



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка
раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в процессе
коррекционно-предупредительного воздействия

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
70,47 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
«10» 12 2021 г. пр. 4
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ОФ-206\173-2-1
Смирнова Наталья Владимировна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2021

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста с нормой речевого развития	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Рекомендации родителям по формированию коммуникативного взаимодействия с ребенком раннего возраста.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Пример конспекта фронтального детско-родительского занятия	100
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 Подбор игр и упражнений к фронтальным детско-родительским занятиям	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста после реализации технологий взаимодействия с семьей	122

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация российского образования, выстраивание его целостной системы с преемственностью всех этапов, многолетние зарубежные и отечественные исследования выдвигают на первый план проблему введения нового фундамента в образовании – ранней помощи детям с ОВЗ, в том числе детям с отклонениями в речевом развитии.

В настоящее время специалисты (О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Ю.А. Разенкова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева) обращают внимание на необходимость и целесообразность ранней коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие.

В концепции «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020-2030 годы» отмечается, что в 100 % случаев разработанные психолого-педагогические методы ранней помощи детям с угрозой отклонений в речевом развитии и их семьям позволяют на первых годах жизни выявлять и предупреждать системное недоразвитие речи [37].

Однако специалисты ранней помощи не могут работать только с ребенком, требуется непосредственное участие семьи.

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» родители должны быть активными участниками образовательного процесса, а не просто сторонними наблюдателями [50].

Согласно п. 1.4 ФГОС ДО, одним из основополагающих принципов образования детей является сотрудничество с семьей, согласно которому деятельность педагогов должна быть направлена на оказание помощи родителям в воспитании детей, охране и укреплении их психического здоровья. Основной задачей специалистов является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей [49].

На данном этапе развития образовательной системы родители оказываются в работе специалиста ранней помощи совместно с ребенком, становятся субъектами образования, то есть равноценными участниками данного процесса, что влечет необходимость построения взаимодействия семья-специалист.

Проблемой подходов взаимодействия педагогов и семьи занимались Е.В. Анисимова, Е.П. Арнаутова, Н.А. Виноградова, Н.П. Галеев, Л.В. Загик, Л.М. Кларин, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова, О.В. Солодянкина. Основным принципом качественного взаимодействия педагогов и родителей, по мнению ученых, строится на доверии, диалоге, партнерстве. Из чего следует, что взаимодействие опирается на решении общей задачи развития ребенка.

В семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, необходимо не только обучать и воспитывать детей в специальных условиях, но и создавать адекватную микросоциальную среду в семье. Исследователи (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева) отмечают, что влияние членов семьи на динамику развития ребенка, зависимость гармоничной внутренней атмосферы семьи от психоэмоционального состояния близких ребенку, психологические проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются родители детей с отклонениями в речевом развитии, игнорирование рекомендации специалиста по коррекционной работе, влечет снижение результативности преодоления отклонений в овладении речью у ребенка [47].

Следовательно, специалисту ранней помощи для успешной коррекционно-предупредительной работы требуется изучение взаимодействия семьи со своим ребенком и оказание комплексной психологической, педагогической помощи родителям.

Поэтому для организации эффективного взаимодействия специалиста раннего возраста с семьей, как нового стиля отношений, должны быть найдены новые и современные технологии работы, которые

буду понятны и интересны семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Актуальность проблемы определяется необходимостью поиска, выделения и осмысления современных подходов, технологий организации взаимодействия специалистов ранней помощи и семьи в условиях коррекционно-предупредительного воздействия.

Актуальность выявленной проблемы определила тему нашего исследования: «Технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в процессе коррекционно-предупредительного воздействия».

Цель исследования: разработать, научно обосновать и экспериментально проверить технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в условиях коррекционно-предупредительного воздействия.

Объект исследования: процесс взаимодействия логопеда с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в процессе коррекционно-предупредительного воздействия.

Предмет исследования: содержание технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Задачи работы:

1. Провести анализ научно-теоретической литературы с целью уточнить в рамках исследования понятие «технологии взаимодействия с семьей».

2. Определить тип отклонений в овладении речью (ООР) ребенка раннего возраста и определить особенности коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок».

3. Разработать и экспериментально проверить технологии взаимодействия с семьей в процессе коррекционно-предупредительного

воздействия по формированию речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Теоретическая значимость: уточнен категориальный аппарат, а именно понятие «технологии взаимодействия с семьей», выявлены специфические особенности коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребёнок раннего возраста с отклонениями в овладении речью».

Практическая значимость работы: разработана и апробирована модель технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Гипотеза исследования: предполагается, что преодоление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста будет более эффективным, если процесс коррекционно-предупредительного воздействия будет включать технологии взаимодействия специалиста с семьей, так как ребенок раннего возраста способен продуктивно развиваться только в условиях благополучного взаимодействия с близкими взрослыми.

Теоретические методы: теоретический анализ литературы (анализ литературы по педагогике, психологии, медицине, психолингвистике) по проблеме исследования, анализ данных диагностического обследования; сравнение теоретических и экспериментальных данных; сравнение данных результатов констатирующего и контрольного эксперимента; обобщение результатов исследования.

Эмпирические методы: эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, методы количественного и качественного анализа данных.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 44» Копейского городского округа. В диагностике приняли участие 5 семей, воспитывающих детей раннего

возраста с отклонениями в овладении речью. А так же три семьи, воспитывающие детей раннего возраста с нормой речевого развития.

Структура работы определена целью и логикой исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

1.1 «Технологии взаимодействия с семьей» как теоретический феномен в современных исследованиях

Анализ сложного понятия «технологии взаимодействия с семьей» мы провели через выявление сущности и содержания составных понятий: «семья», «взаимодействие», «технологии».

Семья для ребенка – это самая первая социальная микросреда, в которой сосредоточены основные ресурсы развития [1]. Интерпретация данного понятия происходила с позиции различных наук: фамилистики (А.И. Антонов), педагогики (Л.И. Маленкова), психологии (А.В. Петровский, В.В. Ткачева), социологии (И.И. Калачёва, Я.Л. Коломинский, А.И. Левко).

А.И. Антонов понимает под понятием «семья» – основанную на единой социальной деятельности общность людей, связанных узлами супружества – родительства – родства, и осуществляющую воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей, поддержку, и помощь членам семьи. То есть раскрывает понятие семья через отношение «родители – дети» [3].

Л.И. Маленкова рассматривает понятие «семья» как малую социальную группу, созданную на любви, браке и родственных отношениях; связанную общностью быта и ведения хозяйства, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием детей [36].

А.В. Петровский рассматривал семью с позиции психологии, автор определил, что семья – это уникальная система взаимодействия между

членами семьи, которая неповторима по своей природе происхождения [40].

В.В. Ткачева рассматривает семью, как микросоциум, в котором, в процессе проживания, у детей формируются нравственные качества, отношения к миру людей, представления о характере межличностных связей. В.В. Ткачева отмечает, что семья как социальный институт осуществляет функцию социализации ребенка [47].

С позиции социальных наук, семья – это уникальный начальный социум, обеспечивающий ребенку чувство психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержки и опоры, абсолютного безоценочного принятия [25, 54].

Таким образом, семья – это микросоциум с определенной организацией внутрисемейных отношений, связанный супружескими или родственными связями, общностью быта, взаимной моральной и правовой ответственностью, выполняющий функцию воспитания и социализации детей.

Анализируя понятие «семьи» с различных точек зрения, выделяется одна из важных функций семьи как общественного института – воспроизводство, воспитание и социализация детей. Семья ребенка раннего возраста с отклонениями речевого развития, на данном этапе развития системы образования, становится субъектом образования. Ребенок раннего возраста, с отклонениями речевого развития, может плодотворно развиваться только лишь в ситуации благополучного взаимодействия с близкими взрослыми, следовательно, коррекция и предупреждение отклонений речи в раннем возрасте могут быть осуществлена только в организации развивающего взаимодействия субъектов коррекционно-предупредительного воздействия.

Взаимодействие, по мнению Н.Ф. Радионовой, представляет собой сложный субъектно-субъектный социально-педагогический феномен. Исследователь считает, что взаимодействие – это скоординированная

деятельность по достижению общих результатов и целей, по разрешению значимой проблемы или задачи [42].

З.П. Барабанова рассматривает процесс взаимодействия как целенаправленный взаимный обмен и обогащение смыслами деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями [5].

Н.П. Галеева, анализируя философскую, психолого-педагогическую литературу, сделал вывод, что взаимодействие является особым типом связи субъектов совместной деятельности и общения. Взаимодействие, которое способно обеспечить достижение общих целей и результативность сотрудничества, должно быть построено на основе общечеловеческих ценностей, участия взаимодействующих сторон [10].

Идея взаимодействия общественного и семейного воспитания нашла свое отражение в нормативно-правовых документах. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте [50].

Исследователи Е.П. Арнаутова, Л.М. Кларина, Т.А. Куликова отмечают, что в основе взаимодействия семьи и педагогов лежит идея о том, что за воспитание и образование детей несут ответственность именно родители, а все другие социальные институты призваны поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность [4, 28, 31].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту взаимодействие системы дошкольного образования и семьи понимается как создание партнёрских отношений, объединяющих усилия для воспитания детей, установление атмосферы общности интересов, симулировать воспитательные способности родителей, подготовить семью к восприятию нового опыта [49].

Положения о взаимодействии семьи с дошкольной образовательной организацией были отражены в исследованиях Е.В. Анисимовой,

Н.А. Виноградовой, Л.В. Загик, Т.В. Кротовой. Ученые в исследованиях раскрывали идею, что педагоги не только воспитывают детей, но и воспитывают родителей [2, 8, 21, 29].

В.И. Загвязинский, Л.А. Левшин осмыслили понятие «педагогическое взаимодействие» с педагогической точки зрения, и дали такое определение – сложный процесс, складывающийся из многих элементов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. Авторы утверждают, что основой педагогического взаимодействия является сотрудничество [20].

Н.Н. Зорина выделяет важную задачу во взаимодействии с семьей – это формирование активной позиции родителей. Для решения данной задачи, исследователь отмечает, что важно установить доверительные отношения между педагогами и родителями, в которых участники образовательного процесса будут являться равноценным партнерам [24].

О.В. Солодянкина, разделяя мысль Н.Н. Зориной, предлагает принципы построения конструктивных взаимоотношений между педагогами и семьей:

- 1) педагогический коллектив и семья ребенка являются взаимответственными партнерами в воспитании и обучении детей;
- 2) единые цели и задачи воспитания и обучения;
- 3) три основные составляющие в отношении к ребенку: помощь, уважение и доверие, как со стороны педагогов, так и со стороны семьи;
- 4) максимальное использование воспитательного потенциала и возможностей в совместной работе семьи и педагогов с детьми;
- 5) анализ процесса взаимодействия с семьей, его результатов [46].

Таким образом, взаимодействие специалиста и семьи ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью – это установление партнерских взаимответственных отношений участников коррекционно-предупредительного воздействия, приобщение родителей к активному

участию на каждом этапе данного процесса, для достижения наиболее эффективных результатов.

В работах О.Л. Зверевой прослеживается мысль, что именно от педагога зависит эффективность взаимодействия [23]. Но А.В. Минина отмечает, что успешность сотрудничества в большей степени зависит от взаимных установок семьи и педагогов. Эффективные отношения между родителями и педагогическим коллективом складываются, если обе стороны понимают и принимают ответственность, потребность целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу [38].

Однако современные родители не обладают в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных, психофизических особенностей развития ребенка с отклонениями в речевом развитии. Поэтому специалисту ранней помощи для организации эффективного и всестороннего коррекционно-предупредительного воздействия на ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью необходимо помочь родителям освоить способы развивающего взаимодействия со своим ребенком, методов семейного воспитания, соответствующих его особым образовательным потребностям и обеспечивающих максимально возможное развитие ребенка.

Для этого специалисту нужно определить способы психологической, педагогической, консультативной и информационно-просветительской помощи родителям таких детей, следовательно, важен подбор методов, приемов и средств для организации качественного взаимодействия.

В словарях отмечается, что совокупность приемов, методов, процессов применяемых в каком-либо деле и их научное описание является технологией [18].

С середины 50-х годов XX века в педагогическую науку вошло понятие «технология обучения», но относилось оно к использованию технических средств обучения.

В 70-е года – появился термин «педагогическая технология», обозначающий заранее спроектированный учебный процесс, который гарантирует достижение четко поставленных целей [22].

Вместе с данными понятиями употребляется такое понятие, как «образовательная технология». Однако точного разграничения между терминами не установлено [41].

Наибольший вклад в исследование данных понятий внесли ученые И.П.Волков, М.В. Кларин, Б. Т. Лихачев, В. М. Монахов, В.А. Сластенин.

М.В. Кларин считает, что определенно систематически организованная совокупность и порядок функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, которые используются для достижения педагогических целей, является педагогической технологией [27].

Б.Т. Лихачев рассматривает понятие «педагогическая технология», как совокупность психолого-педагогических установок, которая определяет специальный набор и формы методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; их компонование [32].

В.А. Сластенин утверждает, что последовательная взаимосвязанная система действий педагогического специалиста, которая направлена на разрешение педагогических задач, последовательная реализация на практике спроектированного педагогического процесса; точное научное проектирование и воспроизведение педагогических действий, которые обеспечивают успех – это педагогическая технология [45].

И.П. Волков трактует анализируемое понятие, как процесс описания достижения предполагаемых результатов обучения [9].

В.М. Монахов обращает внимание, что педагогическая технология, безусловно, должна обеспечивать комфортные условия для участников образовательного процесса [39].

Исходя из рассмотренных выше определений, можно определить четыре основных признака технологии:

- 1) это деятельность участников образовательного процесса;
- 2) деятельность опирается на педагогические законы и закономерности;
- 3) деятельность предварительно тщательно проектируется;
- 4) дает гарантированно высокий результат [22].

Таким образом, выявив сущность и содержание составных понятий, можно сделать вывод, что «технологии взаимодействия с семьей» как теоретический феномен в современном исследовании – это совокупность форм, методов и приемов сотрудничества специалиста и семьи в рамках коррекционно-предупредительной деятельности, направленной на организацию развивающего взаимодействия родителей с ребенком, соответствующего возможностям ребенка и обеспечивающего максимально возможное речевое развитие в раннем возрасте.

1.2 Генез речи детей в раннем возрасте

Генез формирования речи изучался в психолингвистике (В.П. Глухов, А.А. Леонтьев), лингвистике (А.Н. Гвоздев), логопедии (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Ю.О. Филатова).

Онтогенез формирования речи ребенка до трех лет с точки зрения концепции А.А. Леонтьева состоит из последовательных периодов: с момента рождения до года – подготовительный период, от года до трех лет – преддошкольный период.

В соответствии с традиционным подходом отечественной психологии формирование речи до трех лет делится на три основные стадии. На первом году жизни речевое развитие проходит доречевой этап, в котором выделяются периоды гуления, а затем лепета [12].

Анализ научных исследований (Л.И. Белякова, В.П. Глухов, Е.А. Дьякова, Ю.О. Филатова и др.) показал, что доречевой период развития речи начинается с первого крика новорожденного, который

постепенно приобретает сигнальное значение состояния, в виде изменения звучания голоса и частоты основного тона. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова в исследованиях пишут, что крик новорожденного является первой интонацией, которая значима по своему коммуникативному содержанию [6].

К концу второго месяца возникает «комплекс оживления», младенец реагирует на общение со взрослым: улыбается, активно машет руками и ногами, гулит [53].

Изучение Ю.О. Филатовой процесса гуления, показало, что звуки у младенца появляются параллельно с формированием рефлекса удержания головы в вертикальном положении [51]. Наблюдения Е.М. Мастюковой, говорят о том, что с трёх месяцев младенец гулит, вокализируя сначала гласные, а к концу пяти месяцев продуцирует согласные звуки. Автор отмечает, что звуки гуления постепенно приближаются к нормативному звучанию фонем [19]. С течением жизни младенца, гуление становится более продолжительным, дифференцированным и ритмичным [6].

Именно дифференцированность, а точнее сегментация гуления, по наблюдениям Е.В. Шереметьевой, означает переход на следующий период развития – лепет [57, 58]. В.П. Глухов замечает, что данный этап предречевого развития ребенка наступает около 4-5 месяцев жизни и совпадает с формированием функции сидения [12].

Ю.О. Филатова на ранних этапах характеризует лепет младенца, как слогаподобные повторяющиеся элементы, например «па-папа». Появление слога – качественное изменение, свидетельствующее о способности ребенка структурировать звуковой поток [51].

В.П. Глухов считает, что в 6-7 месяцев в процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, воспроизводить ряды слогов; расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми. На этапе лепета начинается овладение механизмами слогаобразования [12].

В 6-8 месяцев, в работах Р.В. Тонковой-Ямпольской указывается, что в памяти ребенка запечатлеваются звуковой облик слова, интонация и ритмическая организация родного языка [48]. Н.Х. Швачкин установил, что ребенок оказывается способным усваивать звуковую сторону речи в определенной последовательности: интонация – в 4-6 месяцев, ритм – в 6-12 месяцев и звуковой состав слова – после года [55].

В интервал 7-8 месяцев формируется понимание слышимого слова – соотношение звукового образа слова с предметом в конкретной ситуации. Взрослый многократно повторяет слово с показом предмета, вследствие чего у младенца со временем образуется связь между зрительным образом предметов и звучащим словом [12].

На втором году жизни происходит этап первичного освоения языка.

В 12-13 месяцев, по мнению исследователей (Л.И. Белякова, В.П. Глухов, Е.А. Дьякова, А.А. Леонтьев, Ю.О. Филатова), в период нового этапа развития психомоторики – первых шагов ребенка, появляется произнесение первых осмысленных слов. С появлением первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. Первые слова ребенка представляют собой воспроизведение общего звукового облика, в ущерб роли в нем отдельных звуков.

Е.В. Шереметьева отмечает, что первые слова ребенок «вытягивает» из слогового лепета при регулирующей помощи направленного слухового внимания к речи взрослых фонематического слуха [57, 58].

В.П. Глухов указывает на то, что около 12 месяцев в речи ребенка преобладают существительные именительного падежа, единственного числа, которые являются практически единственной в «грамматике» ребенка частью речи. После приобретается повелительное наклонение глаголов. Традиционно считается, что, когда появляются формы множественного числа, начинается овладение грамматикой [12].

Данный период отличается повышенным вниманием ребенка к речи окружающих взрослых, значительно возрастает речевая активность ребенка раннего возраста. Употребляемые ребенком слова чаще всего носят обобщенно-смысловой недифференцированный характер, они «многозначны», «семантически полифоничны»; одновременно одним и тем же словом или звукосочетанием ребенок обозначает и предмет, и просьбу, и эмоции [12]. Таким образом, понятийная нагрузка речи в процессе общения с близким взрослым носит ситуационный характер [7].

Сопровождение речи ребенка жестами, мимикой, свидетельствуют о полноценном речевом развитии ребенка [7].

Примерно в полтора года появляются попытки связать два слова во фразу. После полутора лет происходит рост активного словаря детей, появляются первые предложения, которые состоят из слов и аморфных слов-корней [52].

Исследование и анализ роста лексического запаса детей в раннем возрасте представляет следующие результаты: в год и 6 месяцев объем словарного запаса составляет 30-50 слов, к концу второго года – 80-100 слов, около трех лет – примерно 300-400 слов.

С 18 месяцев слово ребенка раннего возраста принимает обобщенный характер. Приобретается возможность понимания объяснения взрослого, накопления новых слов.

Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является также постепенное усвоение ими грамматических категорий.

Начало 3-го года жизни у ребенка раннего возраста характеризуется формированием грамматического строя речи. В начале выражение ребенка желания, просьбы состоит из одного слова, затем – из примитивной фразы без согласования, позднее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. Значительным на данном этапе

развития речи ребенка является накопление глагольного словаря и согласования в рамках глагольного управления.

К 2 годам понимание речи взрослого превосходит произносительные возможности, ребенок практически овладевает умениями и навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, использует в своей речи некоторые падежные окончания [7].

К 2,5-3 годам дети используют трех или четырехсловными предложениями, используя различные грамматические формы.

К концу раннего возраста дети общаются между собой и с окружающими, с помощью простого распространенного предложения, употребляя простые грамматические категории, и используются все части речи.

Таким образом, онтогенез речи ребенка раннего возраста проходит ряд последовательных этапов. Рассмотрение этапов нормального речевого детей раннего возраста позволит нам диагностировать отклонения речевого развития, а также своевременно организовать превентивное или коррекционно-предупредительное воздействие.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Е.Е. Ляксо, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева и др., в исследованиях рассматривают клинико-психолого-педагогическую характеристику детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью с различных позиций.

О.Е. Грибова характеризует задержку темпов речевого развития ребенка раннего возраста через комплекс компонентов, которые определяют психоречевое развитие не соответствующее возрастной норме. Автор к таким компонентам относит: отсутствие комплекса оживления,

отсутствие лепета в возрасте 8-9 месяцев, отсутствие в полтора года простых слов, ограниченный пассивный и активный словарь [13].

Т.А. Датешидзе, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина обозначают речевые нарушения у детей раннего возраста как «задержка речевого развития».

Г.В. Чиркина описала четыре типа отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста:

1) неосложненная задержка речевого развития, дети говорят несколько лепетных слов, у них не появляются новые слова при гармоничном развитии других функций;

2) задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах, пассивный словарь детей ограничен элементарными бытовыми понятиями, с трудом выполняют задания типа «Найди такой же кубик», «Покажи такую же картинку»;

3) грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах, у детей низкая речевая активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении проявляется речевой негативизм;

4) задержка речевого развития в структуре сложного дефекта.

Автор отмечает, что ребенок с отклонениями речевого развития осваивает необходимые речевые навыки так же, как и ребенок без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. Речь появляется позже, развивается медленнее, чем у других детей [53].

По мнению Т.А. Датешидзе дети раннего возраста с отклонениями в овладении речью имеют отягощенный неврологический статус. В поведении детей отмечается гиперактивность, расторможенность, или наоборот, пассивность, инфантильность. Внимание непроизвольное, неустойчивое. Игровая деятельность находится на этапе нецеленаправленного манипулирования игрушками. Моторика детей неловкая, плохо развиты движения кисти и тонкие движения пальцев, к двум годам отсутствует «щипковый» захват, дети не способны

координировано выполнить движения губами, языком после показа взрослыми. Пассивный словарь находится на номинативном уровне. Дети узнают названия предметов, показывают некоторые изображения, но не понимают вопросов косвенных падежей, отмечаются сложности в ориентации в названиях действий [17].

О.Е. Громова разделяет детей с отклонениями в овладении речи на две группы: дети с задержкой речевого развития и дети с выраженными дизонтогенетическими отклонениями в развитии речи по типу общего недоразвития речи (ОНР). Активный предметный словарь детей с выраженными дизонтогенетическими отклонениями в развитии речи по типу ОНР характеризуется обедненным наполнением, либо полным отсутствием. Состояние пассивного предметного словаря, как правило, бывает на уровне более младшего возраста или сверстников. Активный глагольный и адъективный словарь практически отсутствуют [16].

Е.Е. Ляксо выделяет специфические особенности речевого развития детей в случае депривация или заболевания.

Автор классифицирует три группы детей – норма, дети группы риска и дети группы депривации. У детей группы риска в два года отмечается:

- произносят слова и простые интонационно оформленные конструкции в основном в ответ на речь взрослого;
- в целом речь распознается плохо;
- хорошо понимают обращенную к ним речь взрослого, реагируют на нее вербально или посредством жестов и общей двигательной активности;
- речевой репертуар состоит из слов и фраз;
- в речи формируются информативные акустические признаки: ударный-безударный слог.

У детей группы депривации отмечается:

- звуковой репертуар детей в 2 года не содержит слов;

– речь на третьем году жизни состоит из интонационно оформленных звукосочетаний (в них выделяется слоговая структура с ударным слогом), слов и простых фраз;

– словарный запас этих детей соответствует словарному запасу детей второго года жизни в норме.

Автор утверждает, что отставание в речевом развитии ребенка может иметь специфические особенности: у детей группы риска оно будет связано преимущественно с более медленным развитием коммуникативной функции речи, в группе депривации – с пониманием речи и вербальной коммуникацией [34].

Классификация типов отклонений в овладении речью согласно этиологическому принципу была разработана Е.В. Шереметьевой. Отклонения в овладении речью, Е.В. Шереметьева определяет как – недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. Автор выделяет отклонения обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушением коммуникативных условий, только психофизиологических компонентов и только нарушением коммуникативных условий. Группа детей с отклонениями, вызванными психофизиологическими компонентами и нарушением коммуникативных условий по степени выраженности подразделены на резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные отклонения в овладении речью [57].

При резко выраженных отклонениях в овладении речью в раннем возрасте автор отмечает равномерное резкое недоразвитие всех компонентов речевого онтогенеза. Отмечается отсутствие самостоятельных голосовых модуляций. Активный словарь состоит из двусложных лепетных слов с акцентуацией на первый слог.

Выраженные отклонения в овладении речью в раннем возрасте характеризуются разнородностью при общем равномерном недоразвитии всех компонентов овладения речью ребенком. Самостоятельно дети не изменяют тон голоса, однако при стимулирующей помощи взрослого подражают его голосовым модуляциям. В активном словаре преобладают двусложные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго слога.

При нерезко выраженных отклонениях в овладении речью Е.В Шереметьева описывает недоразвитие фонематического восприятия, собственные игровые действия не сопровождаются речью. Голос детей нормальный, владеют модуляцией голоса. В словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге над двусложными словами с ударением на втором слоге.

При отклонениях в овладении речью, обусловленных недоразвитием психофизиологических компонентов, автор отмечает грубое недоразвитие фонематического восприятия и двигательных основ артикуляции, однако дети характеризуются относительной сохранностью познавательных компонентов речевого развития. В языковых компонентах наблюдается глухой по тембру, слабый по интенсивности голос, полное отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого. Активный словарь ребенка состоит из двусложных лепетных слов хореически организованных.

При отклонениях в овладении речью, обусловленных нарушением коммуникативных условий, Е.В. Шереметьева отмечает отсутствие или неадекватную реакцию на похвалу/порицание взрослого, игра носит одноактный или манипуляционный характер, отсутствует мимическое проявление эмоций; дети быстро истощаемы. Однако психофизиологические и языковые компоненты характеризуются относительной сохранностью [57, 58].

