

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО СТИМУЛЯЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
заочной формы обучения, группы 02021660
Антоновой Лилии Закирьевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Адтухова Т.А.

Рецензент
Председатель территориальной
Психолого-медико-
педагогической комиссии
ДОУ г. Белгорода, учитель-
логопед МБДОУ
д/с компенсирующего вида №12
Токарева О.А.

Белгород 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТИМУЛЯЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	12
1.1. Понятие коммуникативно-речевой деятельности	12
1.2. Этапы и условия становления коммуникативно-речевой деятельности в онтогенезе	24
1.3. Особенности коммуникативно-речевой деятельности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста	36
1.4. Состояние ранней помощи детям в Российской Федерации	43
ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СТИМУЛЯЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	55
2.1. Цель, задачи, этапы и содержание проекта «Начинаем говорить»...	55
2.2. Оценка состояния средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста	62
2.3. Экспериментальная проверка эффективности логопедической работы в условиях реализации проекта «Начинаем говорить»	82
2.4. Динамика коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	103
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	108
ПРИЛОЖЕНИЕ	113

ВВЕДЕНИЕ

Термин «общение» рассматривается российскими педагогами и психологами, такими как Л.С. Выготский, Н.А. Леонтьев, В.С. Мухина, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, как одно из главных условий для развития человека формирования его личности, ведущего вида деятельности, который направлен на самооценку с помощью взаимодействия с окружающими его людьми.

Общение, как ничто другое, присутствует во всех видах деятельности детей и оказывает самое прямое влияние на психическое, в частности, речевое развитие ребенка, и на формирование личности в целом (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, И.Ю. Абелева, и др.).

У детей с речевыми нарушениями наблюдаются затруднения в формировании самих навыков общения (Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Б. Халилова, О.Е. Грибова, О.С. Павлова, С.Н. Шаховская и др.).

Сегодня есть целевые ориентиры дошкольного образования, представленные в ФГОС ДО, которые необходимо рассматривать как социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка, и, следуя которым, ребенок должен владеть активной речью, уметь обращаться с вопросами и просьбами; речь его становится полноценным средством общения с другими детьми и со взрослыми; может эмоционально откликаться на игру, предложенную взрослым, принимать игровую задачу. Кроме того, ребенок проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им, умеет играть рядом со сверстниками, не мешая им, проявляет интерес к совместным играм небольшими группами. Это ориентиры для педагогов и родителей, обозначающий направленность воспитательной деятельности взрослых.

Известно, что в настоящее время более половины новорожденных имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы (по данным, представленными Т.В. Волосовец), что и является одной из причин возникновения тяжелых нарушений речи. Поэтому встал вопрос о необходимости ранней коррекции недоразвития речи детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Особое внимание сегодня должно уделяться ранней помощи детям, так называемой «группы риска», необходимость которой обусловлена Концепцией развития ранней помощи в Российской Федерации. Раннее начало комплексной помощи содействует «максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество». Наибольшее количество детей составляют дети с речевыми нарушениями и подходы к оказанию ранней помощи данной категории детей в разных регионах различны, и не всегда эти услуги оказываются на должном уровне. Так в частности, в Белгородской области недостаточно представлено раннее комплексное сопровождение неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Многими учеными доказано, что неполноценная речевая деятельность может негативно влиять на все стороны формирующейся личности ребенка. У этих детей наблюдаются нарушения развития когнитивной сферы, что отмечали в своих работах И.Т. Власенко, Р.И. Лалаева, И.Ю. Левченко, Е.Ф. Собонович, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева и др., а также нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Е.М. Мастюкова, Ю.Ф. Гаркуша и др.).

Поэтому вопрос коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевой деятельности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста требует разработки и практического применения, специальных коррекционно-педагогических подходов, которые будут учитывать выраженные речевые нарушения и недоразвитие

познавательных процессов. В связи с этим, можно выделить ряд исследований, проведенных отечественными учеными, которые являются значимыми для воспитания и обучения данной категории детей. Это работы Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Соботович, О.И. Усановой, С.Н. Шаховской, в которых отмечается, что при общем недоразвитии речи в структуре дефекта наблюдается несформированность речи, и других психических процессов. Исследования Ю.Ф. Гаркуши, С.А. Мироновой и др., показывают связь речевых трудностей с низким уровнем вербальной коммуникативной активности в общении. Такие авторы, как Г.А. Волкова, О.С. Орлова, А.Е. Гончарук, В.И. Селиверстов отмечают, что одним из препятствий для общения является не само нарушение, а то, как ребенок реагирует на него и как он его оценивает. Формирование коммуникативной-речевой деятельности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста является актуальной проблемой для теории и практики логопедии, так как от сформированности общения зависит дальнейшая адаптация и социализация ребенка. Проблеме формирования и развития коммуникативно-речевой активности посвятили свои работы Е.В. Кириллова, М.Н. Ромусик, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьева. Но в тоже время, все авторы указывают на недостаточную разработанность содержания и методической составляющей коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Вышесказанное позволяет нам выявить следующие **противоречия**:

1. Между тенденцией к увеличению количества детей с неврологической отягощенностью, приводящей к нарушениям развития в раннем возрасте, наибольшее количество которых составляют дети с задержкой речевого и психоречевого развития и недостаточной организацией системы логопедической помощи неговорящим детям раннего и младшего дошкольного возраста.

2. Между теоретически обоснованной необходимостью развития коммуникативно-речевой активности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста и отсутствием методических разработок по коррекционно-педагогической работы по организации и содержанию коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования.

Поэтому выбранную нами тему магистерской диссертации «Коррекционно-педагогическая работа по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста» можно считать актуальной.

Проблема исследования: разработка организационно-содержательных аспектов логопедической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Цель исследования: в рамках реализации педагогического проекта разработать программу коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования.

Объект исследования: особенности коммуникативно-речевого развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: программа коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза:** у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста не сформированы предпосылки речевой коммуникации, которые обусловлены недостаточным развитием психофизиологических, языковых и когнитивных

компонентов и низкой речевой активностью. В условиях дошкольной образовательной организации логопедическая работа по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста можно организовать в условиях дополнительного образования в рамках речевого кружка. Программа коррекционно-педагогической работы в рамках речевого кружка должна быть комплексной, предполагающей работу не только с детьми, но и с его ближайшим социальным окружением и должна реализовываться по следующим направлениям: диагностическому, просветительскому, деятельностному. При ее реализации необходимо использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы работы.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы мы выделили **задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования и определить необходимость реализации педагогического проекта;
2. Осуществить проектирование программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.
3. Определить эффективность предложенной нами коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевой деятельности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическая основа исследования: теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, концепция системной организации речи (Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, Г.В. Чиркина), идеи о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский), теоретические основы общения детей со взрослыми и сверстниками М.И. Лисиной, исследования в области изучения коммуникации детей раннего и младшего дошкольного возраста с

речевыми нарушениями Е.В. Кирилловой, М.Н. Ромусик, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьевой.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: получены данные, подтверждающие имеющиеся в научной литературе факты об особенностях формирования и развития коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Обоснована целесообразность коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевой деятельности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования.

Практическая значимость исследования: разработана программа коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевой деятельности детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования, что найдет применение в практической деятельности учителя-логопеда дошкольной образовательной организации.

Методы исследования: *теоретические:* анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; *эмпирические:* анализ медицинской и педагогической документации, продуктов речевой деятельности детей, анкетирование, наблюдение за детьми, педагогическое проектирование; *количественный и качественный анализ результатов исследования.*

Этапы исследования: исследование проводилось в два этапа: теоретический этап и этап реализация проекта.

В ходе проведения теоретического этапа (октябрь 2016 – июнь 2017 гг.) осуществлялся анализ психолого-педагогической, методической литературы с целью изучения проблемы исследования; определялись объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методология исследования.

Этап реализации проекта состоял из трех подэтапов: диагностического (констатирующего), деятельностного и контрольного.

В ходе диагностического подэтапа (октябрь 2017 – январь 2018 гг.) проводился констатирующий эксперимент с целью оценки состояния средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; осуществлялись обработка, анализ, описание полученных данных, уточнение теоретических выводов и положений.

Деятельностный подэтап (февраль 2018 – июнь 2018 гг.) включал уточнение теоретических выводов и положений, разработку программы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В ходе проведения контрольного подэтапа (сентябрь 2018 – декабрь 2018 гг.) проводился контрольный эксперимент с целью выявления динамики развития коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; осуществлялись обработка, анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы; формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. У неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста имеются выраженные нарушения предпосылок коммуникативной-речевой активности, обусловленные неврологической симптоматикой, которые являются стойкими и самостоятельно непреодолимыми.

2. Эффективность реализации программы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста обеспечивается ее структурой, включающей диагностическое, просветительское и деятельностное направления, комплексностью, целенаправленностью и систематичностью ее реализации.

Апробация результатов исследования.

Материалы исследования были представлены:

1. в научном журнале «Тенденции развития науки и образования» (№38, май, 2018г.);
2. в электронном журнале «Аллея науки» (№39, январь, 2019г.);

3. на семинаре Школы молодого специалиста учителей-логопедов ДОУ г. Белгорода;

4. на межведомственном семинаре-практикуме «Вызывание первых вербальных функций у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста».

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

Во введении обоснована актуальность исследуемой темы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза, охарактеризованы методологические основы, методы и этапы исследования. Показана научная и практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе на основе анализа современной психологической, психолингвистической, методической литературы рассматриваются теоретические основы проблемы стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Вторая глава посвящена реализации педагогического проекта, состоящего из трех этапов: диагностического (констатирующего), деятельностного (формирующего) и контрольного этапа. Констатирующий этап экспериментального исследования посвящен изучению состояния коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, по результатам которого был определен состав экспериментальной и контрольной групп; а также оценке организационно-содержательных и методических аспектов логопедической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Деятельностный этап экспериментального исследования посвящен разработке программы

коррекционно-педагогической работы стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. Контрольный этап экспериментального исследования посвящен оценке динамики развития коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста с учетом использования разработанной программы, путем проведения повторного изучения коммуникативно-речевых навыков в контрольной и экспериментальной группе детей, а также, оформлению программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В заключении представлено теоретическое обобщение результатов исследования и сформулированы основные выводы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТИМУЛЯЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие коммуникативно-речевой деятельности

В современном мире проблема общения привлекает внимание исследователей различных направлений: она стала предметом теоретических и экспериментальных исследований философов и социологов (Л.П. Буева, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин); психолингвистов (И.Н. Горелов, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Шахнарович и др.); педагогов и психологов (Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.Г. Рузская, и др.).

Актуальность данной проблемы объясняется значением общения в формировании и развитии человеческой психики. Это связано с функциями, которые выполняет общение (21):

1. Коммуникативная, которая обеспечивает связь человека с окружающим миром и обмен информацией.
2. Информационная – проявляется в отражении средств окружающего мира и обеспечивает получение, хранение и передачу информации.
3. Когнитивная – заключается в осознании воспринятых значений, благодаря мышлению, воображению и фантазии.
4. Эмотивная – отражает переживание человеком своих отношений с окружающим миром (переживания отображаются в виде взаимоотношений: симпатий и антипатий, конфликта и согласия и т.д.).
5. Конативная – состоит во взаимном управлении, контроле и коррекции поведения коммуникантов.
6. Побудительная – заключается в стимулирование партнера к действию и к усилению его активности.

7. Креативная тесно связана с творческим преобразованием действительности.

8. Координационная – показывает взаимное ориентирование и согласование действий для организации совместной деятельности.

Все перечисленные функции общения раскрывают многоаспектность общения, проявляющуюся в том, что оно является потребностью человека и условием ее выживания; имеет информационно-коммуникативное и интерактивное нагрузки; предполагает процесс обмена ценностями и социальным опытом; является специфической знаковой системой и посредником в функционировании различных знаковых систем; является средством нормативного регулирования поведения индивидов; формирует отношение партнеров к индивиду, его - к партнерам и общества и т.п.

Начиная с работ И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, В.М. Мясищева, Л.С. Выготского в нашей российской и советской психологии установилась традиция, рассматривать общение как фактор психического развития человека, как существа социального, чье развитие проходит через общение. Уже с самого момента рождения, младенец включается в систему межличностных отношений, которая будет продолжаться на протяжении всей его жизни.

По мнению ряда ученых, разрабатывавших методологические основы отечественной психологии (А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Г.В. Гусев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов), интерес к проблеме общения можно рассматривать как некоторую общую тенденцию развития всей системы педагогических наук.

А.А. Леонтьев считает общение и труд двумя основными видами человеческой деятельности и отмечает, что исследовать необходимо не столько использование общения в деятельности социальной группы, но и само общение в его становлении и динамике, его механизмы и средства как части деятельности общения. ««Но это не обозначает», – замечает А.А. Леонтьев, – что общение во всех случаях выступает, как

самостоятельная деятельность: важно, что оно может быть таковым, хотя может выступать и как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности» (21, с.14).

Для педагогики понятие «коммуникация» достаточно новое. В научных источниках нет единого решения проблемы соотношения понятий «коммуникация» и «общение». Тождественность данных смысловых значений отмечалась многими исследователями – философами, психологами, педагогами: М.С. Каганом, Е.С. Кузьминым, А.А. Леонтьевым, В.Е. Семеновым. Разделение понятий «общение» и «коммуникация» также прослеживается в работах А.Б. Добровича, Л.А. Петровской и др.

М.И. Лисина, Т.А. Репина интерпретируют общение как коммуникативную деятельность. М.И. Лисина подчеркивает, что «... развитие общения предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности» (23, с.14).

Л.Р. Мунирова считает, и нами разделяется этот подход, что термины «общение» и «коммуникативная деятельность» являются синонимами (14, с.14). Проблема общения является предметом интенсивных теоретических и экспериментальных исследований. Выделившись в отдельную категорию, общение стало объектом специального анализа философов (Л.П. Буева, Б.Д. Парыгин, А.А. Брудный, В.М. Соковнин), социологов (Г.М. Андреева, И.С. Кон, Н.В. Телюк, В.М. Тисленко), психологов (А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, Е.С.Кузьмин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Ю.Л. Ханин), педагогов (СВ. Кондратьева, Т.Е. Конникова, Т.А. Мальковская), психотерапевтов (В.Н. Мясищев, В.Л. Леви, А.В. Добрович).

Если общение рассматривают как обмен информацией, то имеют в виду его коммуникативную сторону. Передача любой информации происходит посредством знаковых систем, знаков. Коммуникатор (передающий информацию), сознательно ориентирует свои действия на смысловое восприятие кодированной информации реципиентами

(воспринимающим информацию). Вся информация передается вербальными или невербальными средствами. Для осмысленного восприятия информации реципиент декодирует ее.

Для понимания партнерами друг друга, должна быть выработана единая система знаков, разработан ряд понятий, позволяющий партнерам правильно ориентироваться в определенной области знаний. В процессе общения коммуникатор и реципиент поочередно меняются местами: коммуникатор становится реципиентом, реципиент коммуникатором, и наоборот. Так организуется диалоговое общение. В своих работах М.И. Лисина предлагает следующие характеристики коммуникации:

1. В коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, а активный обмен ею, при котором особую роль играет значимость того или иного сообщения. Это возможно тогда, когда информация не просто принята, но и понятна и осмыслена. Взаимное информирование двух индивидов, каждый из которых выступает в диалоговом общении как активный субъект, предполагает в результате налаживание совместной деятельности.

2. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь при условии, что оба участника общения обладают единой или схожей системой кодирования и декодирования, то есть «все должны изъясняться на одном языке». Но, даже зная значение одних и тех же слов, люди не всегда понимают их одинаково. Причинами этого являются различия в социальных, политических, возрастных, профессиональных особенностях общающихся.

3. В процессе человеческой коммуникации периодически возрастают коммуникативные барьеры, которые носят социальный и психологический характер. Различают вербальную и невербальную информацию. Последняя в свою очередь делится на несколько форм: паралингвистика, проксемика, кинестетика, визуальное общение, – каждая из которых образует свою знаковую систему. Речь становится универсальным

средством общения при условии включения ее в систему деятельности, которая предполагает употребление и других, неречевых систем (23).

Изучение общения показывает большую сложность и разнообразие проявлений этого явления, которые требуют выделения отдельных его составляющих и описания структуры.

По мнению Б.Ф Ломова, коммуникативная деятельность, как и любая другая деятельность, характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, определенной структурой (24).

Для осуществления любого акта человеческого общения необходимы три элемента:

1. Отправитель сообщения (коммуникатор) – человек, который передает информацию;
2. Получатель информации (реципиент) – человек, который воспринимает эту информацию.
3. Сообщение – текст в любой форме (24).

Существуют две модели коммуникации – односторонняя и двусторонняя

Односторонняя – это коммуникация, при которой говорящий не получает обратной связи.

Двусторонняя – это коммуникация, во время которой слушатель обеспечивает говорящему обратную связь, а потом сам становится тем, кто говорит. В тех случаях, когда в двусторонней коммуникации участвуют более двух человек, передачу и прием информации нужно как-то упорядочить. Так возникает коммуникативная система, или сеть (24).

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т.п.) – побуждает человека вступать в контакт с другими людьми.
2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.
3. Ориентировка в личности собеседника.

4. Планирование содержания своего общения – человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Установление контакта.

7. Обмен мнениями, идеями, фактами.

8. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

9. Корректировка направления, стиля, методов общения и способов их взаимодействия.

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно окажется неэффективным (24).

Г.М. Андреева основными процессами (сторонами) коммуникативной деятельности считает:

- коммуникативный (обеспечивающий обмен информацией),
- интерактивный (регулирующий взаимодействие партнеров в общении),
- перцептивный (организуемый взаимовосприятие, взаимооценку и рефлексию в общении) (2).

Рассматривая общение как один из видов речевой деятельности, в ней выделяют все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр. (Г.М. Андреева, А.С. Золотникова, А.А. Леонтьев).

Принципиальный интерес для нашего исследования представляет коммуникативная сторона процесса общения, которая связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми, как активными субъектами, с учетом отношений между партнерами, их целей, намерений.

Средствами коммуникативного процесса являются: речь; оптико-кинетическая система знаков – жесты, мимика, пантомимика; системы

лингвистическая и паралингвистическая – интонация, паузы; система организации пространства и времени коммуникации; система «контакта глаз» (2).

Важнейшей характеристикой коммуникативного процесса является намерение его участников повлиять друг на друга, воздействовать на поведение другого.

Коммуникативная сторона общения не может быть ограничена простой передачей информации. Коммуникация предполагает активное взаимодействие людей друг с другом в процессе общения, их воздействия друг на друга, восприятия и понимание другого человека.

