



Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Т.В. Кошечкина, Ю.А. Разенкова

ТЕХНОЛОГИИ РАННЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Методическое пособие для специалистов
по вопросам комплексного психолого-педагогического
сопровождения детей с ОВЗ

Москва 2021

УДК 376.3

Технологии раннего речевого развития детей с особыми образовательными потребностями: методическое пособие для педагогов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / Т.В. Кошечкина, Ю.А. Разенкова. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – 42 с.

Методическое пособие предоставляет материалы для информирования и консультирования родителей, а также для организации профилактической и коррекционной работы в области формирования и развития коммуникации и на ее основе развития речи детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. В пособии подробно рассматривается взаимосвязь коммуникативной среды ребенка раннего возраста и развития его речи. Представлены структура, принципы и технологии организации работы по изменению коммуникации близких взрослых и формирования речи детей. В состав технологии работы по раннему речевому развитию детей с ограниченными возможностями здоровья включены игровые приемы формирования и активизации междометий, звукоподражаний, лепетных слов; игры, направленные на переход от звукоподражаний к общеупотребительным словам и от слов к простой фразе. Пособие адресовано специалистам образовательных организаций, работающих в области психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Методическое пособие разработано в соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» в целях обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

ISBN 978-5-907436-36-7

© ФГБНУ «ИКП РАО», 2021
© Т.В. Кошечкина, 2021
© Ю.А. Разенкова, 2021

Содержание

Введение	4
Глава 1. Скрытые проблемы в развитии речи и речевого общения детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями	7
Глава 2. Принципы, структура и содержание педагогической работы по формированию у близких взрослых коммуникативных умений, обеспечивающих условия для развития речи и общения у ребенка раннего возраста с особыми образовательными потребностями	17
Глава 3. Технологии предупреждения и коррекции задержки речевого развития и трудностей в общении детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями и их близких взрослых	20
Направление 1. Формирование и развитие мотивации общения. Условия для перехода к речевому диалогу взрослого и ребенка	20
Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие пространственно-временные условия для общения	20
Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие вовлечение ребенка в общение	21
Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие поддержку активности ребенка в общении	21
Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие развитие содержания диалога, его разворачивание во времени и своевременное завершение	22
Направление 2. Игровые приемы развития речи ребенка раннего возраста	25
Приемы пополнения активного словаря, семантизации лепетных единиц	25
Формирование и введение в речь речевых единиц (звукоподражаний, междометий, лепетных слов)	26
Игровые приемы, используемые на этапе перехода от звукоподражаний к общеупотребительным словам	30
Игры для расширения активного словаря	32
Игровые приемы, используемые на этапе перехода от общеупотребительных слов к фразе	34
Заключение	38
Полезная литература	41

Введение

Изучение развития речи детей раннего возраста связано в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике с именами Е.Ф. Архиповой, В.И. Бельтюкова, Е.Н. Винарской, Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, О.Е. Грибовой, О.Е. Громовой, Е.И. Исениной, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, Н.В. Новоторцевой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, С.Н. Цейтлин, Г.В. Чиркиной и других специалистов. Первоначальный предмет изучения касался выявления последовательности формирования речевой функции у детей. Период раннего возраста в исследованиях не выделялся отдельно, но был достаточно подробно описан в силу значимости количественных и качественных изменений речи в нем. Отдельные исследования подробно освещали различные аспекты развития речезыковой системы, такие как формирование фонетической стороны речи, формирования лексикона и грамматических обобщений, исследовался доречевой период. Дополняли изучение речевого онтогенеза исследования, ориентированные на специфику формирования речи у детей с выраженными нарушениями развития, такими как нарушения слуха и детский церебральный паралич (ДЦП). При этом логопедическая помощь детям раннего возраста и их семьям в период проведения данных исследований не была приоритетом государственной политики и оказывалась ситуативно, часто в связи с коррекцией или компенсацией основного заболевания или нарушения развития. Ситуация в сфере психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста принципиально изменилась в связи с принятием в 2016 году Концепции развития государственной системы ранней помощи. В настоящее время дети с риском развития речевого нарушения и семьи, в которых они воспитываются, могут получать профессиональную консультативную, методическую и психолого-

педагогическую помощь, в том числе логопедическую, в соответствии с положениями данной Концепции.

Рассматривая развитие ребенка раннего возраста в контексте его социально-коммуникативной адаптации в микросоциуме семьи и шире, в социуме в целом, система ранней помощи определяет возможность внедрения практик коррекционного воздействия на основе активизации, оптимизации или коррекции процесса взаимодействия между ребенком раннего возраста и его близкими взрослыми.

Значимость общения ребенка с близким человеком для его благополучного психического развития обоснована в самых разных областях психологии и смежных науках. В отечественной психологии общение рассматривается как важнейшее условие психического развития человека (Л.С. Выготский, 1956, 1960; А.В. Запорожец, 1960; А.Н. Леонтьев, 1972, 1975; М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Исследования влияния дефицита общения или его формализации в младенчестве и раннем возрасте позволили описать искаженные отношения ребенка с миром, нарушения активности и адаптации, отставание в психическом развитии ребенка (Н.Н. Авдеева, М.К. Бардышевская, Л.Н. Галигузова, М.Ю. Кистяковская, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Ю.А. Михайлова, О.С. Никольская, С.М. Прихожан, Ю.А. Разенкова, Т.В. Сохина и др.).

Исследования отечественной коррекционной педагогики развивают представления о принципиально важной роли общения ребенка с близким взрослым для психического развития ребенка раннего возраста с ОВЗ, в том числе его речевого развития (М.В. Браткова, Л.И. Головниц, О.Е. Громова, Л.М. Кобрина, С.Б. Лазуренко, Т.В. Николаева, Т.В. Пелымская, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко, Е.В. Шереметьева и др.). В практике работы отечественной

логопедии развитие системы ранней помощи привело к появлению ряда исследований, направленных на осмысление закономерностей онтогенеза речи детей с риском возникновения нарушений речи, выявляющих как последовательность и специфичность этапов речевого развития детей с различными вариантами речевых нарушений, так и специфику их коммуникативной деятельности (Е.Ф. Архипова, О.Е. Грибова, Н.Ю. Григоренко, О.Е. Громова, О.Г. Приходько, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева и др.). Исследования семейной коммуникативной среды детей с речевыми нарушениями дошкольного возраста и анализ анамнестических данных часто говорят о формировании ряда предикторов речевых нарушений уже в раннем возрасте. Исследования авторов, указанных выше, затрагивают в том числе и вопросы ранней диагностики риска развития речевых нарушений (Е.Ф. Архипова, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Н.Ю. Григоренко, Т.В. Кошечкина, Ю.А. Разенкова, Г.В. Чиркина и др.). Вместе с тем продолжает оставаться актуальной разработка и внедрение практико-ориентированных алгоритмов оптимизации и коррекции коммуникативной среды семьи, а также конкретных методических приемов речевого развития детей раннего возраста в ситуациях игрового и бытового общения родителей и ребенка.

Глава 1. Скрытые проблемы в развитии речи и речевого общения детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями

Признаки нарушений развития речи в раннем возрасте описаны многими исследователями (Е.Ф. Архипова, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Ю.А. Разенкова, Г.В. Чиркина и др.). Не ставя себе задачей описывать данные признаки в полном объеме, мы остановимся на основных принципах оценки динамики речевого развития, одинаково применимых специалистами и родителями, а также рассмотрим варианты коммуникативного поведения детей и их родителей, которые, как правило, лежат в основе нарушений развития речи у детей раннего возраста и обуславливают их.