Характеристика отклонений речи детей раннего возраста с точки зрения социальных условий, в которых находится ребенок, рассматривалась О.Е. Гренковой.

Отклонения на стадии эмоционального общения. При данных условиях желания ребенка предвосхищаются и удовлетворяются при жестовом или любом другом выражении со стороны ребенка. Речь для ребенка становится ненужной, и ребенок не пользуется речью.

Ситуация исключительной ориентации на предметный мир. Взрослый окружает ребенка множеством игрушек и надолго оставляет его манипулировать ими, способствуя тем самым погружению малыша во внутренний мир. В результате чего ребенок не нуждается во взрослом как в партнере по совместной деятельности.

Задержка на стадии формального называния предмета. В таком случае слово, появляется только в номинативной форме, не используется во взаимодействии с окружающими людьми. Автор отмечает, что ребенок механически повторяет слова за взрослыми, однако в естественной ситуации общения малыш заменяет речь жестами. Если его не понимают, ребенок может проявлять агрессию, капризничать.

Таким образом, отклонения в овладении речью (ООР) в раннем возрасте, мы трактуем с точки зрения Е.В. Шереметьевой. И отмечаем, что недоразвитие познавательных и языковых компонентов речи, что связано с нарушением психофизиологических предпосылок и/или диссонансом микросоциальных условий возможностям ребенка, которое выражается в трудностях формирования начального детского лексикона и фразовой речи, характеризует отклонения в овладении речью.

Выводы по 1 главе

Таким образом, проанализировав содержание понятий: «взаимодействие», «семья», «технологии», мы вывели ключевое понятие

нашего исследования: «технологии взаимодействия с семьей» – это совокупность форм, методов и приемов сотрудничества специалиста и семьи в рамках коррекционно-предупредительной деятельности, направленной на организацию развивающего взаимодействия родителей с ребенком, соответствующего возможностям ребенка и обеспечивающего максимально возможное речевое развитие в раннем возрасте.

Генез речевого развития ребенка раннего возраста проходит ряд последовательных этапов. Глубокое понимание онтогенеза развития речи позволит нам определить структуру нарушенного речевого развития, своевременно включить ребенка в процесс коррекционно-предупредительного воздействия для наибольшего приближения к норме.

Исследователи (О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Е.Е. Ляко, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева) описывают клинико-психолого-педагогическую характеристику детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью различных точек зрения.

При отклонении в овладении речью в раннем возрасте отмечается недоразвитие познавательных и языковых компонентов речи, что связано с нарушением психофизиологических предпосылок или диссонансе микросоциальных условий возможностям ребенка.

Следовательно, отклонения в овладении речью, в данном исследовании, мы будем определять с позиций Е.В. Шереметьевой – недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

2.1 Анализ методик исследования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью во взаимодействии с семьёй

В современной логопедической практике одним из направлений коррекционной помощи является подбор и разработка содержания методов раннего стимулирующего воздействия на первых этапах становления коммуникации у детей в условиях семьи. Так как речевое развитие ребенка раннего возраста находится в тесной взаимосвязи с социальным окружением ребенка.

Исследование в рамках изучаемой проблемы включало в себя ряд этапов. Первый ориентировочный этап предполагал подбор и анализ методик диагностики исследуемых процессов.

Для изучения состояния речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, нами были рассмотрены методики: Т.Н. Гирилюк, О.Е. Громовой, Ю.А. Разенковой, Е.В. Шереметьевой.

Методика формирования начального детского лексикона О.Е. Громовой включает в себя обследование звукопроизношения, лексико-грамматического строя. Данная методика направлена на определение уровня сформированности начального детского лексикона. Автор предлагает на основе анализа начального лексикона ребенка раннего возраста определять детей с задержкой речевого развития и выделять из них группу риска по общему недоразвитию речи [15].

Методика логопедического обследования, разработанная Ю.А. Разенковой, состоит из шести блоков. Первые пять блоков – сбор

анамнестических данных, а последний блок собственно данные наблюдения и обследования.

Предлагаемое обследование достаточно объемно и включает в себя: особенности строения черепа, лица, наличие или отсутствие черепно-лицевых асимметрий при эмоциональных состояниях ребенка; сформированность произвольных движений в мимической мускулатуре; обследование артикуляционного аппарата; мышечного тонуса в органах артикуляции; отмечаются особенности дыхательной системы, особенности общего звучания речи и голоса; обследование сформированности понимания речи, слуховое внимание и фонематический слух; активная речь; а также мелкая моторика рук.

В результате обследования в заключении определяется тип задержки речевого развития (ЗРР) по группам в зависимости от того, какому эпикризному периоду соответствует актуальное развитие речи ребенка раннего возраста [43, 44].

В рассмотренных методиках О.Е. Громовой, Ю.А. Разенковой отсутствует количественная интерпретация результатов, что затрудняет наглядное представление состояния речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Т.Н. Гирилюк предлагает свою методику обследования детей раннего возраста. Комплексное психолого-педагогическое и логопедическое обследование детей 2-3 лет состоит из 4 разделов:

- 1) изучение анамнеза;
- 2) моторной сферы;
- 3) высших психических функций;
- 4) исследования языковых и речевых средств.

Каждый из рассматриваемых параметров оценивается от «отлично» (до 10 баллов) до «очень плохо» (до 100 баллов), что в результате дает количественные данные оценки психомоторной сферы. В заключении

определяется ЗРР: легкие нарушения; средняя степень тяжести; тяжелые нарушения; грубые расстройства [11].

Авторы рассматриваемых методик дифференцировали состояния речевого становления внутри группы детей с ЗРР. Однако отметим, что заключение «задержка речевого развития» практически не раскрывает структуру нарушенного речевого овладения. Данное заключение не раскрывает механизма нарушенного развития, не дает дидактической и прогностической направленности.

Е.В. Шереметьева предлагает диагностику коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Данная методика является комплексным обследованием коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста. Диагностика состоит из 4 этапов.

Ориентировочного, который включает в себя: сбор анамнестических данных для определения актуального психоречевого, локомоторного, соматоневрологического статуса ребенка и исследование состояния коммуникативных условий развития ребенка.

Диагностический этап предполагает обследование психофизиологических компонентов овладения речью и доступных ребенку средств общения, языковых компонентов.

Дифференциальный включает в себя разграничение нормального возрастного речевого развития от отклонений в овладении речью и от задержки речевого развития темпового характера. Также на данном этапе устанавливается тип отклонений в овладении речью.

Последний коррекционно-предупредительный этап состоит из трех подпунктов. Это построение индивидуального коммуникативно-языкового профиля ребёнка, с помощью которого определяется план коррекционно-предупредительного воздействия и необходимые специалисты [57].

Преимуществом данной методики является возможность обрабатывать и анализировать результаты диагностики с помощью

построения коммуникативно-речевого профиля ребенка раннего возраста. Профиль в наглядной форме позволяет выявить сохранные и нарушенные компоненты психоречевого развития, способствует индивидуализации коррекционно-предупредительного и консультационного воздействия в раннем возрасте.

Таким образом, в нашем исследовании на основе проанализированных методик, мы будем использовать диагностику коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью Е.В. Шереметьевой. Преимуществом данной методики является: комплексность диагностики; возможность вскрыть структуру нарушенного развития; возможность определения плана коррекционно-предупредительного воздействия; наличие блоков для изучения микросоциальных и коммуникативных условий развития ребёнка, что является важным в рамках изучения внутрисемейных взаимоотношений; возможность отследить динамику развития речи ребенка на протяжении года и сравнить результаты.

В рамках исследования, для построения технологии взаимодействия с семьей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, нам необходимо изучить коммуникативное взаимодействие родителей с ребенком, для определения соответствия выстроенного общения возможностям ребенка раннего возраста для обеспечения речевого развития.

В методике Е.В. Шереметьевой, представленной выше, присутствует блок изучения микросоциальных условий развития, который будет способствовать изучению коммуникативного взаимодействия родителя с ребенком. В блоке исследуются такие параметры как: показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми; общение родителей с ребенком; общение ребёнка с родителями; показатель естественной языковой среды. Однако для полного и глубоко исследования проблемы данного блока недостаточно.

Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова, Л.М. Лапшина, И.М. Пидал разработали схему наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребенок раннего возраста». В методике используется метод наблюдения за ситуацией свободного общения, с целью минимального искажения результатов. Всего наблюдению подлежат 5 групп параметров, наличие каждого параметра оценивается в 1 балл:

1. Речевые средства общения.
2. Фонационные средства общения.
3. Неречевые визуальные средства общения – кинесика.
4. Неречевые визуальные средства общения – контакт глаз.
5. Неречевые тактильно-кинестетические средства общения.

В протоколе наблюдения отмечается наличие или отсутствие каждого из параметров в коммуникативном взаимодействии, как со стороны родителя, так и со стороны ребенка. В результате изучения выявленные особенности коммуникативного взаимодействия наглядно излагаются в схеме, которая способствует составлению рекомендаций по улучшению коммуникативного взаимодействия и обогащению репертуара средств общения в конкретной диаде «родитель – ребенок» [56].

Можно сделать вывод, что в анализируемой схеме авторы приводят очевидные и однозначные параметры наблюдения, относительно которых можно указать их наличие или отсутствие, то есть в методике отражен количественный признак, в то же время отметить обнаруженную специфику, следовательно, качественный признак.

Таким образом, анализ существующих методик исследования речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, а также методик изучения коммуникативного взаимодействия в семье показал, что для эффективной, комплексной диагностики выявления специфики исследуемых явлений являются методики: Е.В. Шереметьева «Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью»; Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова,

Л.М. Лапшина, Игнасио Менендес Пидал «Схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия родитель – ребенок раннего возраста».

2.2. Изучение коммуникативного взаимодействия в семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Изучение коммуникативного взаимодействия в семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 44» Копейского городского округа. В диагностике приняли участие 5 семей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (ООР). А так же три семьи, воспитывающие детей раннего возраста с нормой речевого развития (РР).

Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста проходила с 11 по 16 мая 2020 года и состояла в выявлении типа отклонений в овладении речью у детей раннего возраста.

На первом этапе мы ознакомились с анамнестическими данными детей. Определение соматических особенностей и сбор анамнеза происходил с помощью беседы и анкетирования родителей. Устанавливался нормальный или отягощенный анамнез. Выявлялось у обследуемого ребенка и родителей наличие соматических или нервно-психических заболеваний.

В семьях, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, по данным обследования у 4 матерей из 5 было отягощенное протекание беременности, отмечалось: угрозы выкидыша, прием лекарственных препаратов, токсикоз в I, II, III триместре беременности, стремительные роды, кесарево сечение, ягодичное

предлежание. В 2 семьях, воспитывающих детей раннего возраста с нормой речевого развития, не отмечалось патологий пренатального, натального и постнатального периода; в одной семье отмечается токсикоз в I и II триместре беременности.

Определение соматического статуса показало, что чаще всего дети с ООР страдают ОРВИ и ринитами. У детей с нормой речевого развития не отмечается отрицательных соматических факторов.

Данные изучения стимуляции потребности общения с близким взрослым:

– у детей с ООР родители не читают своему ребенку детскую литературу каждый день. Из 5 диагностированных, двое родителей стараются по мере возможности читать с ребенком несколько раз в неделю, 2 читают редко, в одной семье ребенок не проявляет интереса к книгам и отказывается слушать;

– у детей с нормой РР в 2 семьях родители читают детскую литературу каждый день перед ночным сном; в одной семье стараются читать с ребенком несколько раз в неделю.

У детей с нормой речевого развития, родители стимулируют речевое развитие. Только трое родителей, воспитывающих детей с ООР, из пяти обследованных семей стараются стимулировать речевое развитие с помощью оречевления совместных действий на прогулке, одевании, учат имитировать речевые звуки, например, учат, кто, как говорит из животных, просят повторить или сказать.

В общении родителей с детьми с отклонениями в овладении речью при расставании отмечается, что трое взрослых раздевают, складывают одежду за ребенка и уходят. А при встрече быстро одевают и забирают – четверо взрослых. Данные факторы опосредовано свидетельствуют о наличии элементов гиперопеки или занятости родителей, отсутствии времени на стимуляцию потребности общения, о непонимании родителями необходимости стимулировать потребность общения в деловом

сотрудничестве с ребенком. В общении родителей с детьми с нормой речевого развития при расставании отмечается, что взрослые помогают ребенку раздеться и сложить одежду в шкафчик, а при встрече помогают ребенку одеться самому. Данные факторы опосредовано свидетельствуют об отсутствии гиперопеки, родители, таким образом, стимулируют потребность общения в деловом сотрудничестве с ребенком.

Анализ естественной языковой среды показал, что родители детей с ОРР не учитывают состояния импрессивной и экспрессивной речи детей раннего возраста и используют в общении с ребёнком сложносочиненные (ССП) и сложноподчиненные (СПП) предложения, обособленные конструкции, длинные ряды однородных членов. Речь взрослых недостаточно интонационно окрашена и не всегда включена в ситуацию. Естественная языковая среда в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с нормой речевого развития, характеризуются отсутствием ССП и СПП, наличием простых предложений, частыми повторами, включенностью в ситуацию. Взрослые корректируют речь ребенка. Однако в двух семьях речь взрослых недостаточно интонационно окрашена.

Состояние эмоционального развития детей с ООР характеризуется адекватной реакцией на похвалу либо порицание, но способность мимического проявления эмоционального состояния снижена или вообще отсутствует. У одного ребенка раннего возраста с ООР наблюдается проявление агрессии, как реакция на порицание или недовольство какой-либо ситуацией. Агрессия проявляется как дома, так и в детском коллективе.

Состояние эмоционального развития детей с нормой РР характеризуется адекватной реакцией на похвалу либо порицание, мимическое проявление эмоционального состояния выразительна, самоуспокаивающие движения отсутствуют.

Обследование способности детей к волевым усилиям показало, что двое детей с ООР играют игрушками только по инициативе взрослого и

предпочитает яркие звучащие игрушки, мультфильмы, гаджеты. Трое детей с ООР могут долго и увлечённо играть игрушками, однако требуют постоянного присутствия взрослого. Дети с нормой РР могут долго и увлечённо играть игрушками самостоятельно.

Следующим этапом диагностики являлось обследование психофизиологических компонентов овладения речью.

Слуховое восприятие обследовалось при выполнении серии заданий. Задание «Что звучит?» четверо детей с ООР успешно справились, правильно определили музыкальные инструменты и характерные для них звуки. У некоторых детей все же возникали затруднения в определении места звучания. С заданием «Кто как говорит?» справились трое детей с ООР, называли животных, повторяя за взрослым звукоподражательные слова: «му-му», «мяу-мяу», «ква-ква», «гав-гав» и т.д. Дети с нормой речевого развития успешно справились со всей серией заданий.

Обследование понимания инструкций взрослого проводилось с использованием сказки «Курочка Ряба». Ребенку читалась сказка с иллюстрациями. После прочтения ребенку задавались вопросы, например: «Кто это?», «Где бабушка? Где курочка Ряба?», «Покажи, кто плачет?».

Результаты по данному заданию: двое детей с ООР, и все трое детей с нормой РР сначала до конца внимательно слушали сказку, рассматривали картинки, не отвлекались, а после прочтения правильно показывали на картинки, определяя героев сказки и их действия. Трое детей с ООР слушали не внимательно, отвлекаясь на посторонние предметы, один ребенок постоянно убегал и возвращался к читающему взрослому. В конце прочтения, как правило, у детей с ООР не было заинтересованности в сюжете, и они просто хаотично показывали пальцем на картинку.

Обследование когнитивных компонентов включало изучение предметной деятельности, игровых действий, и их оречевление.

Уровень развития и характер игровых действий является важным показателем речевого развития в раннем возрасте. В целом и у детей с

отклонениями в овладении речью показатель состояния и характера игровых действий носит положительные результаты, однако при изучении характера действий отмечаются манипуляции с предметами, процессуальные игровые действия, процессуальные игровые действия с элементами сюжета. Свои игровые действия большинство детей сопровождают постоянными фонациями или редкими фонационными возгласами.

У детей с нормой речевого развития игровые действия соответствуют предложенному сюжету, игра носит сюжетно-отобразительный характер и сопровождается оречевлением.

Анализ результатов изучения языковых процессов, демонстрирует следующие данные: у всех обследуемых детей с ООР присутствуют вокабулы, но двое детей не могут подражать голосовым модуляциям взрослого, четверо дают двигательную реакцию на начало музыки и ее окончание с задержкой. Дети с нормой речевого развития подражают голосовым модуляциям взрослого, самостоятельно модулируют голосом и дают быструю двигательную реакцию на начало и окончание музыки.

Результатом диагностики коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с ООР стало выведение графического построения индивидуальных коммуникативно-языковых профилей детей (приложение 1) и определения типа отклонения речевого развития. Индивидуальные коммуникативно-языковые профили детей с нормой речевого развития представлены в приложении 2.

Результаты определения типа отклонений в овладении речью представлены в таблице 1.

Таким образом, четверо детей раннего возраста имеют отклонения в овладении речью, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушениями коммуникативных условий. Из них двое детей Рустам С. и Олег К. имеет выраженные отклонения в овладении речью. Давид Ф., Олеся М. имеют нерезко выраженные отклонения в

овладении речью. Один ребенок (Даниил Р.) имеет отклонения в овладении речью, обусловленные нарушением коммуникативных условий.

Таблица 1 – Результат диагностики коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста

№ п/п	Ф.И. ребенка	Дата Рождения	Тип отклонения речевого развития
1	Давид Ф.	15.02.2018	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
2	Даниил Р.	20.12.2017	Отклонения в овладении речью, обусловленные нарушением коммуникативных условий
3	Олег К.	4.04.2018	Выраженные отклонения в овладении речью
4	Олеся М.	5.12.2017	Нерезко выраженные отклонения в овладении речью
5	Рустам С.	10.03.2018	Выраженные отклонения в овладении речью
6	Александр Б.	7.04.2018	Норма речевого развития
7	Константин Т.	23.04.2018	Норма речевого развития
8	Анна Б.	18.02.2018	Норма речевого развития

Таким образом, четверо детей раннего возраста имеют отклонения в овладении речью, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов и нарушениями коммуникативных условий. Из них двое детей Рустам С. и Олег К. имеет выраженные отклонения в овладении речью. Давид Ф., Олеся М. имеют нерезко выраженные отклонения в овладении речью. Один ребенок (Даниил Р.) имеет отклонения в овладении речью, обусловленные нарушением коммуникативных условий.

Речевое развитие Рустама С., Олега К. характеризуется сформированностью первичных коммуникативных навыков. Игра носит подражательный процессуальный характер, которая сопровождается редкими фонационными возгласами. Самостоятельно дети не понижают и

не повышают тон голоса. В активном словаре детей присутствуют двусложные хореически организованные лепетные слова. Развитие слухового речевого гнозиса и моторных предпосылок артикуляции не соответствует возрасту.

Речевое развитие Давида Ф., Олеси М. характеризуется общим минимальным недоразвитием мотивации речевого развития взрослыми, игровых действий, фонематического восприятия, дети не оречевляют собственные игровые действия.

Речевое развитие Даниила Р. характеризуется фонационными возгласами, которые сопровождают одноактные игровые действия с игрушками. Мама редко общается с ребенком в ситуации одевания и раздевания, если же общается, то используют грамматически сложные для понимания конструкции. Как следствие, Даниил реагирует неадекватно на похвалу/порицания взрослого, проявляет агрессию. При этом психофизиологические и языковые компоненты относительно сохранены.

Изучение коммуникативного взаимодействия в семье, воспитывающей ребенка раннего возраста, происходило с помощью схемы динамического наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста». Диагностика проводилась с 18 по 23 мая 2020 года.

Для наглядного предоставления результатов наблюдения, согласно методике, были составлены профили, отражающие особенности применения средств общения в диаде «родитель – ребёнок».

Рассмотрим результаты диагностики коммуникативного взаимодействия в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Диада Александра – Давид.

Родитель: мама Александра Ф. в возрасте 27 лет, ребенок Давид Ф. в возрасте 2 года 3 месяца. Семья полная. Беременность вторая. Перерыв между беременностями – 2 года. В анамнезе отмечается отягощенная

беременность токсикоз II триместра. Оценка при рождении по шкале Апгар – 8/8. Мама отмечает нормальное психофизиологическое развитие ребенка, Мама находится в декретном отпуске. Ребенок интеллектуально сохранен, эмоционально подключается к диалогу со взрослым, включается в игровые ситуации. Общая моторика в норме.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 1.

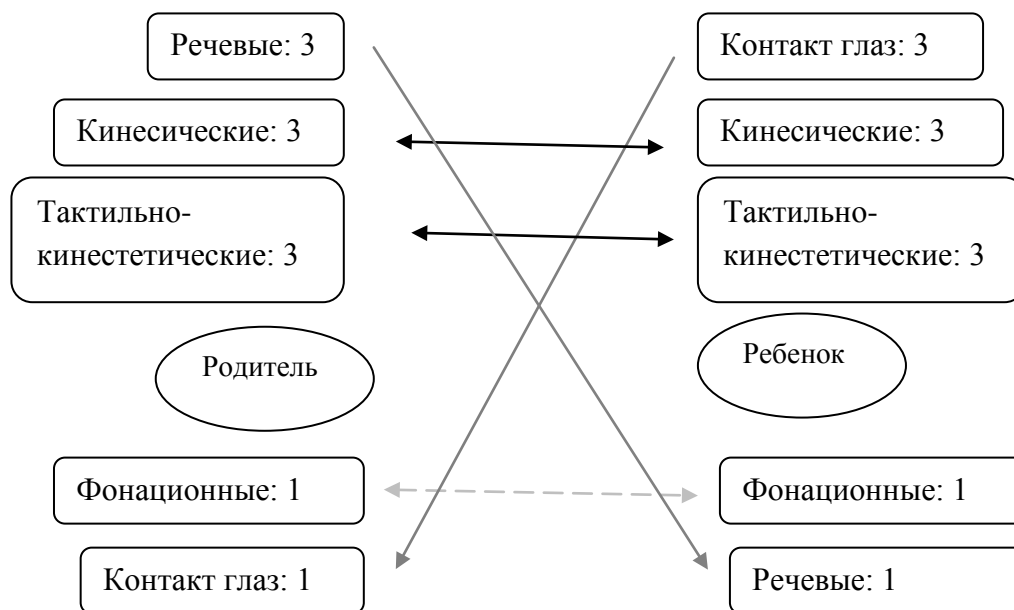


Рис. 1. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Александра – Давид)

Примечание – цифрами указано количество баллов по данному средству общения

- ←→ Средства общения, которые активно используют и родитель, и ребенок
- Средства общения, которые не используют или почти не используют и родитель, и ребенок
- Средства общения, в использовании которых родитель и ребенок не соответствуют друг другу (один использует активно, второй не использует)

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Давид – Александра) можно сказать, что:

1) коммуникативное взаимодействие обеднено (ребенок практически не использует речевых средств), но сохранено (нет трудностей в коммуникации: мама и ребенок понимают друг друга);

2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в активном использовании неречевых кинесических и тактильно-кинестетических средств общения и в малом использовании фонационных средств общения;

3) родитель и ребенок не соответствуют друг другу в использовании речевых: если ребенок практически не использует речь как средство общения, то мама недостаточно использует визуальный контакт с ребенком.

В данном случае маме можно порекомендовать опираться во взаимодействии на неречевые кинесические и тактильные средства общения, оречевляя их, подключать, развивать у себя средства фонационного контакта.

Диада Анна – Даниил.

Родитель: мама Анна Р. в возрасте 26 лет, ребенок Даниил Р. в возрасте 2,5 лет.

Семья полная, второй ребенок в семье. В анамнезе не отмечаетсяотягощенная беременность. Мама отмечает нормальное психофизиологическое развитие ребенка (удержание головы – в 1 месяц, сел в 6 месяцев, пошел в 1 год 2 месяца). Ребенок посещает детский сад. Отмечаются сложности саморегуляции: в случае фрустрации ребенок проявляет истерические вспышки. Проявляет агрессию – реакция на порицание или недовольство ситуацией. Агрессия проявляется дома, в детском коллективе.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 2.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Анна – Даниил) можно сказать, что:

1) родитель и ребенок не соответствуют друг другу в использовании речевых и неречевых визуальных, неречевых тактильно-кинестетических

средств общения: родитель делает запрос на использование речи и кинесики со стороны партнера по общению и не получает ответной реакции в той мере, в какой бы хотел, а ребенок делает запрос на более активное использование неречевых визуальных и тактильных средств общения и не получает запрашиваемой ответной реакции от родителя;

2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в не использовании фонационных средств общения.

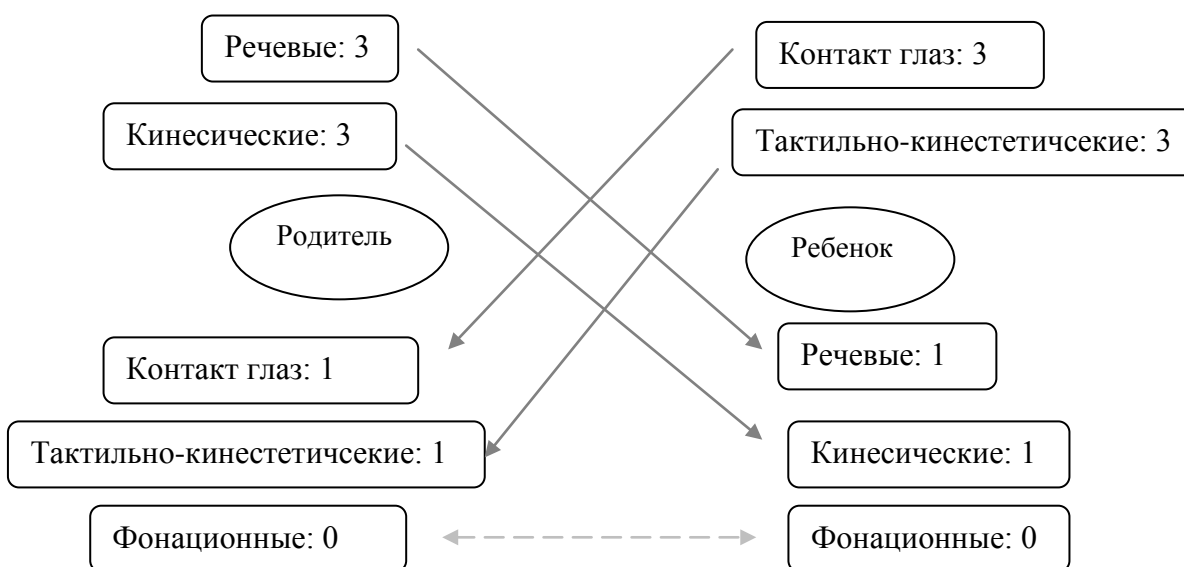


Рисунок 2. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Анна – Даниил) Диада Татьяна – Олег.

