



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУРГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

КОРРЕКЦИЯ НЕРЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ
У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

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

Выполнил(а):
Студент (ка) группы ЗФ-206/173-2-1
Ивакина Ксения Сергеевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Сошникова Н.Г.

Оригинальность работы 89,4%

Работа зачтена к защите
«28» 08 2017 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	
1.1. Понятие «неречевые средства общения» в психолого-педагогической литературе	8
1.2. Формирование неречевых средств общения у детей раннего возраста в онтогенезе.....	22
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	43
1.4. Роль психолого-педагогического сопровождения в коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	52
Выводы по главе 1.....	64
Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	
2.1. Методики обследования уровня сформированности неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	65
2.2. Обследование уровня сформированности неречевых средств общения у детей, участвующих в эксперименте.....	74
2.3. Содержание экспериментальной работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	91
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы.....	
Выводы по главе 2.....	
Заключение.....	
Библиографический список.....	
Приложение.....	

Введение

Ранний возраст (от 1 до 3 лет) – важный период жизни человека, закладывающий основы всего дальнейшего развития. Важнейшими новообразованиями раннего возраста являются речь и общение.

Речь является лишь одним, и онтогенетически не первым средством общения. Раньше неё возникают неречевые средства общения, к которым относятся движения рук, мимические проявления эмоций, контакт с помощью глаз партнеров по общению.

В процессе развития ребенок начинает овладевать неречевыми средствами общения уже с рождения и к двум годам владеет на высоком уровне. В дальнейшем неречевые средства общения участвуют в формировании речевых средств общения и речевых коммуникативных навыков.

Современными междисциплинарными исследованиями, выполненными на стыке психолингвистики и коррекционной педагогики, показано, что неречевые средства общения являются одним из основных факторов, обуславливающих развитие и совершенствование речи.

В связи с непреходящей актуальностью такой области знаний, как речь и общение, изучали особенности онтогенетического развития средств общения у детей дошкольного возраста многие ученые: Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Г.В. Чиркина, М.И. Лисина, О.Е.Громова, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Печора и др.

Речь – высшая психическая функция, развитие которой обусловлено деятельностью и общением. Таким образом, общение и речь тесно взаимосвязаны.

Развитие общения и речи зависит как от социальных условий, так и от физиологических и наследственных факторов. Если социальные условия неблагоприятны, происходит депривация потребности в общении, общение не развивается. Это способствует появлению задержки в развитии крупной и мелкой моторики, задержки речевого развития, задержки развития

произвольности и самосознания, принятия себя как личности, дальнейшему неблагоприятному развитию более сложных форм общения. И обратный процесс: задержка речевого развития и ранние отклонения развития речи влияют на становление средств общения. Проблему факторов развития речи и общения раскрывают С.Н. Шаховская, Н.И. Жинкин, Б.М. Гриншпун, В.К. Воробьева, Л.Б. Халилова, О.С. Орлова.

Итак, отставание в становлении неречевых средств общения влечет за собой задержку речевого развития. Проблема задержки и отклонений речевого развития у детей раннего возраста в настоящее время является одной из приоритетных для разработки в российской системе дошкольного образования, так как влечет за собой отклонения психического развития, речевое недоразвитие и социальную дезадаптацию в дошкольном возрасте.

Понимание механизмов задержки и отклонений речевого развития предполагает учет всех компонентов речевого развития в процессе психолого-педагогического сопровождения, в том числе учет неречевых средств общения.

Итак, будем исходить из положения, что задержка речевого развития и задержка становления неречевых средств общения ребенка раннего возраста взаимосвязаны. Для преодоления задержки речевого развития необходимо, прежде всего, корректировать развитие неречевых средств общения.

Включенность неречевых средств общения в речевую деятельность, их значение для развития речи и формирования процессов речепорождения и речевосприятия, необходимость повышения эффективности коррекции речи определяет актуальность исследования проблемы коррекции неречевых средств общения в процессе психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста.

Таким образом, актуальность проблемы определила тему нашего исследования: «Коррекция неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе психолого-педагогического сопровождения».

Цель исследования: определить содержание работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста, имеющих задержку речевого развития, в процессе психолого-педагогического сопровождения, разработать систему занятий и оценить её эффективность.

Объект исследования: неречевые средства общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Предмет исследования: коррекция неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития как необходимое условие психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования: коррекция неречевых средств общения в процессе психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития будет протекать более успешно, если будут:

- выявлены особенности неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития;

- теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, определяющие коррекцию неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития;

- определено и апробировано содержание работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования;
2. Выявить уровень сформированности неречевых средств общения у детей, участвующих в эксперименте;
3. Теоретически обосновать психолого-педагогические условия и разработать содержание работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе психолого-педагогического сопровождения, апробировать их в экспериментальном исследовании.

Методологической базой исследования являются:

1. концепция Р.Е. Левиной о системности, целостности и динамичности речи;
2. положение о неречевых средствах общения как базовых предпосылках актуалогенеза и онтогенеза речи (И.Н.Горелов, Н.И. Жинкин, В.А. Лабунская);
3. положения о комплексном подходе к реализации коррекционно-педагогической работы и о значимости учета неречевых процессов в обучении и коррекционно-воспитательной работе (Л.С.Выготский, В.И. Лубовский, Р.Е.Левина, Л.С.Волкова, В.И.Селивёрстов).

В работе использованы следующие методы: в 1 главе - теоретические: научный поиск, анализ научных трудов и публикаций; во 2 главе – эмпирические: наблюдение, диагностические методики, количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна исследования: определены понятия «неречевые средства общения» и «невербальные средства общения» с психолого-педагогической точки зрения. Обобщены имеющиеся эмпирические знания о неречевых средствах общения. Восстановлен целостный онтогенез сферы общения ребенка раннего возраста. Определены основные неречевые средства общения ребенка раннего возраста, наиболее сильно влияющие на развитие речи.

Теоретическая значимость исследования: В исследовании углублено понимание процесса психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития за счет учёта неречевых средств общения. Правильное понимание роли неречевых средств общения в психоречевом ребенка раннего возраста способствует их включению в процесс коррекции задержки речевого развития. Исследование открывает возможности дальнейшего изучения неречевых средств общения детей раннего возраста.

Практическая значимость исследования: Разработана система занятий по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе психолого-педагогического сопровождения. Полученные результаты применимы в процессе коррекционной работы с детьми раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении и семье; в процессе консультирования родителей.

База исследования: детский сад домашнего типа «Центр ухода за детьми «Солнечные лучики» г. Челябинска. В исследовании приняли участие 14 детей раннего возраста, возраст от 1 года 8 месяцев до 2 лет 11 месяцев.

Этапы исследования:

Экспериментальное исследование проводилось в период с января 2016 г. по сентябрь 2017 г.

- поисково-теоретический этап (анализ научной и методической литературы, определение исходных позиций, методологии и методики исследования, организация исследования) (январь 2016 г. – январь 2017 г.)

- диагностико-коррекционный этап (реализация констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента) (февраль – июнь 2017 г.)

- аналитический этап (обработка и анализ полученных результатов, написание выводов, апробация и внедрение результатов) (июль – сентябрь 2017 г.)

Структура и объем работы: работа состоит из введения, 2 глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложения. Объем: ... страниц. Работа содержит ... рисунков, ... таблиц.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

1.1. Понятие «неречевые средства общения» в психолого-педагогической литературе

Рассмотрим понятие неречевых средств общения и их отличие от невербальных средств общения.

Проблема общения в отечественной психологии разрабатывалась многими авторами (М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин, Е.И. Исенина).

В современной литературе существует несколько определений общения. Так, М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [35].

Общение включает в себя процессы взаимодействия, взаимопонимания, сопереживания.

Б.Д.Парыгин выделяет следующие параметры процесса общения:

- 1) психологический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга
- 2) обмен информацией посредством вербального и невербального сообщения
- 3) взаимодействие и взаимовлияние друг на друга [46].

Общение как особый вид деятельности имеет мотивы, предмет, содержание, средства, результат [64]. Элементами деятельности общения являются средства (или операции) общения [33].

Под средствами общения М.И. Лисина понимает те операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком [35].

Таким образом, средства общения способствуют непосредственному осуществлению общения и, в конечном итоге, достижению значимого результата – осуществлению потребностей, выражению эмоционального

состояния ребенка, пониманию им других людей. Их следует отличать от схожих понятий «коммуникативные компетенции», «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки».

Обычно средства общения делятся на три подгруппы: неречевые (поза, жесты, мимика, взгляд) и речевые и паралингвистические (интонация, темп речи, тембр голоса) [64].

Проведя дифференциацию понятий, мы пришли к выводу, что «невербальные средства общения» и «неречевые средства общения» не являются синонимичными понятиями. «Невербальные средства общения» – более общее понятие. К невербальным средствам относятся неречевые и паралингвистические средства, а к вербальным средствам относится собственно речевая продукция, то есть слова. Таким образом, к невербальным средствам общения можно отнести:

- 1) визуальные
- 2) тактильные
- 3) ольфакторные
- 4) акустические (собственно, паралингвистические) средства общения.

Таким образом, в нашем исследовании мы охватим не все существующие невербальные средства общения, а только визуальные неречевые средства общения.

Дадим определение неречевых средств общения.

Неречевые средства общения – это разнообразные неречевые проявления человека, включающие движения тела и лица, воспринимаемые другим человеком визуально, позволяющие выражать значения и смыслы, получать информацию о партнерах по общению, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению.

У многих авторов остаются недифференцированными понятия «невербальные средства общения» и «неречевые средства общения». Так, М.И. Чистякова приводит определение, где именно под невербальной коммуникацией понимается социально обусловленное невербальное

поведение и взаимодействие, включающее неосознаваемые и осознаваемые комплексы движений [69]. Однако, на самом деле, движение предполагается именно в неречевых средствах общения.

Рассмотрим основные свойства и функции невербальных и неречевых средств общения.

Невербальные средства общения, в отличие от вербальных, носят, согласно В.П.Морозову, иконический, изобразительный, а не знаково-символический характер, а потому не имеют языковых барьеров и всем понятны [40].

Невербальный язык – природный, первичный, правополушарный, имеющий в отличие от вербального языка не линейную временную последовательность, а пространственно-временную целостность. Большинство сообщений невербального языка не могут быть перекодированы в слова какого-либо вербального языка без существенной потери смысла для партнеров [42].

Согласно М.И. Лисиной, неречевые, выразительные средства общения выполняют три функции:

- 1) служат проявлением эмоциональных состояний;
- 2) одновременно могут быть адресованы окружающим людям, соединяя индивидуальные переживания с социальными эталонами;
- 3) определяют отношение людей друг к другу [35].

Ядро неречевого поведения составляют самые разнообразные движения (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, прикосновения), которые сопряжены с меняющимися психическими состояниями человека, его отношениями к партнеру, с ситуацией взаимодействия и общения. Неречевые средства общения принято рассматривать в качестве выразительного поведения [31; 69].

Неречевые средства являются важнейшим дополнением речевого общения. Наличие в речевом общении невербальных компонентов является нормативным. Взаимодействуя в ходе общения, партнеры используют

неречевые средства для привлечения внимания и передачи информации. Невербальная коммуникация дополняет слова, делает их эмоционально насыщенными, усиливает выразительность и силу слов.

Согласно данным Е.Ф. Архиповой, уже у ребенка все неречевые (точнее, невербальные) средства общения напрямую связаны с испытываемыми эмоциями. Об этом говорит то, что существуют позитивные неречевые средства (улыбка и смех, жесты принятия, активный контакт глаз) и негативные (плач, жесты отвержения, отсутствие контакта глаз) [2].

Невербальные средства общения используются в рамках коммуникативной ситуации, то есть конкретной ситуации общения, в которую включены партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, речевые и неречевые компоненты [70].

Сочетание речевых и неречевых компонентов зависит от ситуации, цели и вида общения. При этом неречевое средство общения может выступать: как средство, дополняющее речь; как самостоятельное средство общения; как единственное средство общения [42].

Итак, целесообразность использования неречевых средств обусловлена двумя основными факторами:

1) Партнеры должны быть заинтересованы и внимательны друг к другу, в чем им помогают неречевые средства общения

2) Партнеры передают много (больше половины) информации с помощью именно неречевых средств общения. Без их использования взрослый, а тем более ребенок, не сможет адекватно произвести и воспринять речь.

Невербальные средства общения выполняют следующие функции:

- 1) контроля
- 2) регуляции
- 3) информации
- 4) диагностики и коррекции взаимодействия [42].

Без использования невербальных и, в частности, неречевых средств

общение нельзя назвать собственно общением партнеров, а лишь «сухим» коммуникативным актом. Полноценное общение обязательно сопровождается определенными невербальными средствами общения.

Рассмотрим другие классификации невербальных средств общения: М.И. Лисиной, Н.И. Липской, Л.М. Шипицыной.

М.И. Лисина выделяет 3 основные категории средств общения. Они перечислены в том порядке, в котором появляются в онтогенезе:

1) экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации; являются выражением эмоционального состояния. Они появляются уже в первые месяцы жизни и продолжают использоваться на протяжении всей жизни человека. Они выражают внимание, интерес к другому человеку, расположение к нему, или, наоборот, недовольство, нежелание общаться.

2) предметно-действенные средства общения. Также имеют знаковую функцию, без которой невозможно взаимопонимание между людьми. Эти средства отличаются высокой степенью произвольности и позволяют детям добиться от взрослого желательного взаимодействия. Возникают предметно-действенные средства в совместной деятельности со взрослым. Их основное назначение — выразить готовность ребенка к взаимодействию, приглашение к совместным занятиям. Такой способ общения наиболее часто встречается на втором году жизни, когда ребенок еще не умеет говорить. К предметно-действенным средствам относятся локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта с взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки. Наиболее распространенными способами вовлечения в совместную деятельность являются указательные жесты на предметы, протягивание их взрослому,

вкладывание в руку. Иногда ребенок выражает свое расположение взрослому: приносит ему свои игрушки, складывает их рядом или кладет на колени. К предметно-действенным средствам относятся также локомоции и позы детей. Например, ребенок тянется к взрослому, чтобы тот взял его на руки, воспроизводит движение, чтобы напомнить взрослому о той игре, элементом которой является это движение (это может быть игра-забава, танец, гимнастическое движение); демонстрирует какое-то действие с предметом, или «рисунок» действия, используя его как инициативный акт в общении (совершает движения рукой, как будто заводит юлу, разбирает матрешку и т.п.). Подобные действия не просто выражают готовность к общению, а говорят о том, какого рода общение для него предпочтительнее. Это действия уже достаточно высокого класса, так как они строятся на произвольной основе, изображают элементы той деятельности, в которую ребенок стремится вступить. Это своеобразные пиктограммы актов общения.

3) речевые средства общения: сначала в виде лепета, затем в виде автономной детской речи, затем практически полноценной активной речи, использование которой расширяет возможности общения и его влияние на другие виды деятельности ребенка (высказывания, вопросы, ответы, реплики) [12;35].

Н.И.Липская делит неречевые средства общения на жестово-мимические и звуковые. Первыми средствами общения, возникающими уже в 3 месяца, являются мимические проявления лица. Сюда Н.И. Липская относит улыбку, выражение лица, направление взгляда [34].

Л.М. Шипицына выделяет четыре формы невербальных средств общения, каждая из которых использует свою знаковую систему:

- 1) кинетика — система знаков, включающая в себя жесты, мимику, пантомимику
- 2) паралингвистика — система знаков, представляющая собой также «добавки» к вербальному общению: вокализации, то есть качество голоса, его диапазон, тональность; включение в речь пауз, других

«вкраплений», например, покашливания, плача, смеха, наконец, сам темп речи

- 3) проксемика — это пространственная и временная организация общения, которая выступает также особой знаковой системой
- 4) визуальное общение — специфическая знаковая система, используемая в процессе общения и представляющая собой «контакт глаз» [77].

Наиболее распространены следующие неречевые средства общения:

- 1) мимика
- 2) жесты
- 3) взгляд на лицо и в глаза партнера по общению.

Именно эти средства общения необходимо в первую очередь корректировать, что объясняется тем, что в отличие от остальных (поза, прикосновения, дистанция), мимика, жесты и взгляд играют важную роль в становлении речи ребенка раннего возраста. Интонацию голоса — как невербальное средство общения, придающее выразительность речи — в данной работе мы не затрагиваем.

Рассмотрим данные неречевые средства общения. Описание первых двух из перечисленных неречевых средств общения мы дадим, опираясь на данные Н.Н.Петрашкевича [47].

Мимика

Мимика — это разнообразные выражения лица, представляющие собой координированные движения мышц лица и отражающие настроение, чувства, эмоции человека. Таким образом, прежде всего, мимика относится к эмоциональной сфере, а затем — к сфере общения.

Мимика — важное неречевое средство общения. Лицо является важнейшей характеристикой физического облика человека. В процессе общения большинство людей концентрирует свое внимание на лице партнера. Лицо на протяжении всей жизни человека осуществляет функции средства социального контакта. Это основной канал передачи эмоций.

Лицо сокращается под влиянием многочисленных лицевых мышц. В результате возникает определенное выражение лица. Сокращения мышц могут быть как произвольными, так и произвольными. Однако, у ребенка раннего возраста мимика не может быть без специального обучения произвольной, она всегда является лишь отражением эмоционального или физиологического состояния.

Все части лица несут мимическую нагрузку: лоб, брови, глаза, нос, рот, подбородок. При этом наиболее подвижны брови, глаза и рот. Губы наиболее экспрессивны, положение уголков рта постоянно меняется с верхнего на нижнее. Особенно важным социальным навыком в современных условиях является умение улыбаться. Улыбка характеризуется множеством нюансов и выражает различные эмоциональные состояния человека.

Кроме того, к мимике относят также психосоматические процессы, например, покраснение или побледнение кожных покровов, так как они тоже передают определенную информацию и являются дополнением к движениям мышц [42]. Данные процессы всегда произвольны.

Таким образом, мимика – является основным средством презентации эмоций.

К. Изард к основным, врожденным эмоциям относит:

1) интерес. Избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. В раннем возрасте интерес произволен. Укрепляясь, интерес становится произвольным;

2) радость. Делает более прочными социальные связи, усиливает восприимчивость и мотивацию, придает уверенность, может успокоить, отвлечь. Невозможно вызвать радость волевым усилием, необходима определенная ситуация общения;

3) удивление. Кратковременная эмоция, вызванная чем-то внезапным, неожиданным. Ситуации, которые служат внешней причиной удивления, затем вызывают другие негативно или позитивно окрашенные чувства.

Удивление легко воспроизводится детьми;

4) дистресс (печаль, страдание, горе). Является негативной эмоцией, связанной с недостаточно эффективным удовлетворением потребностей. Негативные эмоции при частом их присутствии у ребенка тормозят интеллектуальное развитие, затрудняют социальную адаптацию;

5) отвращение. Часто сопровождается гневом и оправдывает его. Легко воспроизводится и детьми, и взрослыми;

6) гнев и ярость (высшая степень гнева). В экспериментах адекватно воспроизвести гнев не могут ни дети, ни взрослые из-за преобладания в нем вегетативного компонента;

7) презрение. Презирающий человек как бы отталкивает от себя презираемого. У ребенка пренебрежение к другим выражается насупленными бровями, сжатыми крыльями носа, ртом с опущенными уголками, отталкиванием. Социально неприемлемая эмоция;

8) страх. Адекватно воспроизвести страх, как и гнев, не могут ни дети, ни взрослые из-за преобладания в нем вегетативного компонента. Бессознательный страх появляется с рождения, а осознавать, что ему страшно, ребенок способен лишь с 5 лет. Стыд, вина – тягостные социальные эмоции, надстроенные над врожденным страхом. Формируются к 3-5 годам, переживаются как страх осуждения, хотя истинное сожаление о содеянном доступно становится доступным только в более позднем возрасте [69].

Психологи П. Экман и У. Фризен описали естественные мимические проявления основных эмоций, к которым они относят гнев, презрение, страдание, страх, удивление и радость [78].

Таблица 1.

Описание мимических признаков эмоциональных состояний

Части лица	Эмоции					
	Гнев	Презрение	Страдание	Страх	Удивление	Радость
Положение рта	Открыт	Закрыт		Открыт		Закрыт
Уголки губ	Опущены			Приподняты		
Форма глаз	Сужены или расширены	Сужены		Расширены		Сужены или расширены
Яркость глаз	Блестят		Тусклые	Не выражена		Блестят
Положение бровей	Сдвинуты к переносице			Подняты вверх		
Складки на лбу и переносице	Вертикальные			Горизонтальные		
Подвижность лица	Динамичное		Застывшее			Динамичное

Итак, каждая эмоция проявляется в мимических выражениях как отдельных частей лица, так и лица в целом. Следует учитывать, что эмоции определяют прежде всего по целостной мимической активности, а не по отдельным мимическим зонам лица. На основе взаимосвязи между отдельными зонами лица судят о правдивости мимики.

Жесты

Язык жестов, как и мимика, является способом выражения человеком самых разнообразных эмоций и, в большей степени, значений.

Единой, общепризнанной классификации жестов не существует. Рассмотрим несколько классификаций жестов.

1. Сопровождающие и замещающие. Иллюстрирующие (сопровождающие) жесты используются в процессе общения в дополнение к словам, а замещающие – вместо слов.

2. Произвольные и произвольные.

3. По физической природе жесты делятся на головные и ручные. Ручные жесты, в свою очередь, различаются по активной используемой части руки (локтевые, пальцевые, плечевые, смешанные) и по количеству используемых рук (одна или обе).

4. По характеру воздействия на адресата жесты делятся на визуальные, визуально-акустические, визуально-тактильные и визуально-акустически-тактильные.