Развитие речи детей в раннем возрасте чрезвычайно вариативно. До года лучше всего опираться на продвижение ребенка в освоении средств коммуникации от крика – к общению звуками, слогами, словами. Важным показателем на этом этапе является стремление ребенка к общению. Если ребенок не вступает в непосредственно-эмоциональное общение или делает это совсем не так, как ожидает мама, консультация специалиста не помешает. После года начинает бурно развиваться понимание речи. Настолько бурно, что может даже потеснить развитие активного словаря. И все-таки словарь ребенка медленно, но верно растет, а ближе к полутора годам происходит резкое возрастание объема детского лексикона. Если понимание речи не развивается либо развивается очень медленно, откладывать консультацию не стоит. Аналогичным образом обстоит дело с появлением слов: если ребенок после полутора лет использует только те слова, которые начал говорить в год, – нужна профессиональная помощь. Чем больше слов начинает говорить ребенок, тем больше может их сокращать и коверкать. На начало развития детского словаря это понятно и объяснимо, далее должна включиться способность наблюдать за речью

окружающих и усложнение слов: из одного слога слово превращается в два и даже в три. Если процесс усложнения слоговой структуры идет – это хороший признак. К двум годам мы ожидаем (в условной норме) получить фразу. В самом начале этого периода некорректные использования грамматических форм естественны, но затем они должны смениться более общепринятыми вариантами на основе наблюдения за речью других людей и подсказок родителей. Продолжает усложняться и слоговая структура: теперь ребенок может произносить слова из трех и четырех слогов. Поводом для обращения к логопеду может быть задержка появления фразы, отсутствие первых словоформ и их постепенного развития, отсутствие усложнения слоговой структуры.

Вместе с тем указанные рекомендации не составляют основу работы специалиста в области раннего речевого развития. Основной задачей, как правило, является коррекция коммуникации между ребенком и его близкими взрослыми, позволяющая оптимизировать и активизировать речь ребенка.

Рассмотрим варианты поведения ребенка и близкого взрослого, которые позволяют говорить о наличии проблем взаимодействия в его коммуникативной среде (описаны по Ю.А. Разенковой, 2017).

Вариант 1. Отсутствие ответа. В наиболее тяжелом варианте дети не реагируют на приближение взрослого, не прислушиваются к его голосу. Присутствие взрослого в поле восприятия детей, его речь или пение не вызывают заметного оживления. Такие же реакции наблюдаются при предъявлении яркой игрушки. Высокая сензитивность, быстрая пресыщаемость контактом, дети быстро устают, пытаются прекратить взаимодействие, выражают негативные эмоции при нахождении на руках у взрослых. Голосовые реакции представлены крайне скудными вокализациями, немодулированным плачем и недифференцированным

криком. В случае дискомфорта либо пресыщения взаимодействием с взрослым наблюдается крик, который не адресован кому-либо.

В менее тяжелом виде дети почти не играют в игрушки, часто держатся в стороне от сверстников, могут плакать, когда сверстники пытаются с ними взаимодействовать. На втором году жизни обращает на себя внимание игнорирование детьми обращений взрослого: дети не выполняют даже элементарных просьб взрослого, не принимают его предложений, не реагируют на замечания, продолжают свои действия, несмотря на попытки взрослого в них вмешаться. Взрослый может быть интересен ребенку как объект восприятия: ребенок может рассматривать случайно попавшего в поле зрения взрослого, проследить за ним взглядом, однако негативно реагировать на попытку взрослого вступить в контакт. Несмотря на различия в возможностях детей с разным уровнем отставания в психомоторном развитии, ключевым в социальном поведении этих детей является то, что взрослый не является значимым объектом для них. Даже если взрослый выделен в поле восприятия как особый, отдельный объект, этот объект не вызывает интереса и особой, специфической реакции на свои воздействия. Реакция на другого человека такая же или даже менее выраженная, чем реакция на интенсивный сенсорный стимул.

Поведение матерей в рамках этого варианта общения характеризуется следующими особенностями: матери с трудом выбирают тему для общения, не находят подходящих средств и способов для его инициирования. Часто матери подменяют общение с ребенком различными вариантами взаимодействия: гимнастикой, физическими упражнениями, кормлением ребенка или его переодеванием, передвижением по комнате. Например, матери предлагали ребенку выполнить определенные упражнения, действовали руками и ногами ребенка, выполняя движения под счет или стихотворение, делали массаж

ног или всего тела ребенка. При этом ребенок часто оказывался пассивным участником, не всегда демонстрировал положительную ответную реакцию и по завершении упражнений прекращал взаимодействие. Наблюдались случаи, когда общение подменялось передвижениями по комнате с комментариями со стороны матери. Перемещаясь вслед за ребенком или вместе с ним, мать комментировала происходящее вокруг, но к возникновению процесса общения с ребенком это не приводило. Часто ситуативно-деловое общение заменялось параллельной игрой матери и ребенка, которая не переходила в общение по поводу игрушек или игровых действий с предметами, или общение подменялось простым не включенным наблюдением за действиями ребенка.

Вариант 2. Слабый отклик – отсутствие запроса. Дети первого года жизни охотно идут на контакт с взрослым, выражают удовольствие, когда их берут на руки, «замирают» на руках у взрослого. Эти дети предпочитают играть рядом с взрослым, но не у него на руках. Не капризничают, когда их спускают с рук. Те, кто самостоятельно передвигаются, быстро удаляются от взрослого, как будто испытывая облегчение, но через некоторое время стараются приблизиться вновь. Телесные игры им нравятся, вызывают улыбки, смех, но часть детей относится к ним с недоверием, испытывает некоторое напряжение. Малыши под музыку покачиваются из стороны в сторону, пружинят ногами, если взрослый держит их за руки. Они охотно играют с взрослым в игры с предметами, но предпочитают тихо манипулировать игрушками в одиночку. Во время игры с игрушками дети не принимают от взрослого предложений новых действий. При наблюдении за ребенком выделяются единичные и очень неярко оформленные проявления инициативности в общении. Дети могут откидывать голову назад, пытаясь посмотреть на взрослого, смеяться, вокализировать, улыбаться, однако это происходит

в особых ситуациях: в условиях контакта с взрослым, демонстрирующим крайне привлекательное социальное поведение (персональное обращение, высокий позитивный эмоциональный накал и т. д.). Обращает на себя внимание очень скудный диапазон средств общения, которыми оформляется инициатива (в основном, это взгляд), а также практически полное отсутствие настойчивости в ее проявлении – без поддержки инициативное действие практически мгновенно угасает. На втором году жизни дети с данным вариантом коммуникативного поведения с желанием находятся в зоне матери или взрослого и играют. Они могут брать предложенную взрослым игрушку и манипулировать ею. Если взрослый показывает некоторые простые действия с игрушкой и пытается организовать игру, ребенок короткое время может ее поддержать (например, толкать или катать мяч, снимать кольца с пирамидки). Если действие не удастся, например, из-за несовершенства моторики (ребенок ставит кубик на кубик, а он падает), то интерес к игре, заданной взрослым, теряется и ребенок уходит в манипуляции или может все разбросать. Вербальные предложения, задания, вопросы взрослого чаще остаются без ответа. Ребенок может давать отклик на предложения или вопросы, которые ему хорошо знакомы, «оттренированы». Если ребенок дает ответы (выполняет просьбы), то они отсрочены, взрослому нужно их дожидаться, при этом ответ может быть приблизительным. Инициатив при этом может не наблюдаться вовсе.