Родитель: мама Татьяна К. в возрасте 37 лет, ребенок Олег К. в возрасте 2 года 1 месяц.

Семья неполная, общение с отцом происходит один-два раза в неделю, есть старший ребенок (10 лет) с дизартрией. Оба родителя посещали логопеда в дошкольном возрасте. У матери присутствует хроническое заболевание. В анамнезе отмечается отягощенная беременность токсикоз II триместра. Были проблемы в процессе родовой активности, в результате которых была диагностирована гипоксия – недостаточное поступление кислорода в организм ребенка. В 2 года поставлен диагноз – гиперактивность. Находится на учете у невролога. Ребенок соматически ослаблен, частые ОРВИ, рениты.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 3.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Татьяна – Олег) можно сказать, что:

1) коммуникативное взаимодействие обеднено, ребенок совершенно не использует речевых средств, но сохранено;

2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в активном-использовании неречевых тактильных и в неиспользовании фонационных средств общения;

3) родитель и ребенок не соответствуют друг другу в использовании-речевых и неречевых визуальных (контакт глаз) средств общения: мать практически не использует визуальный контакт как средство общения; а ребенок практически не использует речь и неречевые визуальные средства как средство общения.

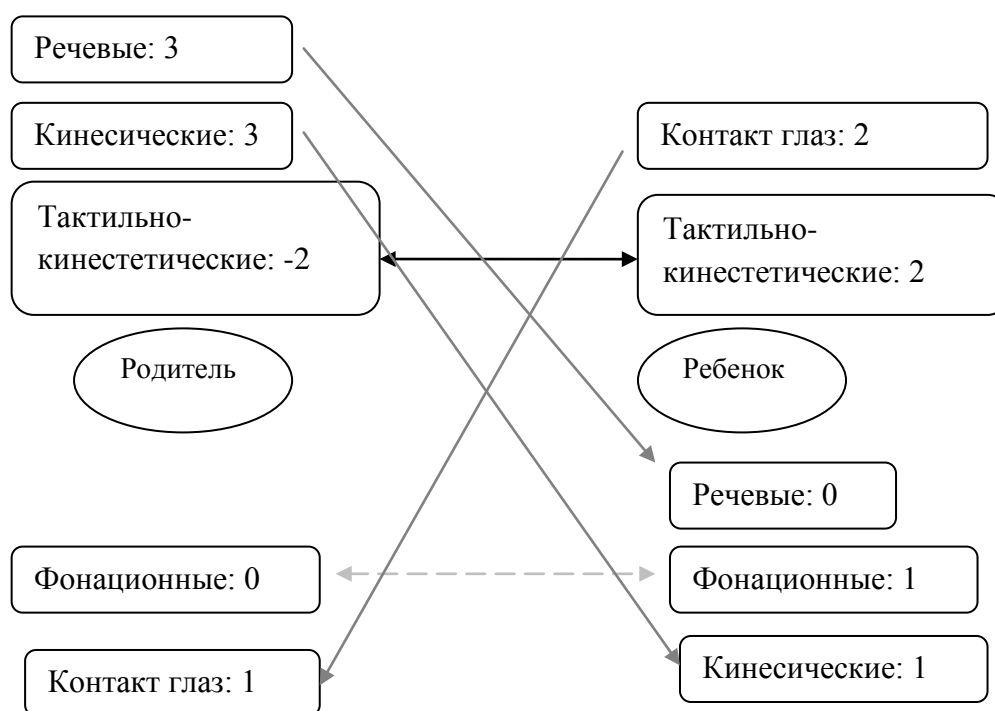


Рисунок 3. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Татьяна – Олег) Диада Дарья – Олеся.

Родитель: мама Дарья М. в возрасте 27 лет, ребенок Олеся М. в возрасте 2 года 5 месяцев. Семья полная, есть старший ребенок (7 лет) и младшая сестра (1 год). В анамнезе отмечается отягощенная беременность

(угроза выкидыша, прием лекарственных препаратов). Мама не работает. Ребенок интеллектуально сохранен, эмоционально подключается к диалогу со взрослым, включается в игровые ситуации. Общая моторика в норме.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 4.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Олеся – Дарья) можно сказать, что:

1) родитель и ребенок соответствуют друг другу в активном использовании неречевых средств общения – кинесики и тактильно-кинестетических;

2) родитель и ребенок не соответствуют друг другу в использовании – речевых и фонационных средств общения: ребенок практически не использует речь как средство общения. Родитель в свою очередь совершенно не использует неречевые визуальные средства общения.

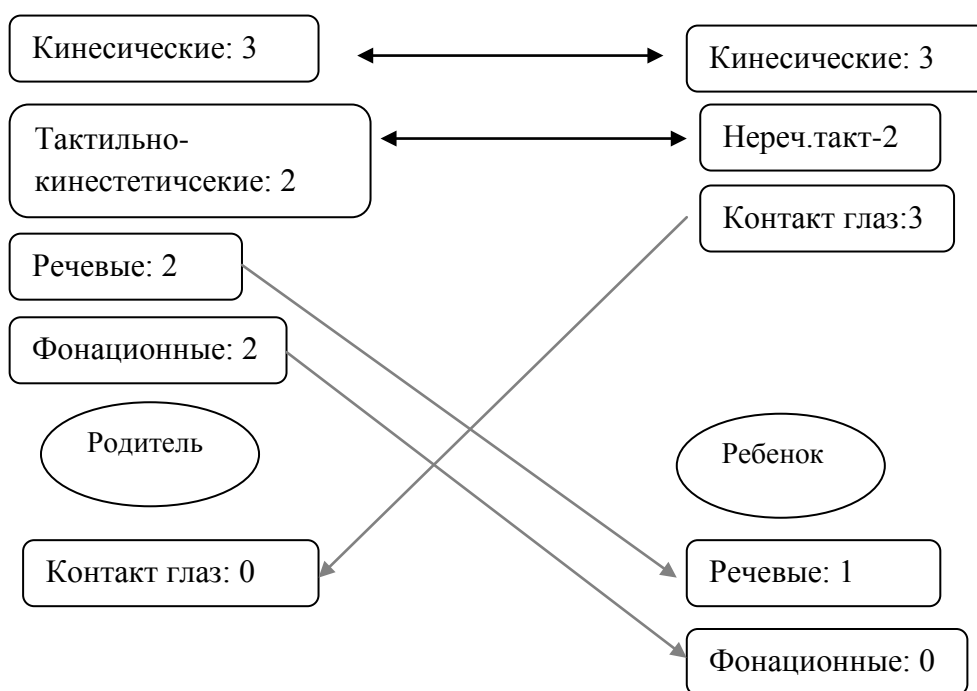


Рисунок 4. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Дарья – Олеся)

Таким образом, родитель делает запрос на использование речи и фонационных средств общения со стороны партнера по общению и не получает ответной реакции в той мере, в какой бы хотел, а ребенок делает

запрос на более активное использование неречевых визуальных и тактильных средств общения и не получает запрашиваемой ответной реакции от мамы.

Диада Ангелина – Рустам.

Семья полная, второй ребенок в семье, есть старшая сестра (17 лет). Из анамнеза отмечаются роды с помощью кесарево сечения из-за ягодичного предлежания. Находится на учете у невролога. Мама была вынуждена рано выйти на работу (когда ребенку было 6 месяцев). Ребенок находился на грудном вскармливании до 6 месяцев, прикорм с 6 месяцев, предпочитает перетертую пищу. Посещает детский сад. Имеет сенсорную зависимость от гаджетов.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 5.

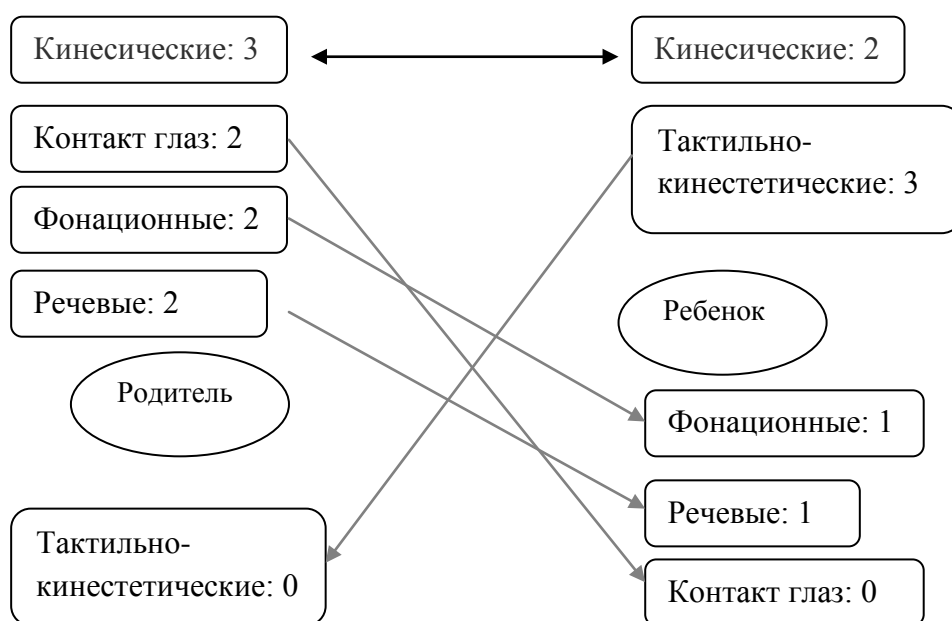


Рисунок 5. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Ангелина – Рустам)

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Рустам – Ангелина) можно сказать, что:

- 1) коммуникативное взаимодействие обеднено, но сохранено;
- 2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в активном использовании неречевых кинесических средств общения;

3) родитель и ребенок не соответствуют друг другу в использовании неречевых визуальных, фонационных средств общения и неречевых тактильных, речевых средств общения.

Рассмотрим результаты диагностики коммуникативного взаимодействия в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с нормой речевого развития.

Диада Анастасия – Александр.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 6.

Родитель: мама Анастасия Б., 28 лет; ребенок Александр Б., в возрасте 2 года, 2 месяц.

Семья полная, первый ребенок в семье. Анамнез без осложнений. Посещает детский сад.

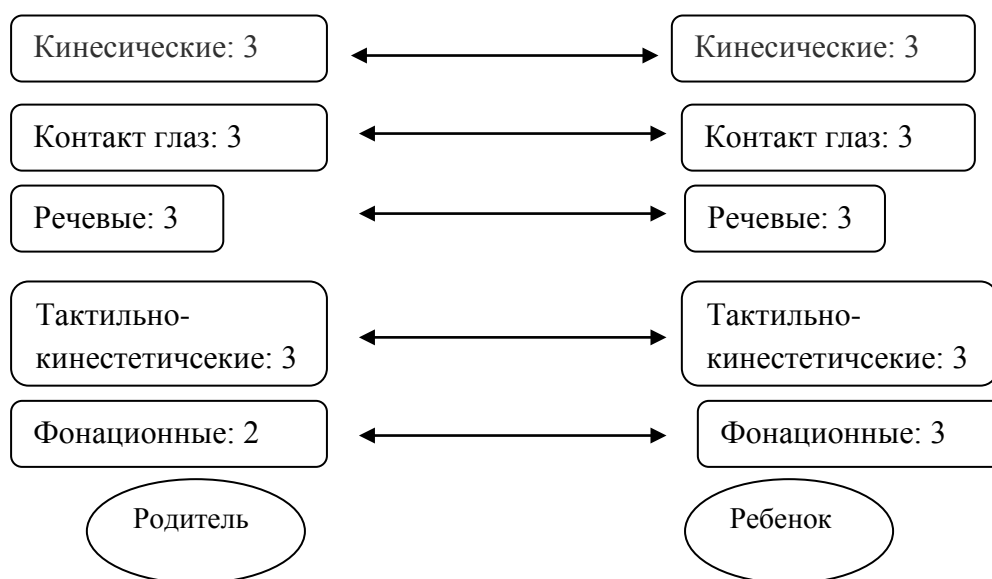


Рисунок 6. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Анастасия – Александр)

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Анастасия – Александр) можно сказать, что:

- 1) в диаде используется богатый репертуар средств общения; активное использование всех средств общения;
- 2) система коммуникативного взаимодействия между родителем и ребенком согласованна.

Диада Екатерина – Константин.

Семья полная, второй ребенок в семье, есть старший брат (7 лет). В пренатальном периоде отмечается токсикозы II триместра. Посещает детский сад.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 8.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Екатерина – Константин) можно сказать, что:

1) в диаде используется активно богатый репертуар средств общения;

2) система коммуникативного взаимодействия между родителем и ребенком согласованна.

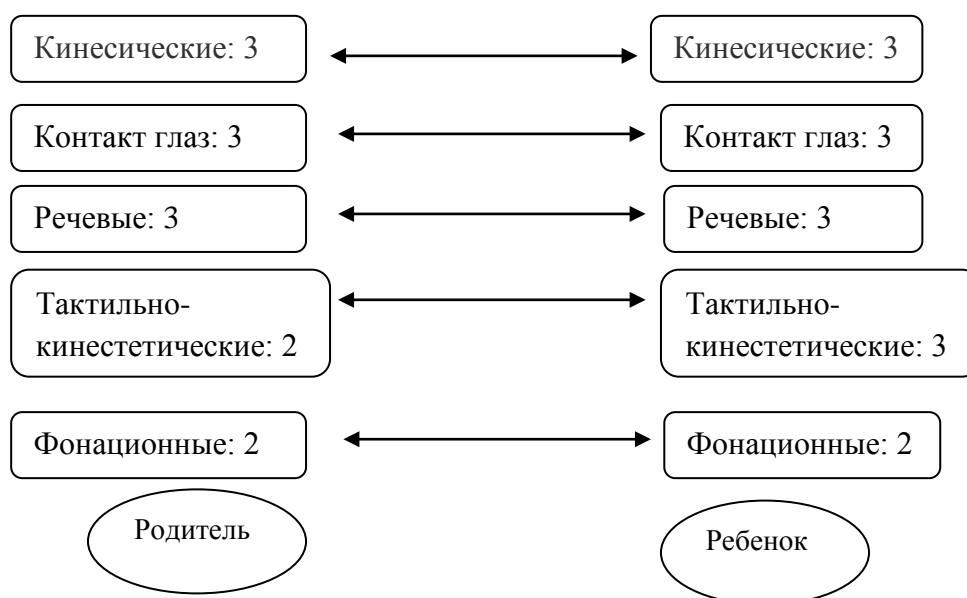


Рисунок 8. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Вероника – Анна)

Таким образом, в результате наблюдения за взаимодействием родителей и детей можно сделать вывод, что в использовании речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребёнок раннего возраста с нормой речевого развития» мы видим активное использование средств; а в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребёнок раннего возраста с ООР» существует специфика, которая выражается в обеднённом репертуаре применения средств общения, со стороны родителей, так и со стороны детей. Вследствие недоразвития неречевых средств общения в довербальный

период речевого развития ребёнка формируется недоразвитие речевой функции на последующих этапах онтогенеза.

Сопоставляя тип отклонений в овладении речью и особенности коммуникации в диаде «родитель – ребенок раннего возраста» можно увидеть следующие закономерности:

При нерезко выраженных отклонениях в овладении речью у ребенка раннего возраста, в диаде «родитель – ребенок» коммуникативное взаимодействие обеднено, но сохранено. Во взаимодействии активно используются две группы неречевых средств общения: визуальные (кинесика) и тактильно-кинестетические.

При выраженных отклонениях в овладении речью у ребенка раннего возраста, в диаде «родитель – ребенок» коммуникативное взаимодействие обеднено, но сохранено. Однако во взаимодействии активно используется только одна группа неречевых средств общения: или визуальные (кинесика), или тактильно – кинестетические.

При отклонениях в овладении речью, обусловленные нарушением коммуникативных условий у ребенка раннего возраста, в диаде «родитель – ребенок» коммуникативное взаимодействие не сохранено, нет соответствия в применении средств общения.

Следовательно, важной задачей в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребёнок», т.е. в семье, является формирование средств общения, как речевых, так и неречевых. Что подтверждает необходимость разработки технологий взаимодействия специалиста с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, которые будут обеспечивать максимально возможное речевое развитие ребенка.

Выводы по 2 главе

В результате комплексного обследования речи детей раннего возраста, с помощью методики Е.В. Шереметьевой «Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью», были выведены индивидуальные коммуникативно-языковые профили детей и определен тип отклонения в овладении речью.

Изучение коммуникативного взаимодействия родителей и ребенка раннего возраста, осуществлялось с использованием методики Е.В. Шереметьевой, Е.Г. Щелоковой, Л.М. Лапшиной, И.М. Пидал «Схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребенок раннего возраста»» и блока изучения микросоциальных условий из методики Е.В. Шереметьевой, для определения соответствия выстроенного общения возможностям ребенка раннего возраста для обеспечения речевого развития.

В результате наблюдения за взаимодействием родителей и детей можно сделать вывод, что в использовании речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребёнок раннего возраста с ООР» существует специфика, которая выражается в обеднённом репертуаре применения средств общения, со стороны родителей, так и со стороны детей. Вследствие этого важной задачей в коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребёнок», т.е. в семье, является формирование речевых и неречевых средств общения. Что обосновывает необходимость разработки технологий взаимодействия специалиста с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, проведенное исследование ставит перед нами задачу организации коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель-ребенок», и требует создания технологий взаимодействия специалиста с

семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, способствующих его максимально благоприятному речевому развитию.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

3.1. Технологии взаимодействия с семьей в процессе коррекционно-предупредительного воздействия

В настоящее время отмечается возрастание количества детей с отклонениями в психоречевом развитии. Ухудшение соматического и неврологического здоровья новорожденных и младенцев обуславливает необходимость особого ухода и адекватного возможностям ребенка общения.

Молодые родители сталкиваются с проблемами – недостаточностью психолого-педагогических знаний о воспитании и развитии детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и нехваткой времени. Родители интенсивно зарабатывают материальные средства, ограничивая объем благотворного для развития детей коммуникативного потенциала семьи. Вследствие чего ребенок остается вне эмоционального и коммуникативного взаимодействия с семьей.

Вслед за Е.В. Шереметьевой, О.В. Юговой, Н.В. Мазуровой, мы рассматриваем семью как значимый коммуникативно-развивающий ресурс, способный оказывать благотворное влияние на развитие ребенка раннего детства [35, 57, 61].

Концептуальной теоретико-методологической основой организации технологии взаимодействия с семьей в процессе коррекционно-предупредительного воздействия является ряд принципиальных методологических положений:

1. Коммуникативно-деятельностный подход (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина). Согласно данному подходу речь является одним из средств коммуникации. Согласно данному подходу коммуникация первична

относительно речи. Таким образом, взаимодействие специалиста ранней помощи и родителей ребенка раннего возраста должно быть нацелено на нормализацию коммуникативных условий в семье, что в свою очередь будет способствовать появлению необходимых и доступных ребёнку средств общения.

2. 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 деятельности в процессе бытовых ситуаций.

3. Принцип системного подхода (Р.Е. Левина). Опираясь на данный принцип, мы понимаем, что речевые средства общения обладают сложным строением. Появление речевых средств базируется на психофизиологических компонентах, и формируются в благоприятных коммуникативных условиях.

4. Принцип комплексного воздействия. Он предполагает всестороннее стимулирующее воздействие на формирование средств общения, в том числе и речевых, при интеграции фронтальных логопедических занятий с активизацией коммуникативно-развивающего потенциала семьи; с общепедагогическим воздействием и при необходимости лечебно-профилактической помощи.

Представим технологию взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в процессе коррекционно-предупредительного воздействия в виде модели (рисунок 9).

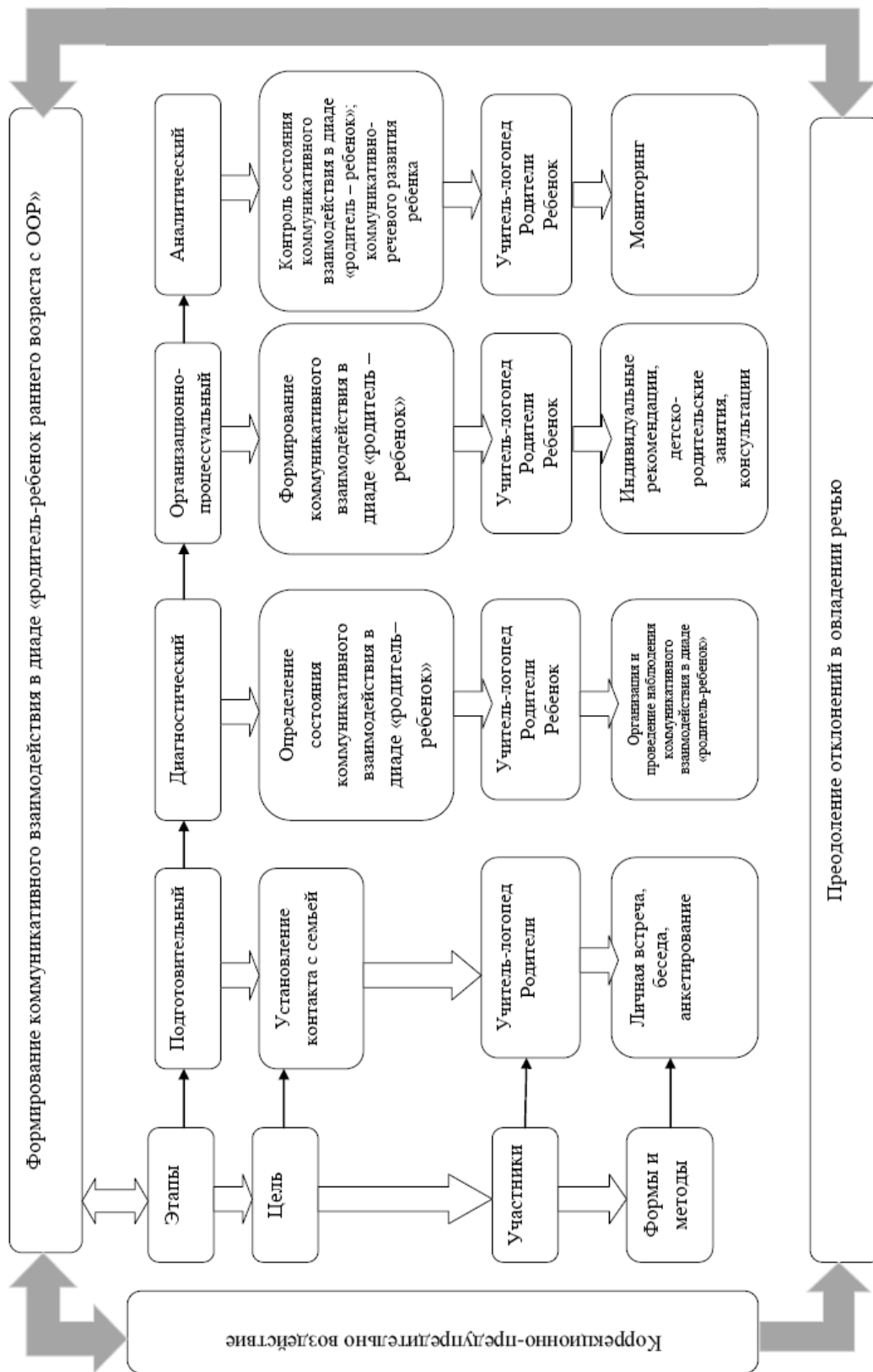


Рисунок 9 – Модель технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, в процессе коррекционно-предупредительного воздействия

Целью технологии взаимодействия с семьей – является организация развивающего коммуникативного взаимодействия родителей с ребенком, соответствующего возможностям ребенка раннего возраста и обеспечивающего максимально возможное речевое развитие в раннем возрасте.

Задачи технологии взаимодействия специалиста с семьей является:

1. Оказание психолого-педагогической и информационной помощи семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

2. Повышение психолого-педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3. Активизация коммуникативно-развивающего ресурса семьи, воспитывающей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Организация взаимодействия с семьей в процессе коррекционно-предупредительного воздействия состоит из четырех взаимосвязанных этапов.

1. Подготовительный.

Установление контакта с семьей, мотивация членов семьи на продуктивную работу. Создание общей установки на совместное коррекционно-развивающее воздействие на ребенка раннего возраста ребенка.

Формы реализации данного направления: личная встреча, беседа, анкетирование родителей.

2. Диагностический.

Предполагает осуществление диагностической деятельности логопедом с целью получения основных сведений о состоянии коммуникативного взаимодействия в семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в овладении речью, особенностях микросоциальных и коммуникативных условий развития ребёнка оказывающих влияние на

развитие ребенка раннего возраста. Результатом данного направления является составление индивидуальных рекомендаций, включающих особенности организации коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок». Формы реализации данного этапа:

Методики диагностики:

1) Е.В. Шереметьева «Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью»;

2) Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова «Схема наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребенок раннего возраста»».

3. Организационно-процессуальный этап.

Реализация согласованных рекомендаций, направленных на формирование коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок», через взаимодействие специалиста ранней помощи и семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в рамках коррекционно-предупредительного воздействия. Пример рекомендаций представлен в приложении 3.

Формы реализации этапа в рамках взаимодействия учителя-логопеда и родителей ребенка раннего возраста представлены в таблице 2.

Дополнительно к процессу коррекционно-предупредительного воздействия организовывается совместная работа специалиста и родителей. Учитель-логопед выступает организатором занятий и куратором развивающего коммуникативного взаимодействия субъектов коррекционно-предупредительного процесса.

Согласно концепции «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020-2030 годы» принципом оказания помощи детям раннего возраста в системе образования является налаживание специалистами развивающего взаимодействия ребенка с близкими взрослыми [37].