5. Натуральные (естественные) и условные (искусственные). Первые употребляются совместно с речью, усваиваются в контексте повседневного общения, часто без специального обучения. Вторые повторяют структуру языка и требуют специального обучения (например, система жестов глухонемых, системы профессиональных жестов, дактильная азбука глухонемых). Система жестов используется не только для глухих, но и других «неговорящих» или «плохо говорящих» людей. Так, в Оксфорде разработан язык жестов для детей с синдромом Дауна, который называется «Смотри и говори». Эта система может быть применена и для взрослых «неговорящих» умственно отсталых людей. Основу этой системы составляют знаки — жесты рук — для некоторых ключевых, наиболее важных слов.

6. Портретные (имитирующие внешний вид или действие того, о чем говорится) и абстрактные (передающие через ассоциации смысл того, о чем говорится). Например, жесты, обозначающие «О'кей», приветствие, прощание и т.п., не имеют никакого очевидного визуального сходства с тем, что они изображают.

7. Беззвучные и звучащие жесты (хлопки, щелчки, притопы).

Н.В. Якунина выделяет следующие виды жестов:

- 1) самовыражения (с помощью которых выражается отношение, настроение, оценка происходящего)
- 2) регуляции процесса общения (с помощью которых обеспечивается

гармоничное взаимодействие коммуникативных партнеров)

3) познания (передают информацию об объектах или субъектах окружающей действительности, дифференцируя и обозначая различные когнитивные признаки и сами предметы) [79].

Н.И.Смирнова выделяет три группы жестов:

- 1) коммуникативные жесты, замещающие в речи элементы языка. К ним относятся: жесты приветствия и прощания; угрозы, привлечения внимания, подзывающие, приглашающие, запрещающие; оскорбительные жесты и телодвижения; дразнящие, встречающиеся в общении детей дошкольного и школьного возраста; утвердительные, отрицательные, вопросительные, выражающие благодарность, примирение и т.д. Они понятны без речевого контекста и имеют собственное значение в общении.
- 2) описательно-изобразительные, подчеркивающие жесты. Они, как правило, сопровождают речь и вне речевого контекста теряют смысл.
- 3) модальные жесты, выражающие оценку, отношение к предметам, людям, явлениям: жесты одобрения, недовольствия, иронии, недоверия; жесты, передающие неуверенность, незнание, страдание, раздумье, сосредоточенность; жесты, передающие растерянность, смятение, подавленность, разочарование, отвращение, радость, восторг, удивление [31].

Существуют особый тип жестов - такесические жесты, или жесты-прикосновения. Такесика базируется на двух основных элементах — физическом контакте и расположении тела в пространстве. Физический контакт в виде прикосновений, поглаживаний, поцелуев, похлопываний является важным средством взаимодействия между людьми. Через прикосновения человек выражает самые сильные чувства — любовь, ненависть. С рождения у ребенка с помощью прикосновений матери формируются представления о пространстве своего тела, благодаря им во

многим складывается эмоциональный мир ребенка, а также – через рукопожатия и другие общепринятые прикосновения – способность к социальным контактам [42].

В нашем исследовании среди множества жестов нас будут интересовать жесты, употребляемые в повседневном общении и выражающие то же самое значение, что и речь.

Взгляд на лицо и в глаза партнера по общению

Лицо человека и даже его схематическое изображение — значимый стимул для новорожденного. Об этом можно судить по длительности его фиксации глазами, по частоте обращения внимания на него, по появлению вегетативного компонента ориентировочного рефлекса (снижению частоты сердечных сокращений, в частности). Ребенок предпочитает рассматривание человеческого лица любому другому стимулу (например, изображению различных животных).

Контакт глаз – это обмен взглядами между партнерами по общению, который служит фоном для установления и поддержания контакта.

Наиболее значимые характеристики контакта глаз: время фиксации (длительность) взгляда, направление взгляда, частота контакта глаз.

На развитие контакта глаз влияет множество факторов: пол, возраст, личностные особенности, степень знакомства партнеров, система отношений между ними, ситуация общения и др.

Многие авторы указывают на важность в любой коррекционной работе умения ребенка фиксировать взгляд на лице педагога.

Ребенок раннего возраста в новой для него ситуации (при появлении незнакомых людей, новой игрушки и т.п.) поворачивается в сторону взрослого, вглядывается в его лицо, как бы "считывает" с него эмоции. Эмоции взрослого говорят ему больше, чем словесное объяснение. Это выразительное движение в сторону взрослого, возникающее у ребенка в ситуации ориентировки, получило название "взор на лицо взрослого" [45].

Таким образом, неречевые средства общения необходимы при любом

контакте между людьми. Соотношение между собой различных неречевых средств общения в каждой конкретной ситуации общения различно. Так, жесты могут быть основным, дополнительным или просто малозначительным нюансом общения. Выбор основного средства общения обуславливается задачей общения. В одном случае важна мимика, в другом – жесты.

Мы рассмотрели основные неречевые средства общения.

Насчет основного понятия нашей работы разные авторы придерживаются разной терминологической позиции. Одни авторы разделяют понятия «неречевые средства общения» и «невербальные средства общения» (В.П. Морозов, М.А. Василик, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына, а другие – смешивают (М.И. Лисина, В.А. Лабунская, Е.Ф. Архипова, Н.И. Липская).

Мы определяем неречевые средства общения как разнообразные неречевые проявления человека, включающие движения тела и лица, воспринимаемые другим человеком визуально, позволяющие, наряду с речью, выражать значения и смыслы, получать информацию о партнерах по общению, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению.

Далее рассмотрим, формирование неречевых средств общения у ребенка раннего возраста в онтогенезе, то есть в процессе индивидуального развития.

1.2. Формирование неречевых средств общения у детей раннего возраста в онтогенезе

Речевое развитие в раннем возрасте – это процесс формирования неречевых средств общения и речи в процессе эмоционального общения со взрослыми. Речь тесно связана с общением. Эмоционально насыщенное общение взрослого с ребенком является важным фактором развития речи детей раннего возраста.

Согласно М.И. Лисиной, речь, возникнув в общении, из потребности в общении и для целей общения, в дальнейшем развитии самым тесным образом связана с эмоциональной сферой и коммуникативной деятельностью ребенка [37].

Рассмотрим формирование неречевых средств общения в онтогенезе, начиная с рождения до 3 лет.

Младенческий возраст (0 – 1 год)

Е.В.Шереметьева рассматривает доступные средства общения в младенческом возрасте и указывает на то, что невербальные средства общения помогают в формировании различных видов общения с близкими взрослыми и способствуют развитию вербальных средств общения. Первичной формой общения, запускающей механизмы психоречевого развития, является эмоционально-личностное общение взрослого с младенцем. Внутри него зарождается ситуативно-личностное общение – общение, ограниченное данной ситуацией и направленное на личность. Основными средствами его являются взгляд в глаза, комплекс оживления, гуление, вокализации, слоговый лепет. В младенчестве зарождается ситуативно-деловое общение, когда постепенно взрослый вводит в ситуацию общения игрушки, бытовые предметы [72].

Младенцу с самого рождения доступен крик как невербальное средство, но он не используется младенцем как средство общения. Крик

новорожденного, является предпосылкой дальнейшего общения, но еще не общение.

Тем не менее, младенец проявляет коммуникативную активность с первых месяцев жизни, что выражается в избирательно активном внимании к лицу и особенно глазам говорящего с ним.

Взгляд в глаза зарождается на основе безусловного зрительного рефлекса следить за движущимися объектами. Изначально младенец обращает свое еще произвольное внимание, а затем и изучает глаза взрослого как блестящие и все время находящиеся в движении объекты. С постепенным созреванием двигательных и зрительных отделов мозга ребенок начинает фокусировать взгляд на движениях мимических мышц лица близкого взрослого. На третьем месяце жизни возникает возможность рассматривать движущиеся губы взрослого, появляется «оральное внимание» (одна из базовых основ будущей произвольной артикуляции ребенка). Итак, первой формой общения ребенка со взрослым является зрительное взаимодействие. Обращенный на взрослого взгляд является призывом ребенка к общению, уделению взрослым внимания ребенку.

Контакт глаз является наиболее тонким показателем складывающихся между людьми взаимоотношений. Известно, что ребенок уже с 5—7 недель сосредоточивается на материнском взгляде и вскоре активно начинает требовать зрительного контакта, если мать не смотрит на него. Есть основания полагать, что особенности развития контакта глаз в детско-материнских отношениях, особенно дефицит позитивного контакта, становятся источником различных переживаний, могут формировать агрессивную направленность в общении [42]. Отсутствие у ребенка контакта глаз с взрослым означает, что ребенок направлен больше на себя, чем на общение, а следовательно, не видит артикуляцию речи, не слышит собеседника и больше подвержен отклонениям в овладении речью.

Именно зрительное восприятие становится основой, способствующей

развитию понимания названий предметов. Связь слова с предметом легче всего возникает при воздействии на зрительный анализатор.

К двум месяцам ребенок уже хорошо фиксирует взор на лице взрослого, следит за его движениями. В результате постоянного присутствия матери в период бодрствования ребенка возникает эмоциональный контакт, улыбка как второе социальное средство общения. До двух месяцев ребенок улыбается спонтанно, после – улыбка ребенка становится ответом на улыбку разговаривающего с ним.

Затем к мимическому и зрительному общению добавляется движение рук: при виде улыбающегося взрослого трехмесячный ребенок улыбается и взмахивает руками.

Ребенок младенческого возраста плохо распознает эмоциональную экспрессию различных эмоций близких, но способен к мимическому выражению своих эмоциональных состояний. Мимические мышцы лица формируются еще на 18 неделе от зачатия. Первые мимические реакции можно наблюдать еще до рождения ребенка. После рождения физиологически ребенок полностью готов к проявлению эмоций. При этом наиболее выразительны движения лицевой мускулатуры, регулирующей просвет глаз и контуры рта. Однако, только дети дошкольного, школьного возраста и взрослые могут контролировать и произвольно менять собственную мимику, в отличие от детей раннего возраста, мимика которых произвольна и связана с эмоциональными реакциями напрямую [29].

С 4-5 месяцев мать чередует свое собственное обращение к ребенку с паузами, в результате чего ребенок начинает ощущать свою субъектность, активность [34]. В моменты молчания матери ребенок начинает замечать свои эмоциональные состояния, с целью дальнейшего взаимодействия.

Начиная с трех-четырех месяцев эмоции младенца приобретают произвольный и разнообразный характер. Базовые эмоции – радости, тревоги (страха), удивления (беспокойства) и раздражения (злости) – проявляются уже в первый год жизни ребенка [27].

А.Н.Корнев выделил следующие основные эмоции младенца:

- 1) удивление в ответ на неожиданность
- 2) тревожная реакция на состояние физиологического дискомфорта, сопровождающаяся закрыванием глаз и плачем
- 3) расслабление в ответ на удовлетворение потребности, выражающееся в снижении мышечного тонуса и закрывании глаз
- 4) с 3 месяцев появляется комплекс оживления (комплексная эмоция), возникающий при виде лица близкого человека на небольшом расстоянии в сочетании с эмоционально окрашенной речью
- 5) с 8 месяцев у ребенка начинает возникать страх при встрече с незнакомым человеком или явлением, что выражается в поджатии губ, округлении глаз, поднятии бровей. При общении ребенка со взрослым у него отчетливо проявляется ориентировочная реакция, которая сменяется реакцией радостного оживления на знакомые лица и реакцией страха на незнакомые. В некоторых случаях можно наблюдать, как ориентировочная реакция переходит в познавательный интерес, минуя реакцию страха.
- б) с 8 месяцев также возникает гнев в ответ на разочарование. Выражается в сопротивлении и плаче, возникающих при прерывании какого-либо занятия ребенка или исчезновении из поля зрения интересующего его объекта.

Если сравнить данные эмоции с теми, которые выделил К. Изард, то окажется, что они почти совпадают. У К. Изарда дополнительно присутствуют такие эмоции, как отвращение, стыд, вина, связанные с отвержением. Таким образом, предполагается, что отвержение недоступно детям младенческого возраста.

Однако другой исследователь, Н.И. Липская указывает, что уже в 3 месяца отрицательное эмоциональное состояние ребенка имеет стабильный мимический способ выражения: сморщенное лицо, полуоткрытые губы [34].

В целом, ребенок рано усваивает жест отрицания и несогласия и

продолжает пользоваться им во взрослой жизни. При кормлении грудью, наевшись, ребенок начинает мотать головой из стороны в сторону, отталкивая материнскую грудь [48].

К 6-8 месяцам ребенок овладевает практически всеми мимическими проявлениями отрицательных и положительных эмоциональных состояний.

Первые жесты ребенка, наблюдаемые от рождения до 4-5 месяцев, являются не жестами в полном смысле этого слова, а самоадаптивными движениями рук и ног разной частоты [34].

После 6 месяцев жизни ребенку одного внимания взрослого уже недостаточно. Он начинает интересоваться предметами. С тем, чтобы завладеть предметами, ребенок передвигается в пространстве, манипулирует с предметами, активно пользуется жестами, выразительными движениями.

Появляется поисковый жест, связанный с касанием предметов и переводом взгляда с одного предмета на другой в поиске нужного.

Следующим шагом в становлении средств общения является появление коммуникативных жестов. Начало коммуникативных жестов закладывает близкий взрослый, формируя ладонный захват игрушки. Первыми коммуникативными жестами становятся жесты «дай» и позже – «на». При этом жест «дай» сначала появляется как указание на требуемый предмет, и только потом ребенка учат сжимать и разжимать пальцы руки, обращаясь с просьбой «дай». Ребенок протягивает к взрослому руки, показывая, что хочет на руки, либо тянется руками к далекому предмету, если хочет его получить. Соответственно, первый жест, которому следует учить ребенка с года – указательный. Он позволяет расширять словарный запас с помощью обозначения предметов и запоминания их названий. Позже появляется коммуникативный жест «пока» - помахивание рукой уходящему человеку [72].

Два первых настоящих жеста младенца – от себя (указательный) и к себе (притяжательный) – соответствуют двум основным, элементарным потребностям – оборонительной и пищевой [6].

В возрасте 5-6 месяцев ребенком используются жесты привлечения внимания (ребенок протягивает руки в направлении взрослого, чтобы тот взял его на руки); игровые жесты (ребенок по просьбе взрослого делает «Ладушки», хлопает в ладоши, приветливо качает головой и т. д.) В возрасте 9-10 месяцев свои потребности ребенок выражает с помощью жестов: утвердительного («да»); отрицательного («нет»); жеста приветствия (кивание головой); жеста пренебрежения (взмахивание руками); угрожающего жеста (замахивание) и пр. [52].

С 6 до 9 месяцев происходит постепенный переход к активному, разнообразному по звуковому составу лепету. Все звуки постепенно приближаются по составу к звукам родного языка, появляются в определенной последовательности. В это время ребенок учится, как эхо, повторять слоги за взрослым, копировать интонационно-мелодическую структуру хорошо знакомой фразы, успешно имитирует кашель и щелканье языком, то есть у ребенка присутствует выраженное стремление к звукоподражанию. Кроме того, ребенок понимает, когда к нему обращаются по имени, реагирует на слова «нет», «нельзя». Лепет и жест выполняют коммуникативную функцию: ребенок сообщает о своем удовольствии или неудовольствии, просит или протестует.

С 7-8 месяцев постепенно начинают разворачиваться лепетные диалоги с матерью. С помощью лепета ребенок может выражать свои эмоциональные реакции, как при других людях, так и в одиночестве. Но, тем не менее, основным способом выражения просьб у ребенка являются невербальные средства общения (жесты, требовательные возгласы, крики) и формирование «направленного», «соединяющего взгляда» для получения требуемой игрушки или пищи.

К 8-10 месяцам у ребенка начинает складываться система произвольных жестов.

Завершает развитие на первом году жизни этап с 9 до 12 месяцев. В конце этого этапа большинство детей произносит 5-6 лепетных слов.

Нормально развивающийся ребенок хорошо подражает интонациям взрослого и родного языка, копирует отдельные слоги, восклицания, междометья. Он хорошо выражает свое настроение, изменяя тон, громкость, длительность, звучание голоса. Первые, лепетные слова-корни употребляются ребенком в разных значениях. Уточнение значения в речи ребенка происходит с помощью мимики и жеста.

В 9-12 месяцев для нормально развивающегося ребенка характерен активный лепет, состоящий из 5-6 слогов, с хорошим копированием интонации, воспроизведением мелодики, губными звуками и восклицаниями. При этом лепет сопровождается выразительной мимикой и жестами.

Еще до года у ребенка возникает готовность к совместному со взрослым манипулированию игрушкой. Ребенок к году уже способен понимать обращенную речь и реагировать на нее действием, обучается простейшим пальчиковым играм.

Отдельные звуки и слова, подкрепленные жестом и мимикой, начинают служить ребенку средством общения с окружающими [1].

К окончанию стадии лепета ребенок уже достаточно хорошо понимает обращенную речь взрослого, выполняет простые поручения («Покажи носик») и отвечает действием на словесные просьбы (например, хлопает в ладоши при слове «ладушки»), кивает головой в знак согласия-несогласия, понимает указательные и запретительные жесты, а также выполняет некоторые коммуникативные действия: машет ручкой при прощании, подражая взрослому, использует указательный жест для просьбы. Не умея дать ответ в словесной форме, ребенок уже может реагировать выполнением заученного действия, если ситуация общения будет сопровождаться игровыми действиями, положительными эмоциями.

Н.М. Аксарина замечает, что к концу первого года жизни у ребенка присутствуют два основных вида деятельности: общение со взрослым на основе объединения неречевых и речевых средств общения и самостоятельная деятельность по подражанию, являющаяся

воспроизведением действий, показанных взрослым [1].

В конце первого года подражание движениям, жестам, голосу, выражению лица, простым словам взрослого становится более осознанным и разнообразным.

Основными речевыми и коммуникативными достижениями к 1 году являются:

- 1) усвоение основных прагматических аспектов коммуникации (соблюдение очередности высказываний, кивание головой в знак согласия, контакт глаз, махание рукой при встрече и прощании);
- 2) понимание обращенной речи (знание своего имени и имен близких, понимание простых вопросов, следование запретам, знание слова «нельзя», выполнение простых инструкций и ранее заученных действий по просьбе, понимание без показа названий нескольких предметов и явлений);
- 3) подражание новым слогам;
- 4) умение произносить 5-10 облегченных слов, формирование коммуникативно-направленной речи.

К концу младенчества ребенок чаще, чем раньше, обращает внимание на лицо говорящего, кивает головой в знак утверждения и качает головой в знак отрицания. Его голосовое общение со взрослым расширяется, он выражает эмоции удовольствия и неудовольствия, сигнализирует о своих биологических потребностях и интонационно выражает просьбу. В норме на этом этапе заканчивается доречевой период и начинается развитие речи. Ведь уже в два года речь начинает выполнять функцию общения. Одновременно появляется новый интерес – рассматривание книг с картинками. С помощью взрослого ребенок научается узнавать на картинках знакомые предметы, показывать их по инструкции и затем обозначать лепетными словами. Развивается также интерес к ритмам простых песен.

В конце первого года жизни ребенок при отсутствии задержки и

отклонений речевого развития демонстрирует следующие достижения:

- 1) ярко выраженная потребность в общении
- 2) использование эмоциональных средств: улыбка, смех, крик, плач
- 3) использование в процессе манипуляции с предметами непосредственного показа, указательных жестов, вокализаций
- 4) ответ указательным жестом на предмет или человека на вопрос «Где?» [24].

До конца первого полугодия жизни взрослый развивает речь ребенка, обозначая словами и жестами те действия, которые он ожидает от него. Взрослый показывает ребенку простые движения, которые тот может произвольно повторить. К концу первого года жизни одним из результатов социально-коммуникативного развития является то, что ребенок испытывает потребность в общении со взрослым, выражает это действиями, жестами, мимикой, вокализацией, отдельными словами. Ребенок доверяет взрослому, умеет просить о помощи взглядом, жестом, мимикой. Использует жесты в общении: как общеупотребительные, так и собственные [67].

Таблица 2

Формирование неречевых средств общения в младенческом возрасте

Неречевое средство общения	Возраст	Особенности в данном возрасте
Взгляд в глаза, на лицо партнера по общению	От рождения до 2 месяцев	Непроизвольное слежение за движущимся объектом (глазами, губами)
Улыбка	От рождения до 2 месяцев	Спонтанная, физиологическая
Мимические реакции глаз и рта	От рождения до 2 месяцев	Непроизвольное выражение физиологических состояний двух полярных

		модальностей: отрицательной и положительной
«Жесты»	От рождения до 4-5 месяцев	Скорее не жесты, а самоадаптивные движения (исключение: жест мотания головой в стороны при отталкивании материнской груди)
Взгляд в глаза, на лицо партнера по общению	С 2 месяцев	Зрительное взаимодействие – первое социальное средство общения
Улыбка	С 2 месяцев	Второе социальное средство общения
Комплекс оживления	С 3 месяцев	При виде улыбающегося взрослого. Включает несколько неречевых средств общения, в т.ч. взмахи руками
Мимические реакции удивления, тревоги, расслабленности	С 3-4 месяцев	Эмоции становятся произвольными и разнообразными
Жест привлечения внимания	С 5-6 месяцев	Протягивание рук к взрослому
Игровые жесты	С 5-6 месяцев	Показ по просьбе выученных простых действий руками и головой
Поисковый жест	С 6 месяцев	Касание предметов и перевод взгляда с предмета на предмет в поисках

		нужного
Мимическая реакция страха или интереса при виде незнакомца	С 8 месяцев	Является следствием ориентировочной реакции на незнакомое лицо
Мимическая реакция гнева	С 8 месяцев	При фрустрации потребностей
Коммуникативные жесты «дай» и «на»	С 9 месяцев	Сжимание и разжимание пальцев при указании на предмет, протягивание ладони
Коммуникативные жесты «да» и «нет»	С 9-10 месяцев	Произвольные жесты, выражающие потребности и отношение
Коммуникативные жесты приветствия, прощания, пренебрежения, угрозы	С 10 месяцев	Кивок головой, помахивание рукой, взмах руками, замахивание

Таким образом, до 2 месяцев «неречевые средства общения» на самом деле являются произвольными двигательными реакциями. Первые неречевые средства общения, служащие именно целям общения, появляются на 3 месяце жизни (кроме жестов). Первые коммуникативные жесты появляются в 5 месяцев. К 8 месяцам формируются все основные мимические реакции. Расцвет коммуникативных жестов начинается в 9 месяцев.