Согласно концепции А.А. Леонтьева, речевая коммуникация – это такая форма общения, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде. При этом речевая деятельность рассматривается как специализированное употребление речи для общения, частный случай коммуникативной деятельности. Коммуникация основывается на существовании коммуникативных актов, участие в которых принимают коммуниканты. Они порождают и интерпретируют речевые высказывания. Согласно исследованиям Н.И. Жинкина, начальный и конечный этапы коммуникативной деятельности восходят к механизмам внутренней речи, ее глубинным структурам, которые реализуются на уровне универсально-предметного кода мышления человека (13).

Речевая коммуникация рассматривается Л.С. Выготским следующим образом: порождение речи, является сложноорганизованным устройством и включает в себя следующие этапы:

1. Мотив (порождение мысли).
2. Мысль (оформление мысли).
3. Внутренняя речь (перевод мысли во внутреннее слово).
4. Семантический план (восприятие и передача информации в значение внешних слоев).

5. Внешний, физический план (воплощение мысли в словах, переход к словесному синтаксису от синтаксиса значений, то есть внешняя речь) (9).

В работах А.А. Леонтьева хорошо отражена дальнейшая детализация порождения речевого высказывания (21). Согласно его теории, фазовая структура коммуникативного акта, включает в себя некую систему мотивов или внеречевых актов, которые образуют мотивационно-речевое действие. На первом этапе реализуется первичная ориентировка в возникшей ситуации. После этого следует стадия формирования коммуникативной интенции. В этот момент, говорящий в своей голове уже имеет образ результата, но еще не имеет конкретного и пошагового плана действия. Тогда же и происходит вторичная ориентировка в условиях поставленной задачи, благодаря четкому выделению коммуникативной задачи.

А.А. Леонтьев выделил цель, результативность и нормативность общения. Говоря об основных характерных признаках процесса общения, он определил следующие параметры:

1. Ориентация общения. Подразумевает под собой личностно-ориентированное общение, направленное на формирование и изменение личности в процессе деятельности, опосредованной социумом.

2. Психологическая динамика общения. Понимается как опосредованный уровень знаний, мотивация вступления в общение; определенная ориентация; уровень и наличие интереса и внимания.

3. Семиотическая специализация. Определяется средствами, используемыми в общении.

4. Социальная опосредованность общения. Передача любой информации возможна только посредством знаковых систем (21).

Т.В. Ахутиной была разработана модель механизма порождения речевого высказывания, в структуре которой выделяются семь последовательно переходящих друг в друга этапов: мотив – мысль – смысловая программа высказывания – семантическая структура предложения

– поморфемное представление предложения – моторная послоговая программа – артикуляция. Автор приходит к заключению, что осуществление семантической структуры предложения происходит с помощью грамматики, благодаря чему происходит выбор слов, а на этапе поморфемного представления формируется послоговая матрица и осуществляется выбор артикулемы (3).

В своих работах И.А. Зимняя, обобщив модели порождения речи Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, предложила свою модель, в которой выделены три основных уровня порождения речи:

1. побуждающий (мотивационный);
2. формирующий, который включает две фазы, происходящие одновременно – смыслообразующую и мотивационную;
3. реализующий, который подразумевает лексическое наполнение заданной схемы.

Взяв за основу концепцию деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым, и в дальнейшем развитую А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным, можно выделить следующие основные структурные компоненты коммуникативной деятельности:

1. предмет общения,
2. коммуникативную потребность и мотивы,
3. единицу общения,
4. средства общения,
5. продукты общения.

Для реализации эффективной коммуникативной деятельности требуется сформированность коммуникативных умений.

В.А. Тищенко под коммуникативными умениями понимает умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению. Также коммуникативные умения определяют, как комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и

практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик.

В.А. Тищенко отмечает, что чаще всего используется следующая классификация коммуникативных умений. Коммуникативные умения состоят из блока общих умений и блока специальных умений (37).

В свою очередь общие умения делятся на умения говорения и умения слушания. В обоих блоках выделяют как вербальные составляющие, так и невербальные. Причем наибольшее внимание уделяется формированию умений слушать и умений невербального общения. К специальным коммуникативным умениям относятся в основном умения необходимые в профессиональной деятельности (умения деловую беседу, организовать производственное совещание, инструктировать подчиненных, провести презентацию).

В свою очередь Г.М. Андреева считает, что каждая группа умений соответствует одной из трех сторон общения (коммуникационной, перцептивной и интерактивной). Группа умений, соответствующая коммуникационной стороне общения, включает: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает такие понятия как эмпатия, рефлексия, саморефлексия, умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа обеспечивает интерактивную сторону общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях (2).

Важным понятием в аспекте рассмотрения коммуникативной деятельности, является коммуникативное поведение, под которым И.А. Стернин понимает совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной групп, а также отдельной личности (35). Автор условно подразделяет коммуникативное поведение на вербальное и невербальное.

Коммуникативное поведение, в свою очередь, определяется коммуникативной ситуацией. Коммуникативная ситуация – это ситуация речевого общения двух и более людей. Она имеет определенную структуру, и состоит из следующих компонентов:

1. говорящий (адресант);
2. слушающий (адресат);
3. отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим;
4. тональность общения (официальная – нейтральная – дружеская);
5. цель;
6. средство общения (язык или его подсистема – диалект, стиль, а также паралингвистические средства – жесты, мимика);
7. способ общения (устный/письменный, контактный/дистантный);
8. место общения (35).

Коммуникативно-речевая ситуация – это ситуация общения, включающая в свои границы как предмет речи, так и участников общения, их характеристики, взаимоотношения, время и место высказывания.

Следует отметить, что все компоненты коммуникативно-речевой ситуации – ситуативные переменные. Изменение значений каждой из этих переменных ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к варьированию средств, используемых участниками ситуации, и их коммуникативного поведения в целом.

Речевая ситуация помогает правильно понять смысл сообщения, уточнить его целевую функцию (рекомендация, просьба, угроза и т. п.), выявить причинно-следственные связи данного высказывания с другими

событиями. Речевая ситуация требует от коммуникантов соблюдения определенных правил ведения разговора и, соответственно, определяет формы его выражения.

И.А. Стернин считает, что важным условием эффективного общения выступает коммуникативная компетенция носителя языка. В процессе речевой коммуникации люди пользуются средствами языка (его словарем и грамматикой) для того, чтобы построить высказывания, которые были бы понятны адресату. Однако знание только словаря и грамматики недостаточно для того, чтобы общение на данном языке было успешным. Еще необходимо знать условия употребления тех или иных языковых единиц и их сочетаний. Носитель языка должен усвоить «ситуативную грамматику», которая предписывает использовать язык не только в соответствии со смыслом лексических единиц и правилами их сочетания в предложении, но и, в зависимости, от характера отношений между говорящим и адресатом, от цели общения и от других факторов, знание которых в совокупности с собственно языковыми знаниями составляет коммуникативную компетенцию носителя языка.

Таким образом, под коммуникативно-речевой деятельностью понимается целенаправленный, активный, мотивированный процесс выдачи и/или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (выражения чувств, волеизъявления), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Следует отметить, что существует несколько подходов в понимании сущности коммуникативно-речевой деятельности: психологический и психолингвистический. Мы будем рассматривать коммуникативно-речевую деятельность с позиции психолингвистического подхода как взаимодействие участников коммуникации (коммуникантов), направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, а также речевую коммуникацию как одно из

составляющих коммуникативной деятельности. Коммуникативно-речевая деятельность предполагает овладение такими коммуникативно-речевыми умениями, как: навыки воспринимать и понимать информационный материал, сотрудничества и взаимопонимания, умения слушать и слышать, навыки ведения диалогической и монологической речью.

1.2. Этапы и условия становления коммуникативно-речевой деятельности в онтогенезе

Овладение такой уникальной человеческой способностью как речевое общение происходит благодаря тесному эмоциональному контакту и совместной деятельности ребенка со взрослыми в процессе гармонического развития всех аспектов его личности (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.И. Лепская, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин и др.). Изучению коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста посвящены работы А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина и др.

Потребность в сотрудничестве детей со взрослым, как объективно необходимом условии усвоения ребенком социального опыта, выступает в контексте предметной деятельности основным фактором развития познавательной активности детей и общения их со сверстниками (Н.Н. Авдеева, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.Г. Рузская и др.).

Исследования М.И. Лисиной свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается со взрослыми: он не отвечает на его обращения и, конечно же, сам к нему не адресуется. А после двух месяцев младенцы вступают во взаимодействие со взрослым, которое можно считать общением; они развивают особую активность в виде психосоматического комплекса оживления, объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь его внимание, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны (23).

Потребность в общении не является врожденной. Она возникает в ходе жизни и формируется, функционирует в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими. Коммуникативная потребность определяется в стремлении человека к самопознанию и самооценке через познание и оценку других людей и с их помощью; ее специфика заключается в несводимости к каким-либо другим потребностям (23).

М.И. Лисиной выделены критерии, одновременное наличие которых служит свидетельством того, что у ребенка уже есть потребность в общении:

1. внимание и интерес ребенка к взрослому;
2. эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого;
3. инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь внимание взрослого;
4. чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, которую дает им взрослый, и их самооценки.

Содержание потребности ребенка в общении с другими людьми зависит от общего характера его жизнедеятельности и места в ней общения среди других видов активности (23).

Исследователи рассматривают развитие общения как смену качественно своеобразных целостных образований, представляющих собой определенный онтогенетический уровень коммуникативной деятельности и называемых формами общения.

В своих работах М.И. Лисина выделяет 4 формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную (23).

Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная) форма общения появляется в возрасте 2 – 6 месяцев жизни ребенка. В системе общей жизнедеятельности ребенка его общение с близкими взрослыми обеспечивает выживание и удовлетворение всех его первичных

потребностей. Ведущим видом потребности при данной форме общения является потребность в доброжелательном внимании взрослого; ведущим мотивом общения – личностный (взрослый как ласковый доброжелатель, центральный объект познания и деятельности). Основными средствами общения в этом периоде развития ребенка являются экспрессивно-мимические операции.

Ситуативно-деловая (предметно-действенная) форма общения, по мнению М.И. Лисиной, появляется у ребенка уже к 6 месяцам. Общение разворачивается в ходе совместной со взрослым ведущей предметной деятельности и обслуживает ее. Содержанием потребности в общении является потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве. Ведущий мотив общения – деловой (взрослый как партнер по игре, образец для подражания, эксперт по оценке умений и знаний; помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности). Основные средства общения – это предметно-действенные операции.

Внеситуативно-познавательная форма общения появляется у детей в возрасте 3 – 4 лет. Общение развивается на фоне самостоятельной и совместной со взрослым деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром и ее обслуживает. Ребенок ощущает потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и уважении. Ведущим мотивом общения на данном этапе является познавательный (взрослый как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в физическом мире) и основными средствами общения являются речевые операции.

У детей в возрасте 5 – 6 лет является внеситуативно-личностная форма общения, которая разворачивается на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира и протекает в форме самостоятельных эпизодов. Содержанием потребности в общении является потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве, уважении взрослого при стремлении к сопереживанию и взаимопониманию. Ведущий

мотив общения – личностный (взрослый как целостная личность, строгий и добрый старший друг). Основными средствами общения на данном этапе являются речевые операции.

По мере развития ребенка увеличивается и его потребность в общении, что стимулирует развитие у него речевых умений и навыков.

Следует отметить, что успешность практического овладения речью тесно связана у детей со становлением его ведущей деятельности и развитием форм общения с окружающими. М.И. Лисиной были выделены наиболее значимыми средства общения в раннем и младшем дошкольном возрасте:

- экспрессивно-мимические, к которым относятся: улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела;
- предметно-действенные: локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для цели общения (приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки);
- речевые: высказывания, вопросы, ответы, реплики (23).

Параллельно с физическим и умственным развитием ребенка процессе онтогенеза развивается и речь, что служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка происходит в строго определенной закономерности и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Речь возникает только при наличии определенных биологических предпосылок и, прежде всего, нормального созревания и функционирования центральной нервной системы (23).

М.И. Лисина также отмечает, что при нормальном развитии экспрессивно-мимические средства коммуникации появляются очень рано, в конце второго месяца жизни. У ребенка появляется «комплекс оживления»; улыбка, которая приобретает к этому возрасту статус

«социального жеста»; вокализации, выражение лица, а также направление взгляда на взрослого партнера коммуникации с призывом вступить с ним (ребенком) в контакт. В течение первого года жизни экспрессивно-мимические средства остаются основными в общении со взрослыми. Приблизительно с 3 месяцев, невербальные способы коммуникации начинают усложняться и совершенствоваться по двум линиям: 1) развитие жестов, 2) развитие звуковых невербальных средств (23).

По мнению автора, первыми жестами ребенка являются так называемые самоадаптивные движения (например, при плаче), свидетельствующие об эмоциональных состояниях субъекта, которые в возрасте 4 – 5 месяцев выражаются не только мимически, но и с помощью этих движений. Отрицательное состояние – многочисленные резкие, короткие и быстрые движения рук и ног; положительное эмоциональное состояние – те же движения, только плавные и медленные. К 5 – 6 месяцам ребенок начинает пользоваться жестово-мимическими средствами в комплексе. Речь идет о сочетании направления взгляда ребенка и движения головы. К 6 – 8 месяцам ребенок овладевает практически всей мимикой отрицательных и положительных эмоциональных состояний, в результате у него складывается целостная система выражения переживаний. Это так называемая эмоциональная стадия. В возрасте 1,2 – 1,3 лет жесты являются важными информативными компонентами детских высказываний, поскольку взрослый не всегда правильно отождествляет предмет, названный собственным именем.

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа. На первом, доречевом этапе, ребенок не понимает речи окружающих взрослых, но уже здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. На втором этапе – этапе возникновения речи – ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. Овладение разными способами общения с

окружающими осуществляется на третьем этапе – этапе развития речевого общения (23).

На доречевом этапе развитие звуковой стороны речи начинается с первичных голосовых реакций – крика и плача. На 2–3 месяце жизни ребенка появляется гуление, в 5 – 6 месяцев – лепет, голосовые реакции приобретают выраженную коммуникативную направленность. Большинство исследователей единодушны в том, что интонационная структура речи формируется раньше осмысления слов (Н.С. Жукова, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин и др.). В частности, Н.И. Лепская отмечает, что на доречевой стадии развития ребенка формируются такие аспекты коммуникации, как эмоциональный и фактический, целью которого является не столько передать информацию и воздействовать на собеседника, сколько поддерживать отношения. (23).

Развитие понимания слов, по мнению Б.М. Гриншпун, начинается задолго до их произношения. Со 2-го полугодия жизни у детей развивается способность связывать слова с действиями и предметами. О развитии понимания слов свидетельствуют следующие показатели: ребенок как бы «ищет» глазами называемый взрослым предмет, использует при назывании указательный жест, понимает значение некоторых просьб. На данном этапе возрастает роль слова как регулятора поведения. На речевой стадии, как ранее на доречевой, понимание ребенком значений слов значительно обгоняет его собственное речепорождение (11). По данным американских психологов, на этой стадии ребенок понимает приблизительно в 5 раз больше единиц, чем сам может воссоздать. В дальнейшем эта диспропорция сокращается.

М.И. Лисина в своих исследованиях отмечает, что на речевом этапе развития коммуникации ребенка значение речевых средств общения становится ведущим. Появление речи является важным показателем психического развития ребенка. Первые слова у ребенка появляются к концу первого года жизни, когда он начинает делать первые шаги, активно

манипулировать руками. Важными предпосылками появления у ребенка первых слов являются: анатомическая и функциональная сохранность органов артикуляционного аппарата; эмоциональная и слуховая реакция на человеческую речь, понимание ее; формирование на уровне сенсорного восприятия различительной способности (различение реальных объектов по размеру, цвету, форме, звучанию, на ощупь и т.д.), первичных обобщений или сенсорных понятий; соответствующее возрасту умственное развитие и становление внимания, памяти и других психических функций, необходимых для установления первых связей между предметами, действиями и их словесными обозначениями; мотивированность речи совместными действиями со взрослым, ситуацией общения; выраженная коммуникативная интенция и активное речевое подражание (23).

По мнению А.Н. Гвоздева, переход от доречевого этапа развития к речевому, начинается с формирования познавательного и сенсомоторного обеспечения речевых актов. Благодаря этому ребенок овладевает конвенциональными формами звуковой коммуникации с использованием как супрасегментарных, просодических (интонационно-мелодических), так и сегментарных языковых средств. В этот же период начинают вырабатываться ранние формы речевого общения. Таким образом, в это время закладываются основы нового вида деятельности для ребенка как коммуникативно-речевой (10).

Процесс совершения коммуникативно-речевых актов имеет достаточно сложную структуру, которая включает оценку коммуникативной ситуации, построение (или выбор) сценария коммуникативно-речевого поведения с учетом ситуации, использование экстравербальных источников информации (социальную ситуацию общения, мимическую экспрессию собеседника и др.), операции и языкового программирования высказывания, планирование и реализацию моторной программы речевых актов. Будучи сложно-организованной и имеющей обширный комплекс вербальных и экстра вербальных

предпосылок и детерминант, коммуникативно-речевая деятельность в своем формировании зависит не только от их зрелости, но и от состояния общей способности к организации деятельности. Поэтому мы можем считать, что основными языковыми средствами и формальными операциями порождения речи ребенок овладевает раньше и легче, чем относительно зрелыми формами коммуникативно-речевой деятельности (10).

Достаточно много данных свидетельствует о том, что все эти компоненты коммуникативно-речевого поведения влияют не только на содержательную сторону и прагматику высказываний, но и на их стилистическое и синтаксическое оформление. Особенно заметно это проявляется у детей с интеллектуальным недоразвитием. Даже при отсутствии первичных нарушений языка и речи у большинства таких детей доминируют упрощенные синтаксические конструкции, высказывания редуцированы, стереотипны и свернуты (10).

Период, на протяжении которого формируется речевая деятельность, достигая зрелой формы, имеет длительность приблизительно с 10 месяцев до 14 – 16 лет. Половина этого срока уходит на созревание у ребенка операциональной базы и освоение им основных языковых средств, а вторая половина – на развитие деятельностной стороны речевого акта в ситуациях решения когнитивных или коммуникативных задач. Онтогенез коммуникативно-речевой деятельности можно разделить на следующие этапы:

I этап – инициальный, он охватывает период от 10 до 18 месяца жизни. Его основное содержание – овладение простейшими навыками речевого общения с помощью самых элементарных, неструктурированных форм высказываний – голофраз.

На II этапе, раннем (18 – 30 мес.), ребенок начинает формировать языковую систему, включая подсистемы языковых средств, и продолжает совершенствовать навыки речевого общения.

III этап – средний (30 мес. – 6 лет), характеризуется завершением формирования языковой способности и достижением достаточно высокого уровня языковой и коммуникативно-речевой компетентности, в это время начинается формирование метаязыковых навыков.

IV этап – поздний (6 – 12 лет), его основным содержанием является совершенствование прагматики речи в широком диапазоне коммуникативных и социальных ситуаций, овладение навыками построения сложноорганизованных связных текстов, развитие контекстной монологической речи, освоение письменной речи (10).