Для реализации развивающего коммуникативного взаимодействия родителя и ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью был проведен комплекс фронтальных занятий [33, 58, 59]. В каждом из 10 занятий, длительностью 20 минут, был сделан акцент на организации коммуникативно-развивающего взаимодействия в диаде «родитель – ребенок раннего возраста с ООР». Пример конспекта занятия представлен в приложении 4.

Таблица 2 – Формы реализации организационно-процессуального этапа в рамках взаимодействия учителя-логопеда и родителей ребенка раннего возраста

Направления	Цель	Формы реализации	Участники
1 Формирование коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок»	Обеспечение базовых условий для успешности взаимодействия с родителями, осознанности принятия решения о активном участии в коррекционно-развивающем взаимодействии.	Индивидуальные рекомендации по организации коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок»	Учитель-логопед – родители
	Обучение методам и приемам коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок»		Учитель-логопед – родитель – ребенок раннего возраста
2 Совместная деятельность	Установление корреляции коммуникативного поведения близких взрослых с когнитивными и речевыми возможностями ребенка раннего возраста; обеспечение осознанного принятия родителями специальных коррекционных и методических приемов, необходимых для организации коммуникативного взаимодействия с ребенком в семье	10 фронтальных детско-родительских занятий (подбор игр и упражнений для занятий представлен в приложении 5)	Учитель-логопед – родители – дети раннего возраста

Продолжение таблицы 2

3 Консультирование (Групповые и индивидуальные консультации)	Информационно-психолого-педагогическая поддержка родителей, воспитывающих детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.	8 групповых тематических консультаций (разработанных Е.В. Шереметьевой, С.С. Петровой [60]); Индивидуальные консультации по запросу родителей	Учитель-логопед – родители
--	--	--	----------------------------

Занятия являются комплексными, цикличными (повторяемость ритуалов, четкость структуры занятий, игр). Основной целью фронтальных детско-родительских занятий являлось приобретение и активизация у родителей навыков коммуникативного взаимодействия с детьми раннего возраста, формирование у участников коррекционно-предупредительного воздействия коммуникативных взаимоотношений между родителями и детьми раннего возраста.

Способствовать развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком раннего возраста с ООР в рамках игровой деятельности; помочь родителям видеть средства общения, которые применяет ребенок в процессе коммуникации, и организовывать взаимодействие с ним [14, 32].

Детско-родительские фронтальные занятия являются ключевой формой формирования коммуникативного взаимодействия «родитель – ребенок». Занятия предполагают эмоциональность поведения, включенность в ситуацию со стороны родителя, активность и сильную самостоятельность со стороны детей.

Фронтальные детско-родительские занятия имеют четкую структуру:

1. Приветствие.
2. Развитие артикуляторной моторики (артикуляционная гимнастика зоопарк).
3. Музыкально-ритмическое упражнение.
4. Пальчиковая гимнастика.

5. Коммуникативная игра.

6. Комплекс на фитболах.

7. Прощание.

Приветствие/прощание на занятиях выполняются под музыкальное сопровождение.

Родители на фронтальных занятиях являлись непосредственными активными участниками. Структурные элементы занятия: пальчиковая гимнастика, коммуникативная игра, упражнения на фитболах, выполняются в диаде «родитель – ребенок».

Артикуляционная гимнастика и музыкально-ритмические упражнения выполняются совместно всей группой, как детьми, так и родителями.

Форма детско-родительских занятий способствует: привлечению родителей к сотрудничеству с учителем-логопедом; повышению у родителей психолого-педагогических знаний об особенностях коммуникативного взаимодействия с детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью [26, 30]; обогащению и согласованному применению средств общения в диаде «родитель – ребенок раннего возраста». Как следствие, способствует более эффективному речевому развитию ребенка раннего возраста.

Речевая продукция родителя, обращенная к ребенку на протяжении занятия, контролируется учителем-логопедом: просодическое оформление, грамматическая структура, семантическое наполнение речи взрослого должно соответствовать возможностям ребенка раннего возраста воспринимать и понимать характеристики речевого обращения.

4. Аналитический.

После реализации технологии взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью – повторное диагностирование. Направленное на выявление характера динамики развития коммуникативного взаимодействия в семье,

воспитывающей ребенка раннего возраста и определение коммуникативно-речевого развития ребенка.

Условия успешности реализации модели технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью являются:

1. Учитель-логопед, осуществляющий мероприятия технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью, должен обладать знаниями в области психолого-педагогических особенностей детей раннего возраста.

2. Регулярное посещение родителем детско-родительских занятий и выполнение индивидуальных рекомендаций по организации коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок».

Таким образом, результатом технологии взаимодействия с семьей в процессе коррекционно-предупредительного воздействия, является активизация коммуникативно-развивающего ресурсного потенциала семьи, обеспечивающего коммуникативно-речевое развитие ребенка раннего возраста. Как следствие наиболее эффективное преодоление отклонений в овладении речью.

3.2 Результаты эффективности использования технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Для определения эффективности разработанной модели «Технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью» в МДОУ «Детский сад № 44», была организована контрольный мониторинг сформированности коммуникативного взаимодействия в семье, воспитывающей ребенка раннего возраста и определение коммуникативно-речевого развития ребенка.

Изучение сформированности коммуникативного взаимодействия в семье, воспитывающей ребенка раннего возраста, происходило с помощью схемы динамического наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста». Диагностика проводилась с 15 по 27 февраля 2021 года.

Для наглядного предоставления результатов наблюдения сопоставим профили диагностического и аналитического этапов, отражающие особенности применения средств общения в диаде «родитель – ребёнок».

Диада Александра – Давид.

Результаты контрольного наблюдения представлены на рисунке 10.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Давид – Александра) можно сказать, что:

1) обогатился репертуар применяемых средств общения, коммуникативное взаимодействие сформировано, нет трудностей в коммуникации;

2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в активном использовании всех средств общения: мама активно начала использовать фонационные средства общения и контакт глаз, а у ребенка появились фонационные и речевые средства общения.

Диада Анна – Даниил.

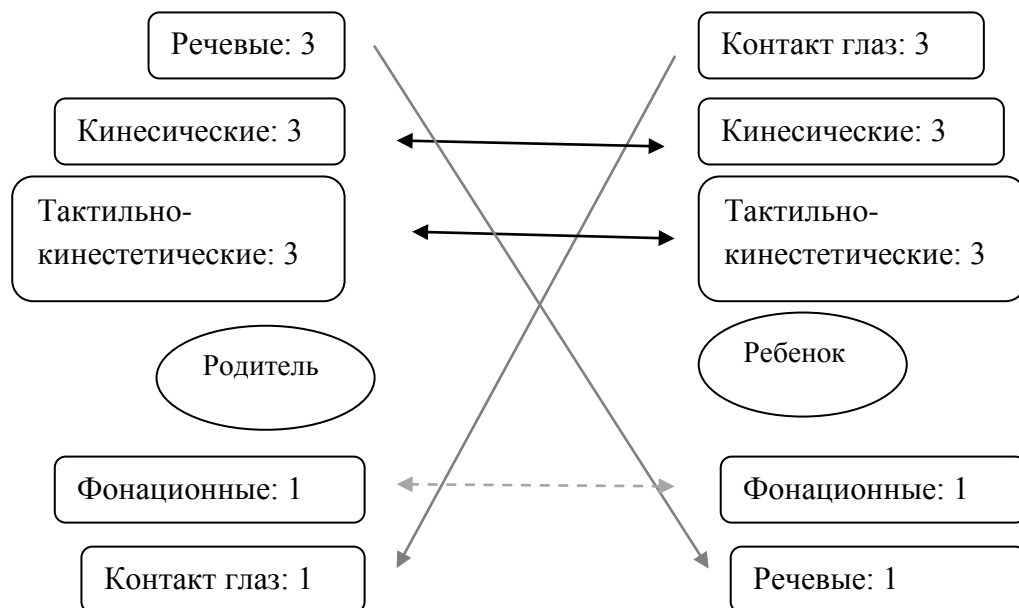
Результаты контрольного наблюдения представлены на рисунке 11.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый-ребенок» (диада Анна – Даниил) можно сказать, что:

1) обогатился репертуар применяемых средств общения, коммуникативное взаимодействие сформировано;

2) система коммуникативного взаимодействия между родителем и ребенком стала согласованной: родитель и ребенок раннего возраста в результате проделанной работы соответствуют друг другу в использовании речевых и неречевых визуальных, неречевых тактильно-кинестетических средств общения;

До:



После:

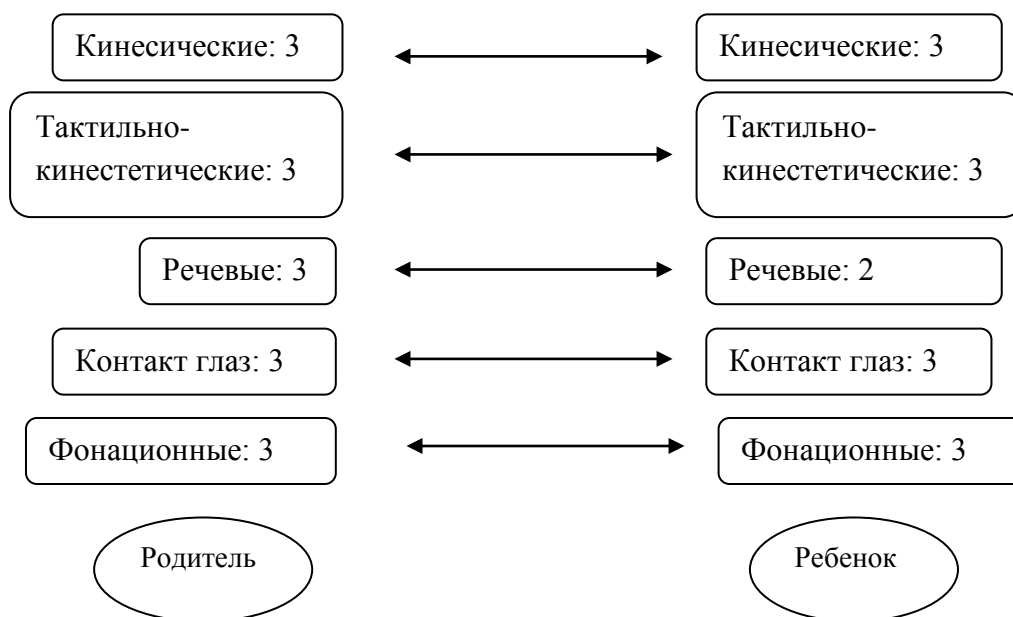


Рисунок 10. Средства общения, используемые в коммуникации «взрослый – ребенок» до/после формирования взаимодействия (диада Александра – Давид)

3) ребенок делал запрос на более активное использование неречевых визуальных и тактильных средств общения, в результате применения технологий взаимодействия с семьей, мама начала давать ответную реакцию на запрос со стороны партнера по общению; а ребенок начал давать ответную реакцию на запрос родителя на использование речи и кинесики.

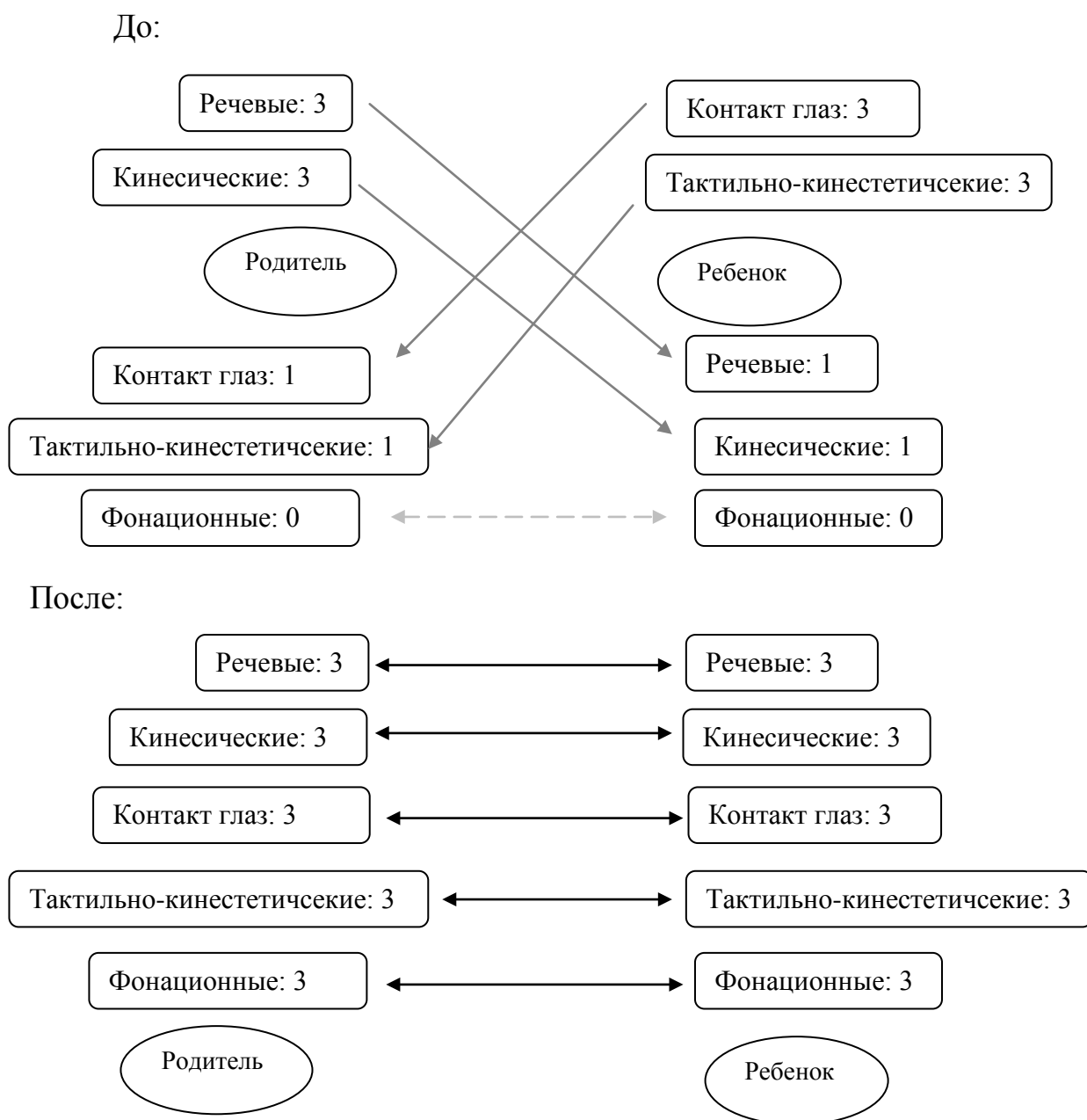


Рисунок 11. Средства общения, используемые в коммуникации до/после формирования взаимодействия «взрослый – ребенок» (диада Анна – Даниил)

Диада Татьяна – Олег:

Результаты наблюдения представлены на рисунке 12.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Татьяна – Олег) после реализации технологий взаимодействия с семьей можно сказать, что:

1) обогатился репертуар применяемых средств общения, коммуникативное взаимодействие сформировано;

2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в использовании речевых и неречевых визуальных (контакт глаз) средств общения: мать применяет визуальный контакт как средство общения; а ребенок начал использовать речь и неречевые визуальные средства как средства общения.

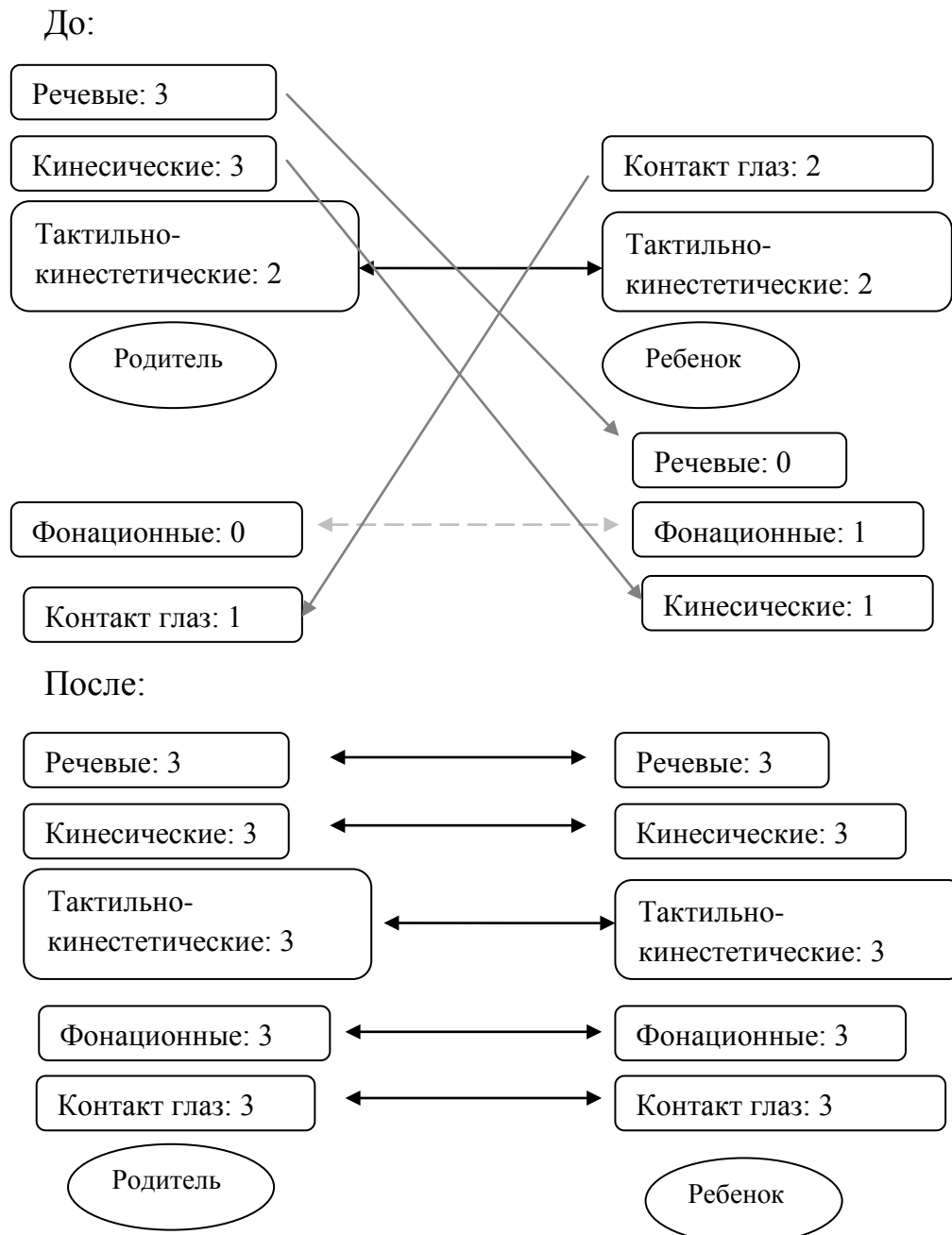


Рис. 12. Средства общения, используемые в коммуникации до/после формирования взаимодействия «взрослый – ребенок» (диада Татьяна – Олег)

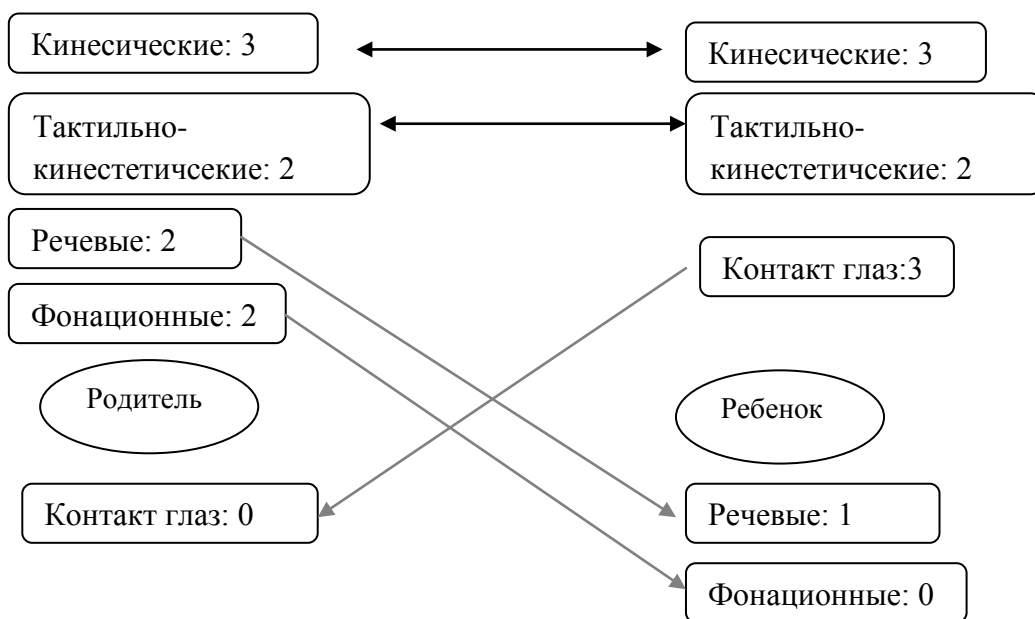
Диада Дарья – Олеся.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 13.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Олеся – Дарья) можно сказать, что:

1) обогатился репертуар применяемых средств общения, коммуникативное взаимодействие сформировано;

До:



После:

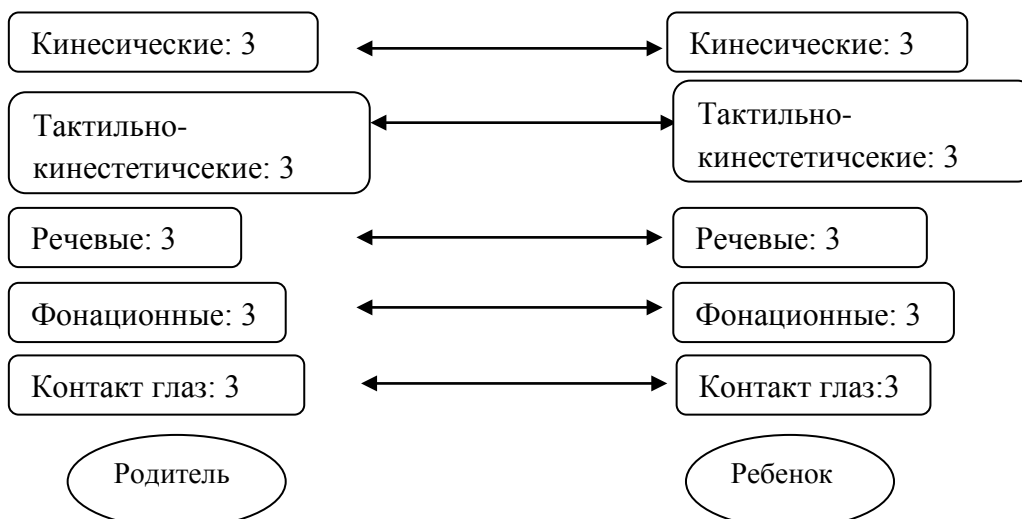


Рис. 13. Средства общения, используемые в коммуникативном взаимодействии до/после формирования взаимодействия «взрослый – ребенок» (диада Дарья – Олеся)

2) родитель и ребенок соответствуют друг другу в использовании – речевых и фонационных средств общения: ребенок начал использовать

речь как средство общения. Родитель начал использовать в коммуникации неречевые визуальные средства общения – контакт глаз.

3) общение стало согласовано: ребенок стал получать запрашиваемую ответную реакцию от мамы на более активное использование неречевых визуальных и тактильных средств общения, родитель стал получать ответную реакцию на использование речи и фонационных средств общения со стороны партнера по общению.

Диада Ангелина – Рустам.

Результаты наблюдения представлены на рисунке 14.

В коммуникативном взаимодействии «взрослый – ребенок» (диада Рустам – Ангелина) контрольное наблюдение показало, что:

1) обогатился репертуар применяемых средств общения, однако осталась рассогласованность в использовании неречевых тактильно-кинестетических и визуальных (контакт глаз) средств общения, что обусловлено пропусками занятий и групповых консультаций вследствие ослабленного соматического статуса ребенка и занятостью на работе мамы;

2) родитель и ребенок, после проделанной работы, соответствуют друг другу не только в активном использовании неречевых кинесических средств общения, но и фонационных средств общения; ребенок более активно применяет речевые средства общения.

Таким образом, анализ контрольного наблюдения за процессом коммуникативного взаимодействия «родитель – ребёнок раннего возраста», показывает, что в диадах обогатился применяемый репертуар средств общения, была сформирована согласованность в применении средств общения в диадах; дети стали активно применять речевые средства общения.