Ранний возраст

Е.В. Шереметьева отмечает, что в раннем возрасте, ситуативно-деловое общение становится ведущим во взаимодействиях со взрослым. Основными средствами ситуативно-делового общения при отсутствии речи являются: взгляд в глаза, коммуникативные жесты, интонация, различные вокализации и вокабулы, звукоподражания. С появлением вербальных средств общения

начинает зарождаться внеситуативно-деловое общение. Отсутствие вербальных средств тормозит его развитие [72].

Е.Н. Винарская выделяет ранний (преддошкольный) возраст как период фонетических образов и жестов (паралингвистических средств эмоциональной выразительности). Бессознательно усваиваемые в преддошкольном возрасте нормы паралингвистического поведения чрезвычайно прочны и представляются ребенку в его дальнейшем развитии единственно возможными. Поэтому те нормы жестов и мимики, которые детям раннего возраста предлагают взрослые, помогают им социализироваться в обществе более легко. Язык преддошкольника можно определить в целом как язык эмоционально выразительных образов и жестов, приобретенных под воздействием культурной речевой среды [5]. Е.И. Исениной также показано, что врожденные рефлексорные проявления ребенка (крик, улыбка, жесты дотягивания и ощупывания) в результате социализации становятся протознаками, в совокупности образующими протоязык, т.е. невербальную паралингвистическую систему [35].

Основой протоязыковой системы являются жесты (их еще называют кинезнаками). Выделяют два типа кинезнаков, которые используются младенцами для передачи каких-либо желаний:

- 1) знаки, которые изобретались ребенком в процессе общения. Это изобразительные знаки, которые не имеют социально-фиксированной формы (указание, отталкивание и т. п.)
- 2) паралингвистические жесты, которые составляют часть речевого поведения, присущего именно данной культуре. Эти знаки появляются несколько позже и могут отличаться у различных народов.

Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка первые два года его жизни. С появлением "нормального" словесного языка они не исчезают вовсе, а уходят вглубь языкового сознания становящейся личности. Параллельно с формированием и

функционированием протоязыка происходит голосовое развитие ребенка, которое на первых порах осуществляется в рамках наследственной программы [35].

Итак, эмоционально-выразительные (то есть неречевые) средства в норме преобразуются в период раннего возраста в фонетические формы родного языка [6].

Общение детей в раннем возрасте имеет форму эмоционального практического взаимодействия. Е. О. Смирнова выделяет следующие особенности такого общения:

1. непосредственность, отсутствие предметного содержания;
2. раскованность, эмоциональная насыщенность;
3. ненормативность и нестандартность коммуникативных средств;
4. зеркальное отражение действий и движений партнера [61].

Рассмотрим особенности невербальных средств общения в раннем возрасте:

- 1) 1 год – 1 год 6 месяцев. Невербальные средства общения преобладают, а первые слова только появляются;
- 2) 1 год 6 месяцев – 2 года. Невербальные средства общения преобладают. Ребенок показывает указательным пальцем на предмет. Взрослый может невербальными средствами общения передать ребенку информацию, а тот ее поймет;
- 3) 2 года – 2 года 6 месяцев. Речь постепенно становится основным средством общения. Неречевые средства общения становятся второстепенной, но очень важной составляющей речи (и такой они останутся весь последующий за этим онтогенез). Итак, неречевые средства могут быть достаточно развиты уже к началу второго года жизни. Наличие жестово-мимических средств коммуникации является одним из показателей нормального речевого развития [17] и, соответственно, способности перейти от неречевого общения к речевому как основному уже в возрасте 2 лет.

4) 2 года 6 месяцев – 3 года. Ребенок может выражать словами свои эмоции, желания, мысли, начинает самостоятельно задавать вопросы. Речь окончательно становится ведущим средством общения и развития мышления. Ребенок усваивает язык и начинает общаться в основном с помощью речевых средств общения. При этом неречевые средства общения не теряют своей значимости. Как и прежде, ребенок в общении пользуется мимикой (взгляды, улыбки, выражения недовольствия и др.), жестами. Они выражают внимание, интерес, расположение или, наоборот, недовольство, нежелание общаться. Однако неречевые средства общения отходят на второй план.

В конце второго года жизни:

- 1) ребенок демонстрирует ярко выраженную потребность в общении
- 2) активно подражает сверстникам и взрослым.

В конце третьего года жизни:

- 1) ребенок выражает свое отношение к предмету разговора при помощи разнообразных речевых и неречевых средств – жестов, мимики, пантомимики (движений), слов
- 2) проявляет эмоциональную произвольную выразительность речи
- 3) самостоятельно использует форму приветствия, прощания, просьбы и благодарности [24].

На начальных этапах усвоения речевой коммуникации использование детьми раннего возраста слов и невербальных средств в общении с другими людьми имеет некоторые особенности [1; 52; 80]:

- 1) понимание речи значительно лучше, чем умение говорить слова и фразы;
- 2) в первую очередь усваивается прагматика языка (диалогическая последовательность высказываний, использование утвердительных

и отрицательных кивков головой, умение поприветствовать и попрощаться с собеседником, умение смотреть в глаза взрослому во время разговора и т.д.) при более медленном и постепенном овладении его звуковыми, словообразовательными и грамматическими аспектами;

- 3) для выражения коммуникативных намерений используется значительное число разнообразных невербальных средств (крики, протягивание рук, направленные взгляды, улыбки, лепетание и вокализации, указательные жесты, подталкивание в нужную сторону) и очень мало оформленных слов. Жесты усваиваются ребенком раньше, чем слова, в подражании взрослому. Наиболее частая коммуникативная ситуация, в которой используются неречевые средства общения – желание ребенка что-либо получить. В этом случае используется указательный жест, взгляд, обозначающий предмет жест, жест согласия и несогласия, притягивающий и отталкивающий жест;
- 4) Наиболее распространенными способами вовлечения ребенком раннего возраста взрослого в совместную деятельность, а значит, и в общение, являются указательные жесты в сторону предметов, протягивание взрослому предмета, вкладывание его в руку взрослого. Л.С. Выготский, М. Томаселло отмечают, что указательный жест является самым ранним, в отличие от отображающих (иначе, символических, условных, конвенциональных). Практически все без исключения жесты, не являющиеся указательными и зафиксированные в исследованиях жестовой коммуникации детей второго года жизни – это конвенциональные жесты, выученные путем подражания взрослым [63]. Л.С.Выготский из всех невербальных средств общения особое внимание уделял указательному жесту, считая его развитие основой всех внешних форм поведения [9].

После года ребенок начинает ходить, и к неречевым средствам общения добавляются позы и локомоции. Речевое развитие ребенка идет по пути всё большего овладения речью как средством общения. На втором году жизни значительно расширяется набор эмоциональных реакций ребенка на события. На третьем году жизни эмоциональный фон начинает существенно зависеть от социальной и коммуникативной ситуации. У ребенка появляется способность скрывать истинные эмоции и демонстрировать другие, социально желательные. Степень дифференцированности эмоциональных реакций еще более возрастает [30].

Уже с раннего возраста проявляются значительные индивидуальные различия в неречевых средствах общения, которыми пользуются дети. При этом процесс обучения неречевым средствам общения зависит как от частоты, с которой ребенок с ними встречается, так и от способа, с помощью которого взрослые знакомят ребенка с ними. Более того, в раннем возрасте при нормальном речевом развитии дети начинают изобретать собственные изобразительные жесты. Чтобы ребенок мог творчески создавать жесты, у него уже должны быть некоторые навыки подражания образцу и символической репрезентации. Ребенок должен уметь притворяться в том смысле, чтобы уметь изображать знакомое действие, но не по-настоящему, чтобы действие повлекло за собой обычный результат, а только понарошку, и тем самым позволило ему сообщить что-то, связанное с этим отсутствующим действием [63].

Конечно, очевидно, что дети на втором году своей жизни используют конвенциональные жесты гораздо реже, чем указательные, и еще реже спонтанно изобретают изобразительные жесты. Это означает, что указание – привлечение внимания к непосредственно воспринимаемому предмету или событию – по-видимому, является гораздо более простым и естественным средством коммуникации для маленьких детей, нежели изобразительные жесты. Указательный жест вовлекается в процесс освоения речи, а частота использования изобразительных жестов постепенно уменьшается [63].

Врожденная предрасположенность человека наглядно представлять отсутствующие предметы и действия при помощи жестов вытесняется в ходе нормального онтогенеза устной речью, однако эта способность проявляется у детей при имитации, когда они в игре символически изображают отсутствующие предметы и действия [63].

Сопровождающие речь жесты применяются для обозначения образных аспектов, например, чтобы показать форму названного предмета или проложить воображаемый маршрут, о котором идет речь. При этом, дети раннего возраста, как правило, реже используют в разговоре такие сопровождающие жесты, чем взрослые [63].

Дети раннего возраста используют такие жесты, как повороты головой («Нет»), махание рукой («Пока-пока»), поднятие ладоней («Ничего нет»), поднятие рук (чтобы показать «Высоко»), дуновение («Слишком горячо»), махание руками («Птичка») и так далее. И.В. Чепурина приводит следующие примеры.

В возрасте 13 месяцев А. игриво изображает, что он кусает, чтобы обозначить действие, которое ему не разрешается делать в отношении некоторой вещи. Интерпретация: обратите внимание, как я кусаю. Вот что я собираюсь сделать с этим предметом.

В возрасте 14 месяцев А. наклоняет голову в сторону, чтобы показать маме, что она должна делать, чтобы сбросить с головы ведро. Интерпретация: посмотри, что я делаю. Сделай так.

В возрасте 17 месяцев А. изображает скатывание шарика из бумаги. Тем самым он просит, чтобы это сделали для него. Интерпретация: смотри, что я делаю. Сделай это [68].

На втором году жизни при слушании художественного произведения возникает эмоциональное реагирование на него: ребенок способен показывать жестами и мимикой, как ведут себя персонажи [28].

Итак, жесты и другие неречевые средства общения используются детьми раннего возраста раньше слов. Жесты задействуют мелкую моторику

и способствуют активации зон мозга, связанных с речью, а мимика способствует развитию артикуляционных мышц.

У ребенка в возрасте 1-2 года присутствует естественная тенденция жестикулировать и использовать доступные неречевые средства общения, а также обучаться новым. Предметно-действенное мышление способствует тому, что тело ребенка раннего возраста является главным инструментом для общения, пока не появились первые слова. Других способов, кроме неречевых средств общения, донести свои желания до окружающих у ребенка пока нет [23].

С 1 до 2 лет взрослый активно побуждает ребенка включаться в диалог с помощью доступных ему неречевых средств и вокализаций. К концу третьего года жизни ребенок в норме должен пользоваться и словами, короткими фразами, и жестами в общении с окружающими. Лексикон ребенка после двух лет расширяется, появляется сначала фраза, затем предложения, постепенно они становятся все более грамматически правильными. К началу периода дошкольного возраста ребенок уже способен реализовывать целый ряд коммуникативных действий и соответствующих форм речевых высказываний. В старшем дошкольном возрасте взрослый расширяет коммуникативные возможности детей, обращая снова их внимание на роль средств невербальной коммуникации (в игровой ситуации предлагает общаться только жестами, мимикой, обучает выражать собственные эмоции и распознавать их у других) [67].

Таким образом, именно в раннем возрасте закладываются основы: интонации, ударения, чувства ритма, жестовых, мимических проявлений, умения смотреть в глаза собеседнику, умения использовать междометья и неречевые языковые проявления (вербальные фонации), позы. Невербальные средства общения преобладают у детей раннего возраста. Следовательно, они необходимы как база для формирования речи, так как позволяют задействовать основные анализаторы: зрительный, кинестетический и осязательный.

При поражении или недоразвитии речевых механизмов начинается поиск других средств передачи информации, и обращение к жесту и другим невербальным средствам способствует включению в компенсаторный процесс сохранных каналов восприятия и передачи информации. В этом выражается фило- и онтогенетическая взаимосвязь жестов и речи [13].

Неречевые средства общения не только не мешают развитию речевых средств общения, но и, кроме того, способствуют развитию внимательности ребенка и умению смотреть на лицо и в глаза другого человека [23].

После возникновения у детей активной речи, предметно-действенные средства общения теряют свое значение; если они и используются дошкольниками, то, как правило, в сочетании со словом, в виде дополняющего жеста. Самостоятельное использование неречевых средств общения сохраняется лишь у некоторых робких детей, избегающих активного словесного взаимодействия с партнерами [35], а также у детей с нарушениями речевого развития.

К.В. Якунина обозначает неречевые средства общения как кинетические, и считает, что они выполняют функцию общения, когда языковые средства ограничены. Их подавление затрудняет переход к слову как основному средству общения [79].

А.А. Меграбян исследовал детскую коммуникацию с позиции ее последовательного развития. Его подход основан на попытке связать вербальные и невербальные средства коммуникации ребенка. С его точки зрения, первоначальные формы коммуникации – жесты, невербальные голосовые реакции, движения и позы – создают основу для развития средств вербальной коммуникации. Более совершенные формы коммуникации развиваются только на основе уже имеющихся у ребенка средств общения. Так, сначала ребенок научается дотягиваться до предметов, хватать их и засовывать в рот. Хотя хватание не связано напрямую с указанием на предмет, достижение предмета с целью прикосновения к нему создает основу для жестового обозначения предмета. То же самое происходит с поворотом

тела в сторону предмета. Сначала ребенком движет непроизвольное внимание, затем ребенок начинает поворачиваться к предмету в присутствии взрослого, чтобы показать: «Я хочу это» или привлечь внимание взрослого к этому предмету. В основе многих жестов лежит подражание. Так, сначала ребенок активно двигает головой из стороны в сторону, чтобы ему в рот не попала пища, которой его пытаются накормить. Затем, однако, он может использовать этот жест в качестве символа отказа, а затем чтобы показать, что предмета нет. Итак, появлению невербальных средств общения предшествуют активные подражательные действия ребенка. Однако взрослые отводят невербальным средствам общения не главную роль, и настаивают на том, чтобы ребенок в первую очередь учился использовать слова. Дети постепенно перестают активно использовать неречевые средства общения для репрезентации предметов и явлений, но, тем не менее, неречевые средства общения продолжают передавать информацию и эмоциональное отношение и в зрелости [38].

Невербальные средства общения заменяют ребенку раннего возраста (примерно до 1,5-2 лет) отсутствующую звуковую речь. Ребенок лучше понимает речь взрослого, если та сопровождается невербальными средствами общения. Однако, Г.В. Чиркина указывает на то, что невербальные (паралингвистические и неречевые) средства общения достаточно используются и понимаются лишь нормально развивающимися детьми [69].

Речевые средства общения появляются в онтогенезе позднее всего, после того как экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения уже достигли высокого развития и большой сложности [35].

Таким образом, уже с рождения ребенок, при наличии определенных предпосылок, начинает овладевать невербальными и, в частности, неречевыми средствами общения. После года у ребенка появляется указательный жест, позы и локомоции (перемещение в пространстве), позднее появляются конвенциональные жесты, символически изображающие предметы и явления, затем ребенок начинает сам изобретать жесты. После 2

лет жесты начинают играть второстепенную роль по сравнению со словами и используются для усиления выразительности речи. В 3 года ребенок в норме полностью овладевает необходимыми для общения неречевыми средствами.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Возраст появления любых речевых новообразований является примерным, а не строго обязательным, так как все дети разные и имеют разные темпы развития. Однако, если даже при благоприятных условиях развития в указанные выше сроки определенные неречевые, а затем речевые средства общения у ребенка не появляются, это должно насторожить родителей и близких взрослых.

В современной психолого-педагогической практике часто говорится о таком отклонении речевого развития детей раннего возраста, как темповая задержка речевого развития, а также ранние отклонения в овладении речью. В данной работе мы будем рассматривать только обратимую темповую задержку речевого развития.

Е.В.Шереметьева считает, что в случае с неговорящими детьми раннего возраста обязательно необходимо разграничивать темповый, индивидуальный вариант овладения речью, и нарушенный. Таким образом, необходимо дифференцировать темповый вариант нормального замедленного речевого развития от отклоняющегося типа, который в дальнейшем приведет к системному недоразвитию речи [72].

Отличие отклоняющегося типа речевого развития от темпового варианта нормы, согласно исследованиям Е.В. Шереметьевой, состоит в следующем. Наличие закономерностей в проявлении признаков отклонений речевого развития, типичность совокупностей прогностически значимых признаков свидетельствует об отклонениях речевого развития. Отсутствие типичных совокупностей, наличие мозаично, индивидуально представленных признаков недоразвития в различных компонентах когнитивной, языковой и психофизиологической составляющих свидетельствует о задержке речевого развития.

Е.В.Шереметьева дает следующее определение задержки речевого развития. Задержка речевого развития – это обратимое отставание от

нормального развития речевой функции в раннем (преддошкольном) возрасте, препятствующее адекватному общению ребенка с другими людьми. Темповое отставание касается формирования всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи.

Суть данного явления состоит в том, что ребенок с задержкой речевого развития, не имеющий психофизиологических и социальных резко негативных предпосылок к нарушениям речи, овладевает навыками речи также как и другие дети, то есть, в принципе, способен овладеть речью, однако возрастные рамки значительно сдвинуты, и возрастные возможности такого ребенка некоторое время остаются нереализованными.

Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. У них позже, чем положено в среднестатистические сроки, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей [57].

Г.В. Чиркиной выделены следующие наиболее типичные формы отклонений в речевом развитии у детей раннего возраста:

1. неосложненная задержка речевого развития (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций);
2. задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями, ребенок с трудом выполняет задания типа «Найди такой же кубик», «Покажи такую же картинку»;
3. грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм);

4. задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, раннего детского аутизма) [39].

Рассматривая задержку речевого развития как в принципе обратимое состояние, Г.В. Чиркина рекомендует применять этот термин для обозначения возможности единого феноменологического подхода к отклонениям в развитии речи на ранних стадиях ее формирования [71].

Е.В. Шереметьева рассматривает причины появления темповой задержки речевого развития и особенности речи и психики детей раннего возраста при темповой задержке речевого развития.

Е.В.Шереметьева под развитием речи понимает процесс последовательного овладения стабильно-динамическими речезыковыми системами, что возможно только в условиях адекватной коммуникации и психофизиологической готовности ребенка. Если психофизиологически ребенок не готов еще к речи, то важное значение приобретает адекватная речевая среда, использование близкими взрослыми адекватных речевых и неречевых средств общения. Если ребенок живет в насыщенной, развивающей языковой среде, то он начинает бегло говорить уже к трем годам, используя при этом сопутствующие неречевые средства общения [75].

Хорошим диагностическим признаком задержки речевого развития выступает отсутствие интереса к речи взрослого. Когда заговорит ребенок с темповой задержкой речевого развития — будет зависеть от условий жизни, предметной и речевой среды, которые создают и организуют вокруг малыша взрослые [14.].

Е.В. Шереметьева представляет психоречевое развитие ребенка раннего возраста в виде модели, включающей 5 стадий. Каждая стадия и представлена взаимодействием трех компонентов: психофизиологического, языкового и когнитивного. Каждая последующая стадия, каждый последующий языковой компонент становятся возможны только при условии зрелости психофизиологического компонента и при формирующем воздействии микросоциально обусловленных когнитивных компонентов.

Таким образом, задержка речевого развития и раннее отклонение в овладении речью происходят при нарушении как самих компонентов, так и их баланса между собой. Например, гипомимия ребенка и сложности взрослого с определением эмоционального состояния ребенка возникают при недоразвитии когнитивных компонентов [73].

При темповой задержке речевого развития в основном все компоненты овладения речью (психофизиологические, когнитивные, естественная речевая среда, собственная языковая продукция ребенка) в норме, но некоторые из подкомпонентов недостаточно сформированы. Так:

- a. изучение микросоциальных условий речезыкового развития ребенка позволяет выявить, что при задержке речевого развития собственное желание ребенка общаться может быть недостаточно выражено, что связано с неумением родителей эмоционально насыщено общаться со своим ребенком
- b. изучение психофизиологических компонентов речезыкового развития ребенка с задержкой речевого развития может выявить парциальную задержку формирования: зрительного восприятия (предметный, цветовой и сюжетный гнозис), слухового восприятия (понимание инструкций взрослого, фонематический слух), пищевого поведения;
- c. изучение когнитивных компонентов речезыкового развития ребенка позволяет выявить, что при задержке речевого развития могут быть нарушены: предметная деятельность, игровые действия и их оречевление. У ребенка с задержкой речевого развития речь ребенка не является регулятором игровых действий, что в дальнейшем может отрицательно сказаться на способности ребенка с помощью речи регулировать свою деятельность
- d. изучение доступных средств общения позволяет выявить, что у ребенка с задержкой речевого развития могут отсутствовать некоторые или многие средства общения: неречевые

(коммуникативные жесты просьбы и приветствия/прощания, взгляд в глаза и лицо партнера по общению), первичные языковые (ритмическая организация первичной речевой продукции, вокабулы (произвольные голосовые модуляции), интонация). Ребенок может быть не способен к ритмической двигательной реакции на звучание музыкального произведения [72].

Итак, наличие совокупности признаков и закономерностей их проявлений свидетельствует об отклонениях речевого развития, в то время как наличие единичных признаков, проявляющихся мозаично, свидетельствует о темповых вариантах задержанного речевого развития.

Согласно Е.В.Шереметьевой, существуют следующие основные трудности в овладении речью детьми раннего возраста:

- 1) нет стимуляции потребности в общении близким взрослым
- 2) само общение детей и близких взрослых неудовлетворительно
- 3) эмоциональная сфера ребенка негармонична
- 4) волевые усилия ребенка по осуществлению предметных и игровых действий незначительны или отсутствуют
- 5) психофизиологические компоненты не сформированы
- 6) неречевые средства общения находятся в неудовлетворительном состоянии, а ритмическая организация речи отсутствует.