О.Е. Громова в своих исследованиях доказывает, что первые слова ребенка особо значимы для него. После произнесения первых слов в возрасте около 1 года дети «наращивают» свой активный словарь очень медленно. Существует период (обычно он длится примерно 6 месяцев после произнесения ребенком первых слов), когда малыш медленно осваивает произношение незначительного числа самых важных для него слов. Эти слова имеют чрезвычайно широкое лексическое значение, так что смысл детского высказывания становится понятным взрослому человеку только из той ситуации, в которой происходит общение с детьми (12).

С.Н. Цейтлин, в свою очередь, отмечает, что второй год жизни ребенка характеризуется увеличением синтаксической сложности при переходе от однословных высказываний к двусловным и называет этот период «доморфологической стадией» языкового развития (42). К концу второго года жизни формируется элементарная фразовая речь. Сроки ее появления зависят от генетической программы развития интеллекта, состояния слуха, условий воспитания и обучения. Сначала ребенок выражает свои желания и просьбы одним словом, потом примитивными фразами без согласования, затем постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. По мнению автора, родителей и педагогов должны насторожить такие показатели неблагополучия речевого развития ребенка 2,5 – 3 лет, как: отсутствие в

речи ребенка фраз из 3 и более слов; пассивность и безынициативность в ведении диалога; однословность (однотипность) ответов на вопросы; преобладание в самостоятельных высказываниях «замороженных» морфологических и грамматических форм и высокая доля имитируемых речевых образцов в речи детей; соответствующие возрасту отклонения от последовательного усвоения фонетических моделей или, наоборот, длительное «застывание» на некоторых из них при стойком искажении звуков; выраженные трудности произнесения многосложных слов и слов со стечением согласных (43).

Также к неблагоприятным симптомам развития речи также относятся: «стойкие запинки при произнесении фраз или отдельных слов, многократные повторения, растянутое произнесение слогов и звуков, сопровождающееся непроизвольным мышечным напряжением» (42, с.193).

С.Н. Цейтлин считает, что грамматический строй речи, подобно словарю осваивается, преимущественно, путем подражания. В первую очередь усваиваются категории с конкретным значением. Порядок овладения частями речи обусловлен сложностью их понимания и произношения: вначале существительные, затем глаголы, употребляемые вместе с существительными или несколько позже них, и, наконец, междометия, прилагательные, союзы. Раньше других глаголов появляются глаголы в повелительном наклонении и неопределенной форме (43).

Параллельно с развитием словаря и грамматического строя речи происходит овладение связной речью. Дети 4-го года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями; в среднем предложение состоит из 5 – 6 слов. В это время они легко запоминают и рассказывают стихи, сказки, передают содержание небольших рассказов. Ребенок в этом возрасте начинает «оречевлять» свои игровые действия, что свидетельствует о формировании регулятивной функции речи. К концу пятого года жизни дети начинают овладевать контекстной речью, т. е. речью отвлеченной, обобщенной, без наглядной опоры (43).

К концу младшего дошкольного возраста у ребенка интенсивно развивается фонематическое восприятие и звукопроизношение. Звуковая сторона речи при нормальном речевом развитии ребенка полностью формируется к 4,5-5 годам жизни. Звуки русского языка появляются в речи ребенка в следующей последовательности: взрывные, щелевые, аффрикаты. Позднее всего дети обычно начинают произносить дрожащие [р] – [рʲ]. На дошкольном этапе у многих детей еще отмечается неправильное произношение свистящих, шипящих, сонорных звуков (43).

Речь, будучи высшей формой взаимодействия с людьми, является двигателем развития познавательных процессов, и коммуникативной деятельности. Когнитивное развитие, в свою очередь, является важнейшим фактором, влияющим на процесс овладения ребенком речью. Кроме того, в раннем возрасте деятельность ребенка, его предречевое и речевое развитие происходит благодаря близкому окружению (родители, близкие взрослые, педагоги). Особую значимость для речевого развития ребенка приобретает речь взрослого. Это является одним из важнейших факторов усвоения родного языка.

Проявлениями неблагоприятного коммуникативно-речевого онтогенеза являются следующие характеристики речи: отсутствие сюжета и речевой активности в процессе игры; использование невербальных или вербальных типов коммуникации в наглядно-действенных ситуациях, не соответствующих когнитивным возможностям ребенка при стимуляции близкими взрослыми речевого развития ребенка, отсутствие реакции на похвалу или порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния.

Таким образом, развитие коммуникативно-речевой деятельности – это достаточно сложный и поэтапный процесс при соблюдении следующих условий:

- ребенок должен быть психически и соматически здоровым;
- иметь нормальные умственные способности;

- иметь полноценный слух и зрение;
- обладать достаточной психической активностью и потребностью в речевом общении;
- иметь полноценное речевое окружение и наличие стимуляции потребности общения с близкими взрослыми.

Последнее условие является одним из самых важных, потому что оно накладывает свой отпечаток на формирование личности ребенка. Детей, имеющих полноценное общение со взрослыми характеризует следующие черты: они инициативны по отношению к взрослому – стремятся привлечь его внимание своими действиями, обращаются за помощью и оценкой своих действий, настойчиво требуют от взрослого соучастия в своих делах; они переживают по поводу отношения взрослого, к его оценке, умеют перестраивать свое поведение в зависимости от поведения взрослого, тонко различают похвалу и порицание. Такой ребенок охотно подражает взрослому, выполняет его просьбы и инструкции, своевременно овладевает активной речью, активно использует ее в общении. При адекватном общении ребенка со взрослым и при обеспечении условий для успешного развития предметной деятельности в раннем возрасте закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности и личностные качества – когнитивные способности, любознательность, творческое воображение, целенаправленность и настойчивость, доверие к другим людям, уверенность в себе и другие. Другим показателем положительного социального развития является возникновение интереса к другим детям. Стремление к общению с другими детьми свидетельствует о том, что у ребенка. Следующим хорошим показателем является овладение основными навыками самообслуживания и умение обходиться без посторонней помощи, поскольку навыками самообслуживания быстрее овладевают именно социально активные дети, стремящиеся к самостоятельности и не испытывающие страха перед новым жизненным опытом.

1.3. Особенности коммуникативно-речевой деятельности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

Проблема коммуникативно-речевого развития неговорящих детей на современном этапе достаточно активно исследуется учеными, что связано с увеличением в детской популяции данной категории.

Изучению особенностей коммуникативно-речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушениями речи посвящены работы О.Е. Громовой, Е.В. Кирилловой, О.С. Павловой, М.Н. Ромусик, С.Ю. Танцюра, Е.В. Шереметьевой.

Е.В. Кириллова отмечает неоднородность группы неговорящих детей. К безречевым она относит детей с различными задержками психического и речевого развития, в том числе недифференцированными, имеющих ранний детский аутизм, интеллектуальную недостаточность, детский церебральный паралич, нарушения слуха, моторную и сенсорную алалию, анартрию. Их объединяют отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость (17).

В отечественной логопедии принято в возрасте до 3 лет различные отклонения в психическом и речевом развитии обозначать как задержку речевого развития (ЗРР) и задержку психического и речевого развития (ЗПРР). После трехлетнего возраста, то есть, в младшем дошкольном возрасте, уже возможно говорить о первичных речевых нарушениях и системном недоразвитии речи, которое нередко сопровождается нарушением когнитивной сферы ребенка.

Е.В. Кириллова в своих исследованиях выделила три группы детей, различающихся по уровню развития коммуникативной деятельности. Основным критерием подразделения на данные группы, было желание ребенка вступить в контакт и возможность выражения своих потребностей. В первую группу вошли дети с достаточно высокой степенью выраженности

признаков коммуникативной деятельности. Во вторую – дети, у которых данные показатели выражены слабее. В третью группу – дети с низким уровнем коммуникативной деятельности (18). При анализе речевых и неречевых психических функций, лежащих в основе коммуникативной деятельности, автор выявила у безречевых детей относительное развитие одних функций при несформированности других.

У данной группы детей отмечалось снижение потребности в речевом общении. Безречевым детям, вследствие ослабленной социальной направленности, свойственна недостаточность коммуникативной компетенции: несформированность потребности в коммуникативном общении, детерминация коммуникативных умений ситуативно-деловой формой общения, ограниченность коммуникативной интенции и направленности мимики и жестов.

У безречевых детей актуализация вербальных понятий легче осуществляется на конкретном наглядном материале, что свидетельствует об асинхронии связей между вербальным и наглядно-действенным и образным мышлением. Отмечается трудность привлечения внимания, его недостаточная фиксация на объекте, слабость активного произвольного внимания (18).

Так же в исследованиях Е.В. Кирилловой отмечается, что у безречевых детей в импрессивной лексике наиболее развит денотативный компонент значения слова и наименее – лексико-семантический, концептуальный, отражающий взаимосвязи слов по семантике. У них отмечались трудности понимания названий признаков предметов, местоименных и параметрических прилагательных, при дифференциации имен существительных по числам и родам. Пассивный словарь безречевых детей значительно ограничен. У них отмечалась несформированность операций отбора фонематических элементов, ярко проявлялась слабость слухового восприятия.

Считая, что невербальные компоненты коммуникации выполняют в конкретных предложениях функции их синтаксических составляющих, Е.В. Кириллова выявила, что наиболее адекватным было использование мимики и жестов в роли подлежащего, прямого и косвенного дополнения. Замена невербальными компонентами коммуникации сказуемого и обстоятельства места наиболее затруднена (18).

О.Е. Громова отмечает, что к возрасту 2 – 3 лет у детей с задержкой речевого развития наблюдается выраженное отставание в формировании словарного запаса по всем основным направлениям лексического развития (номинативный, глагольный, адъективный, местоименный словарь), которое усугубляется проявлениями речевого негативизма, ограниченной звукоподражательной активностью, моторной диспраксией и выраженными трудностями формирования точных артикуляторных движений.

М.Н. Рамусик в своих исследованиях выявила, что для речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерна лепетная речь, состоящая из нескольких искаженных слов, сопровождаемых мимикой и жестами. Были выявлены ограниченная способность воспроизведения слов и возможность передачи интонационного образа слова, отмечались значительные лексические затруднения: ограничение словаря, непонимание семантики слов, недостаточная дифференциация грамматических форм слов. У дошкольников недоразвитие речи сочеталось с психопатологической и неврологической симптоматикой. Они часто проявляли негативизм, элементы агрессивности, вплоть до отказа в контакте. Было отмечено наличие двухсловной фразы; речь, малопонятна для окружающих, имела жесткую ситуативную привязанность, характеризовалась недостаточным словарем (31).

С.Ю. Танцюра в своих исследованиях выделила условные уровни сформированности речевой коммуникации и выделила три группы детей с общим недоразвитием речи (31).

У первой группы детей (низкий уровень) отмечались трудности общения со взрослыми (педагогам, родителями), невыразительная мимика, несформированность речевого поведения, трудности в игровом взаимодействии, выявлены негативизм, напряженное состояние, повышенная раздражительность, наблюдалась вялость эмоций. Понимание обращенной речи этими детьми ограничено ситуацией, в активной речи наблюдаются лепет, звукоподражания.

Дети второй группы (удовлетворительный уровень) проявляли негативизм, не всегда и не охотно вступали в контакт со взрослым. Их активная речь содержала незначительное количество слов, которые состояли из повторяющихся слогов и звукоподражаний. Они пользовались мимикой и жестами, слова и звуки сопровождали показом своих и чужих действий, пользовались дифференцированными жестами и выразительной мимикой.

Дети третьей группы (достаточный уровень) охотно вступали в контакт со взрослым, проявляя интерес к результатам своей деятельности. В их активной речи имелся небольшой словарь, состоящий из обиходных слов. Наряду с этими словами встречались и звукоподражания, зачатки элементарной ситуативной речи, которая малопонятна для окружающих. Дети использовали жесты, пытаясь комментировать выполнение заданий (31).

В своих исследованиях детей группы риска 3-го года жизни, Е.В. Шереметьева отмечает наличие пассивного предметного словаря, трудности в пассивном глагольном словаре при сохранности пассивного предикативного словаря бытового уровня, изобилие звукоподражаний в экспрессивной речи детей, отсутствие сенсорной базы лексем (40).

Е.В. Шереметьева выделила три типа отклонений речевого развития по степени выраженности и структуре (41):

1. Резко выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос глухой по тембру, слабый по интенсивности, наблюдается отсутствие

подражания меняющемуся тону взрослого и самостоятельных голосовых модуляций, активный словарь преимущественно из двухсложных лепетных слов с акцентуацией первого слова, т.е. хореически организованные). В самостоятельной игре у этих детей преобладают манипуляции с предметами, появляются одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождают речью. Дети не реагируют совсем или реагируют неадекватно на похвалу и порицание взрослых. Они быстро устают, и иногда начинают раскачиваться сидя. Для них характерно сосание пальцев рук. Как правило, дальнейшее речевое развитие данной группы детей к 3 годам, скорее всего, будет соответствовать Общему недоразвитию речи I уровня речевого развития.

2. Выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос нормальный по тембру, но тихий по интенсивности, при стимулирующей помощи взрослого подражают его голосовым модуляциям, в активном словаре преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные).

Игра этих детей носит подражательный процессуальный характер, но быстро распадается на одноактные игровые действия, которые сопровождаются редкими фонационными возгласами. Дети адекватно реагируют на похвалу или порицание, однако не выполняют инструкцию взрослого, если она не была интонационно оформлена. По мимике можно различить удовольствие или недовольство ребенка. Прогноз речевого развития таких детей более благополучен. В сравнении, с первой группой. К 3 годам их можно отнести к группе риска по речевому развитию. К 4 годам их речь соответствует Общему недоразвитию речи II уровня речевого развития.

3. Нерезко выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос детей нормальный, достаточной силы, самостоятельное повышение и

понижение тона голоса, в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге и над двусложными словами с ударением на втором слоге. Они играют сюжетными игрушками, могут многократно повторять и варьировать действия. Собственные действия сопровождаются частыми голосовыми фонациями. Дети адекватно реагируют не только на похвалу или порицание взрослого, но и на инструкцию. Таких детей в 3 – 4 года можно отнести к вариантам нормы, а к 5 годам в их логопедическом заключении можно наблюдать диагноз – фонетико-фонематическое недоразвитие речи (40).

Е.В. Шереметьева отметила, что неговорящие дети представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и речевого развития, что необходимо учитывать в коррекционно-развивающей работе. Кроме того, по мнению исследователя, у данной группы детей страдают и внеречевые механизмы общения: внимание к другому человеку, чувство партнера, умение понимать и адекватно использовать в процессе общения взгляды, позы, мимику и т.п., ослаблены механизмы, которые в норме формируются у детей еще в период довербального развития коммуникации, потребности в общении (40).

В результате собственных исследований Е.В. Шереметьева сделала следующие выводы:

«1. Наличие тяжелых речевых расстройств приводит к несформированности коммуникативно-речевой деятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста;

2. У неговорящих детей младшего дошкольного возраста нарушения речевой коммуникации выражены вариативно и проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы, в низкой коммуникативно-речевой активности, в избирательности реакции на обращении партнера.

3. Речевые и когнитивные трудности препятствуют общению со взрослым и со сверстниками» (40, с.34).

Также Е.В. Шереметьева отмечала, что у неговорящего ребенка возникают проблемы на всех ступенях речевого развития и выделить основные критерии общения неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста:

- продолжительность времени для налаживания контакта со взрослым;
- отсутствие обратной связи в процессе взаимоотношений с ним;
- эмоциональный неоднозначный настрой (с положительным или отрицательным оттенком) на взаимодействие со взрослым;
- инициативность в обращении за помощью ко взрослому в процессе взаимодействия с ним по совместному решению задачи;
- использование неречевых средств в процессе общения (40).

«Для неговорящих детей характерны специфические особенности коммуникативной-речевой деятельности:

-они испытывали ряд трудностей коммуникативного характера не только в ситуации взаимодействия с незнакомым, но и с близким взрослым - родителем;

-при решении практической задачи дети не могли ориентироваться на игрушку и взрослого, а также не могли переключаться с одного объекта на другой, хотя этого требовала ситуация, в которой они находились» (40, с.35).

Таким образом, говоря о проблеме формирования коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста. следует отметить, что это возможно только при непосредственном общении с близкими взрослыми и при готовности определенных биологических предпосылок. В овладении речью постепенно вырабатываются основные структуры языковой системы, то есть: фонематическое восприятие, артикуляторные способности, лексические и грамматические средства. Нарушение хоть одного из компонентов психоречевого развития, взаимодействие которых определяет этапы речевого развития, приводит к нарушению его целостности и влияют на становление речи как на данном

этапе, так и на всех последующих. В современной логопедии отмечается сложность выявления отклонений коммуникативно-речевой деятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста, что связано с разнообразием речевого дизонтогенеза.

Обобщая данные психолого-педагогических исследований об особенностях формирования коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3 – 4-м, а иногда и к 5 годам, речь таких детей долго остается аграмматичной, недостаточно фонетически оформленной и малопонятной. Наиболее выразительным показателем недоразвития является отмечается речевые и коммуникативные затруднения, препятствующие установлению и поддержанию контактов со взрослыми (даже близкими) и сверстниками во время игры; диалогическое общение у детей не формируется. У всех детей наблюдается недостаточная речевая активность. При этом наряду с дефектами речевого порядка ими отмечается: нарушение мнестических процессов, внимания, воображения, восприятия, также низкий уровень работоспособности.

Все перечисленные особенности свидетельствуют о том, что неговорящие дети раннего и младшего дошкольного возраста не овладели ни одним из компонентов коммуникативной деятельности в той мере, в какой это оказалось доступным их нормально развивающимся сверстникам.

1.4. Состояние ранней помощи детям в Российской Федерации

Возраст от 1 до 3 лет, который принято называть «ранним возрастом», в жизни детей имеет особое значение: обладает огромными возможностями для формирования основ будущей взрослой личности, особенно ее

интеллектуального развития, так как является наиболее важным в становлении его познавательного, социального, двигательного речевого развития. Ранний возраст – это период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. Своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста является важным условием их полноценного развития. Проблемы, которые возникают в этом возрасте и проявляются даже в минимальной степени, могут потом привести к разным выраженным расстройствам психической, двигательной и речевой функций по мере взросления ребенка. С другой стороны, ранний возраст характеризуется пластичностью и значительными компенсаторными возможностями в целом всего организма и нервной системы в частности. Это дает возможность снизить проявление последствий отрицательного воздействия разных вредностей во время беременности, родов и ранний послеродовой период. Следовательно, пластичность мозга может определять большие потенциальные возможности коррекции нарушенных у детей или отстающих в своем развитии функций, ведь в это время происходит такое интенсивное развитие мозга, которого не будет ни в один из последующих периодов жизни. Именно в этом сенситивном периоде закладываются основы интеллекта, мышления, высокой умственной активности. Педагогический процесс в раннем возрасте опирается на идею развития ребенка с учетом сенситивных периодов, с которыми связано овладение речевыми, сенсорными и двигательными умениями.