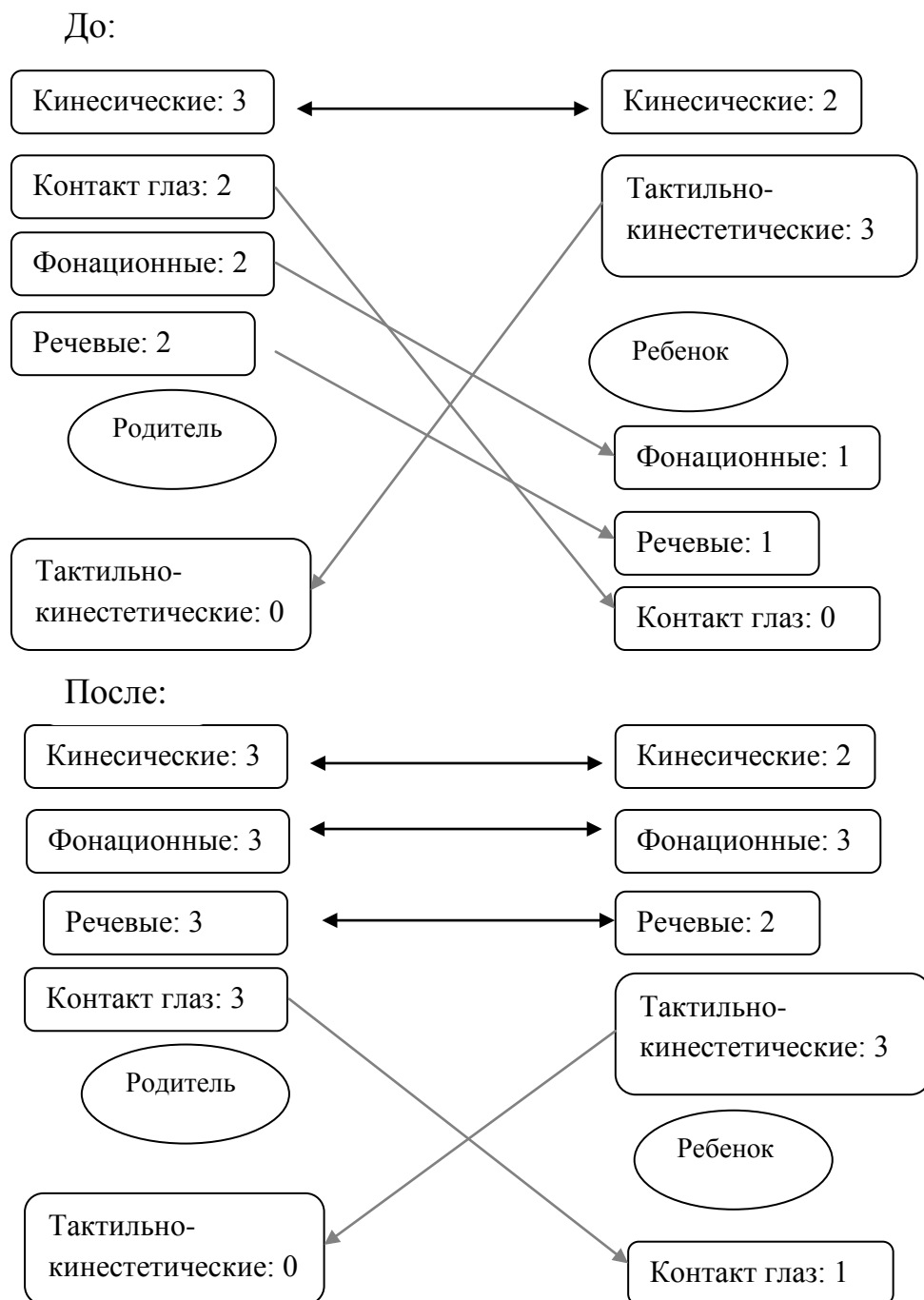


Рис. 14. Средства общения, используемые в коммуникации до/после формирования взаимодействия «взрослый – ребенок» (диада Ангелина – Рустам)

Диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста проходила с 1 по 13 марта 2021 года.

Контрольная диагностика микросоциальных условий показала следующие результаты; данные изучения стимуляции потребности общения с близким взрослым: родители стали читать детскую литературу ребенку в четырех семьях каждый день. В одной семье стараются по мере возможности читать с ребенком несколько раз в неделю.

Родители стимулируют речевое развитие детей с помощью оречевления совместных действий на прогулке, одевании, учат имитировать речевые звуки, просят повторить или сказать.

В общении родителей с детьми при расставании отмечается, что родители помогают ребенку раздеться и сложить одежду в шкафчик, оречевляют совместные действия. При встрече помогают ребенку одеться самому четверо взрослых, в одной семье быстро одевают и забирают. Однако спрашивают у педагога и у ребенка, как прошел день все пять родителей. Данные факторы свидетельствуют, что проделанная работа по организации взаимодействия с семьями, позволила принять и понять родителям необходимость стимулировать потребность общения в деловом сотрудничестве с ребенком.

Анализ естественной языковой среды показал, что родители не используют в общении с ребёнком сложносочиненные (ССП) и сложноподчиненные (СПП) предложения, обособленные конструкции, длинные ряды однородных членов. Речь близких взрослых интонационно окрашена. Естественная языковая среда в семьях характеризуется наличием простых предложений, частых повторов, включенностью в ситуацию. Родители стараются корректировать речь ребенка. Мы можем сделать вывод, что в общении родители учитывают состояния импрессивной и экспрессивной речи детей раннего возраста.

При общении ребенка с родителями, мы отмечаем, что дети испытывают положительные эмоции, отвечают на вопросы родителя, иницируют беседу.

Обследование эмоционального развития детей характеризуется адекватной реакцией на похвалу либо порицание, способность мимического проявления эмоционального состояния выразительна. У двух детей отмечается проявление эмпатии к сверстникам. У одного ребенка проявление агрессивных реакций в детском коллективе замечено не было, со слов мамы бывают очень редко дома, как недовольство на порицание.

Обследование способности детей к волевым усилиям показало, что дети играют игрушками как по инициативе взрослого, а так же могут долго и увлечённо играть игрушками самостоятельно.

Рассмотрим результаты контрольного обследования психофизиологических компонентов овладения речью. Дети успешно справились со всей серией заданий по обследованию слухового восприятия.

Обследование понимания инструкций взрослого. Результаты по данному заданию: дети сначала и до конца внимательно слушали сказку, рассматривали картинки, не отвлекались, а после прочтения правильно показывали на картинки, определяя героев сказки и их действия. У одного ребенка возникли затруднения с пониманием двухступенчатой инструкции.

Развитие игровых действий носит положительные результаты, при изучении характера действий отмечаются процессуальные игровые действия, процессуальные игровые действия с элементами сюжета. У детей игровые действия соответствуют предложенному сюжету, сопровождается оречевлением и постоянными фонациями.

Анализ результатов изучения языковых процессов: дети подражают голосовым модуляциям взрослого, самостоятельно модулируют голосом и дают быструю двигательную реакцию на начало и окончание музыки.

Результатом контрольной диагностики коммуниктивно-речевого развития детей раннего возраста стало выведение графического индивидуального коммуниктивно-языкового профиля (приложение 6) и определения типа речевого развития (таблица 3).

Таблица 3 – Результат контрольной диагностики коммуниктивно-речевого развития детей

№ п/п	Ф.И. ребенка	Тип речевого развития
1	Давид Ф.	Норма речевого развития

Продолжение таблицы 3

№ п/п	Ф.И. ребенка	Тип речевого развития
2	Даниил Р.	Норма речевого развития
3	Олег К.	Норма речевого развития
4	Олеся М.	Норма речевого развития
5	Рустам С.	Задержка речевого развития

Таким образом, четверо детей преодолели отклонения в овладении речью. У одного ребенка (Рустам С.) в результате контрольной диагностики была определена задержка речевого развития, однако мы наблюдаем положительную динамику, семья данного ребенка еще нуждается в консультативной помощи специалиста и в организации коммуникативного взаимодействия в семье. Данные результаты обусловлены пропусками занятий и групповых консультаций по причине ослабленного соматического статуса ребенка и занятостью на работе мамы.

Таким образом, основываясь на качественном анализе контрольного мониторинга, можно судить о положительных изменениях в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста», в результате реализации модели «Технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью». Гармонизация и согласование коммуникации в диаде «родитель – ребенок раннего возраста» повлекли за собой коммуникативно-речевое развитие ребенка в 5 семьях и способствовали преодолению отклонений в овладении речью в 4 семьях.

Выводы по главе 3

Таким образом, в рамках исследования была разработана и апробирована модель «Технологии взаимодействия с семьей,

воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью», направленная на формирование коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок раннего возраста»; активизацию коммуникативно-развивающего ресурсного потенциала семьи, обеспечивающего коммуникативно-речевое развитие ребенка раннего возраста.

Работа по организации взаимодействия была представлена в виде комплекса психолого-педагогических мероприятий, который включал в себя: составление индивидуальных рекомендаций, проведение индивидуальных и подгрупповых консультаций родителей в ДОУ, проведение детско-родительских занятий.

Контрольный мониторинг реализации модели показал положительные изменения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста»: согласование применения средств общения в коммуникации. А так же качественные изменения в коммуникативно-речевом развитии ребенка. Что свидетельствует об эффективности разработанной модели и доказывает гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе вопрос применения технологий взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью в рамках коррекционно-предупредительного воздействия рассмотрен как в теоретическом, так и практическом аспектах.

В рамках исследования был проведен анализ научно-теоретической и нормативно-правовой литературы, уточнен категориальный аппарат: понятие «технологии взаимодействия с семьей» через выявление сущности и содержания составных понятий: «семья», «взаимодействие», «технологии».

Рассмотрен онтогенез речевого развития ребенка раннего возраста. Определенно, что речь ребенка развивается в процессе общения с близкими взрослыми, проходя ряд последовательных этапов.

Проанализирована клинико-психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью О.Е. Грибовой, О.Е. Громовой, Е.Е. Ляксо, Е.М. Мастюковой, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой. При отклонении в овладении речью в раннем возрасте отмечается недоразвитие познавательных и языковых компонентов речи, что связано с нарушением психофизиологических предпосылок и диссонансе микросоциальных условий возможностям ребенка.

Практическая часть работы была направлена на подтверждение гипотезы о том, что преодоление отклонений в овладении речью у детей раннего возраста будет более эффективным, если в процесс коррекционно-предупредительного воздействия будет входить технологии взаимодействия учителя-логопеда с семьей.

Речь ребенка раннего возраста формируется на примере речи близких взрослых – семьи. Успешность овладения речью ребенком находится в прямой зависимости от организованной в семье речевой

среды. От того, как родитель выстраивает с ребенком раннего возраста коммуникативное взаимодействие, какие средства общения применяются в диаде «родитель – ребенок» – зависят возможности ребенка в овладении языком.

Была проведена диагностика коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста, определен тип отклонений в овладении речью (ООР).

Вторым составляющим обследования являлось определение состояния коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок». В результате сравнительного анализа коммуникативного взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с нормой речевого развития и семьях, воспитывающих детей с отклонениями в овладении речью, были выявлены специфические особенности в диаде «родитель – ребёнок раннего возраста с отклонениями в овладении речью»:

- 1) обедненность коммуникативного взаимодействия со стороны родителей, так и со стороны детей;

- 2) несоответствие в использовании средств общения со стороны родителей, так и со стороны детей;

Следовательно, несоответствие коммуникативного взаимодействия в семье возможностям ребенка раннего возраста, несогласованность в применении средств общения в диаде «родитель – ребенок» приводят к отклонениям в овладении речью.

Для решения данного вопроса была разработана и апробирована модель «технологии взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в овладении речью» которая состоит из четырех этапов: подготовительного, диагностического, организационно-предупредительного, аналитического. Работа была направлена на организацию развивающего коммуникативного взаимодействия родителей с ребенком, соответствующего возможностям ребенка раннего возраста и

обеспечивающего максимально возможное речевое развитие в раннем возрасте.

Контрольный мониторинг реализации модели показал положительные изменения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста»: согласование применения средств общения и в коммуникации. А так же качественные изменения в коммуникативно-речевом развитии ребенка. Результаты контрольного мониторинга, полученные по окончании экспериментальной работы в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 44», убеждают в эффективности разработанной модели.

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / Ксения Абульханова-Славская – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анисимова, Е. В. Роль семьи в формировании коммуникативной компетенции у дошкольников [Текст] / Елена Анисимова // Наука и школьная практика. – 2015. – № 6. – С. 1–5.
3. Антонов, А. И Судьба семьи в России XXI века: Размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции [Текст] / А. И Антонов, С. А. Сорокин. – Москва: Издательский дом «Грааль», 2000. – 416 с.
4. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья: 3-7 лет [Текст] / Елена Арнаутова. – Москва: Карапуз, – 2002. – 263 с.
5. Барабанова, З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися [Электронный ресурс] / Зинаида Барабанова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 40-42. – Режим доступа: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=23052> (дата обращения: 31.10.2019)
6. Белякова, Л. И. Заикание [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е.А. Дьякова. – Москва: В. Секачев, 2012. – 304 с.
7. Браудо, Т. Е. Онтогенез речевого развития [Текст] / Т. Е. Браудо, М. Ю. Бобылова, М. В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. –2017. – № 12. – С. 41–46.
8. Виноградова, Н. А. Детский сад и семья [Текст] / Н.А. Виноградова, Г. Н. Година, Л. В. Загик. – 2-е изд. – Москва: Просвещение. – 1986. – 207 с.
9. Волков, И. П. Учим творчеству [Текст]: Опыт работы учителя труда и рисования шк. № 2 г. Реутова Моск. обл. / Игорь Волков. – Москва: Педагогика. – 1982. – 86 с.

10. Галеева, Н. П. Организация взаимодействия педагога ДООУ с семьёй [Текст]: учебно-методическое пособие / Наталья Галеева. – Санкт-Петербург, 2011. – 52 с.
11. Гирилюк, Т.Н. Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста: электронное учебно-методическое пособие к курсу «Технология ранней коррекционной помощи» [Электронный ресурс] / Татьяна Гирилюк. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2011. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32054.html> (дата обращения: 05.04.2020).
12. Глухов, В. П. Онтогенез речевой деятельности. Курс лекций: учебное пособие [Текст] / Вадим Глухов. – Москва: Изд-во МПГУ, 2017. – 136 с.
13. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст]: методическое пособие / Ольга Грибова. – Москва: Айрис-пресс, 2008. – 96 с.
14. Грибова, О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? Книга для тех, кому это интересно [Текст] / Ольга Грибова. – Москва: Айрис пресс, 2004. – 44 с.
15. Громова, О. Е. Логопедическое обследование детей 2-4 лет [Текст]: методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – Москва: Твор. Центр Сфера, 2017. – 123 с.
16. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Громова Ольга Евгеньевна; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – Москва, 2003. – 182 с.
17. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития [Текст] / Тамара Датешидзе. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 128 с.

18. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст] / Татьяна Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1084 с.
19. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Москва: Эксмо, 2014. – 288 с.
20. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / Владимир Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1982 – 160 с.
21. Загик, Л. В. Воспитателю о работе с семьей: пособие для воспитателя дет. сада [Текст] / Л. В. Загик, Т. А. Куликова, Т. А. Маркова; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Москва: Просвещение, 1989. – 192 с.
22. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии [Текст]: учебное пособие. В 2 к. К 1 / Владимир Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 411 с.
23. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ [Текст]: метод. аспект / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – Москва: Твор. Центр Сфера, 2007 – 80 с.
24. Зорина Н. Н. Профессионально-личностная готовность студентов – будущих педагогов детских дошкольных учреждений к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде Эстонии [Текст]: автореферат дис. ... канд. псих. Наук: 19.00.07 / Зорина Наталья Николаевна; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Псков, 2011. – 242 с.
25. Калачева, И. И. Словарь социального педагога и социального работника [Текст] / под ред. И. И. Калачёва, Я. Л. Коломинский, А. И. Левко. – Минск: Беларуская энцыклапедыя, 2003. – 256 с.
26. Кириллова, Ю. В. Игровое взаимодействие родителей и детей раннего и дошкольного возраста в ДОО [Текст] / Юлия Кириллова. – Санкт-Петербург: Издательство «Детство-пресс», 2016. – 128 с.

27. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст]: (Анализ зарубеж. опыта) / Михаил Кларин. – Москва: Занние, 1989. – 75 с.
28. Кларина, Л. М. Сообщество семьи и детского сада [Текст]: его цели и модели развития / Любовь Кларина // Детство: Педагогический альманах № 1. – 1998. – № 1. – С. 13–47.
29. Кротова, Т. В. Практическая подготовка педагогов к сотрудничеству с родителями [Текст] / Т. В. Кротова, О. А. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2008 – № 3. – С. 70–73.
30. Крушная, Н. А. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации [Текст] / Наталья Крушная. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 36 с.
31. Куликова, Т. А. О воспитании у детей познавательных интересов [Текст] / Татьяна Куликова // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 9. – С. 38–42.
32. Лихачев, Б. Г. Педагогика [Текст]: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Владос, 2010. – 646 с.
33. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий [Текст] / М. И. Лынская; под ред. С. Н. Шаховской. – Москва: Парадигма, 2012. – 128 с.
34. Ляксо, Е. Е. Вокально-речевая имитация в диаде «мать-ребенок» [Текст]: первый год жизни / Елена Ляксо // Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 81–93.
35. Мазурова, Н. В. Патологические черты личности детей как следствие деформированного влияния семьи [Текст] / Надежда Мазурова // Репродуктивное здоровье детей и подростков. – 2011. – № 5. – С. 86–92.
36. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности

050701 (033400) – Педагогика / Людмила Маленкова. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.

37. Малофеев, Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основные направления, ориентиры и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах. – 2019. – № 36. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> (Дата обращения: 30.04.2020).

38. Минина А. В. Сотрудничество с родителями. Важное направление образовательной программы дошкольных учреждений Берлина [Текст] / Анна Минина // Справочник старшего воспитателя. – 2013. – № 2 – С. 17–19.

39. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: монография [Текст] / Вадим Монахов – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.

40. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / Артур Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

41. Пласкина, М. В. Понятие «технология обучения» в современной педагогике [Электронный ресурс] / Мария Плаксина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 9–11. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5741/> (дата обращения: 01.11.2019).

42. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе [Текст]: автореферат дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Радионова Нина Федоровна. – Ленинград, 1991. – 266 с.

43. Разенкова, Ю. А. Логопедическое обследование [Электронный ресурс] / Юлия Разенкова // Альманах Института коррекционной

педагогике. – 2001. – №4. Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-4/logopedicheskoe-obsledovanie-deti-sirot-y-konsultirovanie> (Дата обращения: 05.04.2020)

44. Разенкова, Ю. А. Схема логопедического обследования ребенка 2-3-го года жизни [Электронный ресурс] / Юлия Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2001. – № 4. Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-4/shema-logopedicheskogo-obsledovaniya-rebenka-2> (Дата обращения: 05.04.2020)

45. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст]: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Москва: Академия, 2008. – 1997. – 512 с.

46. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие для работников ДОУ [Текст] / Ольга Солодянкина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 77 с.

47. Ткачева, В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям "Психология" / Виктория Ткачева; МПСИ. – Москва: УМК «Психология», 2006. – 319 с.

48. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Начальные этапы становления детской речи [Текст] / Раиса Тонкова-Ямпольская // Журнал высшей нервной деятельности имени И.П. Павлова. – 1966. – №2. – С. 351–356.

49. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155]. – Режим доступа: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/PlotnikovAA/Мои%20документы/fgos_ru_doshk%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/PlotnikovAA/Мои%20документы/fgos_ru_doshk%20(1).pdf) (дата обращения: дата обращения: 31.10.2019).

50. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: дата обращения: 31.10.2019).

51. Филатова, Ю. О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи [Текст]: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03: защищена 18.05.2015: утв. 03.06.15 / Филатова Юлия Олеговна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2014. – 310 с.

52. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика дет. речи: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Стелла Цейтлин. – Москва: Владос, 2003. – 238 с.

53. Чиркина, Г. В. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в речевом развитии детей [Текст] / Г. В. Чиркина, О. Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 8. – С. 4–16.

54. Шарапова, А. Ф. Формирование представления о семье у детей и подростков [Электронный ресурс] / Алина Шарапова // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2016. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016026223> (дата обращения: 06.04.2021).

55. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: учебное пособие [Текст] / Н. Х. Швачкин; сост. К. Ф. Седова. – Москва: Лабиринт, 2004. – 330 с.

56. Шереметьева, Е. В. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» [Текст] / Шереметьева Е. В., Щелокова Е. Г., Лапшина Л. М., Пидал И. М. // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 106.

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

58. Шереметьева, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семьей в образовательных организациях: учебно-методическое пособие [Текст] / Елена Шереметьева; Южно-Уральский государственный гуманитарно педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский научный с. – центр РАО, 2020. – 212 с.

59. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учебно-практическое пособие [Текст] / Елена Шереметьева; Урал. гос. гуман.-пед. ун-т. – Челябинск: Изд-во Юж, 2017. – 106 с.

60. Шереметьева, Е. В. Формирование естественной речевой среды ребёнка раннего возраста: методические рекомендации [Текст] / сост. Е. В. Шереметьева, С. С. Петрова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 60 с.

61. Югова, О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям [Текст] / Олеся Югова // Специальное образование. – 2017. № 1. – С. 53-67.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

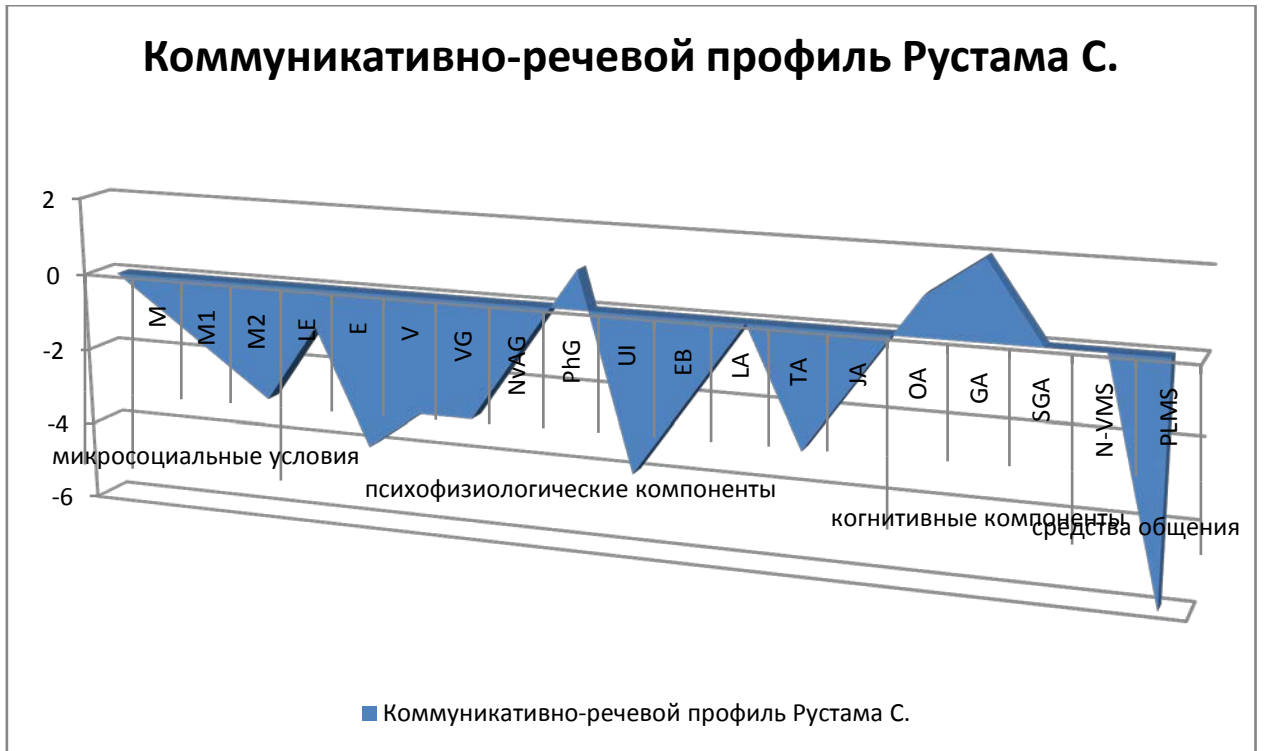


Рисунок 1 – Коммуникативно-речевой профиль Рустама С.

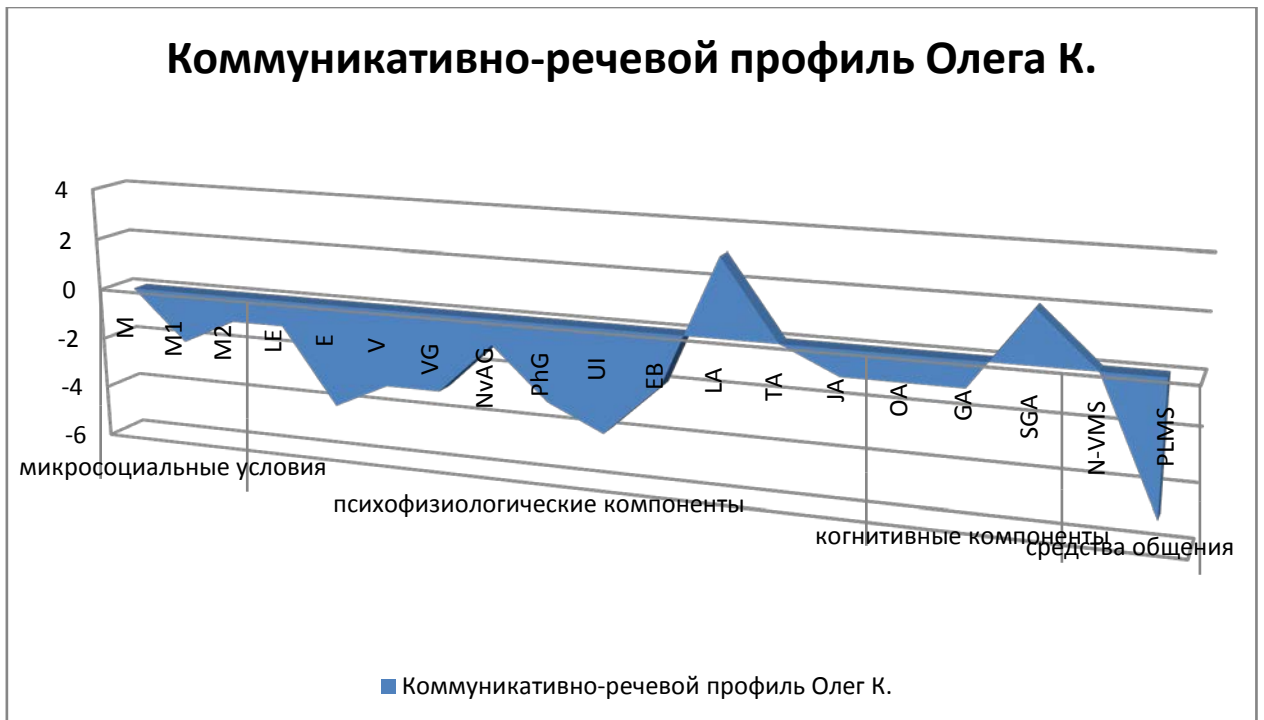


Рисунок 2 – Коммуникативно-речевой профиль Олега К.