Можно выделить основные признаки задержки речевого развития, которые в том или ином сочетании могут присутствовать у ребенка:

- 1) когнитивный (наличие примитивной манипулятивной игры и отсутствие предметной и сюжетной игр)
- 2) языковой (речевая деятельность отсутствует в процессе игры или соответствует более раннему возрасту)
- 3) эмоциональный (неспособность к мимическому выражению своего эмоционального состояния из-за задержки восприятия всего многообразия мимики взрослого)

- 4) просодический (глухой или визгливый, слабый как у младенца голос без интонаций из-за неразвитого слухового восприятия)
- 5) артикуляционный (недоразвитость лицевых мышц и артикуляционного аппарата).

Рассмотрим другие исследования задержки речевого развития детей раннего возраста.

Согласно исследованию детей 2-3 лет, проведенному О.С. Шипицыной и Т.Н. Гирилюк, с использованием авторской методики обследования, было выявлено, что дети с задержкой речевого развития часто имеют следующие характерные особенности:

- 1) дизартрия, гипо- и гипертонус мышц артикуляционного аппарата, саливация
- 2) моторная неловкость, аритмичность, скованность, напряженность движений, расстройства координации, нарушения отдельных поз, ограниченная амплитуда движений, трудности переключения с одного движения на другое
- 3) неточности движений пальцев рук
- 4) нарушения зрительного, слухового, двигательного внимания
- 5) недостаточность зрительного восприятия
- 6) недостаточность двигательной и речеслуховой памяти
- 7) недостаточность наглядно-действенного и наглядно-образного мышления

Таким образом, дети с задержкой речевого развития имеют низкий или средний уровень развития моторной сферы, высших психических функций, в том числе речи. Для них характерны низкая умственная работоспособность, быстрая истощаемость психических процессов, замедленное формирование высших психических функций и пространственно-временных представлений, трудности в понимании речи, низкая активность в общении, бедность и неправильность речевых высказываний [76].

Согласно С. Н. Цейтлин, задержка речевого развития может характеризоваться такими негативными признаками, как:

- 1) отсутствие потребности в речевом общении, «избегание» телесного, визуального и речевого контакта с близким взрослым, в 1 год ребенок не реагирует на обращение к нему
- 2) в младенчестве ребенок молчит и не произносит никаких звуков гуления, внимание к себе привлекает исключительно плачем
- 3) длительное «застревание» на доречевой стадии, качественное недоразвитие пассивного и активного словарного запаса, в 1,5 года ребенок не распознает на слух названия предметов, не показывает их на картинке, в 1,5-2 года не выполняет просьбы взрослого, так как не понимает их
- 4) позднее появление первых слов и длительное пребывание на этой стадии (дефицитарность, количественное недоразвитие экспрессивного словаря), в 2-3 года не произносит отдельные слова и фразы
- 5) неумение понять фразу из 2-3 слов, хорошо знакомых ребенку по отдельности, вне ситуации общения или без использования подсказывающих жестов или действий со стороны взрослого
- 6) позднее появление «опорных слов, с которыми в дальнейшем речевом развитии связано формирование первых двухсловных высказываний ребенка («дай сый» (дай сыр) и т.п.), и очень незначительный прирост этих слов в словаре ребенка (позднее появление фразы, отсутствие предпосылок к ее появлению);
- 7) длительное эхολалическое повторение за взрослым нового слова или фрагмента фразы без умения самостоятельно использовать их в коммуникации. Доля имитированного материала в речи детей, отстающих в речевом развитии, резко возрастает, они сами себя учат, репетируют языковые образцы и модели, повторяя почти полностью любое высказывание взрослого [66].

О.Н.Громова выделяет следующие признаки задержки речевого развития:

- 1) копирование вопросительной интонации взрослого вместо ответа на вопрос
- 2) отсутствие фразовой речи к двум годам
- 3) отсутствие связной речи к трем годам [16]

Описание неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития в доступной нам литературе отсутствует или очень незначительно. Очевидно лишь то, что дети раннего возраста, имеющие задержку речевого развития, общаются не с помощью речи и приемлемых неречевых средств, а с помощью несоответствующего возрасту поведения: плача, крика, агрессивных действий, никак не комментируемых ребенком действий.

Детям раннего возраста с нарушениями речи особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления. При определении и назывании эмоциональных состояний происходит смешение различных эмоций. Успешны такие дети лишь в определении радости и грусти. Тогда как для успешного общения в 2-3 года дети уже должны как выражать свои эмоции, так и определять любые эмоциональные состояния других людей по внешним проявлениям.

Взрослому человеку достаточно сложно установить контакт с ребенком, имеющим задержку речевого развития, а в случае наличия контакта трудно понять эмоциональное состояние и сообщения ребенка, даже если ребенок при взаимодействии со взрослым использует неречевые средства общения.

Дети с задержкой речевого развития часто предпочитают «общаться» с другими людьми с помощью капризных криков, недифференцированных жестов (например, не показывают пальцем в направлении предмета, который им нужен, а просто тянут руки вверх, к взрослому человеку) [17].

Так, О.Е. Громова указывает, что о задержке речевого развития, кроме отсутствия полноценных самостоятельных слов, могут говорить:

- 1) обилие многочисленных недифференцированных жестов, носящих не

коммуникативную, а агрессивную направленность

- 2) навязчивые требования недоступного предмета с помощью нечленораздельного мычания, плача [17].

Итак, уже в младенчестве у ребенка формируются первые речевые и неречевые средства общения, а к концу первого года ребенок уже вполне уверенно пользуется неречевыми средствами выражения своего настроения или желания.

При задержке речевого развития у детей раннего возраста некоторые компоненты неречевого и коммуникативного развития отстают от нормы и поэтому нуждаются в специальной коррекционной работе.

Задержка речевого развития может быть связана с неудовлетворительным усвоением неречевых средств общения или нарушениями других компонентов психоречевого развития.

Г.В.Чиркина полагает, что у детей с нарушениями речевого развития страдает коммуникативная деятельность, а значит, и неречевые средства общения: умение понимать и адекватно использовать взгляды, позы, мимику. Использование неречевых средств общения способствует общей гармонизации личностного развития ребенка, а не только речевого [69].

1.4. Роль психолого-педагогического сопровождения в коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Коррекция неречевых и речевых средств общения у детей раннего возраста предполагает целенаправленный и организованный процесс передачи коммуникативных компетенций взрослым ребенку в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Рассмотрим понятие психолого-педагогического сопровождения.

Понятие «сопровождение» обозначает сопутствующую основную деятельность по поддержке и заботе. Соответственно, психолого-педагогическое сопровождение можно обозначить как поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Основной же деятельностью при этом является воспитание и обучение.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе может быть: обеспечение нормального развития; коррекция имеющихся недостатков; социализация в коллективе.

Общими задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- коррекция имеющихся недостатков в развитии;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности участников учебно-воспитательного процесса.

В связи с неудовлетворительным состоянием неречевых и первичных речевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития, у них наблюдаются трудности в формировании полноценной речи, и особенно страдает общение.

Педагоги в ходе психолого-педагогического сопровождения детей

раннего возраста с задержкой речевого развития должны корректировать у них неречевые средства общения и другие важные условия развития, такие как: эмоции, волю, зрительное и слуховое восприятие, двигательные предпосылки артикуляции, предметную деятельность, игровые навыки, начальные речевые средства общения.

Согласно подходу Е.В. Шереметьевой, оррекционно-предупредительное воздействие предполагает направленный процесс коррекции компонентов и параметров психоречевого развития, которые должны быть в зоне актуального развития ребёнка и предупреждение недоразвития тех компонентов и параметров психоречевого развития, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка [74].

Так, в нашей экспериментальной работе мы корректируем неречевые средства общения и предупреждаем недоразвитие речи, которое может возникнуть по окончании раннего возраста.

Целевая установка разработанной Е.В. Шереметьевой системы музыкально-логопедических занятий - овладение неговорящими детьми первоначальными коммуникативными и языковыми компетенциями. Достижение данной цели возможно при последовательном решении ряда задач: моделирование коммуникативных ситуаций; стимуляция коммуникативных актов через создание мотивов деятельности на занятии; отработка коммуникативных контуров, как целостных интонационно-ритмических конструктов вербального общения; введение невербальных и доступных ребёнку вербальных языковых средств коммуникации [74].

Психолого-педагогическое сопровождение любой категории детей предполагает не воздействие, а именно взаимодействие, установление партнерских отношений семьи и специалистов, так как в психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста наиболее важную роль играет семья. Несмотря на то, что ребенок большую часть времени находится в детском саду, самую важную роль в речевом развитии всегда играют родители. В связи с этим в процессе коррекции обратимой задержки

речевого развития необходимо участие родителей.

Е.В. Шереметьева полагает, что для того, чтобы своевременно сформировать у ребенка коммуникативные и языковые компетенции, необходимо создать особые семейные условия общения, учитывающие возможности малыша к овладению речевой коммуникацией [72].

У ребенка раннего возраста речь, речевые и неречевые средства общения усваиваются в подражательной совместной деятельности со взрослыми. Именно в общении с близкими взрослыми ребенок учится чувствовать свое состояние и отношение к другому человеку и передавать его с помощью сначала неречевых, а позже – и речевых средств общения. Таким образом, благодаря отношениям с близкими взрослыми ребенок учится проявлять инициативу в общении и речи. В то же время для развития речи общение детей раннего возраста между собой не столь важно. Особенно способствует формированию неречевых средств общения кукольный театр и игры, в которых ведущая роль принадлежит взрослому как образцу поведения.

У многих авторов (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Е.А. Стребелева, Н.В. Серебрякова) есть методики формирования и коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста, но они носят физиологический характер формирования моторной координации, а не психологический характер формирования именно средств общения. И лишь у немногих авторов (М.И. Чистякова, О.Е. Громова) есть коммуникативная направленность данной работы. Таким образом, вне ситуации общения формирование и коррекция средств общения бессмысленны.

Еще Л.С. Выготский говорил о бессмысленности психофизиологических упражнений самих по себе. Эти упражнения не могут воспитывать личность, и только включение ребенка уже в раннем возрасте в социальный опыт, накопленный предшествующими поколениями, может способствовать речевой социализации. Ни речь сама по себе, ни наглядное, предметное обучение речи, ни артикуляционная гимнастика не есть

самоцель. «Речь всегда есть плюс еще нечто, речь как часть целого поведения, поступка, действия, опыта» [11]. Таким образом, физиологические основы речи должны и в раннем возрасте оставаться только основами, на которых ребенок обучается речи, а речь и в раннем возрасте должна оставаться лишь основой общения и постижения смыслов вещей.

Успешность общения в целом зависит от способности ребенка к интерпретации, «расшифровке» эмоционального, неречевого поведения. Таким образом, необходимо обучать детей, начиная с раннего возраста, не только выражению, но и восприятию неречевых средств общения. Соответственно, в ходе психолого-педагогического сопровождения педагог корректирует у ребенка как способность к восприятию неречевых средств общения, так и способность к их использованию с помощью подражательных и самостоятельных коммуникативно-направленных действий.

Согласно основному положению школы Л.С.Выготского, речь ребенка раннего возраста развивается в ходе присвоения общественного опыта с помощью активной предметной деятельности ребенка и общения со взрослыми, а также на основе способности к подражанию. У неговорящих детей очень важно стимулировать подражательность как в неречевом поведении, так и в вокализациях. С другой стороны, именно подражание действиям ребенка со стороны взрослого облегчает вызывание ответного подражания.

Итак, формирование у ребенка раннего возраста речи и средств общения, постижение закономерностей родного языка происходит спонтанно, под воздействием взрослых. Но особенно важна роль взрослых при наличии темповой задержки. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение речевого развития детей раннего возраста позволяет предупредить такие речевые нарушения, как фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, дислалию.

Так как дети раннего возраста, особенно с задержкой речевого

развития, понимают речь взрослого фрагментарно, то опора на неречевой контекст необходима для развития речи, способствует большей коммуникативной мотивированности [30]. Жесты рук и движения тела создают для ребенка живой образ, привлекают внимание к речи, иллюстрируют речь.

Неречевые средства общения являются такими же культурно – обусловленными, как и речевые средства общения, и поэтому их необходимо изучать так же, как изучаются язык и речь, и обучать детей также, как обучают языку и речи.

Эмоциональные и неречевые средства, которые используются в коррекции, обязательно должны быть живыми, показанными взрослым ребенку с помощью собственных жестов и мимики, а не только представленными на картинках.

Если ребенок отстает в накоплении словарного запаса, то взрослый может способствовать развитию способности к речи с помощью использования выразительных неречевых средств общения и формирования их у самого ребенка раннего возраста. В настоящее время в коррекции задержки речевого развития внимание формированию неречевых средств общения не уделяется. Однако, при развитии неречевых средств общения происходит развитие и речевых средств общения [23]. Благодаря стимуляции мимических мышц лица и шеи ребенку впоследствии становится легче произносить звуки и звукосочетания. Жесты могут представлять все основные части речи, которые ребенку предстоит усвоить в раннем детстве: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие, союз, предлог, местоимение [68].

В начале обучения языку жестов должны формироваться только жесты, обозначающие понятия, наиболее важные для ребенка: простые предметы и действия, явления окружающего мира. Постепенно ребенок освоит жесты, которые обозначают более сложные интересующие его понятия. Позже при помощи жестов он сможет строить небольшие предложения, например:

«Пойдем туда» или «Это мое».

При задержке речевого развития (обратимой), согласно данным Е.В. Шереметьевой, у ребенка есть достаточные потенциальные возможности для развития речи. Для их раскрытия необходима консультация логопеда, психолога или превентивного педагога, цикл консультаций для родителей по коррекции нарушенных компонентов. При этом важно проследить динамику нормализации речевого развития [72].

Основной формой работы при обратимой задержке речевого развития, согласно работам Е.В. Шереметьевой, является проведение цикла консультаций для родителей. Дополнительно можно проводить коррекционно-предупредительные мероприятия, в том числе занятия по коррекции неречевых средств общения.

При этом необходимо дифференцировать коррекционную работу в соответствии с особенностями развития детей.

Мы, вслед за Е.В. Шереметьевой, можем предположить наличие как минимум трех различных вариантов развития неречевых и первичных речевых средств общения детей с задержкой речевого развития:

- 1) на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения. При этом варианте ребенку нужно психолого-педагогическое сопровождение с коррекцией неречевых средств общения;
- 2) на фоне преобладания, превалирования неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения. При этом ребенку нужно психолого-педагогическое сопровождение с коррекцией неречевых и первичных речевых средств общения;
- 3) на фоне достаточно сформированных неречевых средств общения и личностных особенностей или других нарушений психоречевого развития у ребенка затруднен переход к первичным речевым

средствам общения. При этом ребенку нужно психолого-педагогическое сопровождение без коррекции неречевых средств общения.

Объем коррекционной помощи детям раннего возраста с задержкой речевого развития зависит прежде всего от факторов, вызвавших речевую задержку. При наличии социальных факторов необходимо в первую очередь создать благоприятную речевую среду, правильно подбирать речевой материал и неречевое сопровождение, демонстрировать образцы речевых и неречевых средств общения, оречевлять все совместные действия взрослого и ребенка. Таким образом, создаются языковые предпосылки развития речи. При наличии биологических факторов необходимо в первую очередь провести лечение под руководством врача-невропатолога. Таким образом, создаются психофизиологические предпосылки развития речи.

В связи с тем, что на начальном этапе работы с ребенком с задержкой речевого развития следует побуждать ребенка использовать в ходе общения любые доступные ему средства общения: вокабулы, звуки, облегченные слова, жесты, движения, необходимо помогать ребенку овладевать достаточным их количеством [80]. При этом детей раннего возраста в следует обучать тем жестам и мимике, которые соответствуют ярко окрашенным и однозначным по модальности эмоциональным состояниям.

Формирование неречевых средств общения происходит поэтапно:

- 1) ознакомление
- 2) понимание
- 3) совместное использование
- 4) самостоятельное использование

Речь не является врожденной способностью человека, она формируется в ходе развития ребенка при наличии физиологических предпосылок со стороны нервной системы. Речь ребенка начинает формироваться уже с рождения, с того момента, как ребенок попадает в ситуацию общения со взрослым. Так как речь и ее развитие у ребенка раннего возраста носят

социальный характер, то для полноценного и гармоничного развития речи необходимо удовлетворять потребность ребенка в общении и эмоциональном принятии. Итак, самое главное условие развития речи – общение ребенка со взрослым уже начиная с рождения, а не тогда, когда возникают первые речевые проявления ребенка. Нормальное речевое развитие возможно при сохранности нейросенсорных основ речи и преобладании эмоционально окрашенной речи окружающих [60]. При полноценных социальных условиях, при нормальном общении со взрослыми, речь ребенка будет формироваться даже в отсутствие специальных занятий.

Итак, для нормального речевого развития необходимы три условия [60]:

- 1) психофизиологическая готовность ребенка, то есть возрастная зрелость всех систем и подсистем его мозга;
- 2) адекватная обогащенность внешней среды (натуральной и социокультурной), изменчивость и константность которой находятся в оптимальном соотношении;
- 3) присутствие эмоционального акустического взаимодействия взрослого и ребенка.

Общение взрослого и ребенка в раннем возрасте должно осуществляться с использованием всех доступных средств. Уже начиная с раннего возраста, неречевые средства общения имеют важное значение в речевом развитии. Неречевая коммуникация имеет стимулирующее значение для развития речи детей раннего возраста. В частности, нарушения артикуляторных движений связываются с тем, что в речи не используются вспомогательные выразительные средства. Из этого очевидна необходимость гимнастики не только артикуляторной, но и мимико-жестикуляторной [3].

Целью овладения неречевым поведением и общением в раннем возрасте является его использование в дальнейшем в формировании речевых средств общения. Как известно, у детей раннего возраста преобладает правополушарная предметно-манипулятивная деятельность, имеющая, в

отличие от речевых средств общения, не линейную временную последовательность, а пространственно-временную целостность. Поэтому до 2 лет преобладание неречевых средств общения над речевыми является нормальным [69].

Развитие навыков речевого и неречевого общения, развитие потребности в речевом общении является важной задачей каждой современной образовательной программы. Проанализировав образовательные программы дошкольного образования, мы выявили, что в большинстве программ для детей дошкольного возраста (3-7 годы жизни) предполагается обучение неречевым средствам общения и их использованию с учетом коммуникативной ситуации (сюда относится, например, способность смотреть в глаза партнеру при общении) [50]. Для детей до 1 года предполагается создание педагогических условий психического развития, условий для развития различных способов взаимодействия – речевых и неречевых – со взрослыми (сюда относится, например, наличие у родителей адекватных способов обращения к ребенку, как вербальных, так и невербальных) [41]. От педагогов требуется включение в режимные моменты, предметные действия и игру различных простых средств неречевого общения.

Так, в примерной образовательной программе «Вдохновение» невербальные аспекты коммуникации относятся к «стимулирующей развитие языка атмосфере», которые нужно уметь анализировать как у детей, так и у самих себя (с помощью видеозаписей). В данной программе указывается, что звукоподражание, жестикуляция, мимика и манипулирование с предметами обогащают и углубляют чувственные впечатления детей. В жестах происходит художественно-эстетическое развитие, самовыражение ребенка. Музыкальное развитие способствует воспитанию способности к коммуникации, невербальному общению, то есть учит понимать язык жестов, мимики, тонко чувствовать и понимать партнера по едва уловимым эмоциональным проявлениям [51].

Выделим основные задачи коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, подчиненные цели нормализации речевого развития:

- 1) сопровождение речи естественными неречевыми средствами общения. Любое использование речи должно сопровождаться неречевыми средствами общения, и, наоборот, любое использование неречевых средств общения должно сопровождаться речью. Подкрепление жеста соответствующим словом способствует одновременному развитию как речевых, так и неречевых средств общения;
- 2) формирование умения инициировать глазной контакт, удерживать и прерывать его, понимать выражение лица другого человека, считывать необходимую для речевого общения информацию;
- 3) усиление естественных жестов и мимики с целью усиления эмоциональности и выразительности речи, а значит, и коррекции эмоциональной сферы.

Исходя из данных задач, можно обозначить основные безопасные для речевого развития в целом способы коррекции неречевых средств общения у ребенка:

- 1) сочетанное использование взрослым речи и неречевых средств общения. Неречевые средства общения должны подготовить почву для речевых средств общения, а не заменять слова;
- 2) обучение ребенка пониманию речи, подкрепленной использованием неречевых средств общения;
- 3) обучение ребенка осознанному сочетанному использованию речи и неречевых средств общения.

Мы рассмотрели роль психолого-педагогического сопровождения в коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Выделим основные психолого-педагогические условия, определяющие коррекцию неречевых средств общения. На них мы будем

опираться в своей экспериментальной работе, целью которой является определить содержание работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста, имеющих задержку речевого развития, в процессе психолого-педагогического сопровождения, разработать систему занятий и оценить её эффективность.

Психолого-педагогические условия, определяющие коррекцию неречевых средств общения:

1. коррекция неречевых средств общения должна сочетаться с одновременным предупреждением недоразвития речевых средств общения, то есть должны сочетано использоваться неречевые и речевые средства общения;
2. семья и специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, должны постоянно взаимодействовать между собой для повышения эффективности работы. Должны учитываться, корректироваться и использоваться в работе особые семейные условия общения. Как правило, коррекция неречевых средств общения необходима при наличии не физиологического, а социального неблагополучия, обуславливающего задержку речевого развития;
3. протекание коррекции исключительно в рамках искусственно или естественно созданной ситуации общения. Средства общения передаются взрослым ребенку посредством живого общения. Дидактический материал играет второстепенную роль;
4. коррекция понимания и использования неречевых средств общения должна проводиться одновременно в связи с тем, что ребенок использует только то, что уже понимает;
5. учитывается культурная и социальная обусловленность неречевых средств общения;
6. Корректируются неречевые средства общения от легких к более сложным для понимания и использования.

Модель экспериментальной работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, представлена на рис.1.