Рассмотрим поведение взрослых во взаимодействии с детьми, демонстрирующими второй вариант «Слабый отклик – отсутствие запроса» с точки зрения поддержки активности ребенка.

Матери зачастую игнорируют слабо выраженное коммуникативное поведение ребенка, так как не расценивают его как ответное, могут усиливать стимуляцию, чтобы добиться ясных для себя сигналов. В случае отсутствия ответа не делают пауз, не пытаются привлечь внимание

ребенка путем изменения дистанции и типа воздействия, быстро прекращают общение.

Часто матери действуют по собственному сценарию, без учета настроения и реакций младенца. Это приводит к тому, что ребенок не проявляет ответных действий или стремится прекратить взаимодействие посредством плача или отдаления. Также препятствием для включения младенца в общение становится отсутствие пауз в речи или действиях матери, быстрый темп действий. Матери часто действуют в удобном им темпе, «солируют». Ребенок не успевает воспринимать происходящее, не успевает «ответить» на воздействия матери, так как на это ему требуется больше времени, чем ребенку без нарушений в развитии. Например, матери стремились к завершенности собственных действий: допеть песенку, дочитать стихотворение, выполнить до конца сюжетные действия. Их игровые действия были «шаблонными», невариативными, с их окончанием мать прекращала «игру», при этом младенец мог еще сохранять интерес к происходящему.

Условиями развития инициативного коммуникативного поведения ребенка с ОВЗ на втором-третьем годах жизни являются коммуникативные действия матери, в которых проявляется ее отношение к ребенку как равноправному партнеру по общению, так и поддержка любых ответов ребенка, особое игровое поведение, позитивное настроение и похвала, а также отсутствие критики, способность прочитывать неясные сигналы ребенка и общаться с учетом его актуальных возможностей.

Для развития чувствительности необходимо признание личности ребенка, принятие его как активного партнера в общении. В поведении матери это реализуется в обращении к ребенку как к равному и во внимании к его интересу в процессе общения. Чувствительность в гораздо большей степени имеет биологическую природу. В ее основе лежит ориентировочная реакция – физиологический рефлексорный механизм,

обеспечивающий адаптацию к изменениям среды. Для его «превращения» в коммуникативное действие нужно не так уж и многое: наличие адекватной социальной стимуляции – обращений, адресованных персонально ребенку, и поддерживающего отношения к его активности.

Для развития инициативности нужно гораздо больше. Необходимым становится, во-первых, «чувствительное» поведение матери, когда она видит различные проявления активности ребенка и реагирует не только на его коммуникативные действия, но и на некоммуникативные, продолжая диалог в ответ на любой сигнал ребенка. Эти действия матери «сообщают» ребенку о том, что любая его активность замечена и важна. Во-вторых, необходимо особое игровое поведение матери: она должна быть включена в игру на равных с ребенком и заинтересована в его яркой эмоциональной реакции в процессе игры. В-третьих, важным является отсутствие критики самого ребенка и его действий.

Вариант 3. Неразворачивающаяся коммуникация. Поведение ребенка в общении характеризуется наличием как ответных, так и инициативных коммуникативных действий, которые, однако, не удается организовать в продолжительный диалог с взрослым.

При данном варианте ребенок откликается на воздействия взрослого и способен запрашивать продолжение контакта, однако возникающий диалог достаточно быстро прерывается вследствие различных влияний. Это может иметь вид неразвернутого общения, когда диалог представлен лишь двумя звеньями цепочки: инициативой и ответной реакцией партнеров, без дальнейшего продолжения, когда ребенок прерывает контакт, не откликаясь затем на обращения матери, не разделяя ситуацию совместной игры, демонстрируя затем пассивность, «уход» от контактов.

Невозможность развернуть длительный обмен коммуникативными действиями всегда сопровождается сложным и «неудобным» или

непонятым поведением ребенка, с которым взрослому не всегда удается справиться.

Поведение матерей характеризуется следующими особенностями: матерям достаточно сложно удерживать внимание ребенка, и, несмотря на инструкцию с заданным временным промежутком, матери старались прервать диагностическую ситуацию через 3–5 минут после начала видеосъемки. Неоднократно наблюдалось, как матери предлагали одну и ту же игру и настаивали на своем содержании общения, игнорируя изменения намерений или желаний ребенка в процессе взаимодействия. Многие родители использовали физическое удержание ребенка в ситуации общения, возвращали детей к диалогу насильно, что заканчивалось негативными эмоциональными переживаниями со стороны ребенка. Некоторые матери приписывали ребенку нежелание продолжать общение, а его поведению – негативные характеристики.

Таким образом, в парах «мать – ребенок» при этом варианте развития общения ко второму году жизни не накоплено опыта продолжительного общения и совместной игры. Общение как с игрушкой, так и без игрушки непродолжительно и в большинстве случаев подменяется параллельной игрой, комментированием или наблюдением матери за игровыми действиями ребенка. Дети, которых удается вовлечь в общение, достаточно быстро прерывают его, зачастую демонстрируя при этом негативные эмоции. Коммуникативные действия матерей не обеспечивают или даже препятствуют возможности разворачивания общения.

Кроме трех вариантов неблагоприятного коммуникативного поведения ребенка и взрослого были обнаружены следующие «отклоняющиеся» коммуникативные действия ребенка, которые неблагоприятно влияют на разворачивание диалога. К таким коммуникативным действиям ребенка были отнесены следующие.

1. Пассивный отказ от общения: ребенок игнорирует коммуникативные действия взрослого, затихает, замирает в определенной позе, действия его затормаживаются, «уходит в себя», на призывы взрослого к общению не отвечает или слабо протестует.

2. Активный отказ от общения: ребенок отказывается общаться с взрослым: либо уходит от него в буквальном смысле, либо отвечает протестом на его коммуникативные действия. Протест ребенка выражается в виде резких движений, жестов отрицания, эмоционально яркого недовольства, увеличения физической дистанции с взрослым.

3. Специфические коммуникативные действия: неожиданные, иногда опасные действия ребенка, вследствие которых мать отказывается от своей инициативы и переключает свое внимание на действия ребенка. Условно такие действия ребенка можно назвать инициативными, так как они запускают последующий диалог.

4. Противоречивые коммуникативные действия: действия ребенка (чаще всего не владеющего речью), в которых содержатся средства общения, смысл которых противоречит друг другу, например, одновременно «да» и «нет». Регистрируется тогда, когда взрослый не понимает «послание» ребенка и тем или иным способом выражает это непонимание.

Указанные варианты коммуникативного поведения ребенка и его близкого взрослого ограничивают развитие речи по нескольким причинам.

Речь в раннем возрасте формируется постольку, поскольку у ребенка в ней есть необходимость – необходимость в коммуникативном взаимодействии с близкими взрослыми. Если мотивация к общению в целом не сформирована или сформирована недостаточно, что мы видели в описанных выше вариантах, отставание или задержка в развитии речи обосновывается ее ненужностью, неиспользованием.