В этом возрастном промежутке наблюдаются два (первый – 1 – 2 года жизни и второй – 3 года) из трех критических периода в развитии речевой функции. Любые, даже как будто незначительные неблагоприятные факторы, действующие в этих периодах, могут отразиться на развитии речи ребенка.

К сожалению, в последние годы в Российской Федерации сохраняются негативные тенденции в динамике состояния здоровья детей. Доля рождения здоровых новорожденных в течение последних нескольких лет снизилась с 43% до 37%. Сегодня около 70% новорожденных имеют диагностированное

перинатальное поражение центральной нервной системы (Т.В. Волосовец), что является одним из основополагающих факторов возникновения сложнейших нарушений речи.

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В качестве основного принципа дошкольного образования стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». Кроме того, в тексте стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...». Рассматривая конкретное содержание указанных в стандарте 5 образовательных областей, следует отметить, что оно зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка (38).

Вопросы оказания коррекционной помощи детям с ОВЗ отражены в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах, в которых обращается внимание на то, что эффективность социализации данной группы, в том числе и детей раннего возраста, в значительной степени определяется адекватностью выбора условий, целей, задач, средств и методических приемов работы с ними в условиях общественного и семейного воспитания. Для всех категорий обучающихся с ОВЗ, которые обозначены в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья), «требуется отдельный федеральный образовательный государственный стандарт (далее – ФГОС) начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598) обязателен для реализации в отдельных образовательных организациях (далее – ОО) (ранее специальные (коррекционные) учреждения), которые создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (п. 5. ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), а также в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы» (38).

Концепция развития ранней комплексной помощи говорит «о содействии максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество» (19). Согласно данной Концепции, в качестве одной из главных задач становится «создание системы ранней помощи детям с нарушениями развития, что позволит каждой семье обеспечить возможность своевременной, психолого-медико-педагогической диагностики развития ребенка и поможет в определении для него специальных образовательных потребностей, а также, создаст условия для эффективного преодоления отклонений в развитии ребенка практически с первых дней жизни» (19).

Поэтому ранняя организация медико-психолого-педагогической помощи позволяет более эффективно компенсировать нарушения в

психофизическом развитии ребенка и тем самым смягчить или предупредить вторичные отклонения.

Проблема раннего сопровождения детей с нарушениями в развитии, и их адаптации в современное общество является в настоящее время чрезвычайно актуальной в сфере образования и здравоохранения и по праву занимает одно из ведущих мест. Ранняя комплексная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья – это система социальной поддержки, охраны здоровья и специального коррекционного образования.

Необходимость создания системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья определяется экономическими, социальными условиями общества и влиянием этих последствий для населения, политикой государства по отношению к детям с проблемами в развитии, возможностями науки и практики в оказании такой помощи.

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста – относительно новый опыт в отечественной логопедии. Поэтому мы сочли необходимым выделить эту тему в самостоятельный раздел. Так, О.Г. Приходько, считает, что если выявить вероятность возникновения речевого недоразвития и начать логопедическую работу в сензитивный период формирования высшей психической функции, это «даст возможность использовать все преимущества сензитивности и, следовательно, предупредить или смягчить речевое нарушение, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка» (29, с. 7). Также научные эксперименты показали, что грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития. Поэтому в современную логопедическую практику все больше входит ранняя диагностика различных нарушений развития у детей. Но чаще всего на самом деле коррекция нарушений познавательной и речевой деятельности у детей в большинстве случаев начинается только в

дошкольном возрасте (после 3 – 5 лет), когда уже сформированы стойкие психические и речевые нарушения. При этом бывает упущен наиболее благоприятный период для развития психики и речи, который приходится на первые три года жизни ребенка. На наш взгляд, и это уже научно доказано, что развитие службы ранней помощи сократит число детей с речевыми и иными нарушениями, которые в школьном возрасте смогут без дополнительной поддержки учиться в общеобразовательной школе (29).

Основные направлениями работы служб ранней помощи:

1. Обнаружение детей «группы риска» в первые месяцы или годы жизни.
2. Направление в соответствующую территориальную службу ранней помощи.
3. Ранняя всесторонняя диагностика нарушений по двигательному, познавательному, речевому и социальному развитию и определение его актуального уровня.
4. Определение возможного прогноза развития ребенка.
5. Разработка индивидуального маршрута развития.
6. Медицинское сопровождение «узкими» специалистами: неврологом, ортопедом, психиатром и др.
7. Консультативная помощь родителям в проведении психолого-педагогической работы в условиях семьи и организация специально организованной среды, отвечающая особым образовательным потребностям ребенка.
8. Динамическое наблюдение за ходом дальнейшего психофизического и речевого развития и, при необходимости, корректировка индивидуальных программ развития.

Возвращаясь к распоряжению Правительства РФ от 31.08.2016 №1839 «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» необходимо отметить, что в настоящее время во многих городах Российской Федерации действуют различные

организационные формы дошкольных образовательных учреждений, в которых оказывается ранняя комплексная помощь детям с нарушениями в развитии и их семьям:

- группы кратковременного пребывания;
- службы ранней поддержки;
- лекотеки;
- консультационные пункты;
- центры игровой поддержки и др.

Это дает возможность детям, которые имеют нарушения в развитии, несколько раз в неделю приходить на занятия с логопедом, дефектологом, психологом, воспитателем.

В некоторых регионах Российской Федерации создаются Службы ранней помощи в центрах социального обслуживания семьи, на базе психолого-медико-педагогической комиссии, а также в реабилитационных центрах. Одной из основных задач деятельности служб ранней помощи является комплексный подход к социализации и образованию детей с ОВЗ. Необходимо объединить усилия всех специалистов: медицинских, педагогических и социальных работников.

Практика показывает, что дети, которые не имеют очень выраженных нарушений, при отсутствии необходимых лечебных и психолого-педагогических мероприятий в будущем могут испытывать некоторые трудности в обучении. И, наоборот, комплексные, систематические занятия с детьми, имеющими достаточно тяжелые отклонения в развитии, зачастую позволяют достичь хороших результатов. Следует отметить, что чем раньше начинаются заниматься с детьми, тем они результаты более эффективны. Кроме того, эти результаты будут намного выше, если ранняя помощь будет адекватной, индивидуально направленной, достаточно долгой, а также от согласованных действий всей команды специалистов и родителей на всем протяжении работы с ребенком, который испытывает проблемы в развитии.

Они должны стать сотрудниками, коллегами, помощниками друг другу, решающими общие задачи.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы детского сада с семьей, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными (групповые собрания, индивидуальные консультации, анкетирование, изготовление и распространение памяток, подготовка плакатов). Особой популярностью у педагогов и у родителей пользуются такие формы общения, которые направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. Практикой уже накоплено многообразие форм общения педагогов и родителей, строящихся на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы рассматриваются как нетрадиционные

Проведение «Круглых столов», когда в нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсуждаются с родителями актуальные проблемы воспитания.

Открытые занятия с детьми в детском саду для родителей. Родителей знакомят со структурой и спецификой проведения занятий для детей с речевыми нарушениями. Здесь можно предложить родителям непосредственное участие в образовательном процессе.

Клубы для родителей предполагают установление между педагогами и родителями доверительных отношений, осознание педагогами значимости семьи в воспитании ребенка, а родителям дается возможность оказания помощи в решении возникающих проблем воспитания и обучения. Такие заседания клубов для родителей осуществляются регулярно, и выбор темы для обсуждения зависит от интересов и запросов родителей. Педагоги могут не только сами подготовить информацию по интересующей родителей теме, но и приглашают различных специалистов (учителей-логопедов, психологов, неврологов, отоларингологов, психиатров).

Можно выделить и следующие педагогические технологии взаимодействия с родителями. Это, например, проектно-исследовательские, ролевые, и деловые игры. В процессе этих игр участники конструируют модель действий, отношений для решения проблем. В процессе обсуждения участники игры с помощью специалистов пытаются рассмотреть ситуацию со всех сторон и найти адекватное решение.

Тренинговые игровые упражнения и задания, помогают дать оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать наиболее правильные формы общения с ним.

Все эти формы работы и технологии, направлены на повышение педагогической культуры родителей, формирование у них педагогических умений в работе с детьми, которые имеют проблемы в развитии.

Таким образом, проблема помощи детям раннего возраста в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с увеличением рождения детей с поражением центральной нервной системы, что является одним из основополагающих факторов возникновения сложнейших нарушений речи. Но с другой стороны, именно ранний и младший дошкольный возраст обусловлен уникальными возможностями для профилактики и эффективной компенсации нарушений в развитии ребенка, имеющимися в данный возрастной период. Исследования ученых о том, что психолого-педагогическая помощь именно в раннем возрасте может предупредить возникновение вторичных нарушений или значительно их сгладить, позволили назвать ее самым эффективным средством коррекции нарушения развития. Понятие системы ранней помощи детям определяется как комплекс диагностических, коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий для психического и социального развития ребенка раннего возраста с нарушениями развития, стимуляцию его коммуникативно-речевой активности в процессе специально организованного взаимодействия ребенка, его родителей, педагогов и других специалистов. Одним из базовых

направлений в деятельности системы ранней помощи детям является диагностическое направление, обеспечивающее раннее выявление имеющихся нарушений в развитии детей, предотвращение вторичных недостатков, определение потенциальных возможностей детей и на этой основе определение содержания и организационных форм необходимой психолого-педагогической помощи.

Но такая психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста с нарушениями развития в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) будет способствовать развитию детей и компенсации имеющихся у них нарушений при соблюдении следующих условий, если:

- создана целостная модель психолого-педагогической помощи детям раннего и младшего дошкольного возраста с нарушениями в развитии, в которой комплексно реализуются консультативная, диагностическая, развивающая, коррекционная, пропедевтическая и координационная функции;

- технология реализации помощи детям раннего и младшего дошкольного возраста построена на активном взаимодействии с родителями на всех этапах помощи;

- организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста осуществляется специально созданной Службой, являющейся структурным подразделением ДООУ, связанной и взаимодействующей с другими его службами в целостном образовательном процессе.

Выводы по первой главе

В результате теоретического анализа специальной литературы по проблеме стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, мы определили, что коммуникативно-речевая деятельность - это активный, целенаправленный, мотивированный процесс выдачи и (или) приема сформированной и

сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности ребенка в процессе общения. Для выявления специфики и динамики развития коммуникативно-речевой деятельности в раннем и младшем дошкольном возрасте были исследованы существующие теории порождения и восприятия речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя, А.М. Шахнарович). В результате установлено, что специфика развития детской речевой деятельности заключается в том, что она не является врожденной, а развивается в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками на основе врожденной речевой функции. Особенности развития речевой функции связаны с внутренней активностью ребенка и удовлетворением его потребности в общении. Динамика развития речевой деятельности состоит в следующем: в процессе общения у детей формируются коммуникативные способности, затем речевые, которые, в свою очередь, обеспечивают развитие языковых способностей (умений).

Коммуникативно-речевая деятельность предполагает овладение коммуникативно-речевыми навыками и умениями такими как: навыки сотрудничества и взаимопонимания, умения слушать и слышать, воспринимать и понимать информационный материал, навыки ведения диалогической и монологической речи. Условиями формирования взаимодействий и взаимоотношений детей раннего и младшего дошкольного возраста, является совместная деятельность с взрослыми и сверстниками где ведущей является игровая деятельность, а так же обучение на основе игровой деятельности.

Для неговорящих детей характерно отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации общения, повышенная эмоциональная истощаемость, речевой негативизм, трудности привлечения и недостаточная фиксация внимания, отставание в формировании словарного запаса по всем направлениям, а также трудности в игровом взаимодействии.

В коррекционно-развивающей работе необходимо учитывать, что неговорящие дети представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и речевого развития.

Работа по созданию необходимой базы речи должна осуществляться поэтапно, дифференцированно, с учетом уровня коммуникативно-речевого и познавательного развития детей.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы по формированию средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста являются:

1. работа с семьей ребенка;
2. работа по стимуляции коммуникативно-речевых навыков неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста
3. развитие импрессивной речи и предпосылок речевого мышления;
4. развитием коммуникативно-речевых навыков;
5. развитие активной речи детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что исследование коммуникативно-речевой деятельности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста представляет особую значимость для теории и практики логопедии. Кроме того, следует отметить необходимость организации классических и нетрадиционных форм работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста, поскольку этот аспект недостаточно разработан в современной коррекционной педагогике.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СТИМУЛЯЦИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Цель, задачи, этапы и содержание проекта «Начинаем говорить»

В рамках выполнения магистерской работы нами был разработан и апробирован проект программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в работе речевого кружка МБДОУ детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка».

Представим содержание проекта «Начинаем говорить».

Обоснование проблемы

На основании анализа психолого-педагогических источников нами было установлено, что в преддошкольном возрасте овладение речью как средством общения является главной линией развития ребенка, осуществляется в неразрывной связи развитием его сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферами.

Нарушения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания.

Рост детей с нарушениями речевого развития (в частности, безречевые дети) раннего и младшего дошкольного возраста, обусловленными различными факторами церебро-органического происхождения и ухудшением социальных факторов.

Проблема формирования речи детей раннего и младшего дошкольного возраста является предметом исследований ученых в различных областях

специальной педагогики: Н. Д. Шматко - при нарушениях слуха и разных формах психического дизонтогенеза; Е.Ф. Архиповой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько – при двигательных нарушениях; О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг – при нарушениях эмоциональной сферы; Е.А. Стребелевой – при органических поражениях центральной нервной системы; Ю.Л. Разенковой – при последствиях социальной депривации.

В логопедии в настоящее время речевые отклонения в раннем возрасте обозначаются как «задержка речевого развития» (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова). Из данной группы выделена часть детей, речевое развитие которых характеризуется как «группа риска по общему недоразвитию речи» (О.Е. Громова) и основными диагностическими показателями речевых нарушений являются явное недоразвитие экспрессивного словаря ребенка и позднее появление фразы, которые и определяют основные направления дифференциальной диагностики и коррекционного воздействия (Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.).

Концепция ранней помощи определяет необходимость создания и развития системы ранней помощи.

Выявленные нерешенные вопросы

- рост детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением формирования коммуникативно-речевой деятельности у детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- проблема компетентности родителей по стимуляции коммуникативно-речевых навыков безречевых детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- отсутствие целенаправленной систематической коррекционно-образовательной работы по стимуляции коммуникативно-речевой деятельности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Предполагаемые направления решения

Разработка системы коррекционно-педагогической работы в условиях кружка «Начинаем говорить», которая:

- позволит оказывать предупредительное воздействие на детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- будет способствовать внедрению в коррекционно-педагогическую работу учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций программы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у безречевых детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Цель

Проектирование программы коррекционно-педагогической работы, обеспечивающей создание условий по стимулированию речевой активности и речевого общения у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Способы достижения цели

- систематизация методического инструментария для стимуляции речевой активности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- педагогический эксперимент (оценка эффективности использования разработанной программы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у безречевых детей раннего и младшего дошкольного возраста).

Объект

Коррекционно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации.

Предмет

Программа коррекционно-педагогической работы по стимулированию коммуникативно-речевой деятельности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях

Задачи

- выявить трудности овладения навыками коммуникативно-речевой деятельности неговорящими детьми раннего и младшего дошкольного возраста;

- на основе анализа научно-методической литературы определить основные направления для стимуляции речевой активности и речевого общения;
- проанализировать особенности коррекционно-педагогической работы учителей-логопедов по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- отобрать задания, упражнения для формирования мотивационно-побудительной сферы;
- отобрать приемы работы по совершенствованию способности к подражанию взрослому, сверстникам и по речевому подражанию у детей;
- разработать модель создания условий для развития инициативы и позитивной социализации в соответствующих возрасту видах деятельности;
- разработать программу коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- оценить эффективность использования разработанной программы коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- разработать методические рекомендации по реализации разработанной программы коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста для учителей-логопедов.

Область применения

Коррекционно-образовательная деятельность учителя-логопеда в условиях работы кружка «Начинаем говорить».

Участники

- дети раннего и младшего дошкольного возраста;
- учитель-логопед;
- родители детей.

Ресурсное обеспечение

А) научно-методическое обеспечение:

- обеспечение методическими материалами;
- общеобразовательные программы для детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- план работы кружка.

Б) материально-техническое обеспечение:

- персональный компьютер;
- принтер (для оформления и изготовления информационных материалов для родителей воспитанников);
- приобретение дидактических пособий и методической литературы.

В) кадровое обеспечение:

- учителя-логопеды, подготовленные к реализации программы коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Этапы реализации

Диагностический этап

- оценка состояния коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- определение состава контрольной и экспериментальной групп.

Деятельностный этап

А) подготовительный подэтап

- оценка состояния средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- разработка программы коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- выбор методов, приемов, упражнений для создания дидактического кейса по реализации программы коррекционно-

педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Б) основной подэтап

- апробирование программы коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста с последующей корректировкой ее содержания.

Контрольный этап

- оценка динамики развития коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста с учетом использования разработанной программы.

Сроки реализации

Диагностический этап

октябрь 2017 – январь 2018 гг.

Деятельностный этап

февраль 2018 – июнь 2018 гг.

Контрольный этап

сентябрь 2018 – декабрь 2018г.

Риски

Технические

- поломка компьютера или принтера.

Экономические

- нехватка средств для приобретения дидактических пособий и методической литературы.

Содержательные

- недостаточность педагогической компетенции по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста;

- недостаточная готовность детей к усвоению содержания разработанной программы;

- пропуски занятий детьми;
- нежелание родителей активно участвовать во взаимодействии с педагогами в коррекционно-развивающем процессе.

Пути преодоления

Технические риски

- замена печатных информационных материалов для родителей воспитанников беседами, папками-передвижками и др.

Экономические риски

- приобретения (скачивание) дидактических пособий и методической литературы в электронном варианте.

Содержательные риски

- разработка методических рекомендаций, специальных консультаций для учителей-логопедов;
- проведение консультаций и тренингов для родителей неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- корректировка содержания программы коррекционно-педагогической работы, по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Ожидаемый результат

Повышение уровня развития коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Требования к результату

Представлена программа коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у безречевых детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Перспективы

- создание программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у безречевых детей раннего и младшего дошкольного возраста;

– внедрение разработанной программы в коррекционно-образовательную процесс ДОО.

2.2. Оценка состояния средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

Целью диагностического этапа нашего исследования являлось изучение состояния средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В задачи исследования входило:

1. определить диагностический инструментарий, позволяющий изучить состояние средств коммуникации и социального фактора коммуникативно-речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста;
2. провести анализ полученных данных и описать особенности владения средствами коммуникации неговорящими детьми раннего и младшего дошкольного возраста;
3. определить наличие или отсутствие взаимосвязи между уровнем владения средствами коммуникации детьми раннего и младшего дошкольного возраста и стимуляцией их коммуникативно-речевого развития со стороны близких взрослых (семьи).