Рис. 1

Модель экспериментальной работы по коррекции неречевых средств общения в процессе психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с обратимой задержкой речевого развития

<p>1 этап Исходно-диагностический блок. Выделение экспериментальной группы: детей с задержкой речевого развития, у которых неудовлетворительно сформированы и не используются неречевые средства общения. Используются методики обследования сформированности неречевых средств общения. Анализ результатов</p>
<p>2 этап Коррекционный блок. Коррекция неречевых средств общения (подготовительный этап коррекционного воздействия на детей с задержкой речевого развития)с одновременным формированием понимания детьми речевых средств общения в ходе психолого-педагогического сопровождения:</p> <ul style="list-style-type: none">- в ходе специально организованных психолого-педагогических занятий по коррекции задержки речевого развития, где создаются ситуации общения;- в ходе психолого-педагогического консультирования родителей и педагогов по вопросам понимания и использования неречевых средств общения у детей с задержкой речевого развития. <p>Своевременное сообщение результатам родителям с целью дальнейшего их закрепления в условиях семьи</p>
<p>3 этап Итогово-диагностический блок. Повторная диагностика по исходно-диагностическим методикам. Описание результатов: сглаживание задержки речевого развития, начало использования детьми речевой продукции с помощью коррекции неречевых средств общения Анализ результатов экспериментального психолого-педагогического сопровождения. Прогнозирование.</p>
<p>4 этап Внедренческий Структурирование приемов, методов и содержания коррекции неречевых средств общения.</p>

Выводы по 1 главе

Проведя теоретический обзор литературы, мы пришли к выводу, что, несмотря на достаточное количество методик психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития, проблему коррекции неречевых средств общения можно считать неудовлетворительно разработанной как теоретически, так и практически.

Неречевое поведение в основном считается многими исследователями той частью общения, которая с трудом поддается формализации. Однако, несмотря на это, с ребенком раннего возраста можно проводить специально организованную работу по коррекции неречевых средств общения, с целью нормализации темпа речевого развития. Ребенок лучше запоминает и воспроизводит в общении те слова, которые подкреплены неречевыми средствами общения.

Так как общение стимулирует речь, то отсюда следует, что сроки появления и темпы развития ее зависят от того, как сложилось у детей общение, потому что только они могли подготовить почву для более сложного взаимодействия, которое уже невозможно осуществить, не прибегая к слову.

У детей раннего возраста неречевые средства общения влияют на своевременное появление речи. Развитие уже в раннем возрасте социально приемлемых неречевых средств общения позволяет предупреждать речевые и коммуникативные расстройства в более позднем возрасте.

Коррекционная работа должна вестись при определенных психолого-педагогических условиях, иначе она будет уподобляться психофизиологическим упражнениям, вместо коррекции коммуникативной, эмоциональной и речевой сфер.

Мы планируем разработать и провести систему занятий по коррекции неречевых средств общения, дублируемую в семейных условиях с целью развития определенного характера общения со взрослыми, способствующего предупреждению речевого недоразвития.

Глава 2. Экспериментальная работа по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

2.1. Методики обследования уровня сформированности невербальных средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Как правило, обследование уровня речевого развития ребенка раннего возраста включает изучение способности к сопровождению своих действий речью, жестами, мимикой с целью общения. Однако, методологически лучше в психолого-педагогической литературе разработана диагностика вербальных коммуникативных навыков и средств, нежели невербальных. Так, в методике The MacArthur Communicative Development Inventory, адаптированной для использования в России под названием «МакАртуровский тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста», неречевые средства общения обследуются только у детей от 8 месяцев до полутора лет, после полутора лет обследуются только речевые средства общения (слова, предложения).

Одной из комплексных методик, позволяющих обследовать как неречевые, так и начальные речевые средства общения, является методика Е.В. Шереметьевой.

Экспериментальное обследование уровня сформированности неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития проводилось нами с использованием методики диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста, разработанной Е.В. Шереметьевой, а также метода наблюдения и методик, разработанных на основе изучения психолого-педагогической методической литературы.

Методика диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста (автор: Е.В. Шереметьева).

Компьютеризированная методика диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста предназначена для дифференциальной диагностики с целью разграничения нормального речевого развития, обратимой задержки

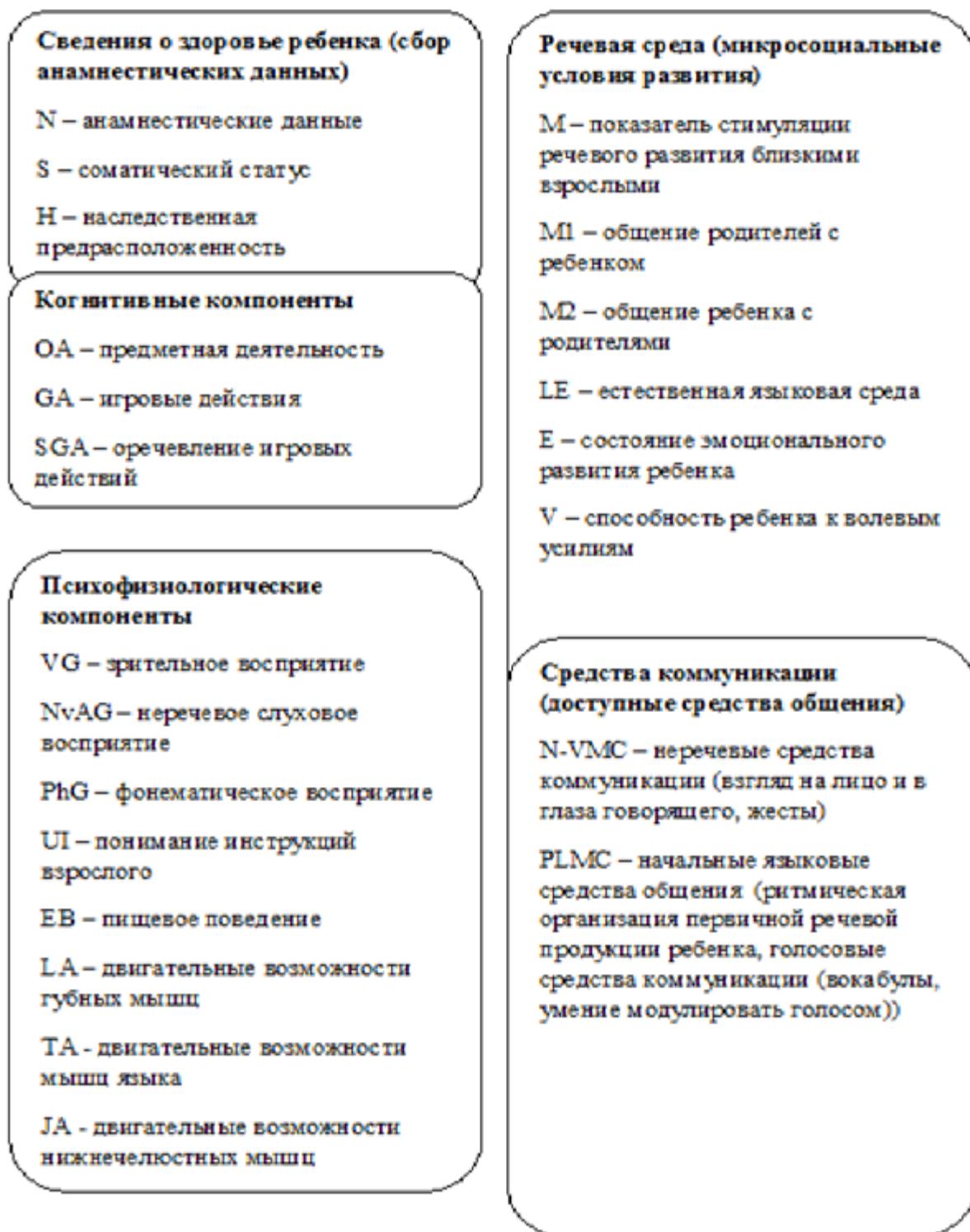
речевого развития и отклонений в овладении речью.

Методика предполагает тщательное изучение четырех взаимосвязанных блоков: естественной речевой среды и некоторых аспектов микросоциальных условий; психофизиологических компонентов овладения речью в раннем возрасте; когнитивных компонентов; собственно языковой продукции ребенка в процессе коммуникации. Обследуются психофизиологические предпосылки развития речи, когнитивные и языковые компоненты (Рис. 2).

Методика включает сбор анамнестических данных с помощью опроса или анкетирования родителей. Для обследования звуковой дифференциации, зрительного гнозиса используется картинный материал.

Рисунок 2

Критерии и показатели внутри критериев диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста, выделенные Е.В. Шереметьевой



В методике используется специальная компьютерная программа, помогающая обрабатывать и анализировать результаты диагностики. Программа состоит из последовательно заполняемых модулей.

В результате введения всех данных о ребенке программа строит индивидуальный коммуникативный профиль ребенка, формирует примерные рекомендации специалистам и родителям. Программа помогает отследить

динамику развития речи ребенка на протяжении года, сравнить результаты.

Коммуникативный профиль позволяет выявить сохранные и нарушенные составляющие психоречевого развития. В коммуникативном профиле над осью ОХ представлены положительные показатели психоречевого развития. Ниже оси ОХ – отрицательные показатели психоречевого развития.

В результате диагностики по методике выявляются следующие 3 варианта речевого развития детей раннего возраста:

- 1) темповые варианты нормального развития речи
- 2) замедленный вариант нормального речестановления (обратимая задержка речевого развития)
- 3) патологическое состояние речестановления (отклонения в овладении речью) (Таблица 3).

Таблица 3

Варианты психоречевого развития детей раннего возраста

Варианты	Количество набранных баллов	Качественная характеристика профиля
темповые варианты нормального развития речи	от + 81 до + 114	большинство показателей выше оси Ох
замедленные варианты нормального речестановления (обратимая задержка речевого развития)	от + 41 до + 80	большинство показателей выше оси Ох
патологическое состояние речестановления (отклонения в	от + 40 до – 113	большинство показателей приближаются или ниже оси Ох

овладении речью).		
-------------------	--	--

Таким образом, методика Е.В. Шереметьевой позволяет выявить задержку речевого развития, дифференцировать темповые варианты нормального речевого развития и типы нарушений в овладении речью. Методика позволяет своевременно выявить детей с отклонениями в овладении речью, определить тип и характер этих отклонений, отграничить эти состояния от задержки речевого развития и замедленного варианта нормального речестановления.

Диагностика носит комплексный характер как по изучаемым блокам и компонентам, так и по участию специалистов. Обязательными участниками диагностического обследования психоречевого развития детей раннего возраста, сообщающими сведения о ребенке, являются: невролог, педиатр, логопед, родители, психолог, педагог группы.

Мы изучили методику диагностики психоречевого развития Е.В. Шереметьевой и выделили следующие компоненты раннего речевого развития, которые относятся к средствам общения. О неречевых средствах общения можно судить по трем шкалам:

- Шкала М2. Общение ребенка с родителями (утром при расставании и вечером при встрече).
- Шкала Е. Состояние эмоционального развития ребенка. В данной шкале обследуется, кроме других параметров, мимическое состояние удовольствия и неудовольствия, реакция на похвалу или порицание взрослого, что, несомненно, является предпосылкой развития средств общения.
- Шкала N-VMC. Неречевые средства коммуникации. В данной шкале обследуются, кроме других параметров, коммуникация с говорящим человеком (смотрит в глаза, смотрит на лицо говорящего человека в процессе общения или нет) и коммуникативные жесты (жесты просьбы, жесты приветствия и прощания).

Наблюдение

Нами проводилось наблюдение в естественных условиях за поведением отдельного ребенка и процессом свободного взаимодействия детей и ребенка с педагогами и родителями.

Цель наблюдения: наблюдение и анализ того, как дети общаются со взрослыми и друг с другом; есть ли у детей, участвующих в эксперименте, потребность в общении, используются ли неречевые средства в общении, или только в подражательной деятельности. Фиксировались действия, относящиеся к неречевым средствам общения: частота и характер обращения детей друг к другу и к взрослому, ответы детей на обращения к ним, умение привлекать внимание партнера, эмоциональность речи. Отмечалась степень дифференцированности и выразительности жестов.

Главные ситуации общения в раннем возрасте: приветствие, просьба, благодарность [18]. Поэтому, прежде всего педагог наблюдал использование неречевых и речевых средств общения в этих ситуациях. Педагог взаимодействовал с детьми, и наблюдал при этом, как дети общаются между собой и с ним самим, как просят друг у друга игрушку, как благодарят друг друга и педагогов при получении желаемого.

При уходе ребенка вечером из группы педагог наблюдал, как ребенок общается со взрослым при встрече, какие неречевые и речевые средства он при этом использует.

О.Е.Громова выделила следующие уровни овладения неречевыми средствами общения, которые были учтены нами при наблюдении за детьми, участвующими в эксперименте:

1. Понимание жестов

- не обращает внимание на жесты
- не понимает жесты
- понимает конкретные жесты (демонстрация, прикосновение к предмету)
- понимает простые жесты (утвердительный кивок, указание

пальцем, отрицательное покачивание головой)

- понимает сложные и символические жесты (причесывание, полёт)

2. Понимание мимики

- не смотрит в лицо
- смотрит в лицо, но не понимает выражение лица
- понимает лишь преувеличенные выражения лица
- понимает все выражения лица (в том числе легкое нахмуривание или поднятие бровей)

3. Использование жестов в общении

- не использует жесты
- показывает нужды конкретными жестами (демонстрация, прикосновение к предмету)
- показывает простые жесты (утвердительный кивок, указание пальцем, отрицательное покачивание головой)
- использует сложные и символические жесты ((причесывание, полёт)

4. Использование мимики в общении

- лицо всегда без выражения
- есть некоторые выражения, в целом они адекватны ситуации
- есть некоторые выражения, но они неадекватны ситуации
- ясная и частая смена выражения лица
- использование выражения лица для общения [15].

Собственные методики обследования неречевых средств общения

Чтобы выявить уровень сформированности неречевых средств общения, на основе проведенного в Главе 1 научно-методического анализа литературы мы выделили следующие параметры обследования:

- уровень сформированности мимических проявлений лица как средства общения
- уровень сформированности жестовых движений тела как средства

общения

- уровень сформированности взгляда на лицо и в глаза партнера по общению.

Внутри параметров обследования мы выделили критерии обследования:

- мимические проявления лица как средство общения: низкий, средний, высокий уровень использования;
- жестовые движения тела как средство общения: низкий, средний, высокий уровень использования;
- взгляд на лицо и в глаза партнера по общению: низкий, средний, высокий уровень использования.

Для обследования уровня сформированности невербальных средств общения мы создали следующие методики.

Методика 1 («Мимика»)

Цель: определить уровень сформированности мимических проявлений лица ребенка как средства общения, степень выразительности мимических проявлений лица.

Материал: игрушечный герой, знакомый и приятный детям (например, мягкий Чебурашка).

Процедура проведения: Задание выполняется индивидуально. Взрослый показывает ребенку Чебурашку. «Чебурашка очень рад тебя видеть. А ты рад? Покажи, как ты рад видеть Чебурашку».

Оценка выполнения: высокий уровень – выражение радости на лице было четким; средний уровень – выражение радости на лице было слабым; низкий уровень - не доступно мимическое выражение радости.

Методика 2 («Жесты»)

Цель: определить уровень сформированности жестовых движений тела ребенка как средства общения.

Материал: игрушечный герой, знакомый и приятный детям (например, мягкий Чебурашка)

Процедура проведения: Взрослый показывает детям игрушечного героя, разговаривает с детьми от его имени и предлагает выполнять ответные жестовые движения тела по показу в следующих игровых ситуациях:

- Согласие, «да» («Можно к вам в гости?»)
- Протест, «нет» («Вы меня не прогоните?»)
- Приветствие, «привет» («Тогда привет, ребята!»)
- Просьба, «дай», «спасибо» («У меня есть для каждого из вас подарок – воздушный шар!»), «Понравился вам подарок? Поблагодарите меня?»)
- Прощание, «пока» («Мне пора уходить! Пока, ребята!»)

Оценка выполнения: высокий уровень – выполнил все предложенные движения в ситуации общения; средний уровень – выполнил около половины предложенных движений в ситуации общения; низкий уровень - не доступно выполнение почти всех предложенных движений в ситуации общения.

Методика 3 («Взгляд»)

Цель: определить уровень сформированности взгляда на лицо и в глаза партнера по общению.

Процедура проведения: Взрослый выступает как партнер по общению. Он смотрит в глаза ребенку. При этом можно задать вопросы:

- «Кто к нам приходил в гости? Чебурашка?»
- «Тебе нравится Чебурашка?»
- «Ты смотрел мультфильмы про Чебурашку?»

Оценка выполнения: Оценка выполнения: высокий уровень – часто и подолгу смотрит на лицо и в глаза партнера по общению; средний уровень – взгляды на лицо и в глаза партнера по общению есть, но недолгие и редкие; низкий уровень - почти не смотрит на лицо и в глаза партнера по общению.

2.2. Обследование уровня сформированности неречевых средств общения у детей, участвующих в эксперименте

Экспериментальная работа была разделена на несколько этапов.

Диагностико-коррекционный этап экспериментального исследования проводился в период с февраля по июнь 2017 г. и включал ряд подэтапов:

- констатирующий – первичное измерение уровня сформированности невербальных средств общения (февраль 2017 г.);
- формирующий – коррекционная работа по формированию невербальных средств общения (февраль – июнь 2017 г.);
- контрольный – повторное измерение уровня сформированности невербальных средств общения (июнь 2017 г.)

В феврале 2017 г. на базе детского сада домашнего типа «Центр ухода за детьми «Солнечные лучики», г. Челябинска, нами был проведен констатирующий этап, заключающийся в определении у детей наличия или отсутствия задержки речевого развития, а затем – в определении уровня сформированности неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Целью данного этапа являлось определение уровня сформированности неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи этапа:

- 1) обследовать детей по методике диагностики психоречевого развития Е.В. Шереметьевой и выявить детей с обратимой задержкой речевого развития
- 2) разделить детей на равные экспериментальную и контрольную группы и провести обследование уровня сформированности неречевых средств общения с помощью нескольких методик
- 3) проанализировать качественно и количественно результаты обследования с целью эффективной организации формирующего эксперимента.

Дети раннего возраста, посещающие детский сад (а именно 14 детей), были обследованы по методике диагностики психоречевого развития Е.В. Шереметьевой. Из всех детей детского сада были выбраны только дети с обратимой задержкой речевого развития, а дети с нормальным речевым развитием и отклонениями в овладении речью в исследование включены не были.

Таким образом, в исследовании приняла участие группа, включающая 8 детей раннего возраста с обратимой задержкой речевого развития, возраст 1 год 8 месяцев – 2 года 11 месяцев. Из них 3 девочки и 5 мальчиков.

Далее данная группа была разделена на 2 подгруппы по 4 ребенка, с детьми проведено обследование уровня сформированности неречевых средств общения с помощью методик и включенного наблюдения.

После обследования уровня сформированности неречевых средств общения одна из групп – экспериментальная (далее – ЭГ) – участвовала в формирующем эксперименте, с ней коррекционно-предупредительные занятия в данной группе проводились. Другая группа – контрольная (далее – КГ) – в формирующем эксперименте не участвовала, коррекционно-предупредительные занятия в данной группе не проводились. Остальные занятия проводились в ЭГ и КГ в течение эксперимента в одинаковом объеме.

Рассмотрим список детей экспериментальной и контрольной групп и результаты экспериментального обследования (Таблицы 4,5, 6, 7).