Другой причиной развития речи искаженно или с отставанием, задержкой может являться отсутствие или значимое ограничение вербальной коммуникации близких взрослых с ребенком в бытовых, коммуникативных или игровых ситуациях. Для развития речи в раннем возрасте недостаточно простого присутствия близкого взрослого рядом с ребенком, необходимо активное вербальное взаимодействие, включающее реакцию на сигналы ребенка, демонстрацию ребенку потенциально доступных для понимания и повторения вербальных сигналов в соответствии с речевыми возможностями ребенка.

Причиной искажения формирования речи может быть и искажение вербальной коммуникации с ребенком раннего возраста, когда целью коммуникации является не само взаимодействие с ребенком по поводу значимых для него игровых, бытовых ситуаций, а само формирование речи. В этом случае родители часто формируют стиль коммуникации с ребенком, отличающийся отсутствием или значимым снижением эмоциональности в противовес нарастанию контроля и коррекции вербальной продукции ребенка.

Деятельность педагога в реализации развивающей и коррекционной работы с учетом специфики коммуникации ребенка и близких взрослых предусматривает опору на принципы развивающего обучения близких взрослых с учетом их коммуникативных, личностных, временных и других ресурсов.

Глава 2. Принципы, структура и содержание педагогической работы по формированию у близких взрослых коммуникативных умений, обеспечивающих условия для развития речи и общения у ребенка раннего возраста с особыми образовательными потребностями

Программа психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с риском развития речевого нарушения и семьи, в которой он воспитывается, разрабатывается образовательной организацией или службой ранней помощи, в которую обратилась семья данного ребенка. Право разовой консультации в службе имеет любая семья. Для зачисления ребенка и семьи для сопровождения специалистами службы необходимо зафиксировать или риск развития речевого нарушения (либо другого, которое с высокой степенью вероятности повлечет за собой речевое нарушение), или наличие такого нарушения у ребенка. Сопровождение в службе ранней помощи в обязательном порядке предполагает работу с семьей и обучение членов семьи эффективному общению с ребенком. Программа сопровождения составляется в соответствии со спецификой речевого развития ребенка, может быть пересмотрена в течение срока ее реализации при изменении состояния ребенка или условий существования семьи.

Принципы организации психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста

Основные положения и принципы предлагаемого подхода к раннему речевому развитию следующие.

1. Условия для последовательного решения парой «взрослый – ребенок» задач раннего речевого развития в соответствии с общими закономерностями онтогенеза речевого общения создаются через специфические коммуникативные действия близкого взрослого.

2. Коммуникативные действия близкого взрослого должны учитывать специфику развития речи у ребенка, его речевые возможности и ограничения и создавать условия для их коррекции.

3. Специфические коммуникативные действия в процессе целенаправленного практического обучения специалистом должны быть доступны для освоения близким взрослым с учетом ресурсов семьи.

4. Содержание, приемы и методы предупреждения и коррекции отставания или задержки речевого развития и трудностей в общении детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями должны быть освоены близкими взрослыми в процессе целенаправленного практического обучения специалистом; применяться ими вариативно в ситуациях взаимодействия и речевого общения с ребенком, а следовательно, родителями должны быть освоены и критерии успешности проводимой работы.

Разработанный подход к раннему речевому развитию детей раннего возраста, в том числе с ОВЗ, является целостным и онтогенетически ориентированным. В русле данного подхода работа специалиста должна быть направлена на перестройку коммуникативного поведения близкого взрослого с учетом актуального уровня развития потребности ребенка в общении, а также возможностей и ограничений восприятия и реагирования, заданных нарушениями развития.

Содержание, приемы и методы предупреждения и коррекции отставания или задержки речевого развития и трудностей в общении детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями и их близких взрослых, которые осваивает близкий ребенку взрослый в ходе практической работы со специалистом, представлены комплексом игр. Содержание коррекционной работы структурировано в соответствии с выделенными проблемными периодами развития речи и речевых средств

общения, а также условиями для перехода к речевому диалогу взрослого и ребенка.

Структура педагогической работы по формированию у близких взрослых коммуникативных умений, обеспечивающих условия для развития речи и общения у ребенка раннего возраста с особыми образовательными потребностями, представлена двумя направлениями.

Первое направление связано с формированием и развитием мотивации общения в ситуациях речевого и неречевого диалога с близкими взрослыми.

В рамках второго направления описываются игровые приемы семантизации лепетных единиц и введения новых лексем в лексикон ребенка, приемы формирования сочетаний слов и их перевода в простую аграмматичную фразу.

Глава 3. Технологии предупреждения и коррекции задержки речевого развития и трудностей в общении детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями и их близких взрослых

Направление 1. Формирование и развитие мотивации общения. Условия для перехода к речевому диалогу взрослого и ребенка

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие пространственно-временные условия для общения

В процессе организации ситуаций непосредственного эмоционального общения необходимо расположение матери и ребенка лицом к лицу на расстоянии, не превышающем вытянутой руки взрослого (присаживаться на корточки, если ребенок стоит; располагаться на полу, если ребенок лежит или сидит на полу). Для ребенка, не владеющего речью, это расстояние обеспечивает возможность восприятия невербальных сигналов. При этом важным является обеспечение ребенку возможностей для максимальной активности, доступной при его уровне развития и направленной на партнера. Затем в ходе взаимодействия взрослый может изменять как позицию младенца, так и свою позу. Дополнительным условием эффективной организации пространства взаимодействия для детей с ОВЗ является сохранение в относительно неизменном виде привычных для ребенка характеристик ситуации общения: места взаимодействия, взаимного расположения партнеров, способов контакта, эмоционального и звукового сопровождения и т. д. При организации общения в процессе совместной эмоционально значимой деятельности необходимо по возможности сохранять расположение матери и ребенка лицом к лицу, дистанция взаимодействия может быть увеличена с учетом реализуемой деятельности, при этом дистанция общения должна обеспечивать именно совместную деятельность.

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие вовлечение ребенка в общение

Наиболее эффективным средством привлечения внимания является комплексное воздействие, включающее: установление контакта «глаза в глаза», который должен сопровождать все последующее общение; персональное обращение к ребенку (выделенное интонационно из общего потока речи и звуков обращение по имени или ярко интонационно оформленный вопрос, призыв или просьба в первом или втором лице); телесная стимуляция разной степени интенсивности (торможения, поглаживания, поцелуи и др.). Продолжение общения зависит от умения взрослого распознать готовность ребенка к общению даже при нетипичных сигналах с его стороны, то есть от умения придавать им коммуникативный смысл.

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие поддержку активности ребенка в общении

Наиболее важной является способность взрослого уловить сигнал ребенка и поддержать его. С учетом выделенных проблемных периодов формирования речи в каждом периоде значимым будет ожидание и поддержка формирующейся единицы (слога, слова, фразы). При различных уровнях задержки речевого развития конкретный период формирования умений ребенка использовать слоги, закрытые слоговые структуры, простые слова и фразы может сильно отличаться от обозначенных нормативов. В этом случае родителя необходимо ориентировать на формирование простейшей несформированной речезыковой единицы и продвигаться в педагогической работе по развитию речи в направлении усложнения используемых речезыковых единиц. Чтобы активизировать вербальные действия ребенка, взрослый должен делать паузы после своих активных реплик, даже если ребенок не

проявляет явной речевой активности или проявляет ее с использованием отличных от ожидаемых речезыковых единиц, и при этом оставаться в поле восприятия ребенка и демонстрировать восприимчивость к проявлениям его активности. После паузы можно ответить за ребенка, используя его возможные средства, чтобы дать ему возможность когда-то повторить эту «подсказку» – реплику взрослого. Так создается пространство диалога, в котором имеется место для потенциальных реплик ребенка.