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка», города Белгорода. В эксперименте приняли участие 10 детей 3-го года жизни, посещающие группу кратковременного пребывания, и 10 детей 4-го года жизни, посещающих II младшую группу данного дошкольного учреждения. Список детей представлен в таблицах 2.1, 2.2.

Таблица 2.1

Список детей 3-го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Возраст
1.	Арина Б.	2 года 6 месяцев
2.	Матвей Б.	2 года 3 месяца
3.	Вероника А.	2 года 3 месяца
4.	Всеволод В.	2 года
5.	Дарья Г.	2 года 6 месяцев
6.	Арсений А.	2 года 7 месяцев
7.	Тимофей Д.	2 года 4 месяца
8.	Александра З.	2 года 8 месяцев
9.	Артем А.	2 года 5 месяцев
10.	София П.	2 года

Таблица 2.2

Список детей 4-го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Возраст
1.	Анна С.	3 года
2.	Екатерина В.	3 года 3 месяца
3.	Георгий В.	3 года 2 месяца
4.	Дмитрий М.	3 года 5 месяцев
5.	Мария И.	3 года 2 месяца
6.	Даниил И.	3 года 3 месяца
7.	Макар Ч.	3 года 4 месяца
8.	Тимофей С.	3 года 5 месяцев
9.	Анастасия Р.	3 года 3 месяца
10.	Олег П.	3 года 1 месяц

Обследование нами проводилось на основе методики, предложенной Е.В. Шереметьевой (Приложение 1) в 4 этапа, которые были направлены на изучение состояния средств коммуникации у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

I этап – сбор анамнестических данных, изучение медицинской карты ребенка);

II этап – изучение когнитивных компонентов развития речевой системы ребенка в игре;

III этап – изучение языковых и психофизиологических предпосылок речестановления ребенка;

IV этап – заключительный (определение нарушения в развитии речи).

В исследовании была использована модифицированная анкета для воспитателей и родителей, разработанная Е.В. Шереметьевой и методика обследования средств коммуникации, предложенная Е.В. Шереметьевой (Приложения 2, 3).

На первом этапе, при сборе анамнестических данных, мы исследовали предпосылки предречевого развития детей (гуление, лепет, вокализации, и их разнообразие). Изучив медицинскую документацию и в ходе беседы с родителями выявили наличие патологии во время беременности, родов и ранний послеродовой период. Кроме того, нами были изучены данные о соматическом состоянии детей обследуемой группы.

При изучении анамнеза, мы выявили, что у 13 детей (65%) отмечались нарушения центральной нервной системы в период беременности и перинатальная энцефалопатия, которым при выписке из родильного дома и в первые месяцы после рождения поставлен диагноз – ПЭП ЦНС (9 детей) и резидуально-органическое поражение ЦНС (4 детей). Из беседы с родителями детей данной группы, мы выяснили, что у них наблюдалось более позднее начало гуления и лепета, отсутствие вокализаций, позднее появление слов и их малое количество и полное отсутствие фразовой речи.

Далее нами уточнялось соматическое состояние детей, поскольку разнообразные хронические заболевания в раннем возрасте плохо влияют на их развитие речи. У 4 детей (20%) отмечались соматические заболевания (из них у 4 детей частые простудные заболевания, у 2х – фебрильные судороги, у 1 ребенка дисбактериоз и пищевая аллергия). И только 3 ребенка (15 %) имели нормальное развитие и в анамнезе не имели никаких диагнозов.

Таким образом, у детей с нарушениями коммуникативно-речевой деятельности в анамнезе выявлено большое количество патологических факторов предречевого развития, которые проявлялись в неврологической и соматической патологии. Результаты изучения анамнестических данных представлены в таблицах 2.3, 2.4.

Таблица 2.3.

Результаты изучения анамнестических данных детей 3го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Наличие неврологических и соматических заболеваний
1.	Арина Б.	ЧДБ (простудные заболевания)
2.	Матвей Б.	Перинатальная энцефалопатия
3.	Вероника А.	ЧДБ (простудные заболевания)
4.	Всеволод В.	Резидуально-органическое поражение ЦНС, фебрильные судороги
5.	Дарья Г.	Перинатальная энцефалопатия
6.	Арсений А.	N
7.	Тимофей Д.	Перинатальная энцефалопатия
8.	Александра З.	Перинатальная энцефалопатия
9.	Артем А.	Перинатальная энцефалопатия
10.	София П.	Резидуально-органическое поражение ЦНС

Таблица 2.4

Результаты изучения анамнестических данных детей 4го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Возраст
1.	Анна С.	Дисбактериоз и пищевая аллергия
2.	Екатерина В.	N
3.	Георгий В.	Перинатальная энцефалопатия, фебрильные судороги
4.	Дмитрий М.	Перинатальная энцефалопатия
5.	Мария И.	Перинатальная энцефалопатия
6.	Даниил И.	Резидуально-органическое поражение ЦНС
7.	Макар Ч.	Перинатальная энцефалопатия
8.	Тимофей С.	ЧДБ (простудные заболевания)
9.	Анастасия Р.	N
10.	Олег П.	Резидуально-органическое поражение ЦНС

Таким образом, данные, полученные в нашей выборке детей, подтверждают имеющиеся в научной литературе данные о высокой частоте рождаемости детей с неврологией. По нашим данным получилось 65%.

На втором этапе нашего исследования были изучены когнитивные компоненты коммуникативно-речевых навыков неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, в частности: речевая активность в игре, оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми, эмоциональное реагирование.

Результаты исследования речевой активности в игре детей 3-го года жизни представлены в таблице 2.5 и на рисунке 2.1.

Таблица 2.5.

Речевая активность в игре детей 3-го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Сформированность игровых действий	Речевая активность в игре	Всего
1.	Арина Б.	3	1	4
2.	Матвей Б.	2	0	2
3.	Вероника А.	2	1	3
4.	Всеволод В.	0	-2	-2
5.	Дарья Г.	2	0	2
6.	Арсений А.	3	1	4
7.	Тимофей Д.	2	-1	1
8.	Александра З.	2	-1	1
9.	Артем А.	1	-2	-1
10	София П.	-1	-2	-3

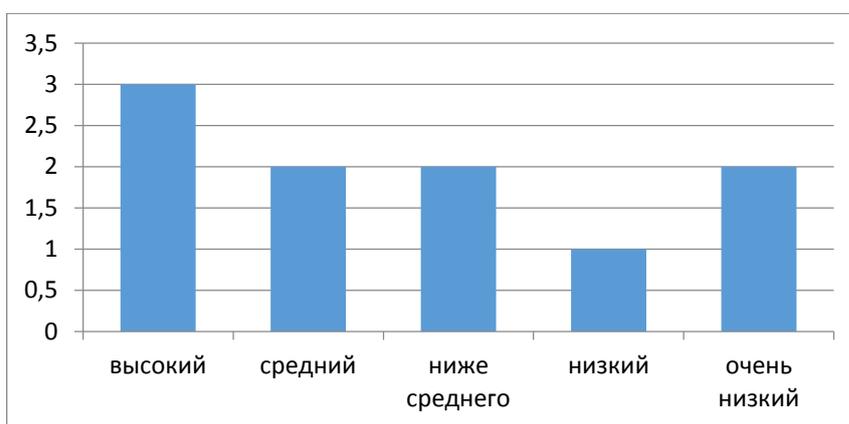


Рис. 2.1. Результаты исследования речевой активности в игре детей 3-го года жизни

Результаты исследования речевой активности в игре детей 4-го года жизни представлены в таблице 2.6 и на рисунке 2.2.

Таблица 2.6.

Речевая активность в игре детей 4-го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Сформированность игровых действий	Речевая активность в игре	Всего
1.	Анна С.	3	1	4
2.	Екатерина В.	3	1	4
3.	Георгий В.	2	1	3
4.	Дмитрий М.	2	-1	1
5.	Мария И.	2	-1	1
6.	Даниил И.	1	-1	0
7.	Макар Ч.	2	-1	1
8.	Тимофей С.	2	-1	1
9.	Анастасия Р.	2	1	3
10	Олег П	1	-2	-1

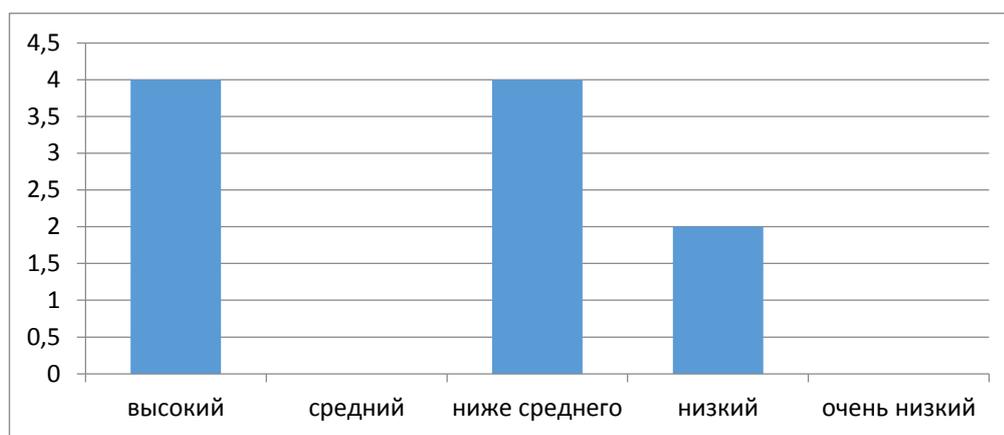


Рис. 2.2 Результаты исследования речевой активности в игре детей 4-го года жизни

Важным показателем развития коммуникативно-речевой деятельности является уровень развития и характер игровой деятельности. Как видно из представленных таблиц и рисунков в группе 3-го года жизни преобладают процессуальные игровые действия и только у 2 детей (10%) отмечаются манипуляции с предметами, у детей 4-го года жизни не было выявлено ни одного случая неправильного действия с игрушками. У всех детей данной возрастной игровой действия носят процессуальный характер с зачатками замысла, и даже наблюдаются действия сюжетно-отобразительного характера.

Гораздо хуже обстоят дела с «оречевлением» игровых действий. 50% детей не проговаривают свои игровые действия в процессе игры. Из беседы с родителями этой категории детей мы выяснили, что взрослые не всегда считают необходимым играть с ребенком и тем более проговаривать все свои действия в игре. У этих детей наблюдалось отсутствие речевой активности в процессе игры и молчаливое ожидание того, что сделает взрослый.

Результаты исследования оценки стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей 3-го года жизни представлены в таблице 2.7 и на рисунке 2.3.

Таблица 2.7.

**Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми
(группа 3-го года жизни)**

№ п/п	Имя ребенка	Общение родителей с ребенком при уходе	Общение родителей при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Чтение детской литературы	Стимуляция речевого развития взрослыми	Всего	
1.	Арина Б.	1	1	1	1	1	1	6	
2.	1	Матвей Б.	1	1	-1	1	-1	1	2
3.	Вероника А.	1	1	1	1	-1	-1	2	
4.	2	Всеволод В.	-1	-1	-1	-1	-1	1	-4
5.	Дарья Г.	1	1	-1	1	-1	1	2	
6.	3	Арсений А.	1	1	1	1	1	1	6
7.	Тимофей Д.	1	1	-1	-1	-1	1	0	
8.	Александра З.	1	1	-1	1	-1	1	0	
9.	4	Артем А.	1	1	-1	-1	-1	1	0
10.	София П.	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-6	

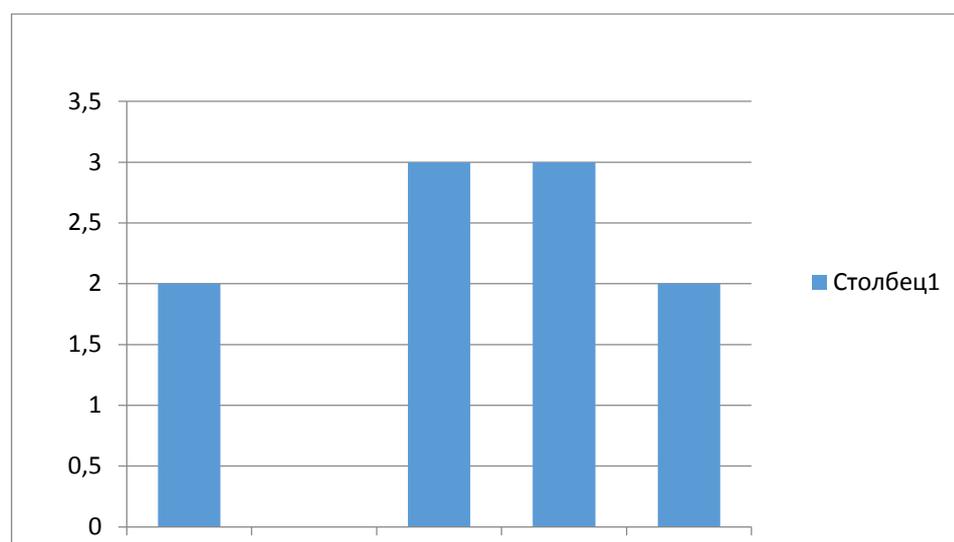


Рис. 2.3. Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей 3-го года жизни

Результаты исследования оценки стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми тетей 4-го года жизни представлены в таблице 2.8 и на рисунке 2.4.

Таблица 2.8.

**Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми
(группа 4-го года жизни)**

№ п/п	Имя ребенка	Общение родителей с ребенком при уходе	Общение родителей при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Чтение детской литературы	Стимуляция речевого развития взрослыми	Всего
1.	Анна С.	1	1	1	1	1	1	6
2.	Екатерина В.	1	1	1	1	1	1	6
3.	Георгий В.	1	1	1	1	-1	-1	2
4.	Дмитрий М.	1	1	-1	-1	-1	1	0
5.	Мария И.	1	1	-1	1	-1	1	0
6.	Даниил И.	-1	-1	-1	-1	-1	1	-4
7.	Макар Ч.	1	1	-1	1	-1	1	2
8.	Тимофей С.	1	1	1	1	-1	1	5
9.	Анастасия Р.	1	1	1	1	1	1	6
10.	Олег П.	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-6

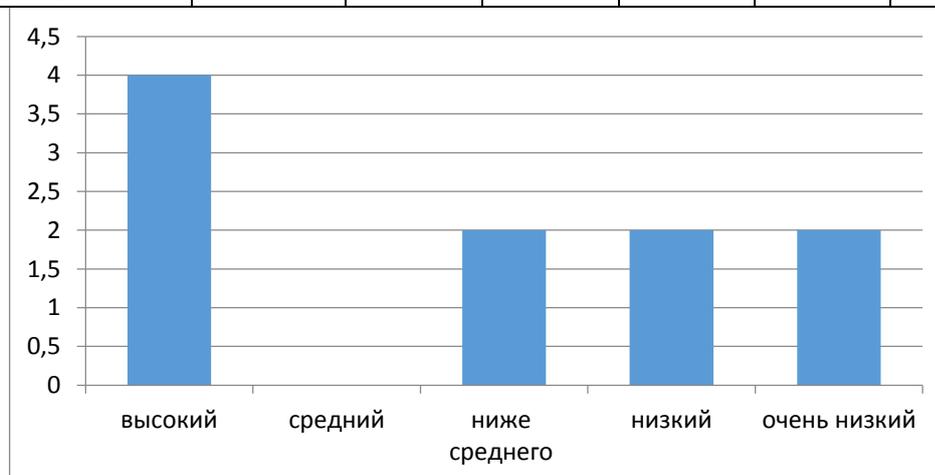


Рис. 2.4. Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей 4-го года жизни

Из представленных в таблицах и на рисунках данных, мы увидели, что только 30% родителей стараются стимулировать потребность в общении у своих детей. Они оречевляют все свои действия и действия ребенка в быту, читают детскую литературу и говорят с детьми на понятном тем языке, т.е. используют речевые конструкции, которые ребенок хорошо понимает. 20% детей стремятся стимулировать у своего ребенка потребность в общении, но

не всегда делают это правильно. Во-первых, их стремление стимулировать своего ребенка носит эпизодический характер и эти родители при обращении к ребенку используют сложные грамматические конструкции, которые не понятны ему. 50% родителей изначально не считали нужным в возрасте стимулировать общаться своих детей, думая (по словам самих родителей), что это «придет само» и никаких усилий прикладывать не надо.

Результаты исследования эмоционального реагирования детей 3-го года жизни с родителями представлены в таблице 2.9 и на рисунке 2.5.

Таблица 2.9

Эмоциональное реагирование (дети 3го года жизни)

№ п/п	Имя ребенка	Реагирование на похвалу/порицание взрослого	Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Способность к эмпатии	Наличие/отсутствие самоуспокаивающих движений	Всего
1.	Арина Б.	1	1	1	1	4
2.	Матвей Б.	1	1	-1	1	3
3.	Вероника А.	1	1	1	1	4
4.	Всеволод В.	-1	-1	-1	-1	-4
5.	Дарья Г.	1	1	-1	1	2
6.	Арсений А.	1	1	1	1	4
7.	Тимофей Д.	1	1	-1	-1	0
8.	Александра З.	1	1	-1	1	2
9.	Артем А.	1	1	-1	-1	0
10.	София П.	-1	-1	-1	-1	-4

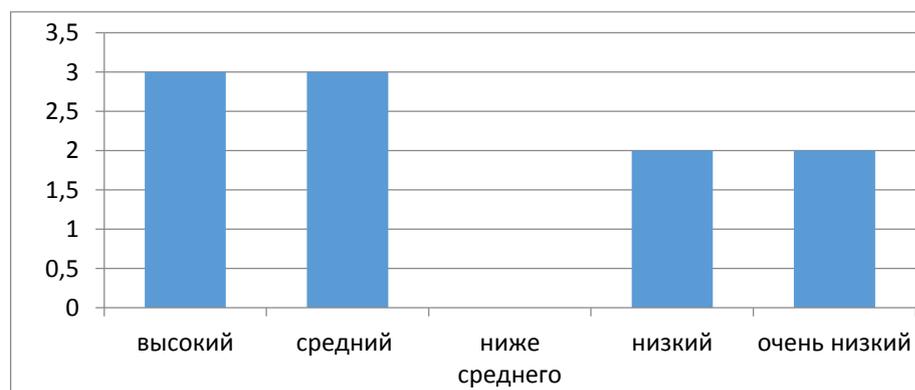


Рис. 2.5. Эмоциональное реагирование детей 3-го года жизни

Результаты исследования эмоционального реагирования детей 4-го года жизни данного дошкольного учреждения представлены в таблице 2.10. и на рисунке 2.6.

Таблица 2.10.