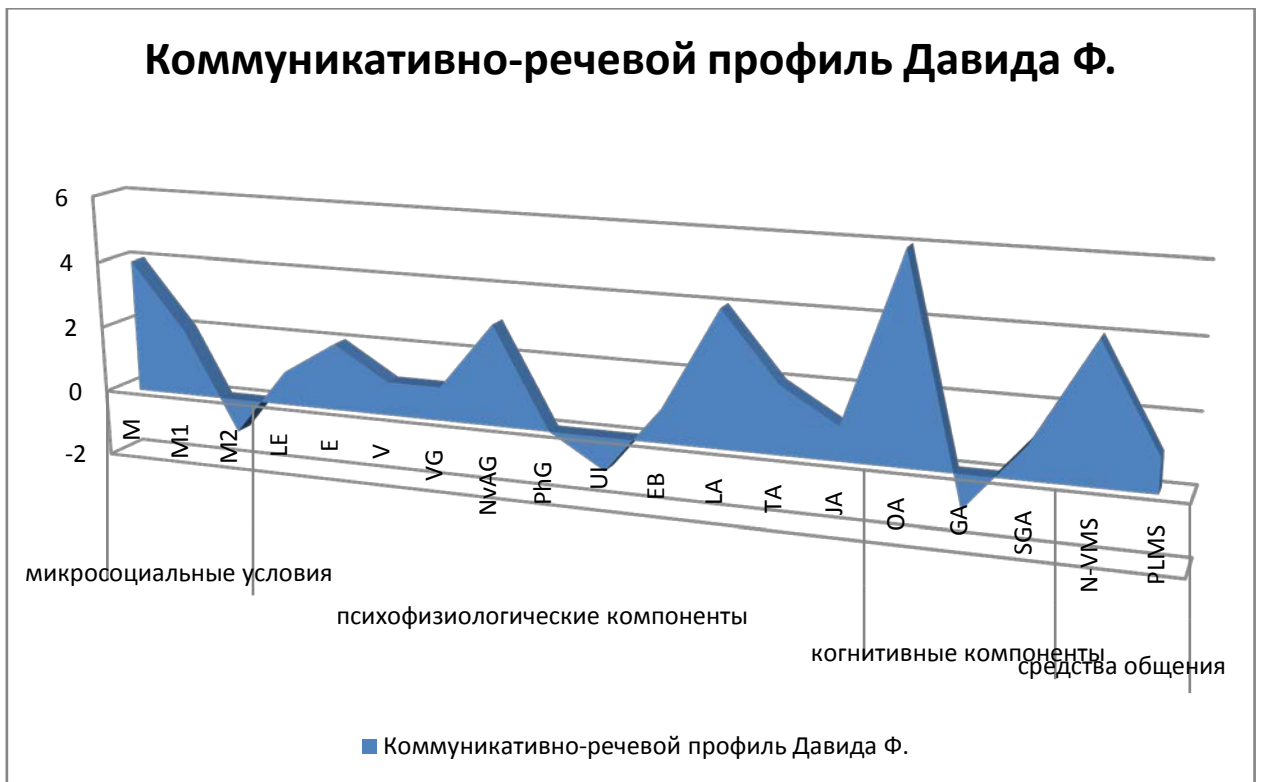


Рисунок 3 – Коммуникативно-речевой профиль Давида Ф.

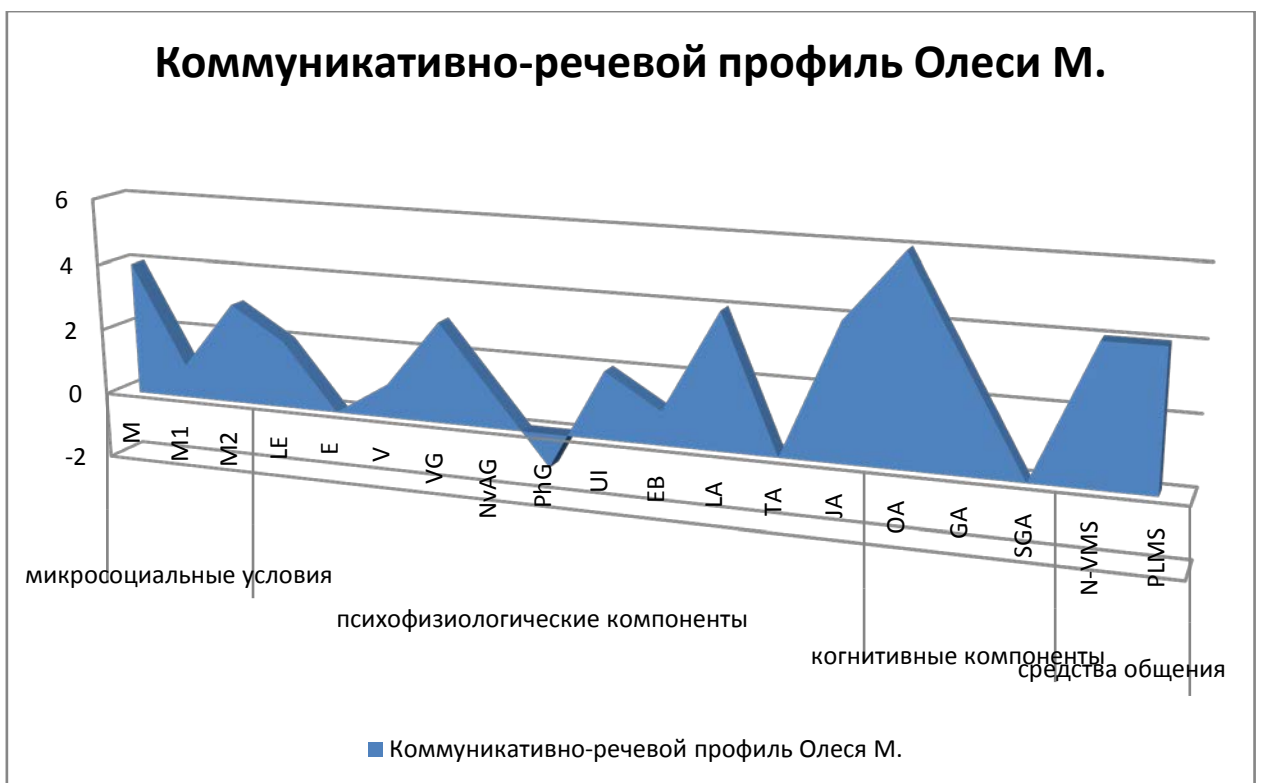


Рисунок 4 – Коммуникативно-речевой профиль Олеси М.

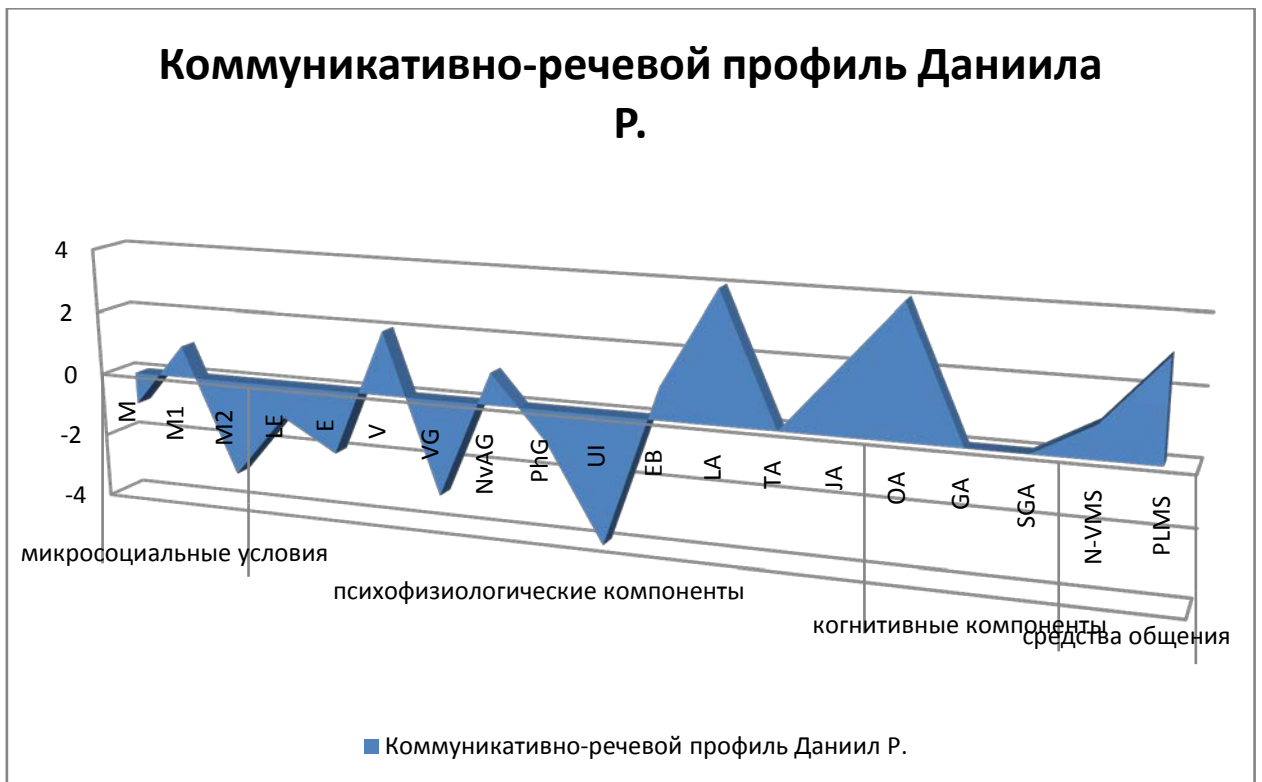


Рисунок 5 – Коммуникативно-речевой профиль Даниила Р.

Примечание.

Блок изучения микросоциальных условий развития ребёнка. М – показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми от англ. motive; M1 общение родителей с ребёнком; 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 gnosia; NVAG – показатель неречевого слухового восприятия от англ. nonverbal auditory gnosia; PhG – показатель фонематического восприятия от англ. phonemic gnosia; 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; ТА – 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; GA – 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста с нормой речевого развития

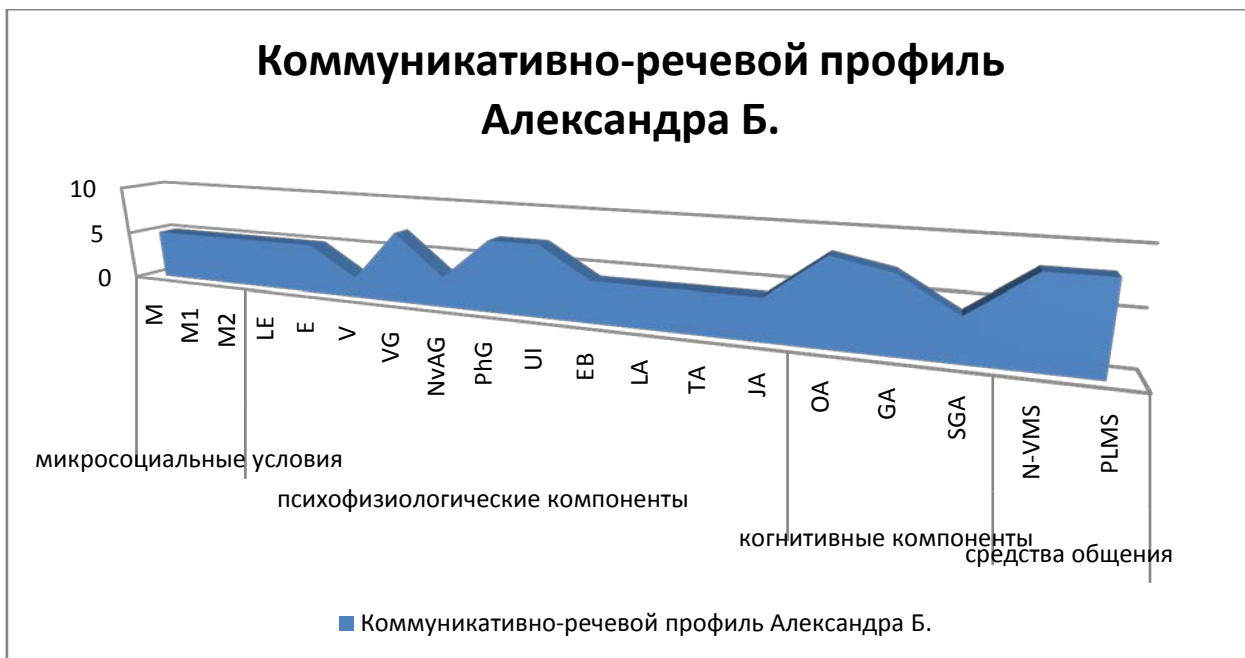


Рисунок 6 – Коммуникативно-речевой профиль Александра Б.

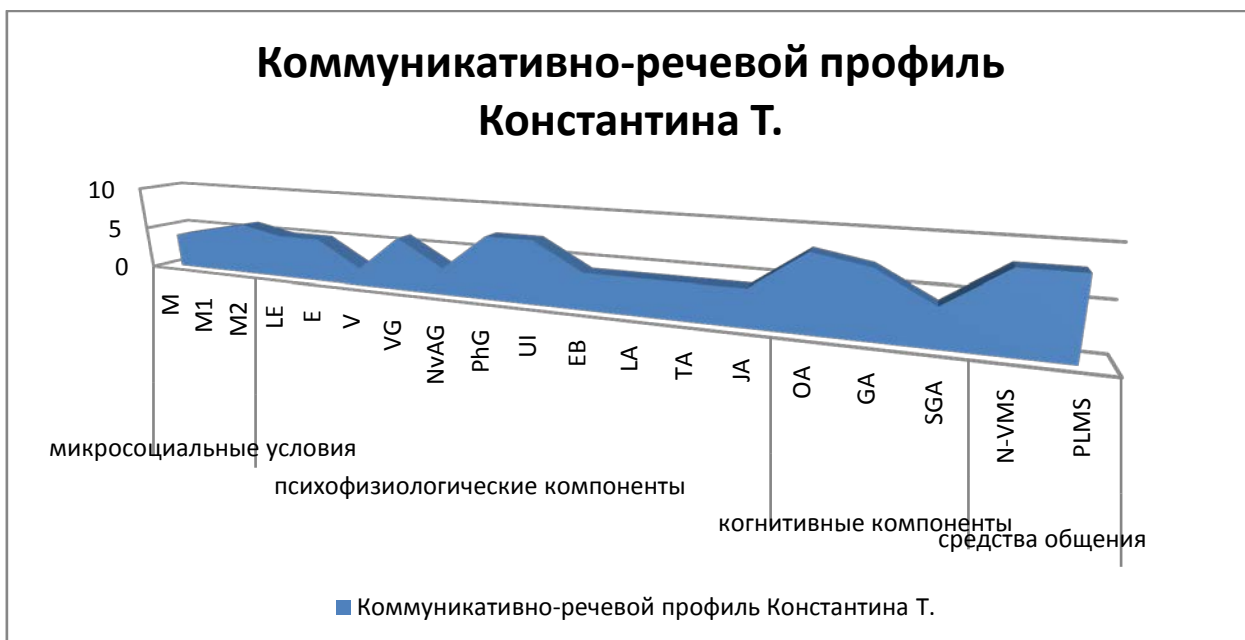


Рисунок 7 – Коммуникативно-речевой профиль Константина Т.

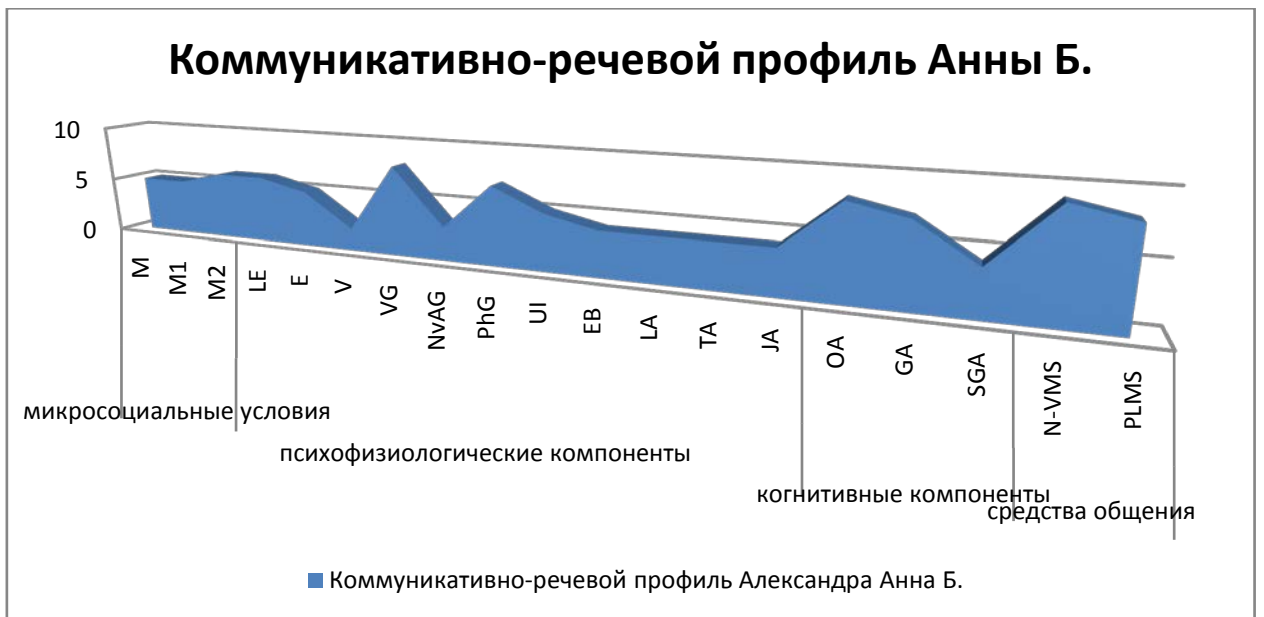


Рисунок 8 – Коммуникативно-речевой профиль Анны Б.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Рекомендации родителям по формированию коммуникативного взаимодействия с ребенком раннего возраста

1. Развитие тактильного общения с малышом.

Для малыша важен физический контакт в виде прикосновений, поцелуев, похлопываний. Используйте подвижные и тактильные игры, которые помогут наладить положительный эмоциональный и тактильный контакт между вами и малышом. Подбор игр представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Подвижные и тактильные игры

Название игры	Содержание игры
1) «Мама – папа, жаба – цап»!	<p>Взрослый держит руку ладонью вниз. Ребенок упирается своим указательным пальцем в середину ладони взрослого.</p> <p>Приговаривая: «Мама, папа, жаба – цап!», взрослый пытается поймать (зажать) пальчик ребенка, ребенок же должен успеть отдернуть палец.</p> <p>Во время этой игры у ребенка развивается внимание, выдержка, умение быстро действовать по сигналу.</p>
2) «Ехали, ехали, ехали с орехами»	<p>Ребенок сидит на коленях у взрослого, лицом к нему и держит его за руки. Взрослый слегка подкидывает его коленями, приговаривая: «Ехали, ехали, ехали с орехами, в ямку – бух»!</p> <p>На слове «бух» взрослый разводит колени в стороны и ребенок как бы проваливается в ямку.</p> <p>Во время этой игры развивается эмоциональная сфера. Ребенок улыбается, смеется, визжит. У него активизируется внимание, проявляются элементы воли и преодоление чувства страха.</p>
3) «Поймай ручку»	<p>Ребенок сидит лицом ко взрослому и кладет свои ладони на его ладони. Затем взрослый старается быстро накрыть своей рукой руку ребенка (поймать). Задача ребенка – не дать возможности взрослому поймать свою руку, отдернув ее.</p> <p>Во время игры у ребенка развивается выдержка, внимание. Активизируется тактильная чувствительность. Ребенок испытывает эмоциональную радость и удовлетворение в случае своей успешности.</p>

Продолжение таблицы 1

Название игры	Содержание игры
4) «Качели»	<p>1-й вариант: Взрослый сидит (на стуле, положив ногу на ногу ребенок встает двумя ногами на подъем его ноги. Взрослый, держа за руки ребенка, качает его.</p> <p>2-й вариант: Взрослый сидит, положив ногу на ногу. Ребенок садится на нее. Взрослый, держа ребенка за обе руки, качает его.</p> <p>Во время игры активизируются эмоции ребенка, он радуется, испытывает удовольствие. Ребенок сосредотачивается на движении и позе. Это хорошее упражнение для преодоления страха.</p>
5) «Самолет»	<p>1-й вариант: взрослый держит ребенка за подмышки или за талию (к себе лицом, или к себе спиной) и кружит</p> <p>2-й вариант: взрослый держит ребенка за кисти рук и кружит</p> <p>3-й вариант: взрослый держит ребенка за одну руку и ногу и кружит его, то поднимая, то опуская</p> <p>Во время этих игр особенно затрагивается эмоциональная сфера (ребенок испытывает восторг и удовольствие) Упражняется в преодолении страха. Между ребенком и взрослым формируется доверие.</p>
6) «Мама (папа, хозяин) дома? Гармонь готова? Можно поиграть?»	<p>Такие вопросы задает взрослый ребенку. Если ребенок на вопросы отвечает «Да», то взрослый имитируя игру на баяне, перебирая своими пальцами по бокам ребенка (щекоча его). Ребенок смеется, увертывается от рук взрослого.</p> <p>Во время этой игры активизируется внимание ребенка (он переживает чувство радости от взаимоотношений со взрослым, задействована тактильная чувствительность.</p>
7) «Совместная ходьба»	<p>Ребенок стоит лицом ко взрослому или спиной к нему и ставит свои стопы на стопы взрослого. Взрослый прижимает ребенка к себе и они вместе идут.</p> <p>В процессе этой игры у детей активизируется внимание, сосредоточенность на совместном действии, тактильная и мышечная чувствительность. Партнеры учатся настраиваться друг на друга для совместного движения.</p>

Продолжение таблицы 1

Название игры	Содержание игры
8) «Ватрушки»	<p>Ребенок сидит или стоит спиной к взрослому, взрослый, выполняя легкое постукивание кулачками по спинке ребенка говорит такие слова: «Ушки, ушки, ушки! Мы печем ватрушки, а ватрушки в печи. С чем ватрушки?» Ребенок отвечает: «С вареньем (с медом)!» – взрослый выполняет поглаживание спинки ребенка движением снизу вверх, к плечам. Если ребенок отвечает, например: С творогом – взрослый выполняет легкое пощипывание спинки ребенка снизу вверх. Если, например с сахаром, взрослый выполняет легкое, приятное постукивание пальчиками спинки ребенка.</p>
9) «Дракончики»	<p>Взрослый и ребенок держит согнутые в локтях руки перед собой, ладонями во внутрь так, что ладони взрослого и ребенка чередуются между собой (взрослый, ребенок, взрослый, ребенок). Произносятся по очереди слова, с одновременным легким ударом своей ладошкой, находящейся внутри, о ладошку партнера.</p> <p>«Летели дракончики, ели пончики, сколько пончиков съели дракончики»?</p> <p>Далее тот, на ком закончились слова называет количество «пончиков», и начинается их счет на каждый удар ладошкой, на последний удар нужно попытаться зажать между своими ладошками ладошку партнера. Задача второго партнера успеть отдернуть свою руку, не дав зажать ее.</p>

Продолжение таблицы 1

Название игры	Содержание игры
10) «Дрозды»	<p>Взрослый и ребенок сидят или стоят напротив друг друга (взрослый на одном уровне с ребенком).</p> <p>Произносятся следующие слова:</p> <p>Я – дрозд (показываем ладошкой на себя).</p> <p>И ты – дрозд (показываем ладошкой на партнера, дотрагиваясь до него)</p> <p>У меня – нос (дотрагиваемся до своего носа)</p> <p>И у тебя – нос (дотрагиваемся (показываем) до носа партнера).</p> <p>У меня щечки розовые (показываем на свои щечки)</p> <p>И у тебя щечки розовые (дотрагиваемся (показываем) до щечек партнера).</p> <p>Мы с тобой два друга (пожимаем друг другу правые руки (здороваемся))</p> <p>И мы любим друг друга (обнимаемся, взрослый нежно прижимает к себе ребенка).</p>
11) «Носик с носиком встречался»	<p>Носик с носиком встречался</p> <p>Носик носиком бодался.</p> <p>А потом «привет» сказал,</p> <p>Носик весь зацеловал!</p>
12) «Ножки-ножки, топотушки!»	<p>Ножки-ножки, топотушки!</p> <p>Попрыгушки, побегушки.</p> <p>Ножки сильными растут,</p> <p>Скоро быстро побегут!</p>
13) «Ручки-ручки, все хваталки»	<p>Ручки-ручки, все хваталки</p> <p>Крепко маму обнималки,</p> <p>Мы потянем ручки вверх,</p> <p>Скоро дорастем до всех!</p>
14) «Есть у ежика щетинка»	<p>Есть у ежика щетинка,</p> <p>Наша гладенькая спинка!</p> <p>Вот бежит сороконожка –</p> <p>Это мамина ладошка.</p>
15) «Носик, носик, носопырка»	<p>Носик, носик, носопырка –</p> <p>Справа дырка, слева дырка</p> <p>А на кончике звоночек,</p> <p>Сам звенит, когда захочет.</p>
16) «Щечки, сладенькие щечки»	<p>Щечки, сладенькие щечки</p> <p>Нежные, как лепесточки.</p> <p>Щечка – раз и щечка – два!</p> <p>Целовать давно пора!</p>
17) «Все прекрасно слышат ушки»	<p>Все прекрасно слышат ушки,</p> <p>Наши ушки-непослушки!</p> <p>Когда глазки крепко спят,</p> <p>Ушки маму сторожат.</p>

Продолжение таблицы 1

Название игры	Содержание игры
18) «Прилетел к нам ангелочек»	Прилетел к нам ангелочек Сел на правый наш носочек Покачался и взлетел – На головушку присел.
19) «Прилетела к нам синичка»	19. Прилетела к нам синичка Села (имя) на реснички Крыльями закрыла глазки, Чтобы снились (имя) сказки.

2. Хороший зрительный контакт между родителем и ребенком является важным инструментом нормального развития малыша.

Когда ребенок внимательно следит за выражением лица родителя, он получает подсказки для понимания их словесных высказываний. При этом ребенку важно сосредотачивать свое внимание не только на лице, но и на движении губ. Это делает высказывание более воспринимаемым.

Разговор на уровне ребенка: разговаривайте с ребенком на уровне его глаз, это проявление дружелюбия, и делает ваше высказывание более легким и доступным для восприятия на слух. Прежде чем начать общаться с ребенком, постарайтесь занять такое положение, чтобы видеть его глаза. Разговаривая с ребенком, не теряйте контакта глазами, улыбайтесь и нежно прикасайтесь к нему.

3. Развитие просодических компонентов: интонации, ритма, темпа речи.

Вам необходимо в процессе общения с ребенком изменять голос по высоте, силе, правильно употреблять паузы, расставлять логическое ударение, изменять темп речи, правильно воспроизводить ритм, показывать необходимую интонацию (повествовательную, вопросительную, восклицательную), обладать внятной речью.