Нужно поддерживать любую активность, проявленную ребенком, даже если она не отвечает ожиданиям взрослого или не вписывается в контекст общения. Поддержка предполагает повторение реплики ребенка (как вариант, с положительным комментарием, примером ожидаемого ответа), реакцию как на ожидаемое действие, продолжение игры в новом варианте с учетом ответа ребенка. Поддержкой является ситуация, когда взрослый присоединяется к позитивному переживанию ребенка и вербально выражает позитивные эмоции одновременно с ребенком так же или чуть более интенсивно. Взрослый может приписать случайным звукам, более простым, чем ожидаемые, вербальным единицам коммуникативный характер и отреагировать на них как на средство общения – это также является поддержкой активности ребенка.

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие развитие содержания диалога, его разворачивание во времени и своевременное завершение¹

Основным условием разворачивания вербального общения является способность взрослого по реакциям ребенка отслеживать изменения в его заинтересованности и уровне внимания, изменяя свое поведение

¹ Разворачиванию диалога во времени способствуют все коммуникативные действия взрослого, поддерживающие активность ребенка и описанные в предыдущем разделе, разделение коммуникативных действий взрослого на эти категории условно и обслуживает дидактические задачи.

в соответствии с результатами наблюдения. В случае снижения интереса, уменьшении активности ребенка важно заинтересовать его. Для этого используются усиление стимуляции или ее типа (например, вместо речевых средств применяются только невербальные: жесты, манипуляции с предметами и т. д. – или вербальные, но более простые: вокализации, междометия, звукоподражания); повторение понравившегося момента с использованием доступных речевых средств или использование серии повторяющихся действий с оречевлением, доставивших особое удовольствие ребенку: действие – пауза – действие. Это поведение матери, во-первых, дает возможность ребенку упражняться в ответных вербальных коммуникативных действиях и повторно переживать их значимость для близкого взрослого. Во-вторых, поведение взрослого создает условия для совместного переживания удовольствия – особого опыта, необходимого для социально-эмоционального развития ребенка. Также в случае снижения интереса ребенка к общению эффективным является прием замедления темпа общения, игры, а также прием, связанный с использованием пауз в ожидании ответной реакции ребенка. Ожидание позволяет взрослому наблюдать за ребенком, а у ребенка появляется время для переработки полученной информации и реализации активности. К средствам общения взрослого, позволяющим возобновить внимание и интерес ребенка с ОВЗ к происходящему, относятся контактные воздействия, позволяющие, с одной стороны, чувствовать близость взрослого, а с другой – получать понятные, приятные и радующие ощущения. Способствуют удержанию внимания ребенка с ОВЗ и комплексные воздействия, сочетающие контактные воздействия с дистантными, а также изменение типа воздействия или внесение нового элемента в игру при сохранении знакомого контекста.

Сделать диалог устойчивым позволяет также побуждение ребенка в ходе игры к такому речевому действию, которое не только соответствует

его возможностям, но делается им с особым удовольствием. Например, при затухании диалога вопрос, на который ребенок всегда дает ответ, может спровоцировать возобновление активности («А как говорит киса?»). Использование приемов, придающих общению радостный характер, позволяет сохранять эмоциональную вовлеченность ребенка в общение и игру.

В ситуациях «затруднения» ребенка продолжению диалога способствуют все виды помощи от взрослого. Это может быть совершение речевого действия вместо ребенка, вместе с ребенком, демонстрация игрового действия, соответствующего речевому, подсказка – степень разделения активности может быть разной. Помощь взрослого ребенку может заключаться в напоминаниях речевых единиц, наводящих вопросах, в том числе с привлечением прошлого опыта ребенка (например, при трудностях выполнения просьбы: «Кто там прыгает?» – мать «подсказывает», дает более простой вариант: «Кто прыг-скок?»). При появлении признаков истощения или пресыщения взрослый должен организовать завершение диалога так, чтобы выход из взаимодействия осуществлялся совместно, синхронно. Средствами выражения истощения и пресыщения общения в этом возрасте могут быть: эмоциональная реакция (перестал улыбаться, нахмурился), снижение интенсивности действий, переключение внимания на другой стимул, определенные движения (отвернулся, стал тереть свое ухо, отдалил лицо), вокализации с негативным эмоциональным оттенком, явное сообщение о нежелании играть/общаться дальше.

Направление 2. Игровые приемы развития речи ребенка раннего возраста

Приемы пополнения активного словаря ребенка, семантизации лепетных единиц

Единицей коммуникации является любое слово, которое может быть включено в контекст коммуникации самим ребенком и может решать коммуникативную задачу, чаще всего получение чего-либо (внимания, ласки, игрушки, еды и т. д.). Примерами таких слов являются слова «вот», «на», «ух», «там» и др. С данной точки зрения, единицей коммуникации будут являться «слова», обозначающие значимые для ребенка объекты действительности. Приведем пример. Звукоподражание «иа» будет являться единицей коммуникации при условии заинтересованности ребенка осликами и наличия такого объекта в окружающей ребенка среде и в его опыте. При отсутствии такой заинтересованности «иа» не будет использоваться ребенком самостоятельно, с целью привлечения внимания взрослого или же для инициирования общения. Таким образом, при отсутствии у ребенка заинтересованности объектом, «слово», введенное для его обозначения, не является коммуникативной единицей. Такое понимание коммуникативной единицы определяет один из критериев отбора лексических единиц, вводимых в активную речь ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития, – эмоциональную значимость для ребенка лексического материала, вводимого в его речь. Вторым значимым критерием отбора лексических единиц являются артикуляционные возможности ребенка. Вводимые слова должны хотя бы одним слогом (в совсем сложных случаях – звуком) соотноситься с доступной ребенку лепетной единицей: «ма» – Рома; «во» – вот; «да» – дай, вода; «ка» – собака, Катя, пока и др. Семантизация лепетных единиц позволяет присваивать смысловое значение тем единицам, которые, с одной

стороны, не имеют в «речи» ребенка самостоятельного значения, а с другой – являются единственно доступной речью ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития. Особенностью такой «лепетной» речи является так называемая детская омофония, когда в продуктивной речи ребенка совпадает звуковая оболочка двух или более слов вследствие несовершенства его артикуляторных возможностей. В перцептивной речи слова-омофоны ребенком обычно различаются. Последовательность работы по активизации речи путем семантизации лепетных единиц начинается с анализа доступных ребенку артикуляторных поз и звуков-слов, используемых ребенком. Перечень доступного речевого материала дает возможность определить наиболее доступные ребенку слова, которые могут быть введены в речь. Например, гласные звуки «а», «о» в речи ребенка могут быть использованы как модели-заменители слов «да» и «вот». Анализ доступных ребенку артикуляторных поз предполагает наблюдение за мимикой и игровой артикуляцией ребенка (высовывание языка, вытягивание губ и т. д.) Описание доступных артикуляторных движений позволит определить потенциально доступные ребенку согласные звуки. В случае наличия у ребенка гласных звуков новый согласный звук можно предлагать ребенку сразу в слове – в сочетании с гласным, имеющим коммуникативное значение. Например, «па» – в значении «папа» (указательный жест, «а это кто у нас» и т. д.); «ба» – бабушка, спасибо, брат; «пи» – пить, писать, лепить и т. д. Таким образом мы одновременно вводим в речевую продукцию ребенка новый звук и новую коммуникативную единицу. Основной целью семантизации лепетных единиц является формирование мотивации использования вербального общения как основного средства коммуникации путем формирования положительного опыта воздействия на окружающих с помощью речи. Второстепенной задачей данного вида работы является расширение активного словарного запаса у ребенка раннего возраста.