Эмоциональное реагирование (дети 4-го года жизни)

№ п/п	Имя ребенка	Реагирование на похвалу/поощрение взрослого	Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Способность к эмпатии	Наличие/отсутствие самоуспокаивающих движений	Всего
1.	Анна С.	1	1	1	1	4
2.	Екатерина В.	1	1	1	1	4
3.	Георгий В.	1	1	1	1	4
4.	Дмитрий М.	1	1	-1	-1	0
5.	Мария И.	1	1	-1	1	2
6.	Даниил И.	-1	-1	-1	-1	-4
7.	Макар Ч.	1	1	-1	1	2
8.	Тимофей С.	1	1	-1	-1	0
9.	Анастасия Р.	1	1	1	1	4
10	Олег П.	-1	-1	-1	-1	-4

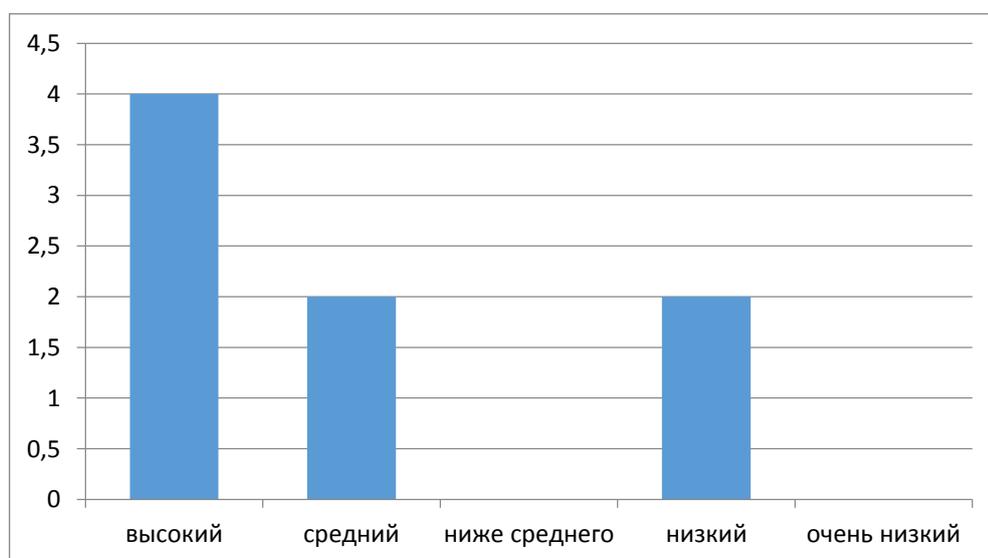


Рис. 2.6. Эмоциональное реагирование детей 4-го года жизни.

Показатели эмоционального реагирования детей немного выше. Дети и 3-го, и 4-го годов жизни реагируют на похвалу и откликаются на поощрение.

Но все же остается довольно большой процент детей с низким и очень низким уровнем эмоционального реагирования среди детей 3-го года жизни (40%) и дети 4-го года жизни (20%). Но следует отметить, 30% и 40% детей с высоким уровнем эмоционального реагирования (они радовались, когда их хвалили, старались сделать еще лучше, если было поощрение со стороны взрослого). Результаты нашего исследования показывают, что 2 ребенка 3-го года жизни (Всеволод В. и София П.) и 2 ребенка 4-го года жизни (Даниил И., Олег П.), которые составляют 20%, совсем не реагируют на похвалу и порицание или реагируют неадекватно, у них снижена способность к мимическому выражению своих эмоций и в то же время у двоих наблюдаются самоуспокаивающие движения (начинали раскачиваться на стульях, сосать пальцы).

На третьем этапе нашего исследования (логопедическом), мы изучали состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей, которые представлены в таблице 2.11. и на рисунке 2.7.

Таблица 2.11.

Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей 3-го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Основной тон голоса	Мелодика	Ритм	Моторные предпосылки артикуляции	Фонематическое восприятие	Всего
1.	Арина Б.	1	1	1	1	1	5
2.	Матвей Б.	1	-1	1	-1	-1	0
3.	Вероника А.	1	1	1	1	1	5
4.	Всеволод В.	-1	-1	-1	-1	-1	-5
5.	Дарья Г.	1	-1	1	-1	1	1
6.	Арсений А.	1	1	1	1	1	5
7.	Тимофей Д.	1	-1	-1	-1	1	-1
8.	Александра З.	1	-1	1	-1	-1	0
9.	Артем А.	1	-1	-1	-1	-1	-3
10	София П.	-1	-1	-1	-1	-1	-5

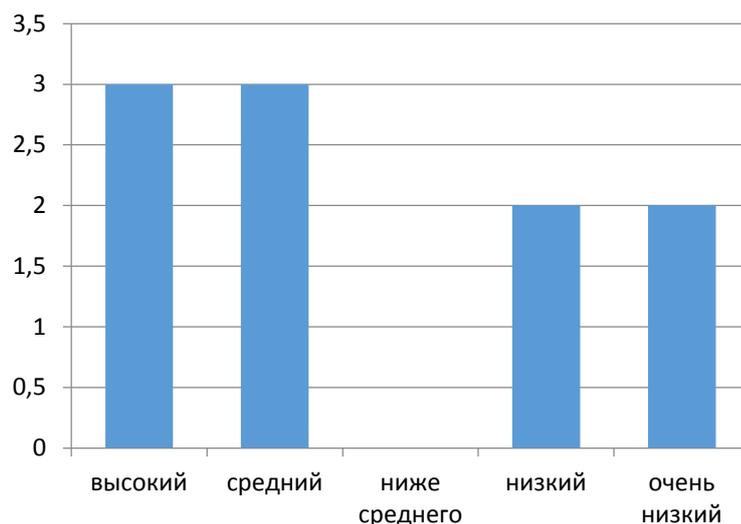


Рис. 2.7. Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей 3-го года жизни

Результаты исследования состояния языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей 4го года жизни представлены в таблице 2.12. и на рисунке 2.8.

Таблица 2.12.

Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей 4го года жизни

№ п/п	Имя ребенка	Основной тон голоса	Мелодика	Ритм	Моторные предпосылки артикуляции	Фонематическое восприятие	Всего
1.	Анна С.	1	1	1	1	1	5
2.	Екатерина В.	1	1	1	1	1	5
3.	Георгий В.	1	1	1	1	1	5
4.	Дмитрий М.	1	-1	-1	-1	-1	-3
5.	Мария И.	1	-1	1	-1	1	1
6.	Даниил И.	-1	-1	-1	-1	-1	-5
7.	Макар Ч.	1	-1	1	-1	1	1
8.	Тимофей С.	1	1	-1	1	1	3
9.	Анастасия Р.	1	1	1	1	1	5
10	Олег П	-1	-1	-1	-1	-1	-5

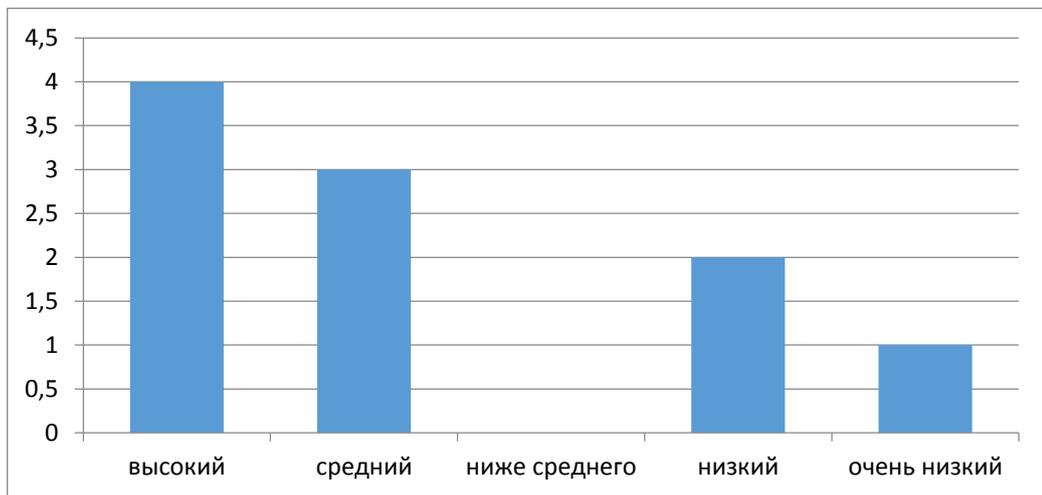


Рис. 2.8. Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей 4-го года жизни

Анализ ритмической организации речи показывает, что у детей с нормальным развитием соотношение хореически и ямбически организованных слов почти совпадают, а у детей с нарушенным речевым развитием наблюдаются значительные преобладания в словаре хореически организованных слов. Дети с речевым развитием, соответствующим возрастной норме (Арсений А., Арина Б., Екатерина В., Анна С., Анастасия Р.) имеют голос достаточной силы и тембра. У детей с нарушением речевого развития голос слабый, тихий или, наоборот, достаточно визгливый. Если говорить о мелодике речи, то характерными для детей раннего и младшего дошкольного возраста являются такие показатели нарушений как монотонность, отсутствие мелодичности. Анализ мелодической организации речи показывает, что большинство неговорящих детей (12 человек) 60% затрудняются в подражании голосовых модуляций взрослого и не могут повышать или понижать тон голоса. Признаками отклонений речевого развития в мелодической организации голоса является то, что дети не могут подражать взрослому, если он меняет тон и, тем более, самостоятельно изменять голос.

Изучая моторные предпосылки артикуляции, мы проследили за тем, как дети принимают пищу и провели беседу с родителями, что предпочитают, есть их дети. И получили следующие результаты: 6 детей

(30%) едят пищу, которая перетерта, прокручена блендером и отказываются есть твердую пищу. 3 детей (15%) едят с открытым ртом и, если пища вываливается, пытаются запихнуть ее назад пальцем. 7 детей (35%) при приеме пищи быстро устают и отказываются от еды; 10 детей (50%) захватывают пищу с ложки зубами, без участия губ. Все эти факторы говорят о слабости мышц артикуляционного аппарата и низкой тактильной чувствительности.

Анализируя состояние фонематического восприятия, можно сказать, что 8 детей (40%) имеют проблемы в дифференциации звуков. 3 ребенка (15%) не смогли различить звуки по твердости/мягкости, 4 ребенка (20%) – по месту образования, и 1 ребенок (Олег П.) затрудняется в различении гласных О/У из-за нарушения тактильной чувствительности губных мышц.

Все описанные нами в исследовании признаки проявлялись достаточно неравномерно в психических, физиологических, языковых и познавательных компонентах речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста. Поэтому в ходе исследования возникла необходимость распределить их по типам нарушений коммуникативно-речевой деятельности детей данной категории, ориентируясь на проявление признаков в обозначенных составляющих речевых систем детей.

Подсчитав баллы, мы установили закономерности в проявлении признаков отклонений в когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах речевого развития детей 3-го и 4-го годов жизни и предположили, что эти дети имеют отклонения речевого развития. В речевом развитии детей отклонений в различных компонентах когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах проявляются очень неритмично, мозаично. Мы предположили, что эти дети имеют задержку речевого развития.

На четвертом, заключительном, этапе исследования нами были выделены основные типы отклонений в овладении речью по степени выраженности и по

структуре и определены нарушения в развитии коммуникативно-речевой деятельности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Мы в своей работе ориентировались на типы отклонений, которые были выделены Е.В. Шереметьевой: резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные нарушения.

Отклонения речевого развития 5 детей (25%) (Всеволода В., Артема А., Софии П., Даниила И., Олега П.) мы определили как резко выраженные. В самостоятельной игре у этих детей преобладали манипуляции с предметами, появлялись одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождали речью. Родители этих детей или не считали нужным говорить с ребенком в ситуации одевания и раздевания ребенка или общались с ребенком при помощи грамматически сложных конструкций, смысла которых ребенок не понимал. Дети не реагировали совсем или реагировали неадекватно на похвалу или порицание взрослых. Они быстро уставали, могли лечь на пол или начинали раскачиваться сидя. Для них также было характерно сосание пальцев рук.

Голос у таких детей глухой, слабый по интенсивности, они просто не могли подражать изменению голоса взрослого.

У другой группы детей (3 человека: Тимофей Д., Александра З., Макар Ч.) по всем направлениям обследования было отмечено относительно равномерное снижение.

Игра этих детей носила подражательный процессуальный характер, однако быстро распадалась на одноактные игровые действия, которые сопровождалась редкими фонационными возгласами.

Из беседы с родителями данной группы детей, мы узнали, что они при одевании и раздевании ребенка в детском саду иногда говорили с ним, но чаще их обращения не были включены в ситуацию, были сложно оформлены лексически и грамматически. Дети адекватно реагировали на похвалу или порицание, однако не выполняли инструкцию взрослого, если она не была интонационно оформлена. По мимике можно было различить удовольствие или недовольство ребенка. Голос детей нормальный по тембру, но тихий по

интенсивности. Самостоятельно дети не понижали и не повышали тон голоса, однако при стимулирующей помощи взрослого старались подражать его голосовым модуляциям.

Дети с нерезко выраженными нарушениями составили группу в количестве 4 человек. Это Матвей Б., Дарья Г., Дмитрий М., Мария И. Они могли играть сюжетными игрушками, действия многократно повторяли и могли варьировать. Собственные действия сопровождали частыми голосовыми фонациями. Родители при одевании и раздевании ребенка в детском саду говорили с ними, их речь была включена в ситуацию. Однако иногда в речи, обращенной к ребенку, встречались слова, не совсем понятные ему, предложения со сложными грамматическими конструкциями. Дети адекватно реагировали не только на похвалу или порицание взрослого, но и на инструкцию. Голос детей нормальный, достаточной силы. Дети уже самостоятельно повышали и понижали тон голоса. Родители отмечали, что у детей в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге над двусложными словами с ударением на втором слоге.

Следовательно, состояние речевой системы детей первой группы детей с резко выраженными нарушениями можно квалифицировать как «отклонения речевого развития», поскольку оно носит системный необратимый характер и усложняется по мере взросления ребенка. Мы можем утверждать, что эти дети уже в раннем возрасте нуждаются в направленном коррекционно-предупредительном воздействии.

Состояние речевой системы детей второй группы с выраженными речевыми нарушениями может быть отнесено к «задержке речевого развития» и носит обратимый характер и компенсируется по мере взросления ребенка и в ходе систематической коррекционной работы.

Дети третьей группы с нерезко выраженными нарушениями к 4 годам можно отнести к норме, а 5 лет у них возможны нарушения звукопроизношения и слоговой структуры.

Анализируя все составляющие компоненты обследования, мы составили общую таблицу влияния биологических и социальных факторов (в частности, взаимодействие родителей и детей на формирование коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста (таблица 2.13.).

Таблица 2.13.

Влияние биологических и социальных факторов на формирование коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

№ п/п	Имя ребенка	Типы отклонений речевого развития	Наличие неврологических и соматических заболеваний	Родительская стимуляция
1.	Арина Б.	N	ЧДБ (простудные заболевания)	Высокая степень стимуляции со стороны родителей
2.	Матвей Б.	Нерезко выраженные отклонения	Перинатальная <u>энцефалопатия</u>	Высокая степень стимуляции со стороны родителей
3.	Вероника А.	N	ЧДБ (простудные заболевания)	Высокая степень стимуляции со стороны родителей
4.	Всеволод В.	Резко выраженные отклонения	Резидуально-органическое поражение ЦНС, фебрильные судороги	Низкая степень стимуляции со стороны родителей
5.	Дарья Г.	Нерезко выраженные отклонения	Перинатальная <u>энцефалопатия</u>	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
6.	Арсений А.	N	N	Высокая степень стимуляции со стороны родителей
7.	Тимофей Д.	Выраженные отклонения	Перинатальная <u>энцефалопатия</u>	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
8.	Александра З.	Выраженные отклонения	Перинатальная <u>энцефалопатия</u>	Низкая степень стимуляции со стороны родителей
9.	Артем А.	Резко выраженные отклонения	Перинатальная <u>энцефалопатия</u>	Низкая степень стимуляции со стороны родителей
10.	София П.	Резко выраженные отклонения	Резидуально-органическое поражение ЦНС	Низкая стимуляция со стороны родителей
11.	Анна С.	N	Дисбактериоз и пищевая аллергия	Высокая степень стимуляции со стороны родителей

12.	Екатерина В.	N	N	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
13.	Георгий В.	N	Перинатальная энцефалопатия, фебрильные судороги	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
14.	Дмитрий М.	Нерезко выраженные отклонения	Перинатальная энцефалопатия	Низкая степень стимуляция со стороны родителей
15.	Мария И.	Нерезко выраженные отклонения	Перинатальная энцефалопатия	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
16.	Даниил И.	Резко выраженные отклонения	Резидуально-органическое поражение ЦНС	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
17.	Макар Ч.	Выраженные отклонения	Перинатальная энцефалопатия	Низкая степень стимуляция со стороны родителей
18.	Тимофей С.	N	ЧДБ (простудные заболевания)	Высокая степень стимуляции со стороны родителей
19.	Анастасия Р.	N	N	Средняя степень стимуляции со стороны родителей
20.	Олег П.	Резко выраженные отклонения	Резидуально-органическое поражение ЦНС	Низкая степень стимуляция со стороны родителей

Мы выделили уровни стимуляции со стороны родителей детей.

Мы отметили высокий уровень стимуляции со стороны родителей, если они старались оречевлять все процессы взаимодействия с ребенком. Это гораздо лучше стимулировало коммуникативно-речевые навыки детей, нежели искусственно созданная стимуляция с просьбой повторить за взрослым, назвать предмет или действие, закончить сказанное родителем. Эти родители ежедневно читали дома детские книги, эмоционально реагировали на встречу с ребенком, интересовались у воспитателя как провел день их ребенок.

Средний уровень стимуляции со стороны близкого взрослого, т.е. родителя, заключался в том, что родители не всегда, а в некоторых ситуациях оречевляли процесс совместной с ребенком деятельности, но не получая ожидаемой реакции со стороны ребенка, прекращали говорить с ним. Такие

родители читали детскую литературу своему ребенку, но делали это не систематически, а 1-2 раза в неделю, не всегда выражали эмоции в общении с ребенком по тому или иному поводу.

Низкий уровень родительской стимуляции заключался в том, что родители либо в силу своей занятости или некомпетентности, не считали целесообразным уделять внимание речевому общению со своим ребенком. Такие родители не считали нужным чтение детской художественной литературы и судя по анкетам, объясняли это нежеланием ребенком слушать их и непонимание им смысла прочитанного. Один из родителей данной категориальной группы понимал необходимость взаимодействия с ребенком и оречевления своих действий, но использовал в своей речи сложные грамматические контракции и слова, смысл которых не был понятен его ребенку.

Низкий уровень стимуляции показали 7 родителей (35%) и у 4х из них (20%), дети имеют резко выраженные отклонения речевого развития. 8 родителей (40%) со средней степенью стимуляции потребности в общении. Их дети имеют более высокий уровень речевого развития (выраженные нарушения 2 человека (10%); нерезко выраженные – 2 ребенка (10%); 3 ребенка не имеют нарушений и только 1 ребенок (5%) с резко выраженными нарушениями, но это можно объяснить биологическими причинами – резидуально-органическим поражением ЦНС). 6 родителей (30%) имеют высокую степень стимуляции потребности в общении своих детей. 5 детей (25%) данной группы родителей имеют нормальное речевое развитие, несмотря на то, что дети часто не посещают детский сад (3 ребенка из группы часто и долго болеющих детей, 1 ребенок имеет диагноз дисбактериоз и пищевая аллергия и находятся на постоянном лечении); 1 ребенок имеет нерезко выраженные отклонения (в анамнезе – перинатальная энцефалопатия).

Полученные результаты показывают необходимость стимуляции потребности общения со стороны взрослых. Данные, полученные в ходе

сравнительного анализа, показали, что лучше результаты развития коммуникативно-речевых навыков показали дети, чьи родители описывают все процессы взаимодействия со своими детьми. Мы видим, что это значительно лучше стимулирует речевое развитие, чем чтение художественной литературы детям или искусственно организованная стимуляция (повтори, скажи и др.). с детьми, чье речевое развитие соответствует возрасту, говорят больше, чем с неговорящими. Результаты, полученные в ходе нашего исследования, доказывают значимость микросоциальной стимуляции для речевого развития ребенка. Если коммуникативные цели еще могут быть достигнуты ребенком, то речевое развитие сильно тормозится, что и показывают результаты обследования детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, мы еще раз подчеркиваем необходимость социальной мотивации для развития коммуникативно-речевых навыков ребенка. И мотивация у детей с нормальным развитием речевой коммуникации гораздо выше, чем у их сверстников с отклонениями в овладении речью. И мы можем с точностью сказать, что дети, с которыми родители говорят больше, имеют более высокие результаты в овладении речью. Но, к сожалению, не все родители владеют знаниями о том, как взаимодействовать со своим неговорящим ребенком, чтобы стимулировать его коммуникативно-речевые навыки. И задача педагогического коллектива ДОО помочь им в этом, научить взаимодействовать с ребенком и проводить работу по стимулированию речевой активности неговорящих детей, ведь мы еще раз подчеркиваем, что у детей с настоящей задержкой речевого развития сохранены компенсаторные возможности и при правильной организации эти нарушения проходят со временем. А с детьми, имеющими разные типы отклонений речевого развития, требуется специально организованная помощь коррекционного характера, и начинать ее следует еще в группах для детей раннего и младшего дошкольного возраста. Но так как в детском саду не предусмотрена работа учителя-логопеда с этими детьми по стимуляции

коммуникативно-речевой деятельности, а неговорящих детей становится с каждым годом все больше, возникла необходимость создания новых форм взаимодействия с детьми данной категорией детей и их родителей. В детском саду открыта группа кратковременного пребывания, в которой есть неговорящие дети, консультативный пункт для детей с речевыми нарушениями и было предложено создать кружок для стимуляции и развития коммуникативно-речевой деятельности для детей раннего и младшего дошкольного возраста. В связи с этим возникла необходимость написания проекта программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевой деятельности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования.

2.3. Экспериментальная проверка эффективности логопедической работы в условиях реализации проекта «Начинаем говорить»

Следующим этапом реализации нашего проекта – стал деятельностный этап, который осуществлялся в период с февраля 2018 года по июнь 2018 года.

Целью данного этапа стало определение эффективности коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Первоначально был проведен подготовительный подэтап (февраль 2018 г.), в ходе которого мы:

- определили направления и принципы коррекционно-развивающей работы;
- разработали программу коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и

полученные в ходе реализации диагностического этапа проекта данные об особенностях коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста позволили нам определить следующие **направления** коррекционно-развивающей работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у данной категории детей:

- развитие речевой активности в игре;
- работа по стимуляции потребности общения с близкими взрослыми;
- развитие эмоционального реагирования;
- развитие языковых и психофизиологических компонентов речестановления.

При осуществлении коррекционно-развивающей работы мы посчитали важным ориентироваться на следующие **принципы**:

1. Принцип этиопатогенетический предполагает учет этиологии (причины) и механизмов речевого нарушения
2. Принцип онтогенетический предполагает учет развития речи в норме при любой речевой патологии
3. Принцип комплексности – предполагает воздействие на дефект и личность ребенка усилиями разных специалистов.
4. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.
5. Принцип обходного пути учитывает новые функциональные системы в обход пострадавшего звена.
6. Принцип деятельностного подхода предполагает включение формируемых навыков в процесс коммуникативно-речевой деятельности.

Программа коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста предполагает реализацию следующих направлений деятельности:

1. Диагностико-прогностическое.
2. Просветительское.
3. Деятельностное.
4. Рефлексивно-оценочное.

В рамках диагностико-прогностического направления создаются психолого-педагогические условия для мотивирования субъектов образовательного процесса по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Просветительское направление предполагает формирование и углубление знаний субъектов образовательного процесса о психолого-педагогических особенностях неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Задачами реализации деятельностного направления выступает, прежде всего, формирование у субъектов образовательного процесса навыков эффективного общения с неговорящими детьми раннего и младшего дошкольного возраста, а также овладение педагогами и родителями технологиями коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, овладение педагогами технологиями работы с родителями, вовлечение всех субъектов образовательного процесса во взаимодействие друг с другом.

Рефлексивно-оценочное направление предполагает подведение итогов реализации программы, оценку произошедших изменений в личности каждого субъекта образовательного процесса.

С учетом выработанных направлений деятельности, а также, на основе анализа методических разработок и практических пособий, нами было разработано содержание по каждому направлению. В качестве примера

направления деятельности и содержание представлены в таблице 2.14. и приложении 4.

Таблица 2.14.

Примерная структура программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста

№ п/п	Направления деятельности	Субъекты-участники деятельности	Содержание работы
1.	Диагностико-прогностическое	Педагоги	<p>Изучение мотивационной готовности коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p> <p>Совместное с родителями обсуждение результатов обследования.</p> <p>Ознакомление с коммуникативно-речевыми особенностями неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, индивидуально-психическими особенностями, с фактами и причинами, обусловившими нарушение онтогенеза.</p> <p>Изучение родительских ожиданий в отношении организации и содержания коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p>
		Родители	<p>Создание мотивационной основы повышения коррекционно-педагогической компетентности родителей. Совместное с педагогами обсуждение результатов обследования.</p> <p>Определение степени готовности родителей к сотрудничеству с педагогами ДОО и специалистами разного профиля, умение прогнозировать возможную степень их привлечения в коррекционно-педагогический процесс и определение помощи, которую способны оказывать родители с учетом различных факторов (профессиональной занятости, материального положения, уровня образования, жилищно-бытовых условий).</p> <p>Формирование готовности содействовать педагогам в проведении коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p>

		Дети	Обследование когнитивных компонентов, языковых и психофизиологических предпосылок речестановления у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного младшего дошкольного возраста
2.	Просветительское	Педагоги	Изучение нормативно-правовой основы ранней помощи детям с ОВЗ (в частности с речевыми нарушениями). Особенности и потребности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Деонтологические основы взаимодействия с родителями неговорящих детей. Обеспечение дифференцированного подхода к родителям, тактичность, внимание и сопереживание способствуют установлению партнерских отношений, взаимного доверия и понимания. Использование традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Использование онлайн-ресурсов как формы повышения квалификации учителя-логопеда по теме формирования коррекционно-педагогической компетентности родителей.
		Родители	Изучение нормативно-правовой основы ранней помощи детям с ОВЗ (в частности с речевыми нарушениями). Знание особенностей и потребностей неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Использование современных средств коммуникации в коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.
3.	Деятельностное	Педагоги	Овладение наиболее эффективными методами, средствами и приемами коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Изучение специальных методов и приемов для стимуляции речевой активности и речевого общения, направленные на: -формирование мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности; -совершенствование способности к подражанию действиям (эхопраксии) взрослого, сверстников и речевому подражанию — эхоталии; -развитие психофизиологической основы речевой деятельности: разных видов восприятия, физиологического и речевого

			<p>дыхания, артикуляционных навыков; формирование внутреннего и внешнего лексикона (номинативного, предикативного, и атрибутивного), обеспечивающего минимальное общение;</p> <p>-формирование первоначальных навыков грамматического (морфологического и синтаксического) структурирования речевого высказывания;</p> <p>- формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания (по началу — примитивного);</p> <p>-профилактику возникновения вторичных речевых нарушений.</p>
		Родители	<p>Создание ситуации провокации, или искусственное непонимание ребенка.</p> <p>Использование стихотворных ритмизированных текстов, чтение художественной литературы.</p> <p>Оречевление всех процессов организованной совместно с ребенком деятельности, что способствует произвольному обучению детей умению вслушиваться в звуки речи, улавливать ее ритм, отдельные звукосочетания и постепенно проникать в их смысл.</p> <p>Вызывание возможностей произнесения звуков и звукокомплексов, имеющихся у ребенка.</p> <p>Закрепление дома навыков, полученных ребенком на занятиях.</p>
		Дети	<p>Стимуляция речевой и психической активности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p> <p>Совершенствование способности к подражанию (в том числе речевому) действиям взрослого и сверстников.</p> <p>Развитие и коррекция психофизиологических предпосылок речестановления (физиологического и речевого дыхания, артикуляционной моторики, фонематического восприятия).</p> <p>Развитие эмоционального реагирования в общение со взрослыми и сверстниками.</p>
4.	Рефлексивно-оценочное	Педагоги	<p>Оценка эффективности коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p> <p>Анализ и рефлексия коррекционно-педагогической деятельности.</p>
		Родители	<p>Проведение анкетирования с целью оценки динамики развития коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p>

		Подведение итогов реализации программы, оценку произошедших изменений в личности каждого субъекта образовательного процесса. Повышение уровня коррекционно-педагогической компетентности родителей, имеющих неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.
	Дети	Дети эмоционально реагируют на похвалу и порицание взрослого, развита способность к мимическому выражению эмоционального реагирования, сформирована самостоятельная творческая игра как с игрушками, так и с предметами-заместителями, наблюдается достаточно активное речевое сопровождение во время игры, повысился уровень развития фонематического восприятия и артикуляционной моторики, что позволяет нормализовать речевое развитие детей или приблизить его к возрастной норме.

Содержание программы реализуется в разнообразных формах, таких как: Совет педагогов, «круглые столы», лекторий, педагогические мастерские, семинары-практикумы, педагогическая студия, создание игровых и проблемных ситуаций, написание и распространение памяток для педагогов, онлайн-консультации, фотоконкурсы, конкурсы презентаций и видеороликов.

Основной формой работы с детьми являются индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия (малыми подгруппами по 2-3 ребенка). Занятия учителя-логопеды могут осуществлять с ребенком при участии родителей.

Работа по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста осуществляется также через проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием методов сказкотерапии, сюжетно-ролевых игр, показом практической деятельности и подражательных игр. Особое внимание должно уделяться вовлечению всех субъектов образовательного процесса в совместную деятельность, созданию и поддержанию такого благоприятного микроклимата, главным признаком которого является атмосфера

взаимодействия. Взаимопонимания и доверия, когда исключается доминирование одних участников процесса над другим.

В качестве критериев коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста являются:

1. Состояние коммуникативно-речевого развития детей.
2. Уровень мотивационной готовности педагогов работать с данной категорией детей и профессиональная компетентность.
2. Коррекционно-педагогическая компетентность родителей.

Таблица 2.15.

Критерии эффективности реализации программы

№	Критерий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Профессиональная компетентность педагогов	Знает психолого-педагогические особенности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, понимает необходимость работы с ними; готов к работе с данной категорией детей, использует знания о возрастных и физиологических особенностях детей раннего и младшего дошкольного возраста в образовательном процессе, владеет умением коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и	Не в достаточной мере владеет знаниями о психолого-педагогических особенностях неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, не в полной мере понимает необходимость работы с ними; готов к коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, но не совсем понимает необходимость работы в этом возрасте, готов строить	Не знает психолого-педагогические особенности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, их особые образовательные потребности; готов к коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, но не совсем понимает необходимость работы в этом возрасте; не владеет навыками взаимоотношения с неговорящими детьми с их родителями, не

		младшего дошкольного возраста, может строить взаимоотношения с неговорящими детьми и их родителями, учитывая индивидуальные особенности.	взаимоотношения с неговорящими детьми с и их родителями, но не всегда учитывает их индивидуальные особенности.	учитывает их индивидуальные особенности.
2.	Педагогическая компетентность родителей	Знает особенности развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, осведомлен в необходимости работать с ними, готов к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Владеет приемами по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.	Недостаточно осведомлен в вопросах особенностей развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, в необходимости работать с ними, не совсем готов к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Не в полной мере владеет приемами по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.	Не знает особенностей развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, не считает целесообразной работу с ними в данном возрасте; не готов к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Не владеет приемами по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Показателями эффективности реализации программы выступают:

1. Положительная динамика численности субъектов образовательной деятельности, развивших свою педагогическую

компетентность по вопросам коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

2. Увеличение численности детей раннего и младшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием детей или приближенным к его возрастной норме.

В ходе экспериментальной проверки эффективности, разработанной нами программы, были выделены контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ). Так как на констатирующем этапе, когда проводилась диагностика сенсомоторной, когнитивной, коммуникативной функций и уровня стимуляции общения со стороны родителей нами было выявлено 6 родителей с низким уровнем стимуляции и у 4х из них дети имеют резко выраженные отклонения речевого развития, мы решили определить эти 6 семей в группы для проверки эффективности работы нашей программы. К сожалению, выборка детей не очень многочисленна, но следует отметить, что в общем показатели у них одинаковые и все они имеют грубые нарушения в развитии и низкий уровень стимуляции общения со стороны взрослых.

В экспериментальную группу мы определили: Всеволода П. (резко выраженные нарушения), София П. (резко выраженные нарушения), Макар Ч. (выраженные нарушения) и в контрольную группы нами были определены дети: Артем А. (резко выраженные нарушения), Олег П. (резко выраженные нарушения), Александра З. (выраженные нарушения).

Коррекционно-педагогическая работа с этими детьми строилась с учетом использования различных видов деятельности и их варьирования, индивидуальных особенностей каждого ребенка и родителей.

С родителями детей экспериментальной группы проводились консультации и лектории по темам Консультация «Если у вас неговорящий ребенок», «Воспитание коммуникативной культуры у детей раннего возраста», семинар-практикум «Эффективные способы «общения» с

неговорящим ребенком» и др., а также совместно организованные с детьми занятия, семейные конкурсы и круглые столы.

С детьми экспериментальной группы (ЭГ) проводились совместные с родителями коррекционные занятия по развитию когнитивных, моторных функций и психофизиологических предпосылок для развития их коммуникативно-речевой активности. Кроме того, проводилась консультативная работа с воспитателями группы кратковременного пребывания и II младшей группы, которые закрепляли изученный материал на своих занятиях с детьми.

В течении всего периода проведения эксперимента помощь детям контрольной группы (КГ) и их родителям не оказывалась.

2.4. Динамика коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

Последним этапом реализации нашего проекта стал контрольный этап, **целью** которого было определение динамики коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Нами были поставлены следующие задачи:

- провести повторное обследование состояния когнитивных компонентов коммуникативно-речевых навыков неговорящих детей: их речевая активность в игре, оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми, эмоциональное реагирование, состояния языковых и психофизиологических компонентов речестановления ребенка;
- проанализировать полученные результаты;
- сравнить результаты обследования в ЭГ и КГ и сформулировать выводы.

Для проведения повторного обследования нами была использована та

же серия заданий, что и диагностическом этапе (параграф 2.1). Полученные результаты подверглись количественному и качественному анализу.

Результаты, полученные в ЭГ, представлены в таблицах 2.16., 2.18., 2.20., 2.22. и на рисунках 2.9., 2.11., 2.13., 2.15.

Результаты исследования речевой активности в игре детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.16. и на рисунке 2.9.

Таблица 2.16.

Речевая активность в игре детей экспериментальной группы (ЭГ)

№ п/п	Имя ребенка	Сформированность игровых действий	Речевая активность в игре	Всего
1.	Всеволод В.	1	1	2
2.	София П.	1	1	2
3.	Макар Ч.	2	1	3

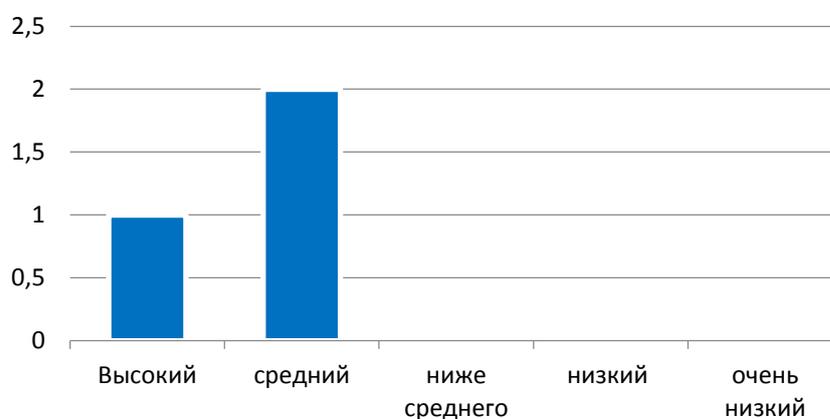


Рис. 2.9. Результаты исследования речевой активности в игре детей экспериментальной группы (ЭГ)

Результаты исследования речевой активности в игре детей контрольной группы представлены в таблице 2.17. и на рисунке 2.10.

Таблица 2.17.

Речевая активность в игре детей контрольной группы (КГ)

№ п/п	Имя ребенка	Сформированность игровых действий	Речевая активность в игре	Всего
1.	Артем А.	1	-2	1
2.	Олег П.	1	-2	-1
3.	Александра З.	2	-1	1

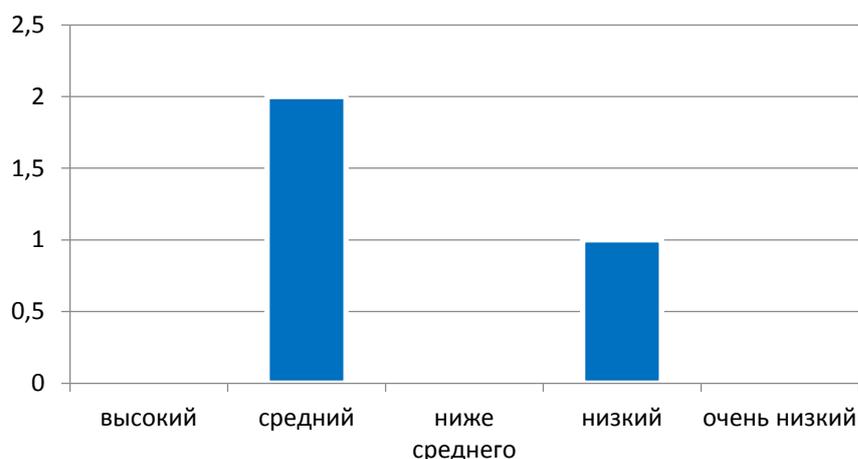


Рис. 2.10. Результаты исследования речевой активности в игре детей контрольной группы (КГ)

Анализируя полученные данные. Мы отмечаем, что все дети правильно проводили различные манипуляции с игрушками, но у детей контрольной группы так и осталась проблема оречевления своих действий с ними, а все дети экспериментальной группы уже пытались сопровождать свои игровые действия речью.