Таблица 4

Список детей, участвующих в экспериментальном исследовании

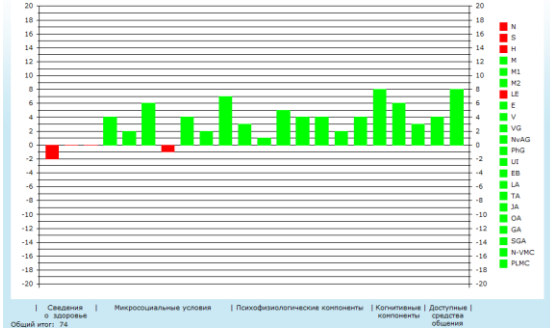
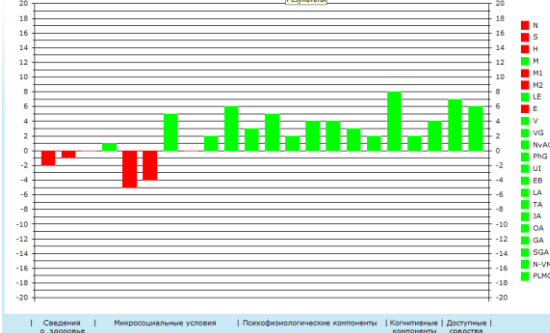
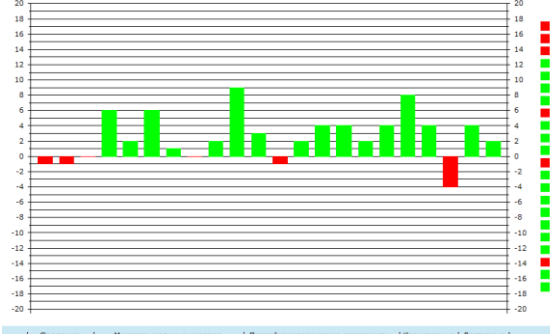
Группа	Имя Ф. ребенка	Дата рождения	Психолого-педагогическое заключение перед началом констатирующего эксперимента (по методике Е.В. Шереметьевой)
ЭГ	Юлиан Ж.	23.07.2014 г.	обратимая задержка речевого развития (+47

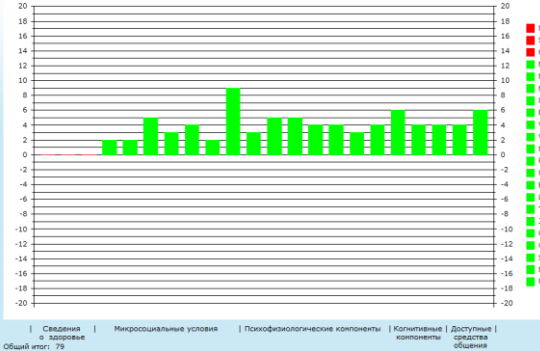
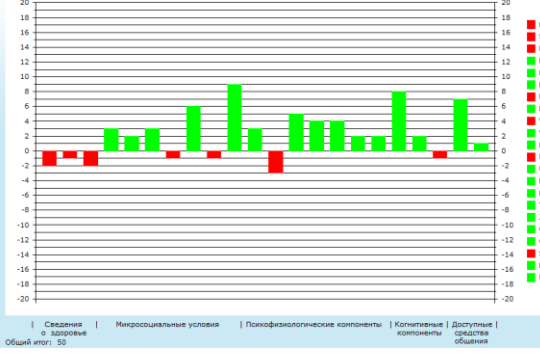
			баллов)
ЭГ	Виктор Д.	16.11.2013 г.	обратимая задержка речевого развития (+80 баллов)
ЭГ	Анна В.	30.09.2013 г.	обратимая задержка речевого развития (+45 баллов)
ЭГ	Лев Т.	26.08.2013 г.	обратимая задержка речевого развития (+74 балла)
КГ	Егор Х.	02.10.2013 г.	обратимая задержка речевого развития (+ 52 балла)
КГ	Игорь С.	08.09.2013 г.	обратимая задержка речевого развития (+56 баллов)
КГ	Софья Г.	16.08.2013 г.	обратимая задержка речевого развития (+79 баллов)
КГ	Елена Н.	06.05.2014 г.	обратимая задержка речевого развития (+50 баллов)

Таблица 5

Профили психоречевого развития детей раннего возраста,
обследованных по методике Е.В. Шереметьевой

Имя, Ф. ребенка	Профиль психоречевого развития	Западающие шкалы
Юлиан Ж.	<p>Сведения о здоровье: Общий итог: 47</p>	<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда (общение родителей с ребенком, воля); Психофизиологические компоненты (фонематическое восприятие); Когнитивные компоненты (игровые действия). Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: M2, E, N-VMC</p>
Виктор Д.	<p>Сведения о здоровье: Общий итог: 49</p>	<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: M2, E</p>
Анна В.	<p>Сведения о здоровье: Общий итог: 45</p>	<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда (воля); Психофизиологические компоненты (фонематическое восприятие); Когнитивные компоненты (игровые действия, оречевление). Речевая среда препятствует нормальному</p>

		<p>развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: E</p>
Лев Т.	 <p>Общий итог: 74</p>	<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда (естественная языковая среда). Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: E, N-VMC</p>
Егор Х.	 <p>Общий итог: 52</p>	<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда (общение родителей с ребенком, общение ребенка с родителями, состояние эмоционального развития). Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: M2, E</p>
Игорь С.	 <p>Общий итог: 56</p>	<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда (состояние эмоционального развития); Психофизиологические компоненты (фонематическое восприятие); Когнитивные компоненты (оречевление игровых действий). Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит</p>

		<p>невысокий балл по шкалам: E, N-VMC</p>
<p>Софья Г.</p>		<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога). Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: M2, E, N-VMC</p>
<p>Елена Н.</p>		<p>Анамнез (необходима консультация педиатра, невролога); Речевая среда (естественная языковая среда, воля); Психофизиологические компоненты (фонематическое восприятие); Когнитивные компоненты (оречевление игровых действий). Речевая среда препятствует нормальному развитию неречевых средств общения, о чем говорит невысокий балл по шкалам: M2</p>

Описание наблюдения за детьми ЭГ и КГ.

1)Юлиан Ж. (на момент обследования 1 год 8 мес. 5 дней).
 Воспитывается в полной семье, есть старший брат. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Предпочитает играть вместе с другими детьми, отзывается на неудачи других детей, пытается помочь, гладит по голове. Начатую игру предпочитает заканчивать. Пытается завоевать внимание взрослых, принося игрушки и «строя глазки», но в последнее время перестал реагировать на запрет взрослого. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (начал ходить на горшок, поправлять одежду на

себе, движения плавные и ловкие). Эмоции живые, адекватные, быстро реагирует на любую ситуацию, но очень обидчив. Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват тремя пальцами), движения рук согласованы, ведущая рука отсутствует. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда почти не проливается. Мимика достаточно выразительна (умеет нахмуриваться и поднимать брови, часто улыбается, по показу надувает щеки). Голос нормальный, достаточной силы. При общении часто пользуется указательным жестом и звуковым комплексом «Э!», что означает «Вот, смотри» или «Тоэто», что означает «Что это?». Следит за указательными жестами взрослых. Забывает или не понимает просьбы из двух действий, но простые просьбы часто выполняет. В процессе обследования в свободной деятельности слов не произносит. Понимание ситуационной речи в пределах нормы («Покажи», «Принеси», знает свое имя и простые слова), но не понимает глаголы, не может указать предметы на сложной картинке, не знает предметы одежды, не понимает предлоги по возрасту, неречевые звуки животных. Экспрессивная речь: не пользуется местоимениями, употребляет слова «да», «это», «мама», «баба», «папа», «тетя», «Катя», «ляля». Активный словарный запас состоит примерно из 10-15 слов. Двухсловных предложений не употребляет. Не знает основные цвета. На вопрос «Что это?» после предварительного называния предмета не вспоминает и не воспроизводит даже части слова. Автономная речь (может назвать кошку «тетей», куклу и зайца «лялей» и т.д.). Задания выполняет с достаточным познавательным интересом.

Таким образом, Юлиан Ж. стремится общаться со сверстниками и взрослыми, используя неречевые средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идёт по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Не понимает сложные и символические жесты. Смотрит

в лицо, но не понимает выражения лица. Показывает только простые жесты. На лице всегда есть выражение, но не всегда адекватное ситуации.

2) Виктор Д. (на момент обследования 2 года 4 мес. 15 дней). Воспитывается в полной семье, есть старшая сестра. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Предпочитает играть вместе с другими детьми, отзывается на неудачи других детей, пытается помочь. Начатую игру предпочитает заканчивать, и убирает за собой игрушки. Пытается завоевать внимание взрослых, «строит глазки» и приносит игрушки. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, одевается с помощью взрослого, движения достаточно ловкие). Эмоции живые, адекватные, быстро реагирует на любую ситуацию. На указательный жест взрослого отвечает уточняющим указательным жестом и кивком головы. Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват тремя пальцами), движения рук согласованы, ведущая рука отсутствует. Мимика достаточно выразительна (умеет нахмуриваться и поднимать брови, часто улыбается, по показу надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого). Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого, улавливает интонации. Неадекватных действий с игрушками нет. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда почти не проливается. В процессе обследования в свободной деятельности часто произносит слова по ситуации. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает единственное и множественное число глагола, понимает существительные с суффиксом уменьшительности, многие слова из разных частей речи), не понимает времена глаголов, высоту голоса. Экспрессивная речь: пользуется местоимениями, употребляет либо полноценные, либо искаженные, с недоговоренными слогами, либо облегченные слова: «бибика», «синий», «тай» (чайник), «воны» (вагоны). Активный словарный запас состоит примерно из 50-100 слов. Употребляет предложения, где между словами нет согласований. Знает 4 основные цвета.

На вопрос «Что это?» после предварительного названия предмета вспоминает и воспроизводит слова (кроме глаголов), но все они с неправильным сочетанием слогов или их отсутствием. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом. Часто произносит одно и то же слова по несколько раз: «синий, синий, синий».

Таким образом, Виктор Д. стремится общаться со сверстниками и взрослыми, используя неречевые средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идёт по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Многие жесты не понимает. Смотрит в лицо партнера, но не понимает выражение лица. Показывает простые жесты. Выражение лица не всегда адекватно ситуации.

3) Анна В. (на момент обследования 2 года 6 мес.). Воспитывается в полной семье, скоро появится младший брат. Игровая деятельность состоит из предметных спокойных игр (всегда держит что-нибудь подолгу в руках), есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Предпочитает играть одна, но иногда осторожно подходит к другим детям, отзывается на неудачи других детей, пытается помочь. Начатую игру не заканчивает. Приносит взрослому игрушки по просьбе. «Исполнительная» девочка. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, одевается сама не может, так как движения достаточно неловкие). Часто либо спокойна, либо подавлена, эмоционально реагирует редко, но адекватно и быстро. Использует указательный жест и одновременный взгляд на взрослого. Тонус рук понижен, мелкая моторика в норме (захват тремя пальцами), движения рук согласованы, ведущая рука левая. Мимика достаточно выразительна (умеет нахмуриваться и поднимать брови, улыбается, в спокойном состоянии уголки губ опущены вниз, по показу надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого). Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого,

улавливает интонации. Неадекватных действий с игрушками нет. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда часто проливается, хотя губы и принимают участие в захвате еды. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает времена глаголов, многие существительные и глаголы), не понимает единственное и множественное число глагола, существительные с суффиксом уменьшительности, высоту голоса, наречия, предлоги, прилагательные. Экспрессивная речь: нет предложения, падежных согласований, часто нет согласования по родам, по числу, что не соответствует норме. Задаёт простейшие вопросы: «Где папа?». Пример высказывания: «Папа мама биби». Общение со взрослым не выходит за рамки ситуации. Употребляет чаще полноценные слова (папа, мама, ляля, тетя, баба), но их мало. Активный словарный запас состоит примерно из 20 слов. Не знает цвета. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом, но нерешительно.

Таким образом, Анна В. пытается общаться со сверстниками и взрослыми, используя речевые и неречевые средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идёт по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Понимает только простые жесты. Смотрит в лицо, но не понимает выражения лица. Показывает простые жесты. Лицо иногда с выражением, но неадекватным ситуации.

4) Лев Т. (на момент обследования 2 года 7 мес. 5 дней). Воспитывается в полной семье, есть старший брат. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Играет как один, так и с другими детьми. Начатую игру заканчивает не всегда. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, одевается сам, но движения неловкие). Если что-то не может, то говорит: «Я не могу». Есть желание всё делать самому. Эмоциональность пониженная, но очень отзывчив, может помочь.

Использует указательный жест и одновременный взгляд на взрослого, но действует не сразу. Приносит взрослому игрушки. Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват двумя и тремя пальцами), движения рук не согласованы, ведущая рука правая. Мимика невыразительна, как будто через усилие (умеет нахмуриваться и поднимать брови, очень редко улыбается, по показу и по слову надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого). Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого, улавливает интонации, удивляется. Наблюдается замедленность движений. Понимает просьбы взрослого. Неадекватных действий с игрушками почти нет. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда не проливается. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает многие предлоги, суффиксы увеличительности, приставки в глаголах, единственное и множественное число почти всех частей речи, различает близкие по звучанию слова). Не различает род (окончания) слов («Я поела»). Экспрессивная речь: четко произносит отдельные слова, пытается составлять предложения. Часто задает вопросы. Активный словарный запас состоит примерно из 100 слов. Часто повторяет за взрослым названное им слово. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом, но нерешительно.

Таким образом, Лев Т. пытается общаться со сверстниками и взрослыми, используя речевые и неречевые средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы. Понимает только простые жесты. Понимает лишь преувеличенные выражения лица. Показывает простые жесты. На лице иногда есть адекватное ситуации выражение.

5) Егор Х. (на момент обследования 2 года 5 мес. 25 дней). Воспитывается в полной семье, скоро появится младший брат. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Предпочитает играть вместе с другими детьми, отзывается на неудачи других детей, пытается помочь, но часто бьет детей. Начатую игру предпочитает заканчивать. Приносит взрослому игрушки по

просьбе. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, кроме сон-часа, одевается с помощью взрослого, движения достаточно ловкие). Эмоции живые, адекватные, быстро реагирует на любую ситуацию. Использует указательный жест и говорит «Вот она». Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват тремя пальцами), движения рук не согласованы, ведущая рука правая. Мимика: умеет нахмуриваться и поднимать брови, улыбается, по показу надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого. Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого, улавливает интонации. Неадекватных действий с игрушками нет, но часто не реагирует на просьбы и замечания взрослого. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда почти не проливается, язык за пределами рта поднимается вверх и опускается на нижнюю губу. В процессе обследования в свободной деятельности часто произносит слова и трехсловные предложения по ситуации, между словами часто есть согласование. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает единственное и множественное число глагола, понимание существительных с суффиксом уменьшительности, многих существительных и глаголов, прилагательных, наречий, предлогов), не понимает времена глаголов, высоту голоса, наречий. Экспрессивная речь: отдельные слова, иногда несогласованные фразы. Употребляет либо полноценные, либо искаженные, с недоговоренными слогами (редко), либо облегченные слова: «бибика», «додаю» (доедаю), «башеку» (башенку). Не может отвлечься от ситуации, разговора на отвлеченную тему со взрослым не вышло. Активный словарный запас состоит примерно из 50 слов. Произносит почти все положенные по возрасту звуки, кроме «ы», его он заменяет звуком «и». Не знает цвета. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом.

Таким образом, Егор Х. пытается общаться со сверстниками и взрослыми, используя речевые и речевые средства общения. Последние

однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идёт по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Понимает только простые жесты. Смотрит в лицо, но не понимает выражения лица. Показывает простые жесты. Лицо иногда с выражением, но неадекватным ситуации.

б) Игорь С. (на момент обследования 2 года 6 мес. 20 дней). Воспитывается в полной семье, есть старшая сестра. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Предпочитает играть один, но иногда осторожно подходит к другим детям, но чаще просто нерешительно следит за ними. Начатую игру заканчивает не всегда. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, одевается сам не может, несамостоятельный в этом плане, так как движения достаточно неловкие, если что-то не может сделать, может заплакать). Эмоциональность пониженная, но очень отзывчив, может помочь. Использует указательный жест и одновременный взгляд на взрослого. Демонстративность действий не свойственна. Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват тремя пальцами), движения рук не согласованы, ведущая рука отсутствует. Мимика невыразительна, как будто через усилие (умеет нахмуриваться и поднимать брови, улыбается, по показу надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого). Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого, улавливает интонации. Неадекватных действий с игрушками нет. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда часто проливается, хотя губы и принимают участие в захвате еды, язык за пределами рта поднимается на верхнюю губу и опускается на нижнюю. Таким образом он облизывается, если еда попала на губы. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает суффиксы увеличительности, многие приставки в глаголах, единственное и множественное число почти всех частей речи, различает близкие по

звучанию слова). Экспрессивная речь: иногда выдает флексийные предложения, но в них проглатывает окончания. Редко задает вопросы. Не может отвлечься от ситуации, разговора на отвлеченную тему со взрослым не выходит. Употребляет неполноценные слова: «чаша» (чашка), «лотя» (ложка), «зьяка» (зайка), «мика» (мишка). Активный словарный запас состоит примерно из 50 слов. Не повторяет за взрослым названное им слово. Произносит все положенные по возрасту звуки, кроме «я». Знает некоторые цвета. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом, но нерешительно.

Таким образом, Игорь С. пытается общаться со сверстниками и взрослыми, используя вербальные и невербальные средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идет по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Понимает только простые жесты. Смотрит в лицо, но не понимает выражения лица. Показывает простые жесты. Лицо иногда с выражением, в целом адекватным ситуации.

7) Софья Г. (на момент обследования 2 года 7 мес. 15 дней). Воспитывается в полной семье, братьев и сестер нет. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Играет как одна, так и с другими детьми. Начатую игру заканчивает не всегда. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, одевается). Эмоциональность в норме, очень отзывчива, может помочь. Использует указательный жест. Приносит взрослому игрушки. Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват двумя и тремя пальцами), движения рук не согласованы, ведущая отсутствует. Мимика: умеет нахмуриваться и поднимать брови, улыбается, по показу и по слову надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого. Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого, улавливает интонации, удивляется. Понимает просьбы

взрослого, но не всегда им следует. Есть неадекватные действия с игрушками (скребет и стучит по батарее вилкой). Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда иногда проливается, хотя губы принимают участие в захвате еды, язык за пределами рта только опускается на нижнюю губу и поднимается на верхнюю, а также доходит до уголков губ. Не всегда облизывается, если еда попала на губы. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает многие предлоги, суффиксы увеличительности, приставки в глаголах, единственное и множественное число почти всех частей речи, различает близкие по звучанию слова, все падежи). Экспрессивная речь: Флексийные трех- и четырехсловные предложения, с четким произношением отдельных слов. Часто задает вопросы. Спрашивает «Это что?», «Зачем это?», «Когда папа придет?». Разговаривает на отвлеченные темы, может рассказать в общих чертах, что делал, что делает и что будет делать («Я буду строить дом»). Активный словарный запас состоит примерно из 50 слов. Часто повторяет за взрослым названное им слово. Произносит изолированно все положенные по возрасту звуки. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом.

Таким образом, Софья Г. стремится общаться со сверстниками и взрослыми, используя речевые и неречевые средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идет по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Понимает только простые жесты. Смотрит в лицо, понимая лишь преувеличенные выражения. Показывает простые жесты. Лицо иногда с выражением, в целом адекватном ситуации.

8) Елена Н. (на момент обследования 2 года 2 месяца 7 дней). Воспитывается в полной семье, есть старший брат. Игровая деятельность состоит из предметных и подвижных игр, есть зачатки сюжетно-ролевой игры. Играет как одна, так и с другими детьми. Начатую игру заканчивает не

всегда. Физическое и физиологическое развитие, крупная моторика в пределах нормы (ходит на горшок, одевается). Эмоциональность в норме, очень отзывчива, может помочь. Использует указательный жест. Приносит взрослому игрушки. Тонус рук нормальный, мелкая моторика в норме (захват двумя и тремя пальцами), движения рук не согласованы, ведущая отсутствует. Мимика: умеет нахмуриваться и поднимать брови, улыбается, по показу и по слову надувает щеки, подражает жестам и мимике взрослого. Голос нормальный, достаточной силы. Обращает слуховое внимание на голос взрослого, улавливает интонации, удивляется. Понимает просьбы взрослого, но не всегда им следует. Действия с игрушками адекватные, при педагоге. Мышечный тонус нижней челюсти и губ в норме, жидкая еда иногда проливается, хотя губы принимают участие в захвате еды, язык за пределами рта только опускается на нижнюю губу и поднимается на верхнюю, а также доходит до уголков губ. Не всегда облизывается, если еда попала на губы. Понимание ситуационной речи в пределах нормы (выполняет поручения, понимает многие предлоги, суффиксы увеличительности, приставки в глаголах, единственное и множественное число почти всех частей речи, различает близкие по звучанию слова, все падежи). Экспрессивная речь: однословные и двухсловные предложения. На отвлеченные темы не разговаривает. Активный словарный запас состоит примерно из 50 слов. Часто повторяет за взрослым названное им слово. Произносит изолированно все положенные по возрасту звуки. Задания выполняет с достаточным познавательным интересом.

Таким образом, Елена Н. пытается общаться со сверстниками и взрослыми, используя вербальные и невербальные средства общения. Последние однообразны и часто недифференцированы, то есть развитие неречевых средств общения идёт по 1 варианту (на фоне недостаточно сформированных неречевых средств общения у ребенка затруднен переход к первичным речевым средствам общения). Понимает только простые жесты.

Смотрит в лицо, но не понимает выражения лица. Показывает простые жесты. Лицо иногда с выражением, но неадекватным ситуации.

В результате проведенного в ходе констатирующего наблюдения за детьми в ходе свободной деятельности в групповом помещении, было выявлено, что все дети пользуются довольно ограниченным набором речевых и неречевых средств общения, то есть у всех детей развитие средств общения – по 1 варианту.

Ни один ребенок не использует и не понимает сложные и символические жесты, не понимает все до одного выражения лица. Почти все дети редко используют выражение лица, жесты как средство общения (кроме Елены Н. и Софьи Г.). Елена Н. подражает вокабулам других детей, высказывает свои чувства («Не хочу...», «Это мое»), указывает другим детям, что делать, активно пользуется мимикой (улыбается другим детям), подражает действиям других детей в совместной деятельности (соотносит свои действия с действиями других детей), ведет диалог со сверстниками. Софья Г. громко просит назад игрушку, использует тактильный контакт с другими детьми, показывает действия другим детям, дает детям предметы, смотря им в лицо или глаза, ведет диалог со сверстниками.

Юлиан Ж. ведет себя не как остальные дети. Может плевать на пол или в других детей, может бросить на пол игрушку и крикнуть другому ребенку или взрослому односложное слово, например, «Вот».

Все дети приносят или показывают взрослому предметы с целью призвать к совместной игре, не используя словесные или жестовые просьбы. В целом, дети редко взаимодействуют друг с другом.

Особенностью коммуникации детей являлось слабое владение коммуникативными жестами (приветствие, прощание, просьба, протест, согласие), невнимательность к дополнительным средствам коммуникации (не стремятся удерживать взгляд на собеседнике).

Далее, неречевые средства общения всех детей, принявших участие в эксперименте, были обследованы с помощью специальных методик 1

(«Мимика»), 2 («Жесты»), 3 («Взгляд»).

Качественный и количественный анализ результатов проведенного констатирующего этапа позволил получить следующие результаты обследования уровня сформированности неречевых средств общения детей ЭГ и КГ.

Результаты выполнения методик 1,2,3 детьми ЭГ и КГ представлены в таблицах 6 и 7.