Критерием успешности проведенной работы является стремление ребенка к использованию все большего количества «слов», активный самостоятельный поиск лепетных слов, формирование повторения слов близких взрослых. Таким образом речевая активность ребенка развивается через обучение ребенка средствам ее проявления в общении с взрослыми.

Формирование и введение в речь речевых единиц (звукоподражаний, междометий, лепетных слов)

Аналогично приемам семантизации лепетных единиц первым этапом работы является наблюдение за доступными речезыковыми единицами в речи ребенка и отбор тех единиц, которые могли бы послужить основой для формируемых новых единиц.

После установления контакта и при условии готовности ребенка к общению необходимая единица (например, междометие) подчеркнута демонстрируется взрослым в соответствующей игровой или бытовой ситуации. Говоря о демонстрации, мы имеем в виду как голосовой (устноречевой), так и невербальные компоненты междометия как механизмы семантического единства. Первый шаг: демонстрируем междометие в игре. Например, восклицания «Ой!» и «Ух!». Для игры понадобится игрушечная горка. Показываем малышу, как его любимые игрушки: зайка мишка, кошка – пытаются залезть на горку, говоря: «Ой! Крутая горка! Ой! Тяжело! Ой! Ножки не идут!», а забравшись на нее, с радостным «Ух!» съезжают вниз, говоря: «Ух! Хорошо!» На прогулке в процессе катания с горки продолжается демонстрация междометия. Поднимаясь вместе по ступенькам, взрослый утрированно говорит: «Ой! Крутая горка! Ой! Тяжело! Ой! Ой!», а когда ребенок скатывается, восклицает: «Ух! Хорошо! Да, хорошо! Ух! Как Саша (Петя, Ваня) скатывался с горки! Ух!»

Целесообразно выбирать междометия, полезные для общения – выражения эмоций, пожеланий, ощущений («О-о-о!», «Бух!», «Бах!», «Ай!», «Ау»). Эмоциональная насыщенность речи взрослого создает эффект эмоционального заражения, в результате чего ребенок может воспроизвести междометие или его артикуляционную позу.

Параллельно взрослый начинает поддерживать и подкреплять любой сигнал, похожий на выбранное междометие, в ситуации, подходящей по смыслу (если ребенок произносит «А» или «У», когда взрослого нет непосредственно рядом с ним, взрослый откликается: «Ау! Ты меня ищешь? Я здесь!»). Если ребенок использует только часть междометия (мимику, жест, артикуляцию без голоса), при дальнейшей демонстрации делается упор на недостающий элемент.

Далее взрослый начинает создавать коммуникативные ситуации (игровые, бытовые), в которых ребенок может использовать формируемое междометие. Играем вместе с ребенком в прятки, взрослый прячется, а выглядывая, произносит: «Ау! Вот я! Я тут спрятался! Ау!» Либо прячет мишку под подушку и ищет вместе с ребенком: «Ау! Мишка, ау!» В ситуации реальной потери игрушки «Ау!» тоже обязательно используется. Подкрепляется любой вербальный и невербальный сигнал ребенка, его включение в деятельность («Ау! Где ты? Ау!»). Таким образом раз за разом создаются ситуации, побуждающие ребенка использовать выбранную единицу.

Примеры игры в рамках данного алгоритма

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ »

Для игры понадобятся кубики и кукла. Постройте вместе с малышом домик для куклы из кубиков. Восхититесь результатом: «О-о-о! Какой домик получился! О-о-о!» Домик случайно сломался: «Бах/Бух! Кукла Ляля плачет! А-а-а!» Выбирайте междометия, полезные для общения – выражения эмоций, пожеланий, ощущений.

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ »

Поиграйте с малышом в прятки с игрушками. Игрушки прячутся за дверь, за ширмой, за дверцей шкафа, под платочком, а выглядывая, произносят: «Ау! Вот я! Ау! Найди меня!» Чем радостнее, веселее и звонче вы произносите «Ау!», тем большее желание повторить за вами возникает у малыша. Возможно, вначале он тихо будет повторять только «А». Ваша задача – хвалить и ободрять его, говоря правильно: «Так зовет тебя зайка, он говорит: „Ау! Найди меня!“». Используйте междометие на улице, когда малыш спрятался, а вы его ищете: «Ау! Где Саша? Ау!»

При всей своей простоте междометия позволяют общаться и могут быть очень важны тогда, когда более сложные речевые знаки пока не получаются.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Другим методическим средством, активизирующим потребность ребенка использовать новые речевые единицы, предлагаемые взрослым, является использование сказок.

Первой задачей сказки и взрослого, который ее рассказывает, является создание значимой эмоциональной ситуации. Для маленького ребенка лучшая сказка – отражающая его собственный опыт, который он пережил совсем недавно, который еще отчетливо помнит. Например, о том, как малыш на прогулке увидел большую собаку или ворону, встретил трактор или поезд, и что было дальше.

Придумайте историю, понятную и интересную для ребенка, например, с прогулки или про любимую игрушку. Сюжет должен быть достаточно простым. Чем больше эмоций вы вложите в рассказывание, тем лучше. Выберите те элементы сказки, которые ребенок сможет легко повторять за вами. На начальном этапе это самые простые слова-междометия: «бух», «бах», «ой». Или короткие слова: «дай», «на», «там»,

«тут», «здесь», «где». Включите эти слова в сказку. Не используйте слишком много слов, для начала достаточно 2–3 элементов.

Ярко и эмоционально расскажите сказку ребенку, особенно выделяя слова, которые малыш повторит за вами. В процессе повествования сказка может измениться с учетом интересов ребенка. Главное, чтобы малыш просил рассказывать эту сказку снова и снова.

Когда сказка будет хорошо знакома малышу, разыграйте ее. Делайте паузы, давайте ребенку возможность «договаривать» фразы, используя простые слова. Поддерживайте любой вариант участия и очень эмоционально продолжайте. Пауза не должна быть слишком длинной, но должна давать ребенку возможность вставить свой вариант ответа.

Поскольку эмоционально подкрепляется любой вариант ответа, ребенок начинает все чаще и все с большим удовольствием участвовать в рассказывании сказки. Как только интерес к сюжету будет стихать, придумайте новую сказку.

Важно помнить, что слова-образцы для подражания должны быть просты и соответствовать возможностям ребенка. Не поправляйте ребенка и не требуйте от него правильного произнесения слова. Важно создать у ребенка желание повторять за вами и затем использовать усвоенные слова в обычной речи.