Говорите выразительно, меняйте интонацию, растягивайте или пропевайте слова, отдельные гласные в словах, удлиняйте паузы между высказываниями, повторяйте слова, используйте в своей речи

стихотворные тексты: потешки, прибаутки, песенки и колыбельные. Включайте в общение с малышом смех, плач, вздох, вскрик и т.д..

Разучивайте вместе с малышом простые игровые действия, сопровождая их веселым детским фольклором. Малыш научится подражать действиям, воспроизводить звуки, повторяя речевой ритм и темп, интонацию за вами.

Включайте произведения народного фольклора в повседневную деятельность малыша.

Ежедневно в режимные моменты, укладывая малыша спать, пойте колыбельные, рассказывайте сказку или потешку. Сопровождайте моменты умывания, купания, одевания, приема пищи, прогулки и др. потешками, прибаутками. Чтобы утешить ребенка, когда он плачет, используйте прибаутки, потешки, заклички, которые позволят ему быстрее успокоиться, но и будут способствовать речевому развитию ребенка. Ежедневно играйте с малышом в народные игры, пойте с ним песни, рассказывайте сказки сначала самостоятельно, а потом совместно с ребенком.

Рекомендуемые сборники малых форм народного фольклора:

1. Болтаева Ю. А. Порастунюшки: сборник малых форм фольклора для работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / сост: Ю. А. Болтаева, 2015. – URL: <https://btfr.cc/m0m>.

2. Сайт: <https://mishka-knizhka.ru/folklor-dlya-detey/> Раздел: фольклор для детей 2-3 лет. В данном разделе сайта представлены русские народные песенки, потешки и пестушки для детей.

3. Картотека потешек для детей раннего возраста / сост. Е. В. Булышева. URL – <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/11/05/kartoteka-poteshek-dlya-detey-rannego-vozrasta>. В данной картотеке подобраны потешки в соответствии с 19 разделами-темами.

4. Развитие выразительной мимики и пантомимики.

Упражнения на развитие мимики и эмоций с использованием иллюстраций, схем – моделей, игрушек представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Упражнения на развитие мимики и эмоций

Эмоция	Игровые упражнения
Радость	<p>Вот облачко веселое смеется надо мной: «Зачем ты щуришь глазки так? Какой же ты смешной!» Я тоже посмеялся с ним: «Мне весело с тобой!» И долго – долго облачку махал я вслед рукой.</p>
Радость	<p>2. «С радостью я в сад иду» Я сегодня очень рад, Ведь иду я в детский сад. Буду плавать, рисовать И с детишками играть.</p>
Веселый смех	<p>3. «Шел медведь» – косматый мех, Нес в мешке веселый смех. Зацепил мешком за сук – Смех посыпался вокруг. (М. Вайнилайтис)</p>
Веселый смех	<p>4. «Лягушки» ищут комара Вот лягушки по дорожке Скачут, вытянувши ножки. Увидали комара, Закричали: «Ква-ква-ква!»</p>
Веселый смех	<p>5. «Солнце» ласково смеется, Светит ярче, горячей. И с пригорка звонко льется Разговорчивый ручей. (Я. Колас)</p>

Продолжение таблицы 2

Эмоция	Игровые упражнения
Радость	<p>6. Рады, рады, рады Светлые березки. И на них от радости Вырастают розы. (К. Чуковский)</p>
Страх, испуг	<p>7. «Страх, испуг» Испугались мы в лесу Детям маленьким нельзя В лес одним ходить, друзья! В лесу можно оступиться, Испугаться, заблудиться!</p>
Страх, испуг	<p>8. «Заяц» Мчится заяц от лисы. Хвост дрожит, дрожат усы. Встали сосны на пути, От погони не уйти! Нет спасения в бору! Прыгнул к ежику в нору... (Е. Александрова)</p>
Страх, испуг	<p>9. «Гроза» Поднял гром тарарам, Прокатился по полям, По лесам, по холмам Да по синим облакам. Теплым дождиком звеня, Докатился до меня. – Дождь, дождь! Надо нам разбежаться по домам!</p>

Продолжение таблицы 2

Эмоция	Игровые упражнения
Злость	<p>Упражнение «Злюка»</p> <p>Цель: развивать способность распознавать различные эмоции с помощью мимики и пантомимики.</p> <p>Детям предлагается представить, что в одного из ребенка «вселились» злости и гнев и превратили его в Злюку. Дети становятся в круг, в центре которого стоит Злюка. Все вместе читают небольшое стихотворение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Жил (а)-был (а) маленький (ая) мальчик (девочка). – Маленький (ая) мальчик (девочка) сердит (а) был (а). – Ребенок, выполняющий роль Злюки, должен передать с помощью мимики и пантомимики соответствующее эмоциональное состояние (сдвигает брови, надувает губы, размахивает руками). При повторении упражнения всем детям предлагается повторить движения и мимику сердитого ребенка.
Злость	<p>10. «Злость»</p> <p>Сердитые коты</p> <p>Подрались между собой</p> <p>Рыжие коты.</p> <p>Поднялись у них трубой</p> <p>Рыжие хвосты.</p>

Продолжение таблицы 2

Эмоция	Игровые упражнения
Дружелюбие	11. «Дружелюбие» Будем дружить Будем вместе мы дружить, Будем вместе в мире жить. Будем дружно все играть, Прыгать, бегать и скакать! Ты да я, да мы с тобой Взялись за руки друзья И сказали: «Ты да я – это мы! Я – Катюшка, я Витюшка, Я – Полинка, я Иринка...»
Гордость	12. «Гордость» Важные петушки Вот шагают петушки, На головках гребешки, Красные бородки, Важная походка.
Грусть	13. «Грусть» Бедный мишка заболел. Мишка много меда съел. Мишка плачет и кричит: – У меня живот болит! (Ф. Бобылев)

Продолжение таблицы 2

Эмоция	Игровые упражнения
Скука	<p>14. «Бычок»</p> <p>Маленький бычок, Рыженький бычок Ножками ступает, Головой качает: «Где же стадо? Му-у-у! Ску-у-учно одному-у-у!» (В. Берестов)</p>
Удовольствие	<p>15. «Удовольствие»</p> <p>Угощаемся пирожками – Печка, печка, помоги, Пирожки нам испеки! Будь добра нам подавай Вкусный, пышный каравай!</p>
Обида	<p>16. «Обида, капризы»</p> <p>Петушки распетушились, Но подрасться не решились. Если очень петушиться, Можно перышек лишиться. Если перышек лишиться – Нечем будет петушиться.</p>
Обида	<p>17. «Ёж»</p> <p>Ёж пыхтит и морщится: – Что я вам – уборщица? Лес никак не подмету... Соблюдайте чистоту! (Я. Аким)</p>

Продолжение таблицы 2

Эмоция	Игровые упражнения
Обида	18. «Осторожная лисица» Подошла к ручью напиться. Наклонилась, а вода Неподвижна и тверда. (Г. Ладонщиков)
Осторожность	19. «Осторожность» Мосточек На носочках осторожно Перейти мосточек можно. Тише, тише, не спешите, Бревнышки не раскатите.
Игровые упражнения по развитию мимики	«Съели кислый лимон» (дети морщатся). «Рассердились на драчуна» (сдвигают брови). «Встретили знакомую девочку» (улыбаются). «Испугались забияку» (приподнимают брови, широко открывают глаза, приоткрывают рот). «Удивились» (приподнимают брови, широко открывают глаза). «Обиделись» (опускают уголки губ). «Умеем лукавить» (моргают то правым глазом, то левым).

Продолжение таблицы 2

Эмоция	Игровые упражнения
Игровые упражнения по развитию пантомимики	
Веселый-грустный	<p>Упражнение «Котенок веселый-грустный»</p> <p>Педагог просит всех детей превратиться в котят, а затем показать веселых котят, когда они играют, после этого – грустных котят, когда они скучают по маме. И, наконец, опять веселых котят, когда им купили новую игрушку.</p>
Пантомимические этюды	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Озорной щенок» – исполнитель вскакивает, кивает головой, машет хвостом и т. д. 2. «Щенок ищет» – заглядывает под стол, стул, оглядывается, прислушивается и т. д. 3. «Гордый петушок» – идет, высоко поднимая ноги, хлопает крыльями по бокам, кричит «Ку-ка-ре-ку» и т. д. 4. «Пугливый мышонок» – сжимается в комочек с испуганным выражением мордочки и т. д. 5. «Злая собачка» – с широко открытыми глазами, зло лает, рычит. 6. «Пчела» – с широко открытыми глазами, жужжит. 7. «Лягушка» – с растопыренными лапками, неторопливо прыгает и квакает. 8. «Озорная кошка» – глаза бегают, спинка изогнута, шипит, фыркает.

5. Оречевляйте все совместные действия в режимные, гигиенические, игровые моменты, имитируйте речевые звуки в игре.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Конспект фронтального детско-родительского занятия

Номер занятия: № 1

Тема: Давайте познакомимся.

Цель: формирование коммуникативного взаимодействия в диаде «родитель – ребенок».

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- 1) учить взрослого взаимодействовать с ребенком раннего возраста;
- 2) активизировать подражание ребенка звукам и движениям за взрослым.

Коррекционно-развивающие:

- 1) развитие зрительного сосредоточения на лице говорящего;
- 2) развитие тактильно-кинестетических средств общения.

Коррекционно-воспитательные:

- 1) воспитывать интерес к занятиям.

Оборудование: зеркала, ватман, краски, влажные салфетки, фитбол по количеству детей.

Продолжительность занятия: 20 минут.

Ход занятия (представлен в таблице 3).

Таблица 3 – Ход занятия

№ п/п	Этап	Время	Деятельность учителя-логопеда	Деятельность ребенка
1	2	3	4	5
1	Приветствие	2 мин.	Все садятся на ковер, образуя круг. Учитель-логопед здоровается с каждым родителем и ребенком, смотря в глаза и называя имена:	Любая вербальная или невербальная реакция ребенка. Дети и мамы повторяют слова и

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
			<p>Здравствуй, Татьяна! Здравствуй, Олег! + коммуникативный жест приветствия рукой. Учитель- логопед предлагает встать, и выполнить упражнение: Здравствуй, ладошки, хлоп- хлоп-хлоп. Здравствуй, сапожки, топ-топ- топ, Здравствуй, звонкий каблучок, цок-цок, И малышка светлячок, с-с-с, Здравствуй, маленький телёнок, му-му, Здравствуй, грязный поросенок, хрю-хрю, Здравствуй, сонная ворона, кар- кар, Длинный поезд у перрона чух-чух- чух, Добрый день ручным часам тик- так, Громким детским голосам А-А-А, Здравствуй, мои друзья – вы и я! Здравствуй, мои друзья – вы и я!</p>	<p>движения за учителем- логопедом. Мамы помогают детям, мотивируют детей повторять слова и движения.</p>
2	<p>Развитие артикуляторной моторики (артикуляционна я гимнастика зоопарк)</p>	4 мин.	<p>А теперь отправляемся в зоопарк. Давай и мы превратимся в бегемотиков и будем широко открывать рот. (Описание упражнения: открыть рот как можно шире, удерживать его в таком положении до счёта «пять», потом закрыть рот. Повторить 3-4 раза.): Рот пошире открываем, В бегемотиков играем: Широко раскроем ротик, Как голодный бегемотик. Закрывать его нельзя, До пяти считаю я. А потом закроем рот Отдыхает бегемот Слышите: ква-а-а, ква-а-а. Это лягушки.</p>	<p>Садятся перед зеркалом. Дети ближе к зеркалу, мамы чуть сзади. Выполняют артикуляционные упражнения.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
			<p>Давай изобразим, как лягушки улыбались (описание упражнения: улынуться, показать сомкнутые зубки; удерживать губы в таком положении до счёта «пять»), затем вернуть губы в исходное положение; повторить 3-4 раза): Подражаем мы лягушкам: Тянем губы прямо к ушкам. Вы сейчас тяните губки – Я увижу ваши зубки. Мы потянем – перестанем И нисколько не устанем. Ой, кто такой большой, с длинным носом? Да это же... слон! Давай покажем, какой у слона хобот (описание упражнения: сомкнутые губы вытянуть вперед и удерживать в таком положении до счёта «пять», вернуться в исходное положение)! А теперь стал набирать хоботом воду и поливать себя и слонёнка (описание упражнения: вытянуть вперед губы трубочкой и «набирать» водичку, слегка причмокивая при этом). Я водичку набираю И ребяток поливаю! Буду подражать слону! Губы «хоботом» тяну. А теперь их отпускаю И на место возвращаю. Идем к другой клетке. А там змея. Давай изобразим змею (описание упражнения: улынуться, открыть рот; высунуть язычок изо рта, затем спрятать, повторить 3-4 раза)! Подражаем мы змее, С ней мы будем наравне: Высунем язык и спрячем, Только так, а не иначе. Давай покатаемся на лошадке</p>	

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
			<p>(описание упражнения: улыбнуться, широко открыть рот, щёлкать языком громко и энергично, стараться, чтобы нижняя челюсть была неподвижна и «прыгал» только язык). Я – весёлая лошадка, Тёмная, как шоколадка. Язычком пощёлкой громко – Стук копыт услышишь звонкий. Надо узнать который час. Покажи, как работают часики (описание упражнения: улыбнуться, открыть рот, тянуться языком попеременно то к левому углу рта, то к правому; повторить 5 раз). Тик-так, тик-так. Язычок качался так, Словно маятник часов. Ты в часы играть готов? А нам пора возвращаться на занятие! «До свидания, зоопарк!» – машем ручкой.</p>	
3	Музыкально-ритмическое упражнение	3 мин.	<p>Учитель-логопед включает классическую музыку, демонстрируют упражнение с помощью игрушки:</p> <p>В колыбельке золотой (родители сажают малышкой на колени) Спало солнце за рекой (ручки малышкой складывают перед грудью, образуя круг – «колыбельку»; имитация качания младенца на руках).</p> <p>Встало солнце поутру (руки плавно поднимаются, разъединяются).</p> <p>Разбудило детвору (плавно опускаются).</p> <p>Вышли детки погулять (хлопки ладошками по ножкам поочередно),</p>	<p>Выполняют упражнение в парах родитель – ребенок. Мамы проговаривают слова. Называют свои имена.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
			<p>Стали прыгать и скакать (одновременное похлопывание).</p> <p>И Олег здесь (имена детей), мама Таня здесь (имена родителей).</p>	
4	Пальчиковая гимнастика	2 мин.	<p>Здравствуй, большой пальчик, Здравствуй, указательный, Здравствуй, средний, Здравствуй, безымянный, Здравствуй, мизинчик, Здравствуйте, здравствуйте!</p>	<p>Мамы растирающими движениями делают детям массаж каждого пальчика. Последняя строчка: ритмичное разгибание и сгибание в кулак. Проговаривая слова, смотрят в глаза ребенка.</p>
5	Коммуникативная игра	3 мин.	<p>Игра «Наше солнце»</p> <p>Цель: способствовать объединению и взаимодействию участников в группе.</p> <p>Логопед рисует на ватмане большой круг. Затем обрисовывает ладони детей и мам, создавая, таким образом, лучики солнца. Дети с помощью мам раскрашивают нарисованные ладошки. В итоге получается красивое разноцветное солнце, которое вывешивается в месте проведения занятия.</p>	<p>Положительная вербальная или невербальная реакция ребенка. Желание взаимодействовать. Зрительного сосредоточения на лице говорящего.</p>
6	Комплекс на фитболах	4 мин.	<p>1. Ребенок стоит около мяча и барабанит по нему ладонями. По сигналу «стоп» он должен прекратить стучать по мячу.</p> <p>2. Ребёнок лежит на спине с согнутыми в коленях ногами.</p>	<p>Мамы вместе с детьми выполняют комплекс упражнений в такт музыке. Мамы хвалят своих малышей.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
			<p>Подкатите к нему мяч: пусть малыш с усилием стучит по нему пятками.</p> <p>3. Покачивание. Положите ребенка животиком на мяч, своими руками крепко зафиксируйте спинку и начинайте раскачивать фитбол вперед и назад, меняя амплитуду. Затем поменяйте положение крохи, повернув его на спину.</p> <p>4. Держим равновесие. Исходное положение – лежа животиком на фитболе. Ручки ребенка разведены в стороны. Придерживая ребенка, раскачивайте мяч вправо и влево, побуждая при этом ребенка подстраховывать себя, вытягивая ручки к полу в ту сторону, в какую наклоняется фитбол.</p> <p>5. Вперед и назад. Ваша задача – наклонить мяч вперед так, чтобы кроха ладошками коснулся пола, а совершая обратное движение – стал на полную стопу.</p> <p>6. Прыг-скок. Зажмите мяч ногами, поставьте на него ребенка, придерживая его за спинку. Ребенок будет пружинить ножками на фитболе. Затем посадите его на мяч, и пружините сидя.</p>	
7	Прощание	2 мин.	<p>Учитель-логопед: «Наше занятие подходит к концу, встаем, убираем инвентарь. Встаем перед зеркалом».</p> <p>Логопед встает перед родителями и детьми и показывает движения пропевая слова: По небу летит самолёт – 2 раза (руки в стороны, качаемся). Мы ему помашем рукой (машем рукой)</p>	<p>Дети и мамы повторяют слова и движения за учителем-логопедом. Мамы помогают детям, мотивируют детей повторять слова и движения.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
			<p>И пойдём все вместе домой (машем и топаем) Ножками мы топ-топ-топ (топаем). По небу летит вертолет – 2 раза (поднимаем руки над головой и вращаем ими). Мы ему помашем рукой (машем рукой) И пойдём все вместе домой (машем и топаем) Ножками мы топ-топ-топ (топаем). По небу корова летит – 2 раза (прикладываем руки к голове и выставляем указательные пальцы). Мы ей все помашем рукой (машем рукой) И пойдём все вместе домой (машем и топаем) Ножками мы топ-топ-топ (топаем). По небу летит крокодил – 2 раза (складываем основания ладоней вместе и «схлопываем» ладони несколько раз). Мы ему помашем рукой (машем рукой) И пойдём все вместе домой (машем и топаем) Ножками мы топ-топ-топ. (топаем). Учитель-логопед: «Все задания выполнили! Олег... (Имя каждого ребенка) молодец! Мамы молодцы! Прощание с каждой мамой и ребенком, называя имена + коммуникативный жест.</p>	<p>Прощаются с учителем- логопедом.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Подбор игр и упражнений к фронтальным детско-родительским занятиям

Подбор игр и упражнений к фронтальным детско-родительским занятиям представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Игры и упражнения к фронтальным детско-родительским занятиям