Таблица 6

Уровень сформированности неречевых средств общения у детей ЭГ до начала формирующего эксперимента

Имя Ф. ребенка	МЕТОДИКИ			Итог
	1. «Мимика»	2. «Жесты»	3. «Взгляд»	
Юлиан Ж.	средний	средний	высокий	средний
Виктор Д.	низкий	низкий	средний	низкий
Анна В.	низкий	низкий	средний	низкий
Лев Т.	средний	средний	высокий	средний

Таблица 5

Уровень сформированности неречевых средств общения у детей ЭГ до начала формирующего эксперимента

Имя Ф. ребенка	МЕТОДИКИ			Итог
	1. «Мимика»	2. «Жесты»	3. «Взгляд»	
Егор Х.	средний	средний	средний	средний
Игорь С.	низкий	низкий	средний	низкий
Софья Г.	средний	высокий	средний	средний
Елена Н.	низкий	низкий	низкий	низкий

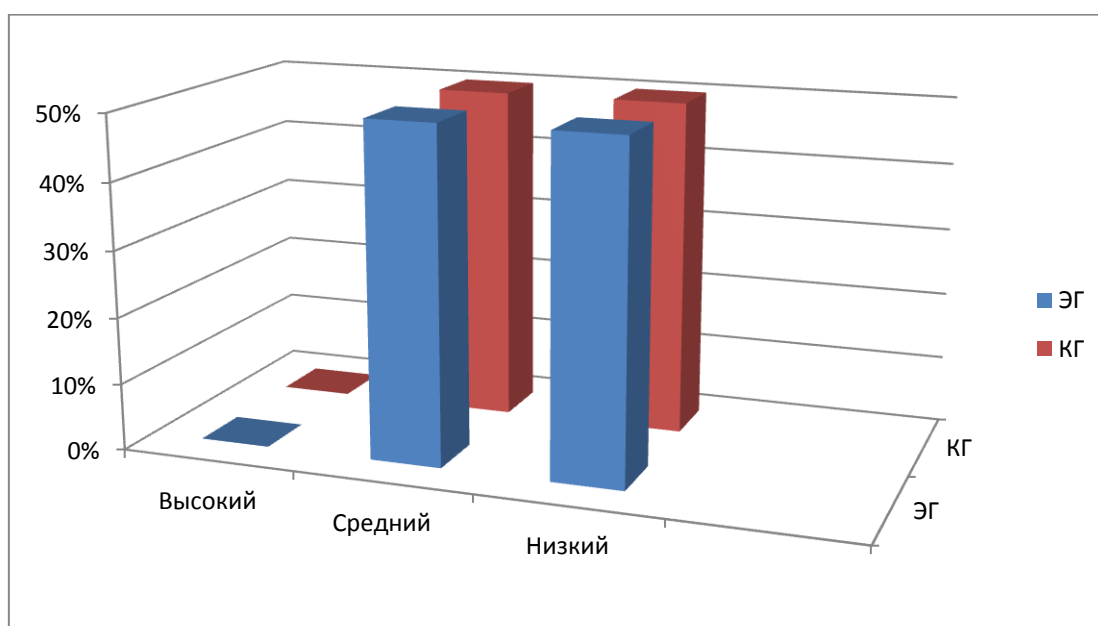
По итогам диагностики, представленной в выше изложенных таблицах, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности неречевых средств общения детей с обратимой задержкой речевого развития недостаточный. В ЭГ высокий уровень не показал один ребенок (0%),

средний – два ребенка (50%), низкий – двое детей (50%). В КГ высокий уровень не показал один ребенок (0%), средний – два ребенка (50%), низкий – двое детей (50%).

Для наглядности представим данные результаты двух групп – ЭГ и КГ - в процентном соотношении в виде диаграммы (Диаграмма 1).

Диаграмма 1

Уровни сформированности невербальных средств общения
у детей ЭГ и КГ



Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Уровень сформированности неречевых средств общения в ЭГ и КГ одинаково невысок.
2. Дети с задержкой речевого развития стремятся к общению со сверстниками и взрослыми, но из-за отсутствия достаточного уровня речи и неречевых средств общения общение носит примитивный и недифференцированный характер.
3. Несмотря на наличие у всех детей познавательного интереса, большинство из них невнимательно смотрят или вообще редко смотрят на других людей, что мешает дальнейшему развитию речевых и неречевых средств общения.

2.3. Содержание работы по коррекции у детей раннего возраста с задержкой речевого развития неречевых средств общения в процессе психолого-педагогического сопровождения

В экспериментальном обследовании были выявлены особенности неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития, а именно, низкий уровень сформированности неречевых средств общения у большинства детей. На основании полученных результатов мы пришли к выводу о необходимости специально разработанной, целенаправленной работы по коррекции неречевых средств общения в рамках психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Перейдем к описанию формирующего эксперимента. Мы проводили коррекционную работу по формированию неречевых средств общения с февраля по июнь 2017 г., занятия проходили один раз в неделю, по 15-20 минут.

Цель формирующего эксперимента: коррекция неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Задачи:

- 1) систематизировать методические материалы из разных источников и программ, относящиеся к коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста;
- 2) создать собственную систему занятий по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста из определенного количества занятий, рассчитанных на полгода;
- 3) организовать и провести работу по планомерной коррекции неречевых средств общения в условиях детского сада, мониторингу промежуточных результатов работы и закреплению в домашних условиях.

Опишем основные принципы построения курса коррекционно-предупредительных занятий. В основу курса положены: принцип

системности, как представление о речи как сложной функциональной системе; принцип комплексности, как непрерывное взаимодействие педагога с родителями и другими педагогами; принцип развития, как важность обращения к тем компетенциям, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка; онтогенетический принцип, как соответствие воздействия последовательности речевого развития и видов деятельности ребенка в онтогенезе. Последнему принципу отвечает подбор и последовательность тем курса, опора на ведущую деятельность возраста при проведении занятий.

Система занятий реализуется с учетом общедидактических принципов, таких, как принципы наглядности, доступности, сознательности, активности, сотрудничества.

В учреждении, которое является базой нашей экспериментальной работы, работу с детьми ведут учитель-логопед, педагог-психолог, педагог по музыкальному воспитанию и воспитатели. Учитель-логопед ведет главную работу по развитию речи детей, а педагог-психолог, педагог по музыкальному воспитанию и воспитатели закрепляют при проведении занятий полученные речевые навыки.

После констатирующего эксперимента и изучения доступной методической литературы, мы предложили данным специалистам содержание занятий по коррекции неречевых средств общения. Иными словами, нами было предложено методическое обеспечение и сопровождение деятельности по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Коррекционные методики для детей с задержкой речевого развития разработаны такими авторами: Е.Л. Стребелевой, О.Е. Громовой, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой, Н.В. Нищевой, Г.В. Дедюхиной, Е.В. Кирилловой, Е.А. Екжановой, Ю.А. Лисичкиной, Ю.А. Разенковой, и др. Почти во всех методиках предполагается, что дети раннего возраста должны по умолчанию сопровождать именно общение неречевыми средствами общения. Наиболее полно неречевые средства общения именно в ситуациях

общения прорабатываются в методике О.Е. Громовой. Из данной методики нами выборочно взят дидактический материал. Описание методики коррекции некоторых неречевых средств общения мы нашли у таких авторов, как М.И. Чистякова, Е.А. Серебрякова, В.А. Лабунская, Е.А. Стребелева, Е.А. Дьякова и Л.И. Белякова.

Мы предлагаем систему занятий по коррекции неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Цель системы занятий: коррекция неречевых средств общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Ожидаемый промежуточный результат коррекционно-предупредительной работы: повышение уровня сформированности неречевых средств общения.

Ожидаемый конечный результат коррекционно-предупредительной работы: достижение достаточного уровня применения неречевых средств общения непосредственно в общении.

Основные задачи системы занятий:

- 1) коррекция основных неречевых средств общения: коррекция как способности различения и связывания неречевых средств общения с определенной информацией о человеке, так и способности воспроизведения и использования неречевых средств общения в ситуациях общения
- 2) уточнение использования уже имеющихся неречевых средств общения
- 3) развитие коммуникативных навыков
- 4) формирование речевых средств общения
- 5) формирование навыков совместного понимания и использования как неречевых, так и речевых средств общения.

Структура системы занятий.

Продолжительность и структура занятий. Курс состоит из 26 занятий, рассчитанных на 6 месяцев непрерывной работы.

Продолжительность каждого занятия – 15-20 минут. Занятия проводятся 1 раз в неделю. О.Е. Громова занятия по формированию неречевых средств общения определяет как предварительный этап занятий с детьми раннего возраста, не имеющими задержку речевого развития [17]. Однако, в случае задержки речевого развития занятия по коррекции неречевых средств общения нужно проводить параллельно с другими занятиями, в том числе с занятиями по формированию речевых средств, один раз в неделю, с закреплением родителями в домашних условиях навыков понимания и использования неречевых средств общения, основных общеупотребительных жестовых и мимических средств.

Каждое занятие строится как участие детей в игровой ситуации, связанной с появлением каждый раз одного героя, что позволяет создавать положительный настрой детей на занятие, снижает тревожность, облегчает общение со сверстниками и с педагогом.

На каждом занятии была создана ситуация общения детей с героем, взрослым и друг с другом. Овладение общением было основано на предметно-манипулятивной деятельности, которая, как известно, является ведущей в раннем возрасте.

С учетом основных задач курса подбирались наглядно-демонстрационные методы обучения, позволяющие, в соответствии с теорией Л.С. Выготского, проводить коррекционное обучение с опорой на сохранный анализатор. Демонстрация натуральных предметов или действий, игрушек, использование предметных картинок способствует успешному усвоению изучаемого, стимулирует речевую деятельность.

Структура занятия. В структуру занятия включаются следующие обязательные этапы:

- 1) организационный (сбор детей, установление контакта, объявление темы);
- 2) основной (получение знаний, проведение игровой ситуации общения, закрепление полученных знаний);

- 3) итоговый (поощрение детей производится независимо от того, как именно занимался ребенок и каких результатов достиг);
- 4) анализа (выявление полученных результатов и подведение итогов, комментирование логопедом деятельности детей с целью последующего общения с родителями).

Так как занятие у детей раннего возраста короткое, педагог сразу же, в начале занятия, показывает игрушечного героя и привлекает детей к рассматриванию картинок, связанных с жестами и мимикой, и к активным подражательным действиям. Обязательно нужно сопровождение жестов и мимики словами и простыми предложениями.

Для проведения занятий учреждение оснащено методически: есть отдельное помещение для проведения занятий, методические пособия, дидактический картинный материал.

Критерием оценки эффективности курса являются данные, полученные в результате первичного и повторного обследования. Первичное обследование проводится перед началом курса, повторное – по окончании курса. Косвенным показателем эффективности может быть успешность в общении детей друг с другом и с педагогом, по отзывам педагогов и родителей. Для повышения эффективности курса родителям уже с первого занятия предлагают изучить и применять Памятку по использованию родителями неречевых средств общения (Приложение I).

Таблица 8

Учебно-тематический план занятий по формированию неречевых средств общения детей раннего возраста с задержкой речевого развития

План занятий		Объем времени , час
№	Тема	
1	Жесты «привет», «пока». Мимика радости. Стимуляция	1

	интереса к лицу другого	
2	Жесты приветственного объятия и рукопожатия. Мимика веселья. Определение эмоции веселья и смеха по лицу	1
3	Жесты кормления. Мимика соленого, сладкого, кислого, горького вкусов. Понимание вкуса по взгляду на лицо.	1
4	Жесты подачи и взятия предмета. Мимика удивления. Понимание удивления при взгляде на лицо.	1
5	Жесты отрицания и утверждения. Мимика грусти и радости. Понимание грусти и радости при взгляде на лицо	1
6	Жесты «Сплю» и «Тихо». Мимика сонливости. Понимание сонливости при взгляде на лицо	1
7	Указательный жест, «Вот», «Вон там». Мимика спокойствия. Понимание спокойствия при взгляде на лицо	1
8	Жест «Ой». Мимика испуга. Понимание испуга при взгляде на лицо	1
9	Жест «Плачу». Мимика страдания. Понимание страдания при взгляде на лицо	1
10	Жест «Кулачки сжаты». Мимика злости. Понимание злости при взгляде на лицо	1
11	Жест «Я тебя люблю». Мимика любви. Понимание любви при взгляде на лицо	1
12	Жест «Больше нет». Мимика извинения и удивления. Понимание удивления и извинения при взгляде на лицо	1
13	Жест «Я задумался». Мимика задумчивости. Понимание задумчивости при взгляде на лицо	1
14	Жест «Я обижен». Мимика обиды. Понимание обиды при взгляде на лицо	1
15	Жест «Я хороший». Мимика гордости. Понимание гордости при взгляде на лицо	1
16	Жест «Встреча». Мимика радости. Понимание радости и грусти при взгляде на лицо	1
17	Жест «Я отдыхаю». Мимика расслабленности. Понимание расслабленности при взгляде на лицо	1
18	Жесты «Холодно», «Жарко». Мимика холода и жары	1

19	Жест «Иди ко мне». Мимика добрый - злой. Понимание доброты и злости при взгляде на лицо	1
20	Жесты «Спасибо» и «Пожалуйста». Мимика благодарности. Понимание благодарности при взгляде на лицо	1
21	Жест «Грозим пальцем». Мимика стыда. Понимание стыда при взгляде на лицо	1
22	Жесты «Поссорились», «Помирились». Мимика злости и радости. Понимание злости и радости при взгляде на лицо	1
23	Жест «Интересно». Мимика интереса. Понимание интереса при взгляде на лицо	1
24	Жесты «Хорошее и плохое настроение». Мимика настроения. Понимание настроения при взгляде на лицо	1
25	Жест «Нетерпение». Мимика нетерпения. Понимание нетерпения при взгляде на лицо	1
26	Жест «До встречи». Мимика озадаченности. Понимание озадаченности при взгляде на лицо	1

Содержательный аспект системы занятий

При составлении системы занятий мы использовали дидактический картинный материал О.Е.Громовой, а также картинный материал из своей методической копилки.

Каждое занятие делится на 3 части:

- формирование мимики
- формирование жестов
- формирование взгляда на собеседника

Выборочно опишем занятия.

Занятие 1

Жесты	Мимика	Взгляды
Привет: машем рукой вдоль туловища Пока: машем рукой поперек туловища	Понимаем улыбку другого Выражаем свою радость улыбкой	Стимуляция интереса к лицу другого
<i>Демонстрация Чебурашки.</i> Чебурашка говорит нам «Привет» и машет лапкой. Ты рад видеть Чебурашку? Улыбнись.	Мы рады видеть Чебурашку. Покажи, как ты рад видеть Чебурашку. Улыбнись и скажи «Я рад(а)»	<i>Демонстрация Картинки «Чебурашка улыбается»</i> Посмотри, какие веселые у Чебурашки глаза. А рот что

<p>Ответь Чебурашке, скажи «Привет!» и помаши ручкой.</p> <p><i>Демонстрация картинки 1.</i> Мальчик и девочка говорят «Привет» и машут ручкой. Вот так. А теперь ты помаши ручкой и скажи «Привет-привет!».</p> <p><i>Демонстрация картинки 2.</i> Мальчик говорит «Пока» и машет ручкой. Вот так. А теперь ты помаши ручкой и скажи «Пока-пока!».</p>	<p><i>Демонстрация Картинки 3.</i> Девочка улыбается. Она радуется. Ей хорошо. Как улыбается девочка?</p> <p><i>Демонстрация Схемы 1. Гномики-эмоции.</i> Покажи на картинке, где радостное лицо? Где гномик улыбается? Вот тут улыбается гномик. Он рад.</p>	<p>делает? Улыбается. Посмотри, как Чебурашка рад тебя видеть. Какие у тебя веселые глаза, покажи? А ротик веселый? вот так.</p> <p>Чебурашка говорит «Пока» и машет ручкой. Вот так. А теперь ты помаши ручкой и скажи Чебурашке «Пока-пока!».</p>
<p>Чебурашка мягкий, картинки 1,2</p>	<p>Чебурашка мягкий, картинка 3, Схема 1. Гномики-эмоции.</p>	<p>Картинка «Чебурашка улыбается»</p>

Занятие 14

Жесты	Мимика	Взгляд
<p>Умение показывать в общении жест «Обида»</p>	<p>Обида</p>	<p>Понимание обиды при взгляде на лицо</p>
<p><i>Демонстрация Картинки Обида</i></p> <p>Девочка играла с другими детьми и вдруг у нее забрали ее любимую куклу. Девочка обиделась и надула щеки (<i>показываем</i>). Ручки она скрестила вот так, а бровки нахмурила. Покажи, как ты обижаешься, когда у тебя забирают твою любимую игрушку (<i>показываем вместе с ребенком</i>).</p> <p><i>Демонстрация Чебурашки.</i> Привет! (<i>ребенок отвечает и машет ручкой</i>).</p> <p><i>Демонстрация картинки Чебурашка обиделся</i></p> <p>У Чебурашки тоже есть любимая игрушка, это мяч. У Чебурашки забрали мяч. Что чувствует Чебурашка? Обиду. Покажите, как обижается Чебурашка. Нельзя обижать Чебурашку.</p>	<p><i>Демонстрация Картинки Обида .</i></p> <p>Девочка обидилась. Вот так. (<i>показываем</i>).</p> <p>Какое у девочки лицо? Обиженное.</p> <p>Покажи, какое у тебя лицо, когда ты обижаешься?</p> <p>.</p> <p><i>Демонстрация картинки Чебурашка обижается</i></p> <p>Посмотри на рот и на глазки Чебурашки на картинке. Он обижается.</p> <p>Какие у него глаза, широкие или узкие? Они узкие.</p> <p>Какой у него рот? Уголки рта опустились. Чебурашка собирается плакать. Давайте его успокоим. Тише, тише, ты не плачь, отдадут тебе твой мяч.</p>	<p><i>Демонстрация картинки Обида.</i></p> <p>Посмотри на рот и на глазки девочки на картинке. Девочка на картинке обижается.</p> <p>Какие у нее глаза, широкие или узкие? Узкие. Бровки опустились.</p> <p>Какой у нее рот? уголки рта опущены.</p>

<p>Давайте утешим Чебурашку (<i>гладим его по голове и плечам</i>). Чебурашке отдали мяч (<i>отдаем маленький мячик</i>). Чебурашка улыбается. Больше не надо забирать чужие игрушки. Погрозим пальцем. Моё – говорит Чебурашка (<i>прижимаем ладонь к груди</i>) Чебурашка доволен, он закружился от радости. Кружится Чебурашка. Вот так (<i>показываем</i>).</p>		
<p>Чебурашка мягкий, Картинка Обида, Чебурашка обиделся, мячик маленький.</p>	<p>Картинки Чебурашка обиделся, Обида</p>	<p>Картинка Чебурашка обиделся, обида</p>

Работа на занятии строится на знакомстве детей с ситуацией при помощи наглядного и словесного материала, предусмотренного учебным планом.

При проведении занятий можно использовать как индивидуальную, так и групповую работу. Групповые занятия предпочтительны, так как позволяют корректировать и формировать средства общения в ситуации взаимодействия со сверстниками.

Желательно проводить консультативную работу с родителями по объяснению тех коммуникативных навыков и умений, которыми овладевает ребенок в раннем возрасте на занятиях по коррекции неречевых средств общения.

Таким образом, смысл проводимой коррекционно-предупредительной работы заключается в формировании у детей мимики, жестов и взгляда на собеседника, которые будут способствовать развитию речи и общения.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

По истечении формирующего эксперимента, после проведения всех занятий, в июне 2017 года нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности неречевых средств общения детей ЭГ и КГ с использованием тех же заданий, что и при констатирующем эксперименте. Обработка и внедрение полученных результатов осуществлялись с июля по сентябрь 2017 года.

Цель контрольного эксперимента заключалась в оценке эффективности экспериментальной работы по коррекции неречевых средств общения детей с задержкой речевого развития, составляющих экспериментальную группу, в процессе психолого-педагогического сопровождения, и сравнение результатов с результатами контрольной группы.

Задачи контрольного эксперимента:

- 1) проведение повторной диагностики у детей ЭГ и КГ
- 2) сравнение выраженности изменений в сформированности неречевых средств у ЭГ и КГ

В ходе проведенных занятий дети ЭГ показали разные результаты. Одни чаще принимали активное участие, другие – были относительно пассивны. Все дети оживлялись, когда в занятии использовались красочные предметы.

Было проведено повторное наблюдение, в результате которого было выяснено, что способность к общению и использованию различных средств общения у детей ЭГ и КГ увеличилась.

Далее, нами были повторно использованы Методики 1,2,3 с целью количественного анализа результатов формирующего эксперимента.

В целом нами выявлены положительные изменения в уровне сформированности неречевых средств общения детей ЭГ. Сводные результаты обследования приведены в таблицах 9 и 10.

Таблица 9

Результаты повторного обследования уровня сформированности
неречевых средств общения детей ЭГ после проведения экспериментальной
работы

Имя Ф. ребенка	МЕТОДИКИ			Итог
	1. «Мимика»	2. «Жесты»	3. «Взгляд»	
Юлиан Ж.	средний	высокий	высокий	высокий
Виктор Д.	средний	средний	средний	средний
Анна В.	средний	средний	средний	средний
Лев Т.	средний	высокий	высокий	высокий

Таблица 10

Результаты повторного обследования уровня сформированности
неречевых средств общения детей ЭГ после проведения экспериментальной
работы

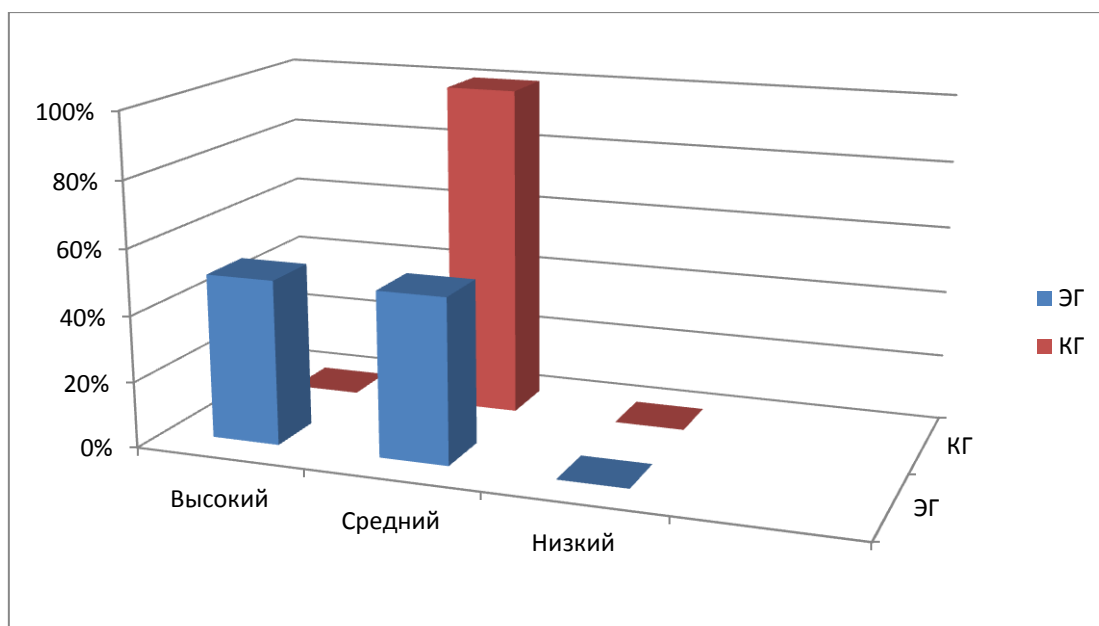
Имя Ф. ребенка	МЕТОДИКИ			Итог
	1. «Мимика»	2. «Жесты»	3. «Взгляд»	
Егор Х.	средний	средний	средний	средний
Игорь С.	низкий	средний	средний	средний
Софья Г.	средний	высокий	средний	средний
Елена Н.	низкий	средний	средний	Средний

Данные, приведенные в таблицах 9 и 10, позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности неречевых средств общения детей с обратимой задержкой речевого развития в результате целенаправленной работы в целом повысился в ЭГ. Двое детей (50%) показали высокий уровень, средний – также два ребенка (50%), низкий – не показал ни один ребенок (0%). В КГ высокий уровень не показал один ребенок (0%), средний – четыре ребенка (100%), низкий – не показал ни один ребенок (0%).