Игровые приемы, используемые на этапе перехода от звукоподражаний к общеупотребительным словам

У многих детей существуют трудности в переходе от звукоподражательных слов: «бах», «топ-топ», «ав-ав» и др. – к общеупотребительным словам.

Для того чтобы малыш не «застрял» на уровне звукоподражаний надолго, в общении с ним старайтесь придерживаться трех основных принципов.

1. Важно одновременно знакомить малыша со «звукоподражательным» и обычным словом, чтобы он сразу усваивал звучание и значение обычных слов, которые используют взрослые в общении друг с другом.

2. Нужно дать ребенку до полутора лет возможность общаться с помощью звукоподражательных слов. Это пока что единственно доступный ему способ произнести нужную реплику в диалоге с взрослым.

3. В разговоре с ребенком старше полутора лет необходимо использовать только обычные слова.

Приемы обучения

Разговаривая с ребенком, необходимо предлагать ему модели из «взрослого» языка: «упал» вместо «бах», «машина» вместо «би-би», «собака» вместо «ав-ав» и т. п.

На этом этапе не имеет значения звуковое оформление произносимых ребенком слов, важно, чтобы сохранялась их слоговая структура. Например, допустимы варианты слова «каша»: «кася», «каха», «кака», «ася».

Можно начать со слов с простой слоговой структурой: «да», «нет», «на», «дай», «вода», «каша», «сок», «суп», «стол», «стул» и др.

Повседневные ситуации приема пищи – время приятных эмоций, на фоне которых ребенка можно знакомить с названиями основных продуктов, учить выбирать, используя простые общеупотребительные слова «да» и «нет». «Хочешь еще супа? Еще супа? Нет? Не поняла: да или нет? Нет! – говорит мама во время обеда. – А сыра? Хочешь сыра? Да? Я не поняла. Да или нет? Вот сыр! Вкусно! Ах, как вкусно! Еще сыра? Еще? Да или нет?» В такой беседе и мама, и малыш учатся лучше понимать друг друга.

В диалоге с ребенком старайтесь выбирать максимально упрощенную форму вопроса – так называемый вопрос без

вопросительного слова. Если малыш не может использовать этот вариант вопроса как подсказку для правильного ответа, мама сама предлагает другие варианты помощи.

Игры для расширения активного словаря

□□□□ «□□ – □□□»

Взрослый выбирает нужное слово, но произносит его с вопросительной интонацией: «Да?», адресуя этот простой вопрос ребенку. Тому остается только повторить нужное слово с утвердительной интонацией или кивнуть головой. Также можно переспросить ребенка, задав ему вопрос в альтернативной форме: «Да или нет?» В этом случае выбор остается за ребенком.

Попробуйте создать для малыша ситуацию выбора: предмета, игрушки, или действия, любимого блюда или напитка. Ребенок с радостью сообщает о своих намерениях, когда его спрашивают, пойдет ли он на горку или на качели, какую он наденет шапку: красную или желтую, покатает ли он куклу на машине или в коляске, с кем он будет купаться: с уточкой или корабликом.

Такие речевые инициативы взрослого позволяют следовать за ребенком, с уважением относиться к его выбору, побуждают к диалогу, общению по поводу конкретных ситуаций.

Для развития речевой инициативы важно показывать малышу, что его личный интерес достоин внимания и обсуждения. Так постепенно ребенок становится полноценным участником речевого диалога.

Похожие приемы можно использовать и в игровых ситуациях. Диалог при этом разворачивается от лица персонажа, вместе с ребенком взрослый говорит за игрушку, помогая персонажу ответить на вопрос.

□□□□ «□□□□ □□□□ □□□□□□»

Накрывая вместе стол с угощениями для кукол, спросите малыша: «Ляля будет пить □□□ или □□□?» Если ребенок затрудняется ответить,

Игровые приемы, используемые на этапе перехода от общеупотребительных слов к фразе

После того как ребенок начинает активно использовать общеупотребительные слова вместо звукоподражаний, у малыша часто возникают трудности при переходе к фразе. Он использует в общении и слово, и жест, но фразы из двух слов у него пока не получаются.

Существует два главных приема, которые взрослый может применять, играя и общаясь с ребенком.

1. Использование указательных слов: «там», «тут», «вот». Указательные слова призваны присоединиться к указательному жесту, а потом и заменить его. Взрослый предлагает малышу поиграть с указательным пальчиком и показать, где его игрушки. «Там» – значит, предмет находится где-то далеко, «тут» – близко, а слово «вот» означает, что предмет находится совсем рядом с ребенком или только появился, стал видимым. Таким образом жест преобразуется в указательное слово, и малыш произносит простую фразу, отвечая на просьбу взрослого отыскать игрушки. Эти простые указательные слова артикуляционно доступны для ребенка, и он с легкостью повторит их за взрослым и с удовольствием многократно будет потом использовать в своей речи.

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ □ □ »

Подготовьте три игрушки, спрячьте их в разных местах: подальше, близко и совсем рядом с малышом. Спросите: «Где мишка? Там мишка!», «Где зайка? Тут зайка!», «Где машинка? Вот машинка!»

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ □ □ »

Для игры понадобится игрушки: мишка и грузовик. Посадите мишку в машину и покатайте его: «Мишка уехал, уехал далеко. Где мишка? Там мишка!» Прикатите машинку с мишкой обратно к малышу: «Мишка вернулся. Где мишка? Вот мишка!»

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ »

Предложите малышу выбрать любую игрушку и поиграть в прятки. Пусть самостоятельно прячет ее сначала подальше, затем поближе и, наконец, совсем рядом. Спросите, где игрушка, стимулируя произнесение указательных слов «там», «тут», «вот».

2. Использование глаголов в повелительном наклонении с обращением к персонажу. Именно с глаголов в повелительной форме начинается фраза. Ребенок в этом возрасте – неупомимый деятель, для которого важен мгновенный результат. Сделал что-то и тут же получилось! Сказал зайке сидеть – он сидит, сказал мишке идти – он идет! Малыш в игре отображает небольшой, но уже собственный жизненный опыт.

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ »

Приготовьте мячик и мишку. Посадите малыша напротив себя и поиграйте с ним, перекатывая друг другу мяч. При этом вы будете играть за мишку, а малыш вслед за вами будет повторять: «Кати, Миша!»

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ »

Для игры понадобится игрушечный зайчик, посуда, кубики для строительства стола и стульчика. Взрослый показывает, что зайка никак не хочет садиться есть кашу, его просят, просят, а зайка не слушается. Скажите зайке: «Сядь, Зая!» Как только малыш повторит за вами, посадите зайку и похвалите его. Ребенок очень обрадуется долгожданному результату!

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ □ □ ! »

Приготовьте куклу и постройте из кирпичиков дорожку. Расскажите малышу, что кукла никак не хочет идти гулять, никак не реагирует на просьбы взрослого. Попросите малыша обратиться к кукле: «Иди, Ляля!», и кукла радостно будет топтать по дорожке.

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ »

Приготовьте любые игрушки-персонажи и грузовик. Вот машина лихо подъезжает к игрушкам, их нужно пригласить сесть в машину. Взрослый показывает на зайчика и говорит: «Зая, сядь! Сядь! Сядь!» Показывает рукой на место зайки в машине. Зайка не идет, не садится. Попросите малыша пригласить зайчика в машину: «Пригласи зайчика в машину. Пригласи зайчика покататься. Зая, сядь! Сядь!»