№ п/п	Тема занятия	Музыкально-ритмическое упражнение	Пальчиковая гимнастика	Коммуникативная игра
1	2	3	4	5
1	Давайте познакомимся	<p>В колыбельке золотой (родители сажают малышей на колени)</p> <p>Спало солнце за рекой (ручки малышей складывают перед грудью, образуя круг – «колыбельку» (имитация качания младенца на руках)).</p> <p>Встало солнце поутру (руки плавно поднимаются, разъединяются),</p> <p>Разбудило детвору (плавно опускаются).</p>	<p>Здравствуй, большой пальчик,</p> <p>Здравствуй, указательный,</p> <p>Здравствуй, средний,</p> <p>Здравствуй, безымянный,</p> <p>Здравствуй, мизинчик,</p> <p>Здравствуйте, здравствуйте</p>	<p>Игра «Наше солнце»</p> <p>Цель: способствовать объединению и взаимодействию участников в группе.</p> <p>Логопед рисует на ватмане большой круг. Затем обрисовывает ладони детей и мам, создавая, таким образом, лучики солнца. Дети с помощью мам раскрашивают нарисованные ладошки. В итоге получается красивое разноцветное солнце, которое вывешивается в месте проведения занятий.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Вышли детки погулять (хлопки ладошками по ножкам поочередно), Стали прыгать и скакать (одновременное похлопывание). И Олег здесь (имена детей), Мама Таня здесь (имена родителей).</p>	<p>(растирающие движения каждого пальчика, последняя строчка: ритмичное разгибание и сгибание в кулак)!</p>	
2	Моя семья	<p>Игра «Послушные ручки» Цель: формировать у ребенка интерес к музыкальным играм, учить подражать действиям взрослого. Оборудование: коврик или легкое одеяло. Ход игры: родитель садится на пол напротив ребенка, напевает песенку, показывает движения, о которых говорится в тексте, побуждает ребенка к подражанию: Ручками мы хлопнем – да-да-да-да! Ручками мы хлопнем – да-да-да-да!</p>	<p>Этот пальчик – дедушка. Этот пальчик – бабушка. Этот пальчик – папочка. Этот пальчик – мамочка. Этот пальчик – я. Вот и вся моя семья (мама растирающими движениями массирует пальчики и загибает по очереди, начиная с большого)! Этот пальчик хочет спать. Этот пальчик лег в кровать.</p>	<p>Игра «Ласка» Ход игры: Учитель-логопед просит мам ласково погладить малыша, выражая свою любовь к нему, приговаривая нежно: «Хороший (ая), хороший (ая)». Подсказывает «Загляните малышу в глазки ласково, поглаживайте мягко, неторопливо, чтоб ему было приятно». Логопед может показать движение на игрушке, исполняя его выразительно, с участием. Затем предлагают малышам ласково погладить мам.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Взрослый хлопает в ладоши, протяжно пропевает слоги «да-да-да», стремится, чтобы ребенок наблюдал за его артикуляцией и подпевал.</p> <p>Далее взрослый машет руками, выразительно пропевает слог «да».</p> <p>Ручками помашем – да-да-да-да!</p> <p>Ручками попляшем – да-да-да-да!</p> <p>(Музыка Е. Тиличеевой, слова Ю. Островского)</p> <p>В конце игры педагог эмоционально хвалит ребенка: «Молодец, Дима! Ты хорошо хлопал и пел вместе с мамой «да-да-да»».</p>	<p>Этот пальчик чуть вздремнул.</p> <p>Этот пальчик уж уснул.</p> <p>А этот давно спит (хлопаем в ладоши; повторяются движения первого упражнения).</p> <p>Тише, тише, не шумите,</p> <p>Пальчики не разбудите.</p> <p>Встали пальчики, ура!</p> <p>Заниматься нам пора (указательный палец противоположной руки подносим к губам; разгибаем пальчики, выполняем круговые движения кистью).</p>	
3	Части тела	<p>Игра «Маленькая полечка»</p> <p>Цель: учить ребенка подражать действиям взрослого, закрепляя положительные эмоции от общения, формировать простейшие представления о связи музыки и движения.</p>	<p>«Пальчик о пальчик»</p> <p>Пальчик о пальчик тук-тук-тук (мамы стучат указательными пальчиками детей друг о друга),</p> <p>В ладошки хлопай, хлопай, хлопай (хлопают в ладоши),</p>	<p>«Нос к носу»</p> <p>Цель: создание условий для тесной связи между партнерами.</p> <p>Дети свободно располагаются по комнате и двигаются в любом направлении.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Ход игры: напевая веселую песенку (с музыкальным сопровождением), взрослый выполняет простые плясовые движения, заражает малыша эмоциями и активизирует его подражательные способности.</p> <p>Взрослый выполняет повороты кистями, слегка вытянутых вперед и поднятых на уровень глаз, рук, поет:</p> <p>Ручки пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та! Вот как пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та!</p> <p>Ритмично топают одной ногой или двумя поочередно. Ножки пляшут:</p> <p>Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та! Дружно пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та!</p> <p>(Музыка Е.Тиличевой, слова А. Шибицкой)</p>	<p>По ножкам топай, топай, топай (хлопают ладошками по ножкам).</p> <p>Спрятались (закрывают ручками лицо).</p> <p>Где же наши детки?</p> <p>А вот они, нашлись (опускают руки)!</p>	<p>По команде взрослого, например, «Нос к носу» они становятся по парам и касаются друг друга носами. Команды могут быть разнообразными: «Ладонка к ладонке», «Коленка к коленке», «Ухо к уху» и т.д.</p>
4	Вместе веселее	<p>Игра «Вместе веселее»</p> <p>Цель: развивать чувствительность к изменению темпа движения, закрепляя</p>	<p>Раз, два, три, четыре, пять, Мы грибы идем искать.</p>	<p>«Хоровод»</p> <p>Мамочку свою нежно я люблю, Пойду на лужочек, сорву ей цветочек.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>положительные эмоции от общения с взрослым.</p> <p>Ход игры: взрослый берет малыша крепко за кисти рук, кружит его, отрывая от пола, постепенно, ускоряя темп движения, поет:</p> <p>Греет солнышко теплее, Стало в доме веселее.</p> <p>Мы в кружок, мы в кружок</p> <p>Встанем поскорее (кружит малыша, постепенно замедляя темп движения).</p> <p>Мы покружимся немножко, Веселей пляшите, ножки, И вот так, и вот так. Попляшите ножки!</p> <p>(Музыка Т.Вилькорейской, слова О.Высоцкой)</p> <p>С окончанием пения останавливается, плавно опустив малыша на пол.</p>	<p>Этот пальчик в лес пошел, Этот пальчик гриб нашел, Этот пальчик чистить стал, Этот пальчик жарить стал, Ну, а этот все съел, оттого и потолстел (мамы хлопают ладошкой малыша о свою ладошку; растирающими движениями массируют пальчики, начиная с мизинца).</p>	<p>Сбор цветочков.</p> <p>Ходим по кругу, педагог раскладывает на ковре цветы. Дети собирают их, дарят мамам.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
5	Кошка	<p>«Пушистые комочки»</p> <p>Умыли лапкой щечки, Умыли лапкой носик, Умыли лапкой глазки – Правый глазик, левый глазик. Умыли лапкой ушки – Правое ушко, левое ушко. А ушки у котят как домики стоят (мама поглаживает своей ладошкой щечки, носик, ушки, глазки ребенка, пальцы рук сомкнуты, изображают ушки рядом с ушами ребенка).</p> <p>Кошка с котятками Вместе играла. Кошка котяток Всему обучала:</p>	<p>«Киска»</p> <p>Киска к деткам подошла, Молочка просила, Молочка просила, «Мяу» – говорила (мама сгибает пальцы в кулак, мизинец и указательный палец приподнимает («киска»)), кулачком проводит по ладошке ребенка к кончикам пальцев; дети ладошкой стучат о ладошку; движение «киски» от кончиков пальцев к запястью; мама поглаживает боковые стороны кисти малыша)!</p> <p>Кисонька поела, Песенку запела: «Мур-мур-мур».</p>	<p>Игра «Кто лучше разбудит»</p> <p>Цель: способствовать формированию у детей умения любить окружающих.</p> <p>Ребенок превращается в кошечку и засыпает – ложиться на коврик около мамы. Педагог просит маму будить «спящую кошечку». Желательно делать это по-разному (разными словами и прикосновениями), но всякий раз ласково. Затем мамы и дети меняются местами.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Клубок покатать, Хвостом помахать, Лапками царапать, Молочко лакать (бег по кругу, мамы с осенними листочками в руке, дети за ними; мамы с детьми садятся друг против друга; «барахтанье» руками, ногами; рукой изображаем сзади машущий хвостик; сжимаем-разжимаем пальчики; ладошки складываем перед грудью, «лакаем» языком).</p>		
6	Заюшка	<p>Зайка серенький сидит и ушами шевелит, Вот так, вот так, он ушами шевелит (дети сидят на корточках, шевелят ручками – «ушками» над головой). Зайке холодно сидеть,</p>	<p>Игра «Зайчики – пальчики» Цель: учить ребенка удерживать указательный и средний пальцы в вертикальном положении (ушки), а большим пальцем придерживать согнутые безымянный и мизинец. Ход игры: взрослый сидит рядом с ребенком. Локоть руки взрослого расположен на столе. Пальцы – указательный и средний распрямлены,</p>	<p>«Цветные коврики» Цель: учить передавать эмоции в соответствии с текстом. Для игры понадобятся игрушки, а также желтый и черный коврик по количеству детей. Мамы показывают игрушку (например, волка) и говорят детям:</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>надо лапочки погреть (потирают ручки). Вот так, вот так, надо лапочки погреть. Зайке холодно стоять, надо зайке поскакать. Вот так, вот так, надо зайке поскакать (прыгают или перебирают ножками). Зайка мишку увидал, зайка – прыг – и ускакал, И за маму спрятался (педагог – «медведь» «рычит»; дети – «зайки» прячутся за мам). Где же, где же наши зайки? Вот они! (выходят в круг) Обрадовались, что медведь ушел, стали танцевать (малыши и мамы берутся за руки, в парах танцуют танец зайчиков). Заинька, ножками, серенький, ножками, Заинька, топни ножкой,</p>	<p>большим пальцем прижимается безымянный палец и мизинец. Взрослый говорит, что в гости пришел зайка, у него длинные ушки: «Зайка серенький сидит и ушами шевелит! Раз-два, раз-два. И ушами шевелит! Взрослый предлагает малышу изобразить зайку из пальчиков: «Вот и у тебя получился Зайка. Здравствуй, Зайка» (наклоняет кисть руки в сторону ребенка)! В конце игры взрослый спрашивает малыша, понравилось ли ему играть в Зайку. Еще раз показывает положение пальцев, изображающих «зайца».</p>	<p>«Волк злой, сердитый, мы его поставим на черный коврик. Заяц веселый, добрый, его на желтый коврик». Так обыграть другие игрушки или сказочных героев. Можно усложнить игру, добавить коврики других цветов (голубой – слезы, грусть, зеленый – спокойствие). Предложить детям самим проявить эмоции на коврике любого цвета. «Анечка, ты – сердитая кошка. Встань на коврик... цвета и изобрази ее».</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>серенький, топни ножкой, Вот так, вот так, топни ножкой! Заинька, хлоп в ладоши, серенький, хлоп в ладоши, Вот так, вот так, хлоп в ладоши! Заинька, покружись, серенький, покружись, Вот так, вот так, покружись! Заинька, поклонись, серенький, поклонись, Вот так, вот так, поклонись (выполняются движения по 2раза указанные в тексте)!</p>		
7	<p>Вместе пляшем</p>	<p>Игра «Вместе пляшем» Цель: учить ребенка откликаться на свое имя, подражать действиям взрослого. Оборудование: разноцветные платочки.</p>	<p>«Засолка капусты» Мы капусту рубим (2 раза)! Мы капусту режем (2 раза)!</p>	<p>Игра «Дом» Цель: учить подражать эмоционально-тактильным и вербальным способам взаимодействия с партнером.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Ход игры: дети сидят полукругом на стульях на небольшом расстоянии друг от друга.</p> <p>Перед ними стоят мамы. У них в руке яркий платочек.</p> <p>Вытягивая перед собой руку с платочком и медленно помахивая им в сторону, мамы напевают песенку (мелодия русской народной песни «Барыня»):</p> <p>Вот как Лена пляшет и платочком деткам машет!</p> <p>Весело, весело, очень даже весело!</p> <p>Затем мамы вызывает к себе ребенка, называя его по имени, предлагает «поплясать» с платочком (при этом первая строчка песенки поется иначе - называется имя пляшущего ребенка).</p> <p>Вот как Аня, Аня пляшет и платочком деткам машет! Ей весело, весело, очень даже весело!</p> <p>В конце пляски взрослый обязательно хвалит ребенка. В заключение игры учитель-логопед всех приглашает «поплясать», напевая песенку:</p>	<p>Мы капусту солим (2 раза)!</p> <p>Мы капусту жмем (2 раза)!</p> <p>Мы морковку трем (2 раза)!</p> <p>Маму угощаем,</p> <p>В рот себе положим, а потом жуем (рубим ладонями вверх-вниз, прямыми ладонями вперед-назад, пальцы щепотью – «солим»), сжимаем пальцы в кулаки, кулаком трем по ладошке, подносим руки ко рту).</p>	<p>Ход игры: учитель-логопед демонстрирует мамам, как следует обхватить руками ребенка, чтобы он оказался в «домике», произносит потешку:</p> <p>Сашу крепко обхвачу Никуда не отпущу, Посмотри на дом большой, Будем жить мы в нем с тобой.</p> <p>Затем логопед спрашивает каждого ребенка: «Саша, кто с тобой будет жить в доме? – Мама с тобой будет жить в доме! Вместе будете жить в доме»!</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Вот как детки, мамы пляшут, и платочками все машут!</p> <p>Аня пляшет, Маша пляшет, Саша пляшет, Даша пляшет и т.д.</p> <p>Весело, весело, очень даже весело!</p> <p>Эту игру можно проводить с бубенчиками, погремушками.</p>		
8	<p>Любимая игрушка</p>	<p>Игра «Веселые игрушки»</p> <p>Цель: учить малыша давать погремушку взрослому, греметь погремушкой под пение взрослого и прятать за спину, когда нет музыки.</p> <p>Оборудование: две погремушки с удобной, круглой ручкой; корзинка или коробка; яркая косынка.</p> <p>Ход игры: взрослый кладет погремушки в корзинку и накрывает сверху яркой косынкой или нарядной салфеткой.</p> <p>Обращает внимание малыша на что-то новое, спрятанное под косынкой, предлагает посмотреть.</p>	<p>– Червячок я маленький (одна рука – кулачок, другая – кулачок с выпрямленным указательным пальцем – «червячком»),</p> <p>Ползу, ползу, ползу,</p> <p>Потерял я яблочко.</p> <p>Новое ищю (мама помогает малышу двигать волнообразными движениями «червячка» к «яблочку»).</p> <p>Тук-тук-тук (стучим кулачком по кулачку)!</p>	<p>Игра «Вместе играем»</p> <p>Цель: учить детей и мам взаимодействию, вежливому обращению друг с другом.</p> <p>Оборудование: парные игрушки (шарик – желобок, паровозик – вагончик, машинка – кубики).</p> <p>Ход игры: педагог раздает игрушки детям и мамам, предлагает играть вместе. Мама помогает ребенку выполнять предметно-игровые действия в соответствии с функциональным назначением каждой игрушки.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Когда ребенок найдет погремушки, взрослый играет с ним, просит у малыша одну погремушку, напевая песенку, ритмично гремит:</p> <p>Погремушки, погремушки, Вот веселые игрушки, Громко, громко так гремят И ребяток веселят (русская народная песенка)!</p> <p>Взрослый предлагает ребенку прятать погремушку за спину, когда пение заканчивается, говорит при этом: «Нет музыки! Нет погремушки»!</p>	<p>Может, здесь яблочко вдруг (заглядываем в кулачок)?</p> <p>Здесь (засовываем «червячка» в «яблочко», двигаем пальчиком – червячок кушает)!</p>	<p>В конце игры педагог фиксирует, кто с кем и во что играл, называя каждого ребенка и маму по имени:</p> <p>«Аня играла с мамой Дашей – катали шарик, Дима играл с мамой Валей – возили паровозик».</p>
9	Дружба	<p>Игра «Подружились, покружились, обнялись»</p> <p>Цель: закрепить чувство взаимного доверия, внести элемент новизны в общение с взрослым, формировать элементарные представления о связи музыки и движения.</p>	<p>В гости к пальчику большому (пальцы в кулачки, большие пальцы подняты)</p> <p>Приходили прямо к дому</p>	<p>Игра «Подружились» (русская народная мелодия «На горе мы пиво варили»)</p> <p>Цель: учить детей выполнять движения соответственно частям музыкального произведения, доброжелательному отношению.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Ход игры: взрослый присаживается перед малышом на корточки и, напевая неторопливую песенку в музыкальном сопровождении или без него, ритмично, осторожно гладит малыша по головке, заглядывая ему в глазки:</p> <p>Купите лук, зеленый лук, Петрушку и морковку! Купите нашу девочку, Шалунью и плутовку!</p> <p>Берет ребенка на руки и медленно кружит его в ритме вальса:</p> <p>Не нужен нам зеленый лук, Петрушка и морковка, Нужна нам только девочка, Шалунья и плутовка! (шотландская песенка)</p> <p>В конце крепко обнимает малыша.</p>	<p>(ладони под углом – «крыша»)</p> <p>Указательный и средний, Безымянный и последний – И мизинчик-малышок</p> <p>(называемые пальцы по очереди соединяем с большим)</p> <p>Сам забрался на порог (мизинцы поднять).</p> <p>Вместе пальчики – друзья (снова пальцы в кулак, постучать кулачками друг о друга),</p> <p>Друг без друга им нельзя (ритмично сжимать и разжимать пальцы, соединить руки в «замок»).</p>	<p>Ход игры: педагог предлагает мамам взять детей за руку, встать на середину комнаты и показать, как они дружат, любят друг друга, жалеют: такты 1-8 (дети гладят мама по головке, затем наоборот); такты 9-17 (берутся за руки и медленно кружатся, по окончании музыки обнимаются).</p> <p>Необходимо следить за тем, чтобы дети осторожно гладили, не доставляя неприятных ощущений, не дергали за волосы, не хлопали партнера по голове.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
10	Животные	<p>Игра «Зайки и лисичка»</p> <p>На лесной лужайке разбежались зайки, Вот какие зайки, зайки-побегайки (мамы с детьми бегают по ковру).</p> <p>Сели зайчики в кружок (присаживаются на корточки), Роют лапкой корешок. Вот какие лапки, коготки-царапки (имитируют копание лапкой).</p> <p>Зайки белые сидят, ушки длинные торчат. Вот какие ушки, ушки на макушке (руками показывают «ушки»).</p>	<p>Ежик</p> <p>Вот свернулся еж в клубок, Потому что он продрог. Лучик ежика коснулся, Ежик сладко потянулся (пальчики сжаты в кулак, указательным пальцем другой руки касаемся кулака, пальцы разгибаются и растопыриваются).</p>	<p>«Звериное пианино»</p> <p>Цель: развивать умение сотрудничать.</p> <p>Дети и мамы садятся в одну линию. Они – «клавиши пианино», которые звучат голосами разных животных. Детям и мамам раздаются карточки с изображениями животных (кошки, собаки, свиньи и т.п.), голосами которых будут звучать «клавиши». Потом учитель-логопед дотрагивается до участников, как будто нажимает клавиши.</p> <p>«Клавишам» нужно звучать голосами соответствующих животных.</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
		<p>Шорох где-то раздается: кто-то по лесу крадется (мамы закрывают детей руками). Зайка пугает следы, замирают, убегает от беды (замирают). Он под кустиком прилег, Стал как беленький комочек (педагог в роли лисы). Вдруг бежит лисица, рыжая сестрица («ищет зайчиков»).Ищет, где же зайки, зайки-побегайки. Убежала (2-3 раза; не находит и убегает)!</p>		

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста после реализации технологий взаимодействия с семьей

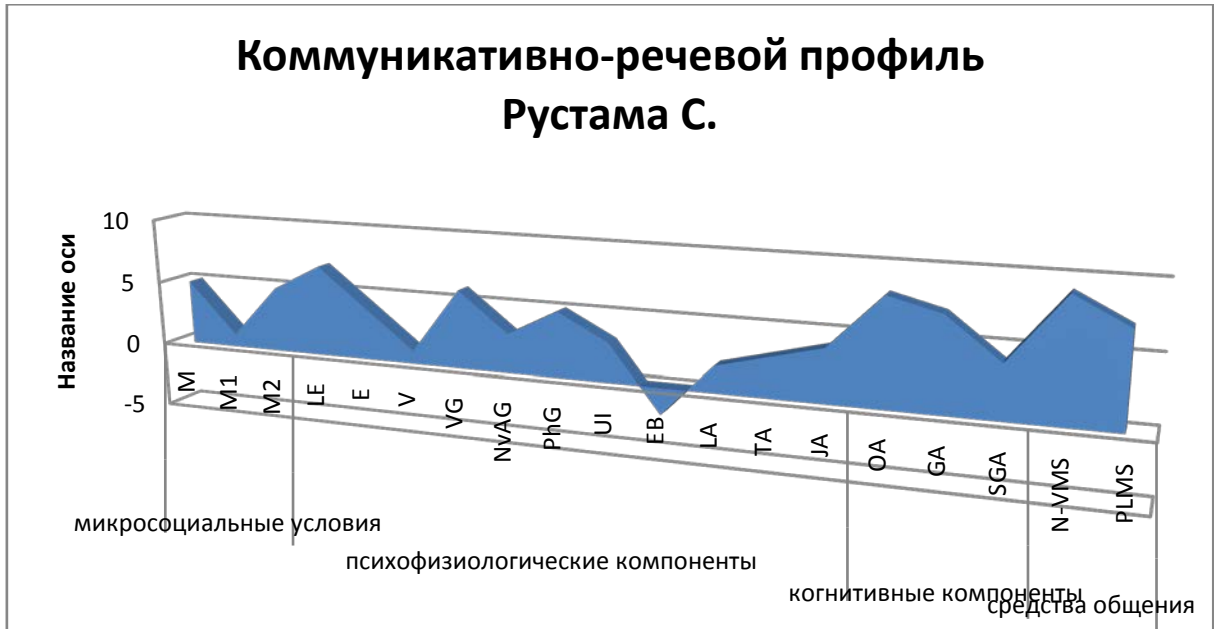


Рисунок 9 – Коммуникативно-речевой профиль Рустама С.

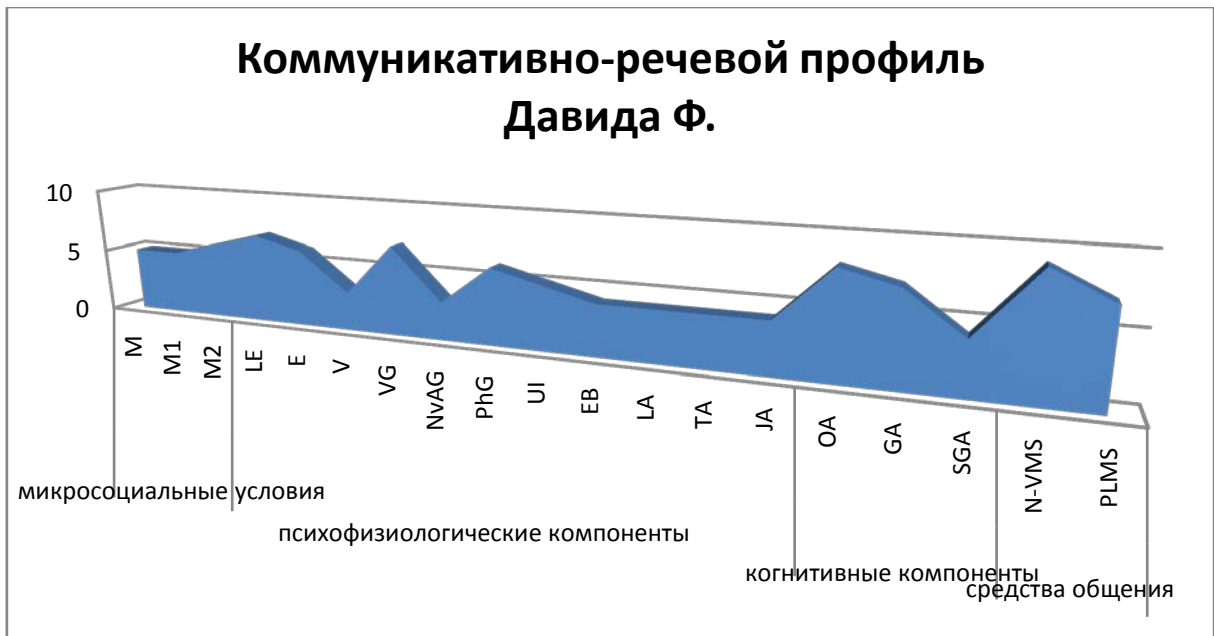


Рисунок 10 – Коммуникативно-речевой профиль Давида Ф.

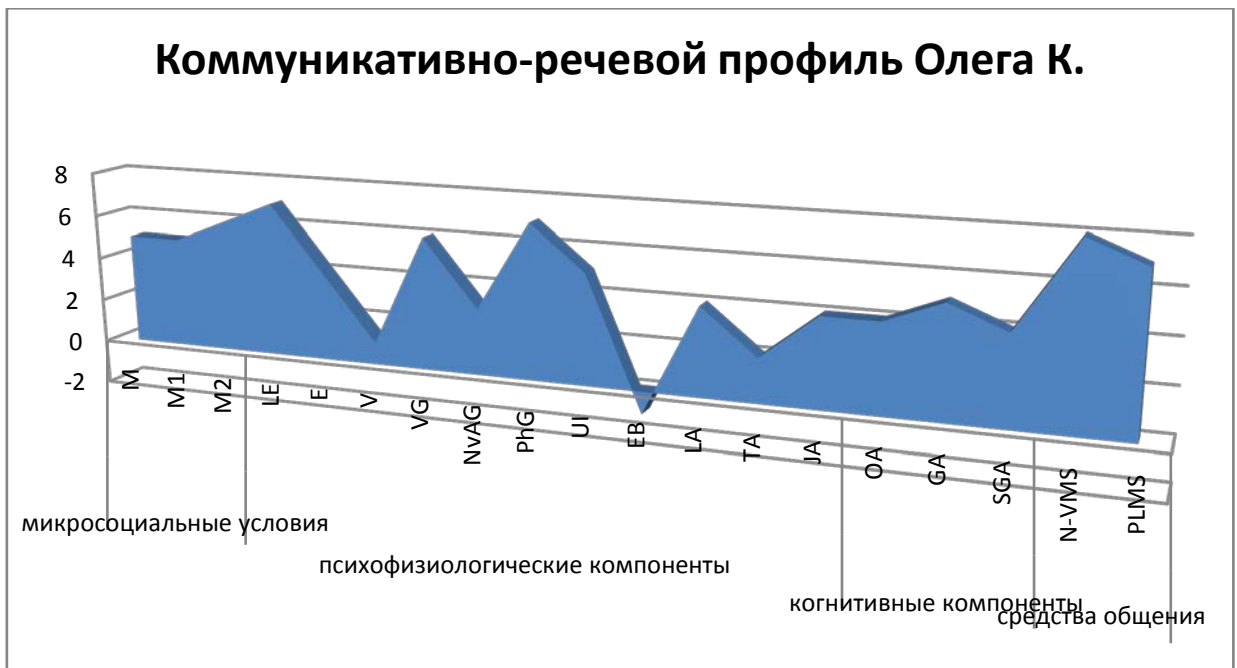


Рисунок 11 – Коммуникативно-речевой профиль Олега К.

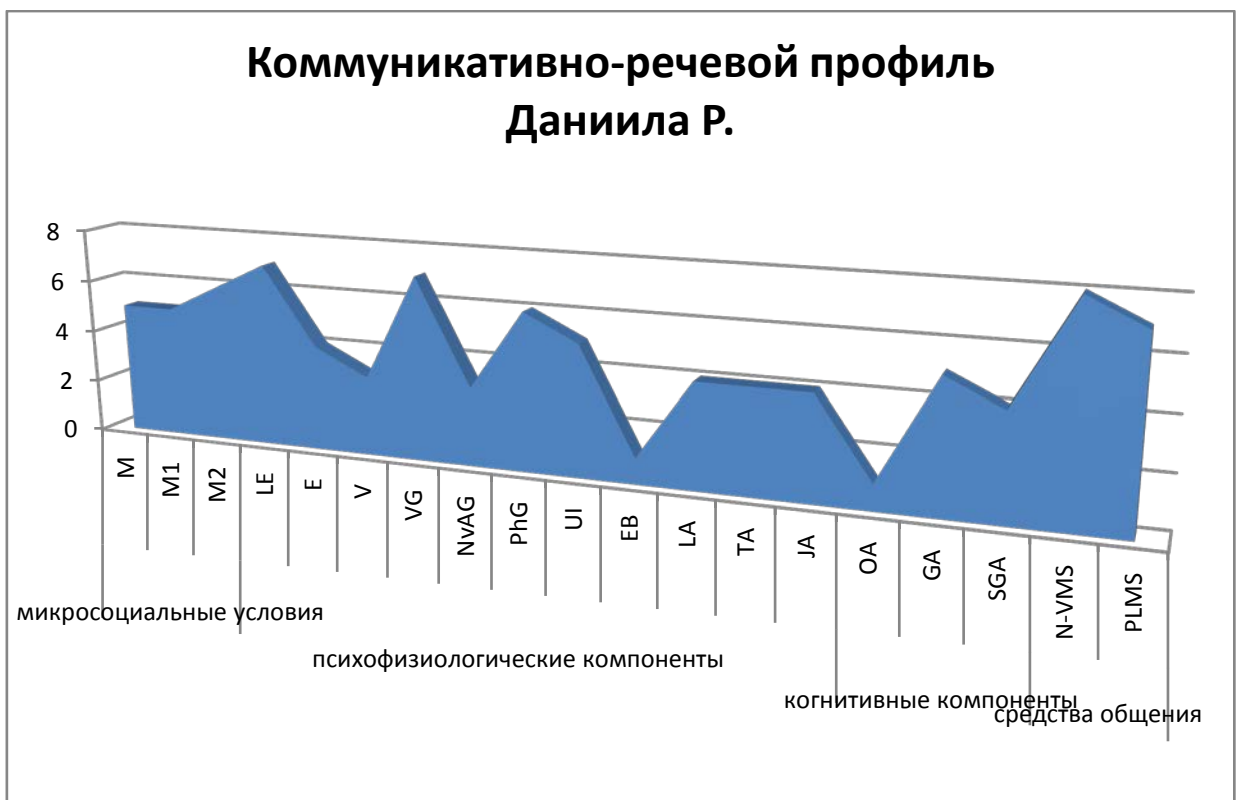


Рисунок 12 – Коммуникативно-речевой профиль Даниила Р.

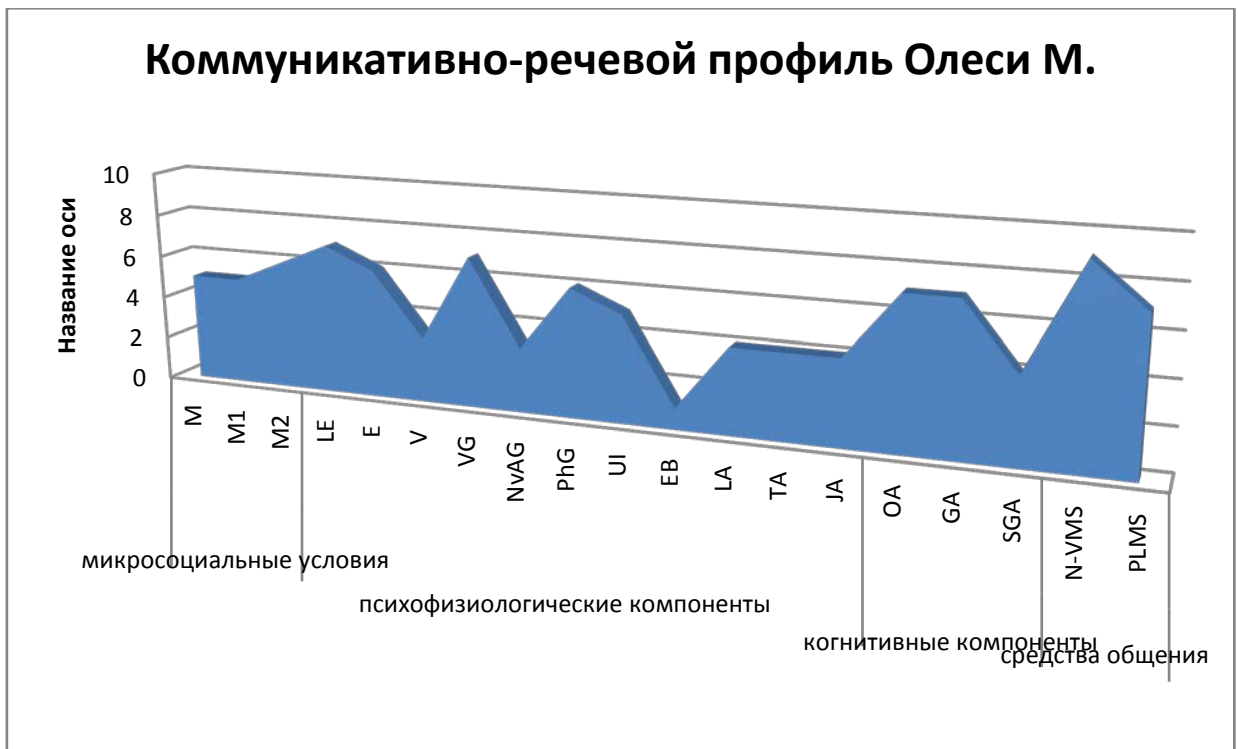


Рисунок 13 – Коммуникативно-речевой профиль Олеси М.