Для наглядности представим данные результаты двух групп – ЭГ и КГ

- в процентном соотношении в виде диаграммы (Диаграмма 2).

Диаграмма 2



Рассмотрим, как именно изменился уровень сформированности неречевых средств детей ЭГ и КГ (Таблица 11)

Таблица 11

Имя Ф. ребенка ЭГ	Уровень		Имя Ф. ребенка КГ	Уровень	
	до	после		до	после
Юлиан Ж.	средний	высокий	Егор Х.	средний	средний
Виктор Д.	низкий	средний	Игорь С.	низкий	средний
Анна В.	низкий	средний	Софья Г.	средний	средний
Лев Т.	средний	высокий	Елена Н.	низкий	средний

Итак, по результатам обследования видно, что уровень сформированности неречевых средств в КГ повысился, но меньше, чем в ЭГ. Сравнение результатов до и после формирующего эксперимента представлено в таблице 12.

Таблица 12

Уровни сформированности неречевых средств общения
в ЭГ по сравнению с КГ до и после формирующего эксперимента,
в процентах

Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	До	После	До	После	До	После
ЭГ	0	50	50	50	50	0
КГ	0	0	50	100	50	0

Для наглядности представим данные результаты в виде диаграмм 3 и 4

Диаграмма 3

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов
по изучению уровней сформированности невербальных средств общения
детей ЭГ

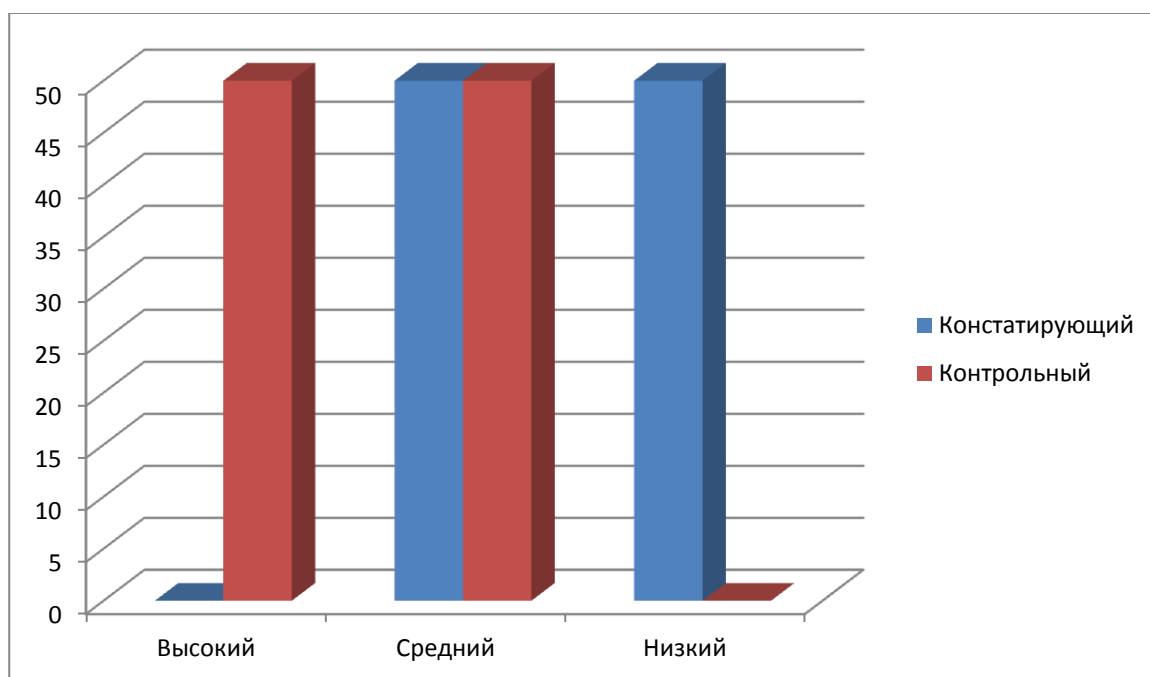
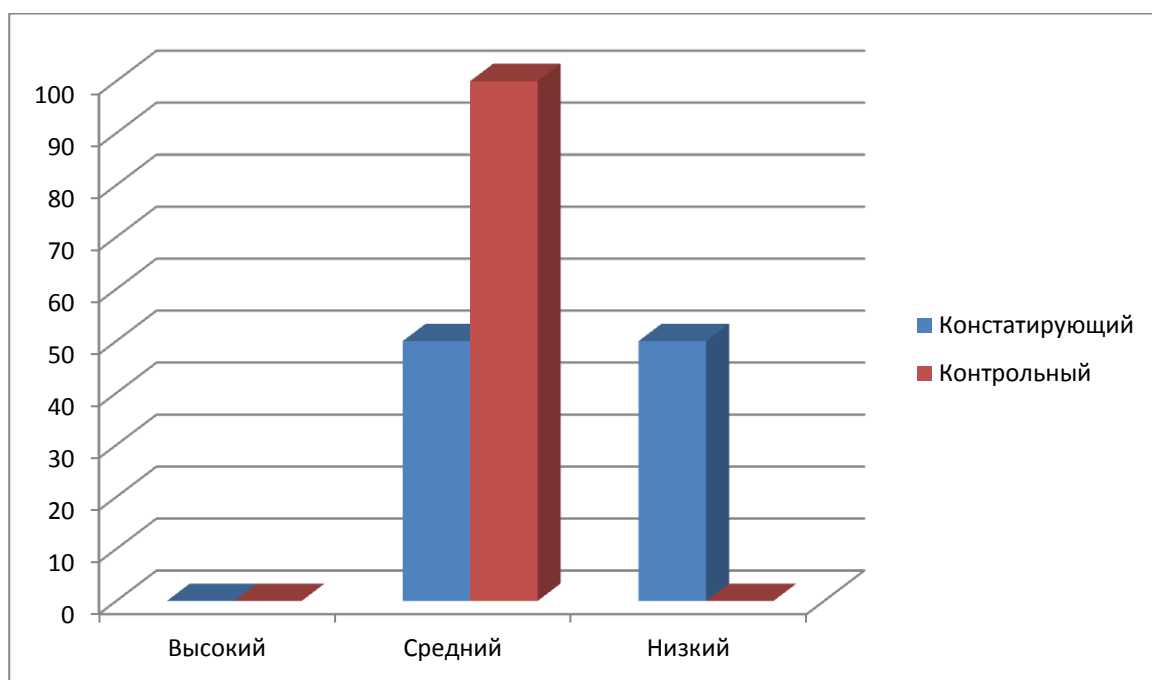


Диаграмма 4

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по изучению уровней сформированности невербальных средств общения детей КГ



Сравнительный качественный анализ результатов ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- положительная динамика наблюдается как в ЭГ, так и в КГ.
- повышения уровня сформированности до высокого достигли дети только из ЭГ (двое детей поднялись на высокий уровень). И все дети ЭГ поднялись на один уровень выше.
- в КГ ни один ребенок не достиг высокого уровня. Двое детей достигли среднего уровня, а двое не поднялись ни на одну ступень.
- отсутствие той степени сформированности неречевых средств общения, которая бы способствовала развитию речи, связано, по нашему убеждению, с тем, что специальная работа по формированию неречевых средств общения с детьми КГ не проводилась.
- Таким образом, достигнутый в результате психолого-педагогического сопровождения уровень сформированности

неречевых средств общения в ЭГ свидетельствует об эффективности проведенной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Выводы по 2 главе

В ходе экспериментальной работы по коррекции неречевых средств общения у детей раннего возраста с обратимой задержкой речевого развития нами были проведены констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе мы использовали методики, предназначенные для определения уровней сформированности неречевых средств общения. Подводя итоги констатирующего этапа экспериментальной работы, мы пришли к следующему выводу: ни один ребенок не показал высокого уровня сформированности неречевых средств общения до начала формирующего эксперимента. У половины детей ЭГ и КГ обнаружен итоговый средний уровень сформированности неречевых средств общения. Жесты и мимика детей были недифференцированными, трудно разбираемыми и редко используемыми для общения.

Таким образом, мы пришли к необходимости проведения специально организованной коррекционно-предупредительной работы, осуществляемой в процессе психолого-педагогического сопровождения. Данная работа осуществлялась в процессе системы занятий по коррекции основных неречевых средств общения, а также в процессе закрепления усвоенных средств в домашних условиях.

В июне 2017 года нами была проведена повторная диагностика. По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы, можно сделать следующие выводы. Контрольный эксперимент показал повышения уровня сформированности неречевых средств общения вплоть до высокого у детей ЭГ. Этот факт свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы и позволяет утверждать, что специально

организованная, целенаправленная коррекционно-предупредительная работа с учетом индивидуальных особенностей детей раннего возраста способствует повышению уровня сформированности изучаемых параметров.

Итак, использовать содержание разработанной нами системы занятий по коррекции неречевых средств общения в ходе работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития можно.

Очевидно, коррекция неречевых средств общения позволяет скорее овладеть речевыми средствами общения и, соответственно, преодолеть обратимую задержку речевого развития. Данное предположение предстоит доказать в дальнейшем.

Заключение

В раннем возрасте закладывается базис речи. В возрасте до двух лет в норме преобладают неречевые средства общения, после чего главенствующую роль начинает играть речь.

Однако, неречевые средства общения при задержке речевого развития имеют ряд особенностей: они недифференцированы, в связи с чем не могут выполнять роль регулятора поведения и основы общения. Недостаток общения не позволяет детям раннего возраста освоить все нюансы речи, в связи с чем речевое развитие детей и в более позднем возрасте продолжает отставать от нормы.

В данной работе раскрыты вопросы изучения неречевых средств общения у детей с задержкой речевого развития. У таких детей взаимодействие со средой обеднено, затруднено общение с окружающими людьми, тем самым затруднено формирование неречевых и речевых средств общения.

В ходе исследовательской работы было изучено влияние коррекционно-предупредительной работы на уровень сформированности неречевых средств общения у группы 8 детей раннего возраста с задержкой

речевого развития.

На первом этапе работы определялось состояние сформированности неречевых средств общения детей. Оказалось, что половина детей показала низкий уровень, другая половина – средний уровень.

Для выполнения поставленной задачи нами была предложена целенаправленная коррекционно-предупредительная работа по коррекции неречевых средств общения детей.

Коррекционно-предупредительная работа осуществлялась с января 2016 по сентябрь 2017 годов. В процессе работы дети лишь постепенно стали воспринимать героя – Чебурашку – как носителя различных эмоций и других неречевых средств общения. Как вспомогательное средство, облегчающее процесс коррекции, был использован метод родительских консультаций и домашнего повторения.

Контрольный эксперимент показал повышение уровня до высокого и среднего сформированности неречевых средств общения детей экспериментальной группы, в то время как все дети контрольной группы повысили уровень сформированности неречевых средств общения до среднего или их уровень не изменился.

Результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод о том, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н.М. Аксарина. – М., 1977.
2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] /Е.Ф. Архипова. – М., 2007.
3. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии[Текст] /Н.Ю. Борякова. – М., 2008.
4. Визель Т.Г. Основы нейрофизиологии[Текст] / Т.Г. Визель. – М, 2005.
5. Винарская Е.Н. Возрастная фонетика [Текст] /Е.Н.Винарская, Г.М.Богомазов. – М., 2005.
6. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н.Винарская. - М., 1987.
7. Волобуева Л.М. Детский сад в России: от рождения до революции [Текст] // Семейно-педагогический альманах Детский вопрос. – 2013. - №10. – с. 6-10.
8. Всё о зрительном контакте /[Электронный ресурс] / – режим доступа: <http://www.snagglebox.com/article/autism-eye-contact>
9. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С.Выготский. – М., 1956.
- 10.Выготский Л.С. Психология [Текст] / Л.С.Выготский. – М., 2002.
- 11.Выготский Л.С. Основы дефектологии [Текст] /Л.С.Выготский. – СПб., 2003.
- 12.Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста [Текст] / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М, 2007.
- 13.Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н. Горелов и др. – М., 2009.

14. Гренкова Н.А. Консультирование родителей неговорящих детей раннего возраста [Электронный ресурс] / – режим доступа: <http://www.logoped-sfera.ru/konsultirovanie-roditelej-negovoryashhix-detej-rannego-vozrasta.html>.
15. Громова О.Е. Жесты русскоязычных детей на начальном этапе развития вербальной коммуникации [Текст] // Детская речь: психолингвистические исследования / Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. – М., 2001.
16. Громова О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации (второй-третий годы жизни) [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. - № 8. – с. 33 – 39.
17. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е. Громова. – М., 2003.
18. Громова О.Е., Белова С.С. Разработка анкеты для дифференцированной оценки нормы и задержки речевого развития детей 2—3 лет [Текст] // Речь ребенка: Проблемы и решения / Т.Н. Ушакова. — М., 2008.
19. Громова О.Е. Хорошо ли говорит ваш ребенок? Логопедическая оценка развития ребенка на первом году жизни [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. - № 4. – с.20-32.
20. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения [Текст]: Дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук (13.00.03) / О.Е. Громова. – М, 2003. – 182 с.
21. Громова О.Е. Мои первые слова. Жесты [Текст] / О.Е. Громова. – М, 2005.
22. Громова О.Е. Про жесты. Речь. Важные слова [Текст] / О.Е. Громова. – М, 2008.

23. Детский язык жестов. Как понять малыша, который еще не умеет говорить [Текст] / Ю.В.Буканова. – М., 2011.
24. Детство. Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т.И.Бабаева и др. – СПб., 2014.
25. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Книга для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова и др. – . – Екатеринбург, 1998.
26. Жукова Н.С. Я говорю правильно! От первых уроков устной речи к «Букварю» [Текст] / Н.С. Жукова. – М., 2011.
27. Изард К. Психология эмоций [Текст] / К.Изард — СПб., 1999.
28. Истоки. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст]. – М., 2014.
29. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: уч. пос. [Текст] / В.Г. Каменская. – М., 2011.
30. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А.Н.Корнев. – СПб.: Речь, 2006.
31. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Р.на Д., 1999.
32. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды [Текст] / Р.Е. Левина. – М., 2005.
33. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1972.
34. Липская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н.И. Липская. – М., 1997.
35. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И.Лисина. – М., 1986.
36. Ляксо Е.Е. Оценка раннего речевого и когнитивного развития детей: разработка и апробация опросника [Текст] // Речь ребенка: Проблемы и решения / Т.Н. Ушакова. — М., 2008.
37. Матвеева Н.Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей

- 2-3 лет [Текст] / Н.Н. Матвеева— М., 2005.
38. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения [Текст] / А. Меграбян. – СПб., 2001.
39. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г. В. Чиркина. — М., 2003.
40. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования [Текст] / В.П. Морозов. – М., 2011.
41. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» [Текст] / Булычева А.И. – М., 2016.
42. Основы теории коммуникации [Текст] / М.А. Василик. – М., 2003.
43. Основы дошкольной педагогики [Текст] / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. – М., 2008.
44. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. — М., 2014.
45. Павлова Л. О. Второй год жизни: начало речевого общения [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1. – с. 106-110.
46. Парыгин Б. Д. Анатомия общения [Текст] / Б. Д. Парыгин. — СПб., 1999.
47. Петрашкевич Н.Н. Способы выражения эмоционального состояния человека с помощью мимики и жестов [Текст] // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 6: в 2 ч. Ч. 1 / А.И. Головня – Минск, 2012.
48. Пиз А. Язык телодвижений [Текст] / А. Пиз, Б. Пиз. – М., 2012.
49. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 1990.
50. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» [Текст] / Л.Г. Петерсон, И.А. Лыкова. – М., 2014.
51. Примерная образовательная программа дошкольного образования

- «Вдохновение» [Текст] / И.Е.Федосова. – М., 2015.
52. Психология общения в детском возрасте [Текст]— СПб., 2008.
53. Разенкова Ю.А. Европейская система оказания ранней помощи [Текст] // Дефектология. – 2013. - № 1. – с. 33-40.
54. Разенкова Ю.А. Схема логопедического обследования ребенка 2-3 года жизни [Текст] // Альманах ИКП РАО. – 2001. - № 4.
55. Разенкова Ю.А. Логопедическое обследование [Текст] // Альманах ИКП РАО. – 2001. - № 4.
56. Разенкова Ю.А. Варианты заключения логопеда (2-3 год жизни) [Текст] // Альманах ИКП РАО. – 2001. - № 4.
57. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша. - М., 1992.
58. Рuzская А.Г., Мещерякова С.Ю. Развитие речи. Игры и занятия с детьми раннего возраста [Текст] / А.Г. Рuzская, С.Ю. Мещерякова. – М., 2007.
59. Рыбкина В.Л. Формирование навыков общения в процессе логоп работы с детьми третьего года жизни в условиях дома ребенка [Текст]: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук (13.00.03) / В.Л. Рыбкина– М, 2003. – 22 с.
60. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы по организации служб ранней помощи [Текст].– М., 2011.
61. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / Е.О. Смирнова. – М., 2000.
62. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития [Текст] // Альманах института коррекционной педагогики РАО . – М., 2001- № 4.
63. Томаселло М. Истоки человеческого общения [Текст] / М. Томаселло. – М., 2011.
64. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. –

М., 2001.

65. Формирование естественной речевой среды ребёнка раннего возраста [Текст]: методические рекомендации / Е.В. Шереметьева, С.С. Петрова. – Челябинск, 2015.
66. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н.Цейтлин. — М., 2000.
67. Циновская С.П. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Дошколка.ру» [Текст] / С.П.Циновская. – М., 2015.
68. Чепурина И. В. Стимулирование речевого развития детей раннего возраста как средство логопедической профилактики [Текст] / И. В. Чепурина // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф.— Чита, 2013.
69. Чистякова М.И. Психогимнастика [Текст] / М.И. Чистякова. – М., 1995.
70. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] / Г. В. Чиркина и др. - Архангельск, 2009.
71. Чиркина Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей [Текст] / Г. В. Чиркина // Дефектология. — 2006. — №4. — С. 12—15.
72. Шереметьева Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Е.В.Шереметьева. – М., 2013.
73. Шереметьева Е.В. Дизонтогенез овладения речью в раннем возрасте [Электронный ресурс] / – режим доступа: <http://master-log.ru/blogosfera/entry/dizontogenez-ovladieniya-rechyu>
74. Шереметьева Е.В. Коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Электронный ресурс] / – режим доступа: <http://eduidea.ru/inits/146>

- 75.Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. – М., 2012.
- 76.Шипицына О.С., Гирилюк Т.Н. Задержка речевого развития у детей раннего возраста (психологический и логопедический аспекты) [Текст] // Специальное образование. материалы XI международной научной конференции. /В.Н. Скворцов, Л. М. Кобрин. – Спб., 2015.
- 77.Шипицына Л. М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына.— Спб., 2005.
- 78.Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь [Текст] / П.Экман. – Спб., 2010.
- 79.Якунина К.В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи. [Текст]: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук (13.00.03) /К.В. Якунина– М, 2000. – 24 с.
- 80.Янушко Е.Я. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5-3 лет [Текст] / Е.Я. Янушко. – М., 2007.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Приложение к выпускной квалификационной работе
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

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

Выполнил(а):
Студент (ка) группы ЗФ-206/173-2-1
Ивакина Ксения Сергеевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Сошникова Н.Г.

Работа _____ к защите
«__» _____ 20__ г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

Оглавление

Приложение I.

Приложение I

Памятка по использованию родителями неречевых средств общения

1. Любое Ваше слово и предложение должно по возможности сопровождаться жестами как иллюстрацией сказанного
2. Когда ребенок использует жест, Вы должны сопровождать его речью, то есть прокомментировать. Если жест используется неверно, следует подкорректировать жест
3. Чаще смотрите на лицо и в глаза ребенка и требуйте от него того же в ненавязчивой форме
4. Утрируйте как свои эмоции, так и эмоции ребенка, выражайте их мимикой правдоподобно, чтобы ребенок видел образец. Произносите и показывайте жесты максимально экспрессивно и эмоционально.
5. Введите простые жесты, такие как „кушать”, „молоко” и „спать”, с рождения.
6. Используйте один жест в предложении.
7. Говорите медленно и четко.
8. Будьте последовательны, терпеливы и расслаблены во время коммуникации с использованием языка жестов.
9. Используйте жесты вместе с привычными стишками и песенками.
10. Всегда хвалите малыша за любые попытки имитировать язык жестов.