□ □ □ □ « □ □ □ □ □ □ □ □ »

Для игры понадобятся игрушки-персонажи, посуда, игрушечная мебель или кубики для строительства стола и стульчиков. Организуйте игру с чаепитием. К малышу в гости приходят игрушки, накройте на стол. Расставьте стулья для игрушек, проговаривая: «Вот стул для зайки, вот стул для куклы, вот стул для кисы!» Приглашаем игрушки занять свои места за столом: «Зая, сядь! Вот стул!», «Ляля, сядь! Вот стул!», «Киса, сядь! Вот стул!» Игрушки могут быть капризными: не садятся на стулья, шалят, бегают, падают. Попросите малыша пригласить их за стол, говоря: «Попроси зайку сесть на стул. Зая, сядь! Попроси кису сесть на стул. Киса, сядь!»

При этом избегайте слов «скажи» и «повтори за мной», обращенных к ребенку. Прямое указание на то, что ребенок должен повторить за вами, может привести к полному отказу малыша от использования речи.

Далее можно трансформировать эти фразы в более привычные для языка высказывания: «Миша катит», «Зая сидит», «Ляля идет». Но это более сложные конструкции, в них глагол обозначает уже совершенное или совершаемое действие, что для ребенка раннего возраста не интересно. Ему необходима эмоциональная игра, переживания по поводу происходящего, когда он увлечен деятельностью и испытывает неподдельный интерес и желание вместе с персонажами действовать здесь и сейчас, проживать вместе с ними игровые ситуации, участвовать

в разрешении конфликтов. В этом случае переход к фразовой речи произойдет успешно и стремительно. И очень скоро общение малыша с взрослым выйдет на новый уровень диалога, в котором он станет равноправным собеседником.

Заключение

Работа с семьей ребенка при коррекционной работе в первую очередь предполагает согласование установок участников образовательных отношений. В том числе это относится к согласованию представлений относительно наличия самого нарушения в развитии речи, его значимости для дальнейшего развития ребенка. Это справедливо и для случаев, когда нарушение у ребенка уже зафиксировано специалистами или сформировались основные его признаки, позволяющие специалисту однозначно сформулировать заключение относительно наличия и структуры нарушения. Также это положение справедливо и тогда, когда наблюдаются только отдельные признаки формирующегося нарушения, особенно если речь идет о признаках нарушения у ребенка раннего возраста. В этом случае особенно важна согласованность представлений специалистов и семьи.

Ранний возраст характеризуется значительной вариативностью развития, у разных детей различные возрастные новообразования могут не совсем совпадать по времени. Вместе с тем существуют научные представления о нормативности появления таких новообразований, определены сроки появления их в онтогенезе. Для одного ребенка запаздывание какого-либо новообразования не приведет к дальнейшему формированию нарушения, для другого – будет являться первым признаком, за которым последуют остальные до формирования полной картины нарушения.

В отношении речи это утверждение особенно верно. Социальные представления зачастую транслируются молодым родителям без соотнесения с позицией специалистов в области раннего речевого развития: после трех лет сам заговорит, у нас в семье все поздно начинали говорить, мальчики начинают говорить позже и т. д. Это приводит к тому,

что родители не только позже обращаются за консультацией к специалистам, но и склонны игнорировать или обесценивать рекомендации, даже если консультация состоялась. Последствиями такой ситуации становится упущенный фактор ранней помощи ребенку, ранней коррекции формирующегося нарушения, а также проблемы принятия и реализации рекомендаций, данных специалистом. Понятно, что выполнение любой рекомендации требует перестройки способа взаимодействия или временных затрат. Кроме того, чем менее значим в представлениях родителей какой-либо признак возможного нарушения, тем ниже мотивация к выполнению рекомендаций по его преодолению, следовательно, тем чаще эти рекомендации не выполняются.

Вариантом реагирования на наличие признаков развития нарушения речи у ребенка раннего возраста может быть «уход» родителей в коррекцию речевых проявлений. В ситуациях, когда в рамках первичных обращений специалист видит признаки коммуникативной ситуации в семье, негативно влияющей на развитие речи ребенка, перевод фокуса внимания на «коррекцию речи», особенно с участием стороннего, «приходящего» специалиста, может еще более ухудшить коммуникативную ситуацию в семье, осложнив формирование речи ребенка, а также общий ход его психического развития. Следовательно, при организации работы в области речевого развития ребенка раннего возраста, специалисту, непосредственно работающему с семьей, необходимо приложить все силы для формирования у близких взрослых ребенка понимания значимости полноценной, эмоционально насыщенной коммуникативной среды вокруг ребенка, необходимости изменения способов общения с ребенком. Этому содействует наблюдение родителей за коммуникацией ребенка со специалистом, организующим эффективную коммуникацию с малышом, обсуждение результатов организации такой коммуникации, подробный анализ ситуаций коммуникации, как

наблюдаемых на занятии, так и в семье (с помощью видеозаписей, аудиозаписей, дневниковых записей), активное включение родителей в ситуации общения на диагностических приемах с обсуждением затруднений и результатов пробных занятий.

Библиография

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие [для студентов педвузов] / Е.Ф. Архипова. – Москва: АСТ, 2006. – (Высшая школа).
2. Баенская, Е.Р. Научитесь общаться с младенцем: пособие для родителей / Е.Р. Баенская, И.А. Выродова, Ю.А. Разенкова; под ред. Ю.А. Разенковой. – Москва: Просвещение, 2008.
3. Грибова, О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? Книга для тех, кому это интересно: метод. пособие / О.Е. Грибова. – Москва: Айрис-пресс, 2004.
4. Громова, О.Е. Путь к первым словам и фразам: пособие для родителей / О.Е. Громова. – Москва: Просвещение, 2008.
5. Игры с детьми второго и третьего года жизни / под ред. Ю.А. Разенковой. – Москва: Школьная книга, 2020.
6. Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Школьная книга. Программа «Счастливый ребенок», 2017.
7. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, Г.Ю. Одинокова [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 32(6). – С. 17–33.
8. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Формирование личности ребенка в общении. – Санкт-Петербург: Питер, 2009.
9. Лисина, М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М.И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии: от младенца

до подростка: учебное пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008.

10. Приходько, О.Г. Как научить малыша говорить / О.Г. Приходько, О.В. Югова; ответственный редактор серии О.А. Безрукова. – Москва: ООО «Русская Речь», 2010.

11. Разенкова, Ю.А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция: монография / Ю.А. Разенкова. – Москва: Полиграф сервис, 2017.

12. Ребенок второго года жизни. Пособие для родителей и педагогов / Н.Н. Авдеева, И.А. Выродова, Л.Н. Галигузова, Л.Г. Голубева, Г.М. Лямина, Ю.А. Разенкова [и др.]; под ред. С.Н. Теплюк. – Москва: Мозаика-Синтез, 2008.

13. Ребенок третьего года жизни. Пособие для родителей и педагогов / под ред. С.Н. Теплюк. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011.

14. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2008.

15. Говорят дети: словарь-справочник / С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Л.Н. Галактионова, Т.А. Трифонова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021.

16. Шереметьева, Е.В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения / Е.В. Шереметьева, Е.Г. Щелокова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021.