Нас, конечно же, после проведенной коррекционно-педагогической работы с родителями неговорящих детей более всего интересовало стимулирование потребности общения с близкими взрослыми. Результаты исследования оценки стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.18. и на рисунке 2.11.

Таблица 2.18.

Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми (ЭГ)

№ п/п	Имя ребенка	Общение родителей с ребенком при уходе	Общение родителей при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Чтение детской литературы	Стимуляция речевого развития взрослыми	Всего
1.	Всеволод В.	1	1	-1	1	-1	1	2
2.	София П.	1	1	-1	1	-1	1	2
3.	Макар Ч.	1	1	1	1	-1	1	5

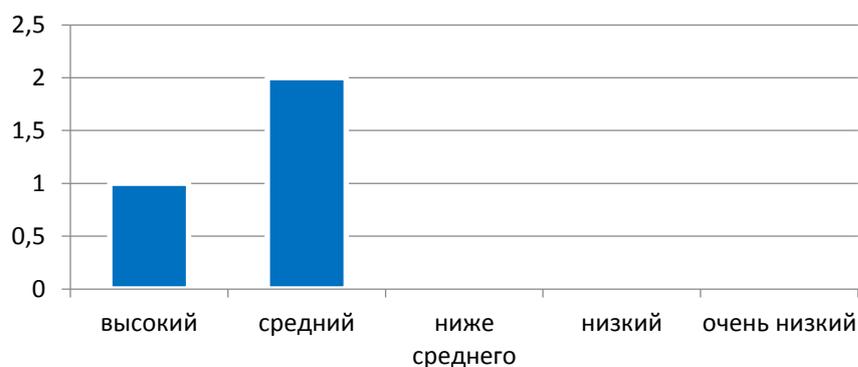


Рис. 2.11. Результаты исследования оценки стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей экспериментальной группы

Результаты исследования оценки стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей контрольной группы представлены в таблице 2.19. и на рисунке 2.12.

Таблица 2.19.

Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми (КГ)

№ п/п	Имя ребенка	Общение родителей с ребенком при уходе	Общение родителей при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Общение ребенка с родителями при встрече	Чтение детской литературы	Стимуляция речевого развития взрослыми	Всего
1.	Артем А.	1	1	-1	1	-1	1	2
2.	Олег П.	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-6
3.	Александра З.	1	1	-1	1	-1	1	0

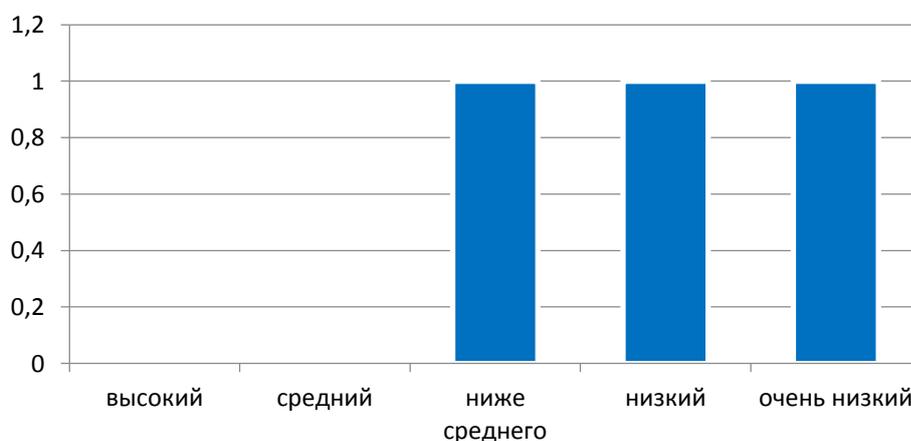


Рис. 2.12. Результаты исследования оценки стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми детей контрольной группы

Из представленных в таблицах и на рисунках данных, мы увидели, что все родители экспериментальной группы старались стимулировать потребность в общении у своих детей. Они пытались оречевлять все свои действия и действия ребенка в быту, стали находить время для чтения детской литературы и строили свои предложения так, чтобы они были детям, т.е. стали использовать речевые конструкции, которые ребенок хорошо понимает. Родители признавались, что поначалу это было очень сложно сделать, но, когда они стали видеть, что дети с радостью встречают их после работы, пытаются что-то рассказать на своем, еще не понятном родителям языке, они сами стали просить помощи у учителя-логопеда и воспитателей, чтобы заниматься с детьми дома самостоятельно. Просили порекомендовать им книги, которые можно читать малышам, и по признанию одного из родителей, он сам стал испытывать удовольствие от «общения» со своим ребенком.

Результаты в контрольной группе немного повысились только у Артема А, он стал спокойнее отпускать родителей на работу и сам пытался начинать «говорить» с родителями, чего раньше не было. Но инициатива исходила от самого ребенка, а не от родителей.

Результаты исследования эмоционального реагирования детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.20. и на рисунке 2.13.

Таблица 2.20.

Эмоциональное реагирование детей (ЭГ)

№ п/п	Имя ребенка	Реагирование на похвалу/ порицание взрослого	Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Способность к эмпатии	Наличие/отсутствие самоуспокаивающих движений	Всего
1.	Всеволод В.	1	1	-1	1	2
2.	София П.	1	1	1	1	4
3.	Макар Ч.	1	1	1	1	4

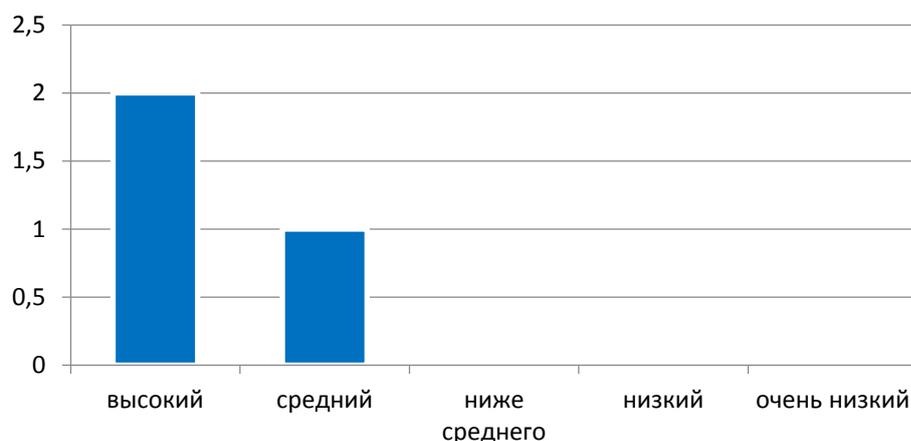


Рис. 2.13. Результаты эмоционального реагирования детей ЭГ

Результаты исследования эмоционального реагирования детей контрольной группы представлены в таблице 2.21. и на рисунке 2.14.

Таблица 2.21.

Эмоциональное реагирование детей контрольной группы

№ п/п	Имя ребенка	Реагирование на похвалу/ порицание взрослого	Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Способность к эмпатии	Наличие/отсутствие самоуспокаивающих движений	Всего
1.	Артем А.	1	1	-1	1	2
2.	Олег П.	-1	-1	-1	-1	-4
3.	Александра З.	1	1	-1	1	2

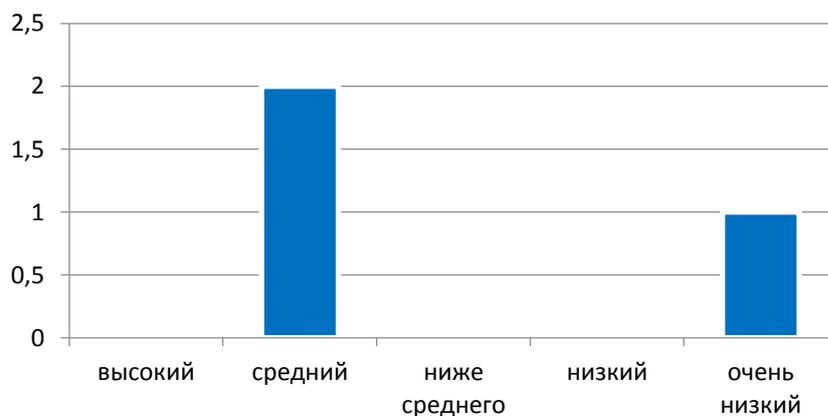


Рис. 2.14. Результаты эмоционального реагирования детей КГ

Анализируя представленные данные, мы можем отметить, что все дети экспериментальной группы и 2 детей контрольной группы адекватно

реагируют на похвалу или порицание взрослого, способны мимически выразить свое эмоциональное реагирование, т.е. их эмоциональное реагирование носит положительный характер. Причем у всех детей экспериментальной группы оно стало выше, в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. 1 ребенок контрольной группы (Олег П.) не только не улучшил результаты, но даже стал более агрессивно реагировать на любые попытки взаимодействовать с ним. Успокаивался, если его оставляли в покое, и он начинал раскачиваться на стульчике и, засовывая пальцы в рот, грызть ногти.

На логопедическом этапе нашего исследования, мы вновь изучали состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей экспериментальной группы, которые представлены в таблице 2.22. и на рисунке 2.15.

Таблица 2.22.

Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей ЭГ

№ п/п	Имя ребенка	Основной тон голоса	Мелодика	Ритм	Моторные предпосылки артикуляции	Фонематическое восприятие	Всего
1.	Всеволод В.	1	-1	1	1	-1	0
2.	София П.	1	-1	1	1	-1	1
3.	Макар Ч.	1	1	1	1	1	5

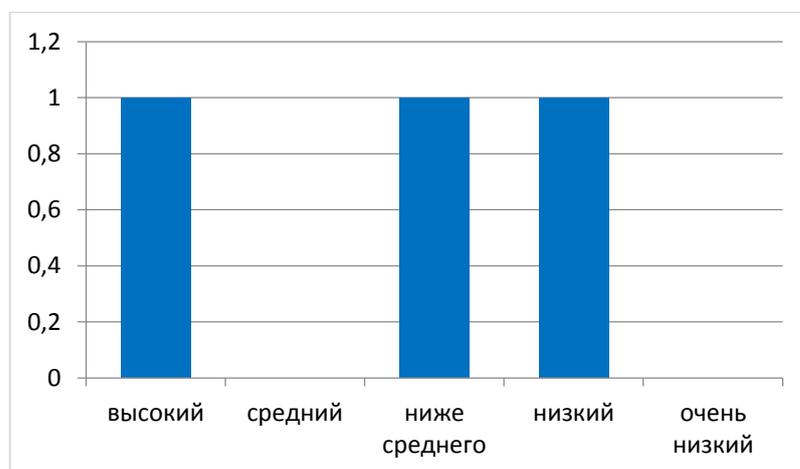


Рис. 2.15. Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей ЭГ

Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей экспериментальной группы, которые представлены в таблице 2.23. и на рисунке 2.16.

Таблица 2.23.

Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей контрольной группы (КГ)

№ п/п	Имя ребенка	Основной тон голоса	Мелодика	Ритм	Моторные предпосылки артикуляции	Фонематическое восприятие	Всего
1.	Артем А.	1	-1	1	-1	1	1
2.	Олег П.	-1	-1	-1	-1	-1	-5
3.	Александра З.	1	-1	1	-1	1	1

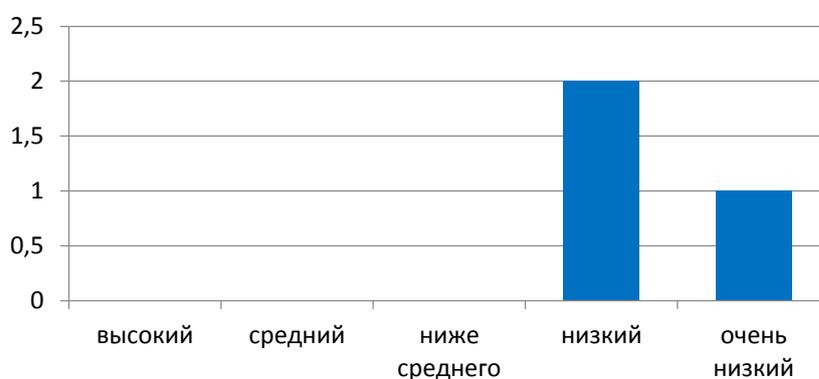


Рис. 2.16. Состояние языковых и психофизиологических компонентов речестановления детей КГ

Из представленных на рисунках и в таблицах данных видно, что одним из признаков нарушения речевого развития можно выделить неумение ребенка изменять тон голоса и неспособность к голосовым модуляциям. Это наблюдается почти у всех детей, кроме Макара Ч., в обеих группах – ив экспериментальной, и в контрольной. Зато следует отметить значительное улучшение состояния моторных предпосылок артикуляции у все детей экспериментальной группы. Родители данной группы стали обращать внимание на пищевое поведение своих детей (перестали идти на поводу у детей по поводу того, чтобы дети ели предпочитаемую пищу, стали обращать внимание на то как ребенок берет пищу и жует ее, а также на открывание рта

и проталкивание пищи пальцем, что наблюдалось у детей раньше). Кроме этого, родителей обучали простым артикуляционным упражнениям («Заборчик», «Дудочка», их чередованию и др.), которые они могли выполнять с детьми сначала под контролем учителя-логопеда, а потом самостоятельно дома. У детей контрольной группы результаты не изменились.

Анализ состояния фонематического состояния детей показал, что показатели повысились только у одного ребенка экспериментальной группы. Поэтому у всех остальных детей, мы, к сожалению, можем констатировать отставание фонематического слуха минимум на полгода.

В целом же, мы могли наблюдать повышение показателей (количественных и качественных), которые позволили говорить о положительной динамике развития коммуникативно-речевых навыков у детей экспериментальной групп и их стимулирования со стороны близких взрослых. Результаты сравнительного анализа показали, что дети экспериментальной группы по всем направлениям исследования после проведенной работы показали более высокие результаты (высокий уровень – 1 ребенок – 16,6%, средний уровень 2 детей – 33,2%, низкого уровня нет ни у кого из детей). В контрольной группе только у одного ребенка (16,6%) показатели повысились с низкого на средний, а у двоих детей (33,2%) остались прежними – низкими (рисунок 2.17.)

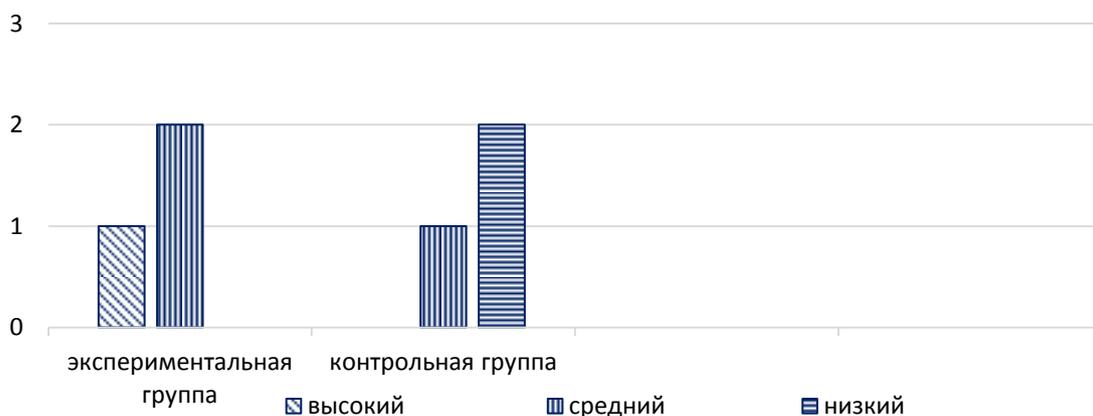


Рис. 2.17. Итоговый сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ

Таким образом, опытно-экспериментальная проверка подтвердила целесообразность и эффективность разработанной нами программы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста и подтвердила гипотезу исследования.

Выводы по второй главе

В ходе нашего практического исследования, нами был определен диагностический инструментарий, позволяющий изучить состояние средств коммуникации и социального фактора коммуникативно-речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста, который позволил провести анализ полученных данных и описать особенности владения средствами коммуникации неговорящими детьми раннего и младшего дошкольного возраста.

Полученные результаты нашего экспериментального изучения позволили дифференцировать нарушения речевого развития, при которых недоразвитие носит системный необратимый характер, усложняется по мере взросления ребенка, и задержку речевого развития, при котором недоразвитие речи носит обратимый характер и компенсируется по мере взросления ребенка.

Внутри группы детей с нарушениями в овладении речью на основе сравнения данных выявленных совокупностей прогностически значимых признаков в психофизиологических, языковых и когнитивных компонентах выделены типы нарушенного хода речевого развития по степени выраженности и структуре недоразвития.

Таким образом, проведенное исследование помогло нам доказать наличие взаимосвязи между уровнем владения средствами коммуникации детьми раннего и младшего дошкольного возраста и стимуляцией их коммуникативно-речевого развития со стороны близких взрослых (семьи).

В результате проведенного эксперимента мы можем утверждать, что дети с отклонениями в развитии речи уже в раннем возрасте нуждаются в направленном предупредительном воздействии и, следовательно, необходимо разработать содержание и методические приемы комплексного предупреждения нарушений речевого развития, позволяющие нормализовать ход речевого онтогенеза. Нами был разработан проект программы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, апробация которой помогла повысить уровень знаний по проблеме исследования и предупредить возникновение выраженных проявлений системных речевых нарушений в более позднем возрасте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы позволил нам говорить, что под коммуникативно-речевой деятельностью понимается целенаправленный, активный, мотивированный процесс выдачи и/или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (выражения чувств, волеизъявления), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Коммуникативно-речевая деятельность предполагает взаимодействие участников коммуникации (коммуникантов), направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, а также речевую коммуникацию как одно из составляющих коммуникативной деятельности и овладение такими коммуникативно-речевыми умениями, как: навыки воспринимать и понимать информационный материал, сотрудничества и взаимопонимания, умения слушать и слышать, навыки ведения диалогической и монологической речью.

Проблема коммуникативно-речевого развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста на современном этапе достаточно активно исследуется учеными, что связано с увеличением в детской популяции данной категории. У данной группы детей отмечается снижение потребности в речевом общении. Неговорящим детям, вследствие ослабленной социальной направленности, свойственна недостаточность коммуникативной компетенции: несформированность потребности в коммуникативном общении, детерминация коммуникативных умений ситуативно-деловой формой общения, ограниченность коммуникативной интенции и направленности мимики и жестов. Неговорящие дети представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и

речевого развития, что необходимо учитывать в коррекционно-развивающей работе