>Вариативная часть</i>	
<p>1. Конспект индивидуального занятия с ребёнком раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 2. Конспект фронтального занятия с подгруппой детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 3. Консультация для родителей. 4. Отзывы родителей о консультации</p>		<p>1. Мультимедийные презентации консультаций для специалистов по вопросам психоречевого развития ребёнка раннего возраста. 2. Мультимедийные презентации консультаций для родителей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 3. Ведение группы в социальных сетях по вопросам коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте</p>	
<i>Паспорт оценочных средств по разделу</i>			
Код контролируемой компетенции (или её части) и её формулировка		Наименование оценочного средства	
<p>ПК-7 готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением. 3.5. Принципы и специфика консультирования семей и ближайшего взрослого, воспитывающих ребёнка раннего возраста. 3.6. Деонтологический кодекс</p>		<p>Консультация для родителей, воспитывающих ребёнка раннего возраста с ООР</p>	

Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
<p>ПК-7 готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением.</p> <p>У.5. Планировать тематику и основные направления консультирования родителей и ближайшего взрослого окружения.</p> <p>У.6. Устанавливать конструктивное взаимодействие с родителями и ближайшим взрослым окружением ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>	<p>План консультаций для родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ООР</p>
<p>ПК-7 готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением.</p> <p>В.5. Методы и приёмы различных форм консультационной работы с родителями и педагогами детей раннего возраста.</p> <p>В.6. Методы и приёмы установления безконфликтного взаимодействия с родителями и ближайшим взрослым окружением ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>	<p>Отзыв родителей о проведённой консультации</p>

3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

1. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2012.
2. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2013.

3. Инновационные подходы к организации логопедической помощи детям с нарушением речи [Электронный ресурс]: сборник аналитических и научно-методических материалов / Л.Ф. Холоднова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – М.: Московский городской педагогический университет, 2011. – 90 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26484.html>. – ЭБС «IPRbooks»

Дополнительная литература

4. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
5. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190–238.
6. Шереметьева, Е.В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития в раннем возрасте / Е.В. Шереметьева // Дефектология. – 2007. – № 2 – С. 77–85.
7. Шереметьева, Е.В. Особенности двигательной основы артикуляционного праксиса у детей раннего возраста с отклоняющимся типом речевого развития / Е.В. Шереметьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: научный журнал – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. Серия 2. «Педагогика, психология и методика преподавания». – 2005. – № 15. – С. 37–41.
8. Шереметьева, Е.В. Формирование естественной речевой среды ребёнка раннего возраста / Е.В. Шереметьева, С.С. Петрова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2015.
9. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учебно-практическое пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.
10. Шереметьева, Е.В. Понимание грамматики обращённой речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью: лекция / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 48 с.

***Перечень учебно-методического обеспечения
для самостоятельной работы обучающихся***

11. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1977.
12. Аркин, А.Е. Ребенок в дошкольные годы / А.Е. Аркин; под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1967.
13. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987.
14. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983.
15. Гаркуша, Ю.Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2–2,5 лет / Ю.Ф. Гаркуша // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005.
16. Гречаный, С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / С.В. Гречаный, А.Г. Кошавцев, Б.Е. Микиртумов. – СПб., 2002.
17. Громова, О.Е. Изучение детского лексикона на ранних этапах развития речи / О.Е. Громова // Дефектология. – 2003. – № 6. – С 55–61.
18. Громова, О.Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
19. Левина, Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях. (Автономная детская речь) / Р.Е. Левина. – М., 1936.
20. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.
21. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1990.
22. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.

23. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М.: Изд-во МГУ, 1997.
24. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.
25. Лямина, Г.М. К вопросу о механизме овладения произношением слов у детей 2 и 3 года жизни / Г.М. Лямина // Вопросы психологии. – 1958. – № 6. – С. 119–130.
26. Лямина, Г.М. Развитие речи детей раннего возраста / Г.М. Лямина. – М.: Айрис-Дидактика, 2005.
27. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974.
28. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992.
29. Наглядный материал для обследования детей: прил. к метод. пособию «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» / ред. Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009.
30. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста: в помощь педагогу детского сада / сост. Н.А. Ноткина, Л.И. Казьмина, Н.Н. Бойнович; С.-Петербург. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.
31. Пантюхина, Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – М., 1979.
32. Петрова, В.А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет / В.А. Петрова. – Изд. 3-е, доп. – М.: Просвещение, 1970.
33. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособие для педагогов дошкол. учреждений / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
34. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / ред. Е.А. Стребелева. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2009.
35. Розенгард-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгард-Пупко. – М.: АПН РСФСР, 1963.

36. Стребелева, Е.А. Методика проведения психолого-педагогического обследования / Е.А. Стебелева // Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 1998. – С. 98–99.
37. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Вопр. психол. – 1968. – № 3. – С. 94–101.
38. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова. – М., 2004.
39. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 148–150.
40. Чиркина, Г.В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка / Г.В. Чиркина // Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 18–24.
41. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // «Известия АПН РСФСР». – Вып. 13. Вопросы психологии восприятия и мышления. Труды института психологии. – М.-Л., 1948.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет (далее – сеть Интернет) необходимых для освоения дисциплины

42. Режим доступа: <http://www.school.edu.ru> – Российский общеобразовательный портал.
43. Режим доступа: <http://www.ndce.edu.ru> – Каталог учебных изданий, электронного оборудования и электронных образовательных ресурсов для общего образования.
44. Режим доступа: <http://katalog.iot.ru> – Каталог образовательных ресурсов сети Интернет.
45. Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/> – Электронная библиотечная система ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ».

4. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

4.1. Оценочные средства контроля формируемых компетенций

Таблица 3

ПК-1 способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе лично-ориентированного и индивидуально- дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ	
Конкретизированные цели освоения дисциплины (знать, уметь, владеть), обеспечивающие формирование компетенции	Оценочные средства контроля формирования компетенций
<i>1</i>	<i>2</i>
<p><i>Знать:</i> 3.1. Основные принципы, положения и содержание диагностики различных типов отклонений речевого развития в раннем возрасте. 3.2. Принципы, положения и структуру индивидуального коррекционно-образовательного маршрута.</p> <p><i>Уметь:</i> У.1. Выявлять различные варианты отклонений в овладении речью в раннем возрасте. У.2. Создавать индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут в соответствии с выявленным вариантом отклонения в овладении речью.</p> <p><i>Владеть:</i> В.1. Навыками обследования детей раннего возраста</p>	<p><i>Текущий контроль:</i> проверка выполнения аналитических заданий (таблиц, схем, моделей), презентаций, конспектов; групповое собеседование по темам самостоятельной работы, устный опрос на практических занятиях, индивидуальное собеседование</p> <p><i>Промежуточная аттестация:</i> зачёт</p>

1	2
<p>В.2. Технологиями определения путей коррекции с учетом индивидуального и дифференцированного подходов</p>	
<p>ПК-3 готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ</p>	
<p><i>Знать:</i> 3.3. Структуру недоразвития с учётом возрастных особенностей речевого развития в раннем возрасте. 3.4. Зону актуального и зону ближайшего развития ребёнка раннего возраста с различными вариантами отклонений в овладении речью. <i>Уметь:</i> У.3. Выявлять нарушенные параметры развития и компенсаторные возможности в раннем возрасте. У.4. Планировать коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте с учётом структуры недоразвития, зоны актуального и зоны ближайшего развития. <i>Владеть:</i> В.3. Методами и приемами диагностики отклонений в овладении речью в раннем возрасте. В.4. Технологиями планирования коррекционно-образовательной деятельности в раннем возрасте с учётом зоны актуального и зоны ближайшего развития ребёнка</p>	<p><i>Текущий контроль:</i> проверка выполнения аналитических заданий (таблиц, схем, моделей), конспектов, тезауруса; групповое собеседование по темам самостоятельной работы, устный опрос на практических занятиях, индивидуальное собеседование.</p> <p><i>Промежуточная аттестация:</i> зачёт</p>

ПК-7 готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением	
1	2
<p><i>Знать:</i></p> <p>3.5. Принципы и специфику консультирования семей и ближайшего взрослого, воспитывающих ребёнка раннего возраста.</p> <p>3.6. Деонтологический кодекс.</p> <p><i>Уметь:</i></p> <p>У.5. Планировать тематику и основные направления консультирования родителей и ближайшего взрослого окружения.</p> <p>У.6. Устанавливать конструктивное взаимодействие с родителями и ближайшим взрослым окружением ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.</p> <p><i>Владеть:</i></p> <p>В.5. Методами и приёмами различных форм консультационной работы с родителями и педагогами детей раннего возраста.</p> <p>В.6. Методами и приёмами установления безконфликтного взаимодействия с родителями и ближайшим взрослым окружением ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>	<p><i>Текущий контроль:</i></p> <p>проверка выполнения аналитических заданий (таблиц), теста-заураса, консультации для родителей; групповое собеседование по темам самостоятельной работы, устный опрос на практических занятиях.</p> <p><i>Промежуточная аттестация:</i></p> <p>зачёт</p>

4.2. Вопросы к зачёту

1. Речевое развитие ребёнка раннего возраста в лингвистической парадигме.
2. Речевое развитие ребёнка раннего возраста в психологической парадигме.
3. Речевое развитие ребёнка раннего возраста в педагогической парадигме.
4. Морфогенез средств коммуникации в младенчестве и раннем возрасте.
5. Онтогенез просодических компонентов речи.
6. Фонематическое развитие в раннем возрасте.
7. Онтогенез предметного уровня артикуляции.
8. Модель психоречевого развития ребёнка раннего возраста.
9. Основные методы обследования ребёнка раннего возраста.
10. Этапы обследования ребёнка раннего возраста.
11. Логопедическое обследование ребёнка раннего возраста.
12. Обследование двигательной сферы ребёнка раннего возраста.
13. Диагностические средства для логопедического обследования ребёнка раннего возраста.
14. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в когнитивной составляющей психоречевого развития.
15. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в языковой составляющей психоречевого развития.
16. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в психофизиологической составляющей психоречевого развития.
17. Комплексное выявление отклонений речевого развития в раннем возрасте.
18. Комплекс диагностически значимых признаков отклонений речевого развития в раннем возрасте.
19. Понятие отклонений речевого развития в раннем возрасте.

20. Дифференциация задержки речевого развития и отклонений речевого развития до трех лет.
21. Основные типы отклонений психоречевого развития детей раннего возраста.
22. Коррекционно-предупредительное воздействие при отклонениях психоречевого развития в раннем возрасте.
23. Комплексность оказания коррекционно-предупредительной помощи.
24. Содержание коррекционно-предупредительной помощи в разных блоках воздействия.
25. Организационные формы коррекционно-предупредительного воздействия.
26. Роль семьи в коррекционно-предупредительном воздействии.
27. Принципы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.
28. Структура музыкально-логопедического занятия.
29. Организация коррекционно-предупредительного воздействия.

4.3. Терминологический минимум

Вокабулы
Вокализация
Голос нормальный
Голос тихий
Голос (нарушение высоты тона, немодулированность)
Гипомимия
Дизонтогенез
Жевательный период
Задержка речевого развития
Замедленный темп речевого развития (задержка речевого развития)
Естественная речевая среда
Игра (детская)
Импрессивная речь
Инпут

Интонация
Когнитивная составляющая речевого развития
Коммуникация
Коррекционно-предупредительное воздействие
Крик
Лепет
Моторика
Настроение
Нижнечелюстные мышцы
Общение
Ономатопеи
Онтогенез
Отклонения речевого развития
Отставание в развитии речи
Паралингвистика
Паралингвистический
Перцептивные действия
Пищевое поведение
Плач
Предиктор
Прогностически значимые признаки
Процессуальная игра
Психофизиологическая составляющая речевого развития
Ранний возраст
Речевая среда
Слова-предложения
Словесное ударение
Социализационное поведение родителей
Социальная ситуация развития
Тембр голоса
Тембр (нарушения)
Технология педагогическая
Хореически организованные слова
Экспрессивная речь
Эмоции
Языковая составляющая речевого развития
Ямбически организованные слова

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ
В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ»**

Направление: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Уровень образования: магистратура

Направленность (профиль): «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с нарушениями речи»

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1. Место дисциплины в структуре образовательной программы.

В процессе формирования исследовательских навыков, проектной и практической подготовки будущих магистров в области системы специального (дефектологического) образования лиц с нарушениями речи на данном этапе интеграционных процессов, обозначенных в Законе об образовании Российской Федерации, важная роль принадлежит курсу «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью».

Дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью» имеет трудоемкость 2 з.е. (72 часа), из них 20 часов – аудиторная работа (6 часов – лекционные занятия, 14 часов – семинарские занятия) и самостоятельная работа магистрантов (52 часа). При изучении дисциплины используется балльно-рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов. Курс завершается зачётом в 3 семестре.

1.2. Необходимые для дисциплины знания, умения и навыки, сформированные в общеобразовательной школе либо в других дисциплинах образовательной программы.

Дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью» тесно связан с дисциплинами «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования», «Нейропсихологические аспекты сопровождения лиц с нарушениями речи», «Инновационные технологии диагностики и коррекции речевых нарушений», «Современные проблемы логопедии как науки», являющимися взаимосвязанными и взаимодополняющими в процессе изучения специфики психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи. Для освоения дисциплины магистрантам необходимы знания основных моделей оказания помощи детям раннего возраста и тенденций развития системы ранней помощи в нашей стране и за рубежом в рамках инклюзивных и интеграционных процессов. Магистрантам необходимы навыки анализа теоретических источников и интернет-ресурсов, владения иностранными языками и навыками моделирования процессов.

1.3. Необходимость изучения дисциплины как основы для последующего изучения другой дисциплины.

При изучении дисциплины магистранты знакомятся с теоретическими и практическими обобщениями специфики оказания ранней предупреждающей помощи детям с отклонениями в овладении речью и их семьям. Благодаря этому курсу у магистрантов должны сформироваться глубокие и устойчивые представления об оказании психолого-педагогической коррекционно-предупреждающей помощи детям раннего возраста и их семьям. Это позволит им понимать возможности процессов абилитации и компенсации в младенчестве и раннем возрасте, а, значит, в перспективе достраивать недостающее звено интеграции – систему выявления и оказания психолого-педагогической

помощи детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Изучение и освоение данной дисциплины является основой для последующего изучения таких дисциплин, как «Проектирование коррекционных технологий в логопедической практике», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с системными нарушениями речи», дисциплин вариативной части основной профессиональной образовательной программы.

1.4. Цели дисциплины:

– Формирование у магистрантов необходимых представлений о теоретико-методологических основах системы оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ, ее истории, принципах, своеобразии методов и приемов, о закономерностях психического развития в младенчестве и раннем возрасте, правильного понимания сущности нарушений нормального хода развития и умения моделировать и реализовывать психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Задачи дисциплины:

– Формирование у магистрантов знаний сущности основных линий развития в раннем возрасте, сензитивных периодов и возможностей, абилитации, компенсации и коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью различного генеза и характера.

– Формирование у магистрантов умений определять нарушенный ход коммуникативно-речевого развития ребёнка раннего возраста и моделировать коррекционно-предупреждающее воздействие в рамках психолого-педагогического сопровождения.

– Овладение магистрантами умениями достраивать недостающее звено в системе инклюзивного образования лиц с ОВЗ – психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с различными вариантами нарушенного развития.

1.5. Планируемые результаты обучения.

Таблица 1

№ п\п	Компетенция (содержание и обозначение в соответствии с ФГОС ВО и ОПОП	Конкретизированные цели освоения дисциплины		
		знать	уметь	владеть
1	2	3	4	5
1	ПК-2 способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ	3.1 – методологические основы логопедии раннего возраста; 3.2 – специфике структуры отклонений в овладении речью детьми раннего возраста и возможные дальнейшие нарушения вторичного социального порядка	У.1 определять основные принципы проектирования коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте; У.2 – на основе глубокой диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста проектировать его индивидуальную программу реабилитации или компенсации с привлечением ближайшего социального окружения	В.1 – навыками моделирования процессов генеза различных компонентов психоречевого развития ребёнка раннего возраста; В.2 – навыками выявления прогностически значимых признаков отклонений в развитии ребёнка раннего возраста, навыками консультирования семей, воспитывающих ребёнка раннего возраста с отклоняющимися вариантами развития различного генеза и характера

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
2	ПК-13 готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях	З.3 – основные этапы, параметры и показатели мониторинга психоречевого развития детей раннего возраста; этапы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте	У.3 – обследовать психоречевое развитие ребёнка раннего возраста; моделировать индивидуальный коррекционно-предупредительный маршрут	В.3 – навыками проектирования и реализации системы коррекционно-предупредительного воздействия в образовательных организациях

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1. Разделы дисциплины, виды учебной деятельности

Таблица 2

Наименование раздела (формулировки изучаемых вопросов)	Виды учебной деятельности, включая самостоятельную работу студентов (в часах)				
	Л	ЛР	ПЗ	СРС	Всего
РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ					
1.1. Объект, предмет, цели и задачи логопедии раннего возраста	2			4	6
1.2. Моделирование процесса психоречевого развития как основа для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста	2		2	2	6
<i>Итого по разделу</i>	4		2	6	12

Окончание табл. 2

РАЗДЕЛ 2. ВЫЯВЛЕНИЕ ОТКЛОНЯЮЩИХСЯ ТИПОВ РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ					
2.1. Мониторинг коммуникативно-когнитивных процессов	2		2	6	12
2.2. Коммуникативно-речевой профиль ребёнка как основа индивидуализации психолого-педагогического сопровождения			2	10	12
2.3. Дифференциальная диагностика в раннем возрасте			2	6	8
<i>Итого по разделу</i>	2		6	22	30
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ					
3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия			2	8	10
3.2. Организация и содержание комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте			2	10	12
3.3. Логопедическое заключение в раннем возрасте			2	6	8
<i>Итого по разделу</i>			6	24	30
Всего	6		14	52	72

2.2. Содержание дисциплины, структурированное по разделам (темам)

Название раздела 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ
Требования к результатам освоения раздела: 3.1, У.1, В.1
Содержание раздела
<p>Объект, предмет, цели и задачи логопедии раннего возраста</p> <p>Логопедия раннего возраста как наука об изучении, выявлении, компенсации и предупреждении отклонений в овладении речью у детей с 1 до 3 лет. Отклоняющиеся варианты речевого развития как объект изучения логопедии раннего возраста. Коррекционно-предупредительное воздействие (предмет логопедии раннего возраста) как основной процесс компенсации нарушенного хода психоречевого развития. Максимально возможная компенсация отклонений в овладении речью как цель логопедии раннего возраста. Основные задачи логопедии раннего возраста. Принципы и методы логопедии раннего возраста. Основные средства превентивной логопедии. Исторические сведения о становлении превентивной логопедии и её философские основы.</p> <p>Моделирование процесса психоречевого развития как основа для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста</p> <p>Развитие речи как становление языковых единиц и правил их сочетания в процессе социальной коммуникации при нейробиологической готовности церебральных систем и подсистем и как объект направленного воздействия.</p> <p>Нейрофизиологический и нейропсихологический аспекты речевого онтогенеза. Психофизиологическая основа речи и речевой деятельности. Развитие мозговой организации речевых процессов «снизу вверх» (Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн). Онтогенез функциональной акустико-речевой системы. Межполушарное взаимодействие в процессе речевого онтогенеза.</p> <p>Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте. Л.С. Выготский о восприятии звучащей речи. Этапы становления фонематического восприятия, выделенные Р.Е. Левиной. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте (Н.Х. Швачкин).</p> <p>Двигательные основы артикуляции. Свойства артикуляции, формирующиеся в процессе онтогенеза. Становление артикуляционного праксиса</p>

Суперсегментные компоненты речи и их онтогенез. Интонация как единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения. Генезис восприятия и воспроизведения интонационных средств. Усвоение ребенком ритма как звуковой организации речи при помощи чередования ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса.

Модель психоречевого развития ребенка раннего возраста

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p style="text-align: center;">Лекция 1</p> <p>Тема: 1.1. Объект, предмет, цели и задачи логопедии раннего возраста</p> <p>Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. История становления превентивной логопедии. 2. Философские основы логопедического воздействия в раннем возрасте. 3. Объект, предмет, цель и задачи логопедии раннего возраста. 4. Принципы превентивной логопедии. 5. Методы логопедии раннего возраста. <p>Список литературы: [5; 7; 9; 12; 14; 21; 22; 26; 43].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Принципы превентивной логопедии»</p>	
<p style="text-align: center;">Лекция 2</p> <p>Тема: 1.2. Моделирование процесса психоречевого развития как основа для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста</p> <p>Кол-во часов: 2</p>	<p style="text-align: center;">Практическое занятие 1</p> <p>Тема: 1.2. Моделирование процесса психоречевого развития как основа для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста</p> <p>Кол-во часов: 2</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>1. Понятие речевого развития в парадигме коррекционно-предупредительного воздействия.</p> <p>2. Биологические и социальные предпосылки психоречевого развития ребёнка раннего возраста.</p> <p>3. Психофизиологические процессы как основа для когнитивного становления ребёнка.</p> <p>4. Коммуникативный аспект речевого развития.</p> <p>5. Предъязыковые и языковые средства коммуникации ребёнка младенческого и раннего возраста.</p> <p>6. Модель психоречевого развития ребёнка раннего возраста.</p> <p>Список литературы: [5; 7; 9; 12; 14; 21; 22; 26; 43].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Модель психоречевого развития от первого крика до первой фразы»</p>	<p>1. Понятие речевого развития в парадигме коррекционно-предупредительного воздействия.</p> <p>2. Биологические и социальные предпосылки психоречевого развития ребёнка раннего возраста.</p> <p>3. Психофизиологические процессы как основа для когнитивного становления ребёнка.</p> <p>4. Коммуникативный аспект речевого развития.</p> <p>5. Предъязыковые и языковые средства коммуникации ребёнка младенческого и раннего возраста.</p> <p>6. Моделирование психоречевого развития ребёнка раннего возраста.</p> <p>Список литературы: [5; 7; 9; 12; 14; 21; 22; 26; 43].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийные презентации, подготовленные магистрантами по каждому из вопросов плана практического занятия</p>
<i>Самостоятельная работа</i>	
<i>Инвариантная часть</i>	<i>Вариативная часть</i>
<p>1. Мультимедийная презентация «Основные параметры диагностики коммуникативных и когнитивных процессов в раннем возрасте».</p> <p>2. Эссе по результатам анализа работ А.Г. Ружской и И. Лисиной</p>	<p>1. Презентация к выступлению на практическом занятии.</p> <p>2. Аналитический обзор теоретической литературы по теме «Онтогенез коммуникативных средств в раннем возрасте».</p> <p>3. Доклад «Неречевые и речевые средства общения ребёнка раннего возраста»</p>

<i>Паспорт оценочных средств по разделу</i>	
Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
ПК-2 способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ 3.1 – методологические основы логопедии раннего возраста	Мультимедийные презентации к практическим занятиям
Название раздела 2. ВЫЯВЛЕНИЕ ОТКЛОНЯЮЩИХСЯ ТИПОВ РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	
Требования к результатам освоения раздела: 3.2, У.2, В.2	
Содержание раздела	
Мониторинг коммуникативно-когнитивных процессов в раннем возрасте	
<p>Компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста». Основные методы обследования ребенка раннего возраста. Этапы обследования детей: логопедическое обследование; изучение когнитивного, языкового и психофизиологического компонентов коммуникативно-речевого развития; дифференциальная диагностика; определение типологии отклонений.</p> <p>Комплексность выявления отклонений речевого развития на третьем году жизни. Логопедическое обследование. Сбор анамнестических данных.</p>	
Коммуникативно-речевой профиль ребёнка как основа индивидуализации психолого-педагогического сопровождения	
<p>Изучение когнитивной составляющей: состояние игры, речевой активности в игре, стимуляции речевого развития близким взрослым окружением, эмоционального реагирования ребенка. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в когнитивной составляющей.</p> <p>Изучение языковой составляющей: ритмическая организация речевой продукции, интонация. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в языковой составляющей.</p> <p>Изучение психофизиологической составляющей: двигательные основы артикуляции, фонематическое восприятие. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в психофизиологической составляющей</p>	

Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте.

Анализ коммуникативно-речевого профиля ребёнка раннего возраста.

Типология отклонений речевого развития в раннем возрасте

Понятие отклонений речевого развития в раннем возрасте. Дифференциация задержки речевого развития и отклонений речевого развития до трех лет. Характеристика когнитивных и коммуникативных процессов у детей с разными типами отклонений речевого развития

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>Лекция 3</p> <p>Тема: 2.1. Мониторинг коммуникативно-когнитивных процессов</p> <p>Кол-во часов: 2.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Комплексность диагностики отклонений речевого развития в раннем возрасте.2. Организация диагностики на третьем году жизни.3. Изучаемые параметры.4. Диагностические средства <p>Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Параметры диагностики психоречевого развития в раннем возрасте», 11 фрагментов учебного фильма «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста», компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>	<p>Практическое занятие 2</p> <p>Тема: 2.1. Мониторинг коммуникативно-когнитивных процессов</p> <p>Кол-во часов: 4.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Выявление отклонений речевого развития в раннем возрасте.2. Организация обследования ребёнка раннего возраста.3. Методы и приёмы диагностики речевого развития ребёнка раннего возраста.4. Параметры диагностики и средства диагностики. <p>Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40].</p> <p>Информационное обеспечение: практическое обследование детей на базе ДОУ по диагностическим таблицам</p>
	<p>Практическое занятие 3</p> <p>Тема: 2.2. Коммуникативно-речевой профиль ребёнка как основа индивидуализации психолого-педагогического сопровождения</p> <p>Кол-во часов: 2</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
	<p>1. Показатели отклоняющего типа развития речи в психофизиологических компонентах.</p> <p>2. Показатели недоразвития речи в раннем возрасте в когнитивном и коммуникативном компонентах.</p> <p>3. Недоразвитие языковых средств общения в раннем возрасте</p> <p>Список литературы: [2; 3; 4; 8; 13; 23; 36; 40].</p> <p>Информационное обеспечение: 11 фрагментов учебного фильма «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста», мультимедийная презентация «Коммуникативно-речевой профиль ребёнка раннего возраста»</p>
	<p>Практическое занятие 4</p> <p>Тема: 2.3. Дифференциальная диагностика в раннем возрасте</p> <p>Кол-во часов: 4.</p> <p>1. Отклонения речевого развития в раннем возрасте как особая форма дизонтогенеза.</p> <p>2. Ипы отклонений речевого развития в раннем возрасте.</p> <p>3. Дифференциальная диагностика нормального речевого развития, задержки речевого развития и различных типов отклонений в овладении речью.</p> <p>4. Логопедическое заключение в раннем возрасте.</p> <p>Список литературы: [3; 5].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийные презентации «Дифференциальная диагностика речевого развития ребёнка раннего возраста»; «Типы отклонений речевого развития в раннем возрасте»; компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p>

<i>Самостоятельная работа</i>	
<i>Инвариантная часть</i>	<i>Вариативная часть</i>
<p>1. Итоговый график «Коммуникативно-речевой профиль ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью».</p> <p>2. Определение типа отклонения в овладении речью</p>	<p>1. Мультимедийные презентации к практическим занятиям.</p> <p>2. Видеозаписи обследования различных компонентов психоречевого развития ребёнка.</p> <p>3. Скриншоты результатов компьютерного обследования ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.</p> <p>4. Составление списка интернет-ресурсов по проблеме обследования речи ребёнка раннего возраста</p>
<i>Паспорт оценочных средств по разделу</i>	
Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
<p>ПК-2 способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ</p> <p>3.2 – специфика структуры отклонений в овладении речью детьми раннего возраста и возможные дальнейшие нарушения вторичного социального порядка</p>	<p>Таблицы «Обследование психоречевого развития ребёнка раннего возраста»</p> <p>Скриншот итогового графика обследования состояния психоречевого развития ребёнка раннего возраста</p>
<p>ПК-2 способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ</p> <p>У.2 – на основе глубокой диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста проектировать его индивидуальную программу абилитации или компенсации с привлечением ближайшего социального окружения</p>	<p>1. Дифференциальная диагностика коммуникативно-когнитивного развития ребёнка раннего возраста.</p> <p>2. Индивидуальный коррекционно-воспитательный маршрут ребёнка раннего возраста</p>

Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
<p>ПК-2 способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ</p> <p>В.2 – навыки выявления прогностически значимых признаков отклонений в развитии ребёнка раннего возраста, навыки консультирования семей, воспитывающих ребёнка раннего возраста с отклоняющимися вариантами развития различного генеза и характера</p>	<p>1. Контроль проведения обследования ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью на базе МБДОУ.</p> <p>2. Рекомендации для специалистов и родителей по результатам обследования ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>
<p>Название раздела 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ</p>	
<p>Требования к результатам освоения раздела: 3.3, У.3, В.3</p>	
<p>Содержание раздела</p> <p>Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия</p> <p>Понятие коррекционно-предупредительного воздействия. Методологическая база превентивной логопедической коррекции. Принципы раннего логопедического вмешательства.</p> <p>Организация и содержание комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте</p> <p>Комплексность коррекционного воздействия. Основные блоки направленной работы по коррекции и предупреждению отклонений речевого развития в раннем возрасте. Содержание клинико-логопедического, музыкально-логопедического и социально-педагогического блоков коррекционного воздействия на выделенные «узловые образования» (Р.Е. Левина) речевого развития в раннем возрасте.</p> <p>Команда специалистов-участников коррекционно-предупредительного воздействия. Этапы и основные организационные формы реализации раннего вмешательства в клинико-логопедическом, музыкально-логопедическом, социально-педагогическом блоках. Организация активного участия семьи в раннем логопедическом воздействии</p>	

Логопедическое заключение в раннем возрасте

Структура логопедического заключения в раннем возрасте. Варианты логопедического заключения в раннем возрасте. Логопедическое заключение как основа проектирования коррекционно-предупредительного воздействия.

План лекций

План семинарских занятий

Практическое занятие 5

Тема: 3.1. Методологические основы коррекционно-предупредительного воздействия

Кол-во часов: 2.

1. Методологические принципы психолого-педагогического сопровождения коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.

2. Теоретические основы проектирования программы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.

3. Основные смысловые блоки психолого-педагогического сопровождения коррекционно-предупредительного воздействия.

4. Проектирование процесса коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте.

Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].

Информационное обеспечение:

мультимедийная презентация «Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте»; мультимедийная презентация «Проект психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в процессе коррекционно-предупредительного воздействия»

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
	<p style="text-align: center;">Практическое занятие 6</p> <p>Тема: 3.2. Организация и содержание комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте</p> <p>Кол-во часов: 4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Этапы проведения коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте. 2. Организация работы с родителями, воспитывающими детей с отклонениями в овладении речью. 3. Планирование фронтальных музыкально-логопедических и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 4. Специфика работы с родителями детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 5. Планирование работы с родителями. 6. Формы работы учителя-логопеда с семьёй ребёнка с отклонениями в овладении речью. 7. Консультационная работа с педагогами и другими специалистами. <p>Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].</p> <p>Информационное обеспечение: видеозаписи музыкально-логопедических занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью; видеозаписи проведённых студентами фронтальных и индивидуальных занятий с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью</p>

<i>План лекций</i>	<i>План семинарских занятий</i>
	<p>Практическое занятие 7</p> <p>Тема: 3.3. Логопедическое заключение в раннем возрасте (2 часа)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Структура логопедического заключения в раннем возрасте. 2. Варианты логопедического заключения в раннем возрасте. 3. Логопедическое заключение как основа проектирования коррекционно-предупредительного воздействия. <p>Список литературы: [1; 5; 14; 16; 25].</p> <p>Информационное обеспечение: мультимедийная презентация «Логопедическое заключение в раннем возрасте»</p>
<i>Самостоятельная работа</i>	
<i>Инвариантная часть</i>	<i>Вариативная часть</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Проект психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в процессе коррекционно-предупредительного воздействия. 2. Консультация для родителей. 3. Отзывы родителей о консультации 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мультимедийные презентации консультаций для специалистов по вопросам психоречевого развития ребёнка раннего возраста. 2. Мультимедийные презентации консультаций для родителей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. 3. Ведение группы в социальных сетях по вопросам коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте. 4. Видеоблог «Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте»
<i>Паспорт оценочных средств по разделу</i>	
Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
ПК-13 готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях	1. Методика мониторинга коммуникативно-когнитивного развития ребёнка раннего возраста

Код контролируемой компетенции (или её части) и ее формулировка	Наименование оценочного средства
3.3 – основные этапы, параметры и показатели мониторинга психоречевого развития детей раннего возраста; этапы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте	2. Теоретические и методологические основы проектирования коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития в раннем возрасте
ПК-13 готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях У.3 – обследовать психоречевое развитие ребёнка раннего возраста; моделировать индивидуальный коррекционно-предупредительный маршрут	1. Скриншот компьютерного мониторинга коммуникативно-речевого профиля ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью
ПК-13 готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях В.3 – навыки проектирования и реализации системы коррекционно-предупредительного воздействия в образовательных организациях	2. Проект психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в процесс коррекционно-предупредительного воздействия

3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

1. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2012.
2. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2013.

Дополнительная литература

3. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
4. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190–238.
5. Шереметьева, Е.В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития в раннем возрасте / Е.В. Шереметьева // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 77–85.
6. Шереметьева, Е.В. Особенности двигательной основы артикуляционного праксиса у детей раннего возраста с отклоняющимся типом речевого развития / Е.В. Шереметьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: научный журнал – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. Серия 2. «Педагогика, психология и методика преподавания». – 2005. – № 15. – С. 37–41.
7. Шереметьева, Е.В. Формирование естественной речевой среды ребёнка раннего возраста / Е.В. Шереметьева, С.С. Петрова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2015.
8. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учебно-практическое пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.

9. Шереметьева, Е.В. Понимание грамматики обращённой речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью: лекция / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.- пед. ун-та, 2017. – 48 с.

***Перечень учебно-методического обеспечения
для самостоятельной работы обучающихся***

10. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1977.
11. Аркин, А.Е. Ребенок в дошкольные годы / А.Е. Аркин; под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1967.
12. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987.
13. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983.
14. Гаркуша, Ю.Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2–2,5 лет / Ю.Ф. Гаркуша // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005.
15. Гречаный, С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / С.В. Гречаный, А.Г. Кошавцев, Б.Е. Микиртумов. – СПб., 2002.
16. Громова, О.Е. Изучение детского лексикона на ранних этапах развития речи / О.Е. Громова // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 55–61.
17. Громова, О.Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
18. Левина, Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях. (Автономная детская речь) / Р.Е. Левина. – М., 1936.
19. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.

20. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1990.
21. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
22. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская – М.: Изд-во МГУ, 1997.
23. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.
24. Лямина, Г.М. К вопросу о механизме овладения произношением слов у детей 2 и 3 года жизни / Г.М. Лямина // Вопросы психологии. – 1958. – № 6. – С. 119–130.
25. Лямина, Г.М. Развитие речи детей раннего возраста / Г.М. Лямина. – М.: Айрис-Дидактика, 2005.
26. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974.
27. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992.
28. Наглядный материал для обследования детей: прил. к метод. пособию «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» / ред. Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009.
29. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста: в помощь педагогу детского сада / сост. Н.А. Ноткина, Л.И. Казьмина, Н.Н. Бойнович; С.-Петербург. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.– СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.
30. Пантюхина, Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – М., 1979.
31. Петрова, В.А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет / В.А. Петрова. – Изд. 3-е, доп. – М.: Просвещение, 1970.

32. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособие для педагогов дошкол. учреждений / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
33. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / ред. Е.А. Стребелева. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2009.
34. Розенгард-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгард-Пупко. – М.: АПН РСФСР, 1963.
35. Стребелева, Е.А. Методика проведения психолого-педагогического обследования / Е.А. Стебелева // Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 1998. – С. 98–99.
36. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Вопр. психол. – 1968. – № 3. – С. 94–101.
37. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова. – М., 2004.
38. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 148–150.
39. Чиркина, Г.В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка / Г.В. Чиркина // Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 18–24.
40. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // «Известия АПН РСФСР». – Вып. 13. Вопросы психологии восприятия и мышления. Труды института психологии. – М.–Л., 1948.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет, необходимых для освоения дисциплины

41. Режим доступа: <http://www.school.edu.ru> – Российский общеобразовательный портал.

42. Режим доступа: <http://www.ndce.edu.ru> – Каталог учебных изданий, электронного оборудования и электронных образовательных ресурсов для общего образования.
43. Режим доступа: <http://katalog.iot.ru> – Каталог образовательных ресурсов сети Интернет.
44. Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/> – Электронная библиотечная система ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

4. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

4.1. Оценочные средства контроля формируемых компетенций

Таблица 3

ПК-2 способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ	
Конкретизированные цели освоения дисциплины (знать, уметь, владеть), обеспечивающие формирование компетенции	Оценочные средства контроля формирования компетенций
1	2
<p><i>Знать:</i></p> <p>3.1 – методологические основы логопедии раннего возраста;</p> <p>3.2 – специфику структуры отклонений в овладении речью детьми раннего возраста и возможные дальнейшие нарушения вторичного социального порядка</p> <p><i>Уметь:</i></p> <p>У.1 определять основные принципы проектирования коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте;</p>	<p><i>Текущий контроль:</i></p> <p>проверка выполнения аналитических заданий (таблиц, схем, моделей), презентаций, конспектов; групповое собеседование по темам самостоятельной работы, устный опрос на практических занятиях, индивидуальное собеседование.</p> <p><i>Промежуточная аттестация:</i></p> <p>зачёт</p>

Продолжение табл. 3

1	2
<p>У.2 – на основе глубокой диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста проектировать его индивидуальную программу абилитации или компенсации с привлечением ближайшего социального окружения</p> <p><i>Владеть:</i></p> <p>В.1 – навыками моделирования процессов генеза различных компонентов психоречевого развития ребёнка раннего возраста;</p> <p>В.2 – навыками выявления прогностически значимых признаков отклонений в развитии ребёнка раннего возраста, навыками консультирования семей, воспитывающих ребёнка раннего возраста с отклоняющимися вариантами развития различного генеза и характера</p>	
<p>ПК-13 готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях</p>	
<p><i>Знать:</i></p> <p>З.3 – основные этапы, параметры и показатели мониторинга психоречевого развития детей раннего возраста; этапы коррекционно-предупредительного воздействия в раннем возрасте.</p>	<p><i>Текущий контроль:</i></p> <p>проверка выполнения аналитических заданий (таблиц, схем, моделей), конспектов, тезауруса; групповое собеседование по темам самостоятельной работы, устный опрос на практических занятиях, индивидуальное собеседование.</p>

1	2
<p><i>Уметь:</i> У.3 – обследовать психоречевое развитие ребёнка раннего возраста; моделировать индивидуальный коррекционно-предупредительный маршрут.</p> <p><i>Владеть:</i> В.3 – навыки проектирования и реализации системы коррекционно-предупредительного воздействия в образовательных организациях</p>	<p><i>Промежуточная аттестация:</i> зачёт</p>

4.2. Вопросы к зачёту

1. Логопедия раннего возраста как наука об изучении, выявлении, компенсации и предупреждении отклонений в овладении речью.

2. Отклоняющиеся варианты речевого развития как объект изучения логопедии раннего возраста.

3. Коррекционно-предупредительное воздействие (предмет логопедии раннего возраста) как основной процесс компенсации нарушенного хода психоречевого развития.

4. Максимально возможная компенсация отклонений в овладении речью как цель логопедии раннего возраста.

5. Основные задачи логопедии раннего возраста.

6. Принципы и методы логопедии раннего возраста.

7. Основные средства превентивной логопедии.

8. Исторические сведения о становлении превентивной логопедии и её философские основы.

9. Развитие речи как становление языковых единиц и правил их сочетания в процессе социальной коммуникации при нейробиологической готовности церебральных систем и подсистем и как объект направленного воздействия.

10. Нейрофизиологический и нейропсихологический аспекты речевого онтогенеза.
11. Психофизиологическая основа речи и речевой деятельности.
12. Развитие мозговой организации речевых процессов «снизу вверх» (Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн).
13. Онтогенез функциональной акустико-речевой системы.
14. Межполушарное взаимодействие в процессе речевого онтогенеза.
15. Фонематические компоненты речевого развития в раннем возрасте.
16. Предметный уровень артикуляции.
17. Свойства артикуляции, формирующиеся в процессе онтогенеза.
18. Становление артикуляционного праксиса.
19. Суперсегментные компоненты речи и их онтогенез.
20. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста.
21. Компьютерная программа «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста».
22. Основные методы обследования ребенка раннего возраста.
23. Этапы логопедического обследования детей раннего возраста.
24. Комплексность выявления отклонений речевого развития на третьем году жизни.
25. Изучение коммуникативных условий психоречевого развития ребёнка раннего возраста.
26. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в когнитивной составляющей.
27. Изучение языковой составляющей речевого развития ребёнка раннего возраста.
28. Изучение психофизиологической составляющей речевого развития ребёнка раннего возраста.

29. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в психофизиологической составляющей.
30. Прогностически значимые признаки отклонений речевого развития в раннем возрасте.
31. Коммуникативно-речевой профиль как основа мониторинга коммуникативно-когнитивного развития ребёнка раннего возраста.
32. Понятие отклонений речевого развития в раннем возрасте.
33. Дифференциация нормального, задержанного речевого развития и отклонений речевого развития до трех лет.
34. Характеристика когнитивных и коммуникативных процессов у детей с разными типами отклонений речевого развития.
35. Скриншот коммуникативно-речевого профиля обследованного ребёнка раннего возраста.
36. Понятие коррекционно-предупредительного воздействия.
37. Методологическая база превентивной логопедической коррекции.
38. Принципы раннего логопедического вмешательства.
39. Комплексность коррекционного воздействия.
40. Основные блоки направленной работы по коррекции и предупреждению отклонений речевого развития в раннем возрасте.
41. Команда специалистов – участников коррекционно-предупредительного воздействия.
42. Этапы и основные организационные формы реализации раннего вмешательства в клинично-логопедическом, музыкально-логопедическом, социально-педагогическом блоках.
43. Организация активного участия семьи в раннем логопедическом воздействии
44. Структура логопедического заключения в раннем возрасте.
45. Варианты логопедического заключения в раннем возрасте.
46. Логопедическое заключение как основа проектирования коррекционно-предупредительного воздействия.

Научное издание

Шереметьева Елена Викторовна

**ОТ ОБЩЕНИЯ ДО ПЕРВОЙ ФРАЗЫ:
ТЕРНИСТЫЙ ПУТЬ К ОБЩЕНИЮ**

Монография

ISBN 978-5-907210-36-3

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол 1/19, 2019 г.

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

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 19.04.2019. Бумага офсетная
Формат 60×84/16. Объем 10,9 уч.-изд. л. (16,45 усл.-п. л.)
Тираж 500 экз. Заказ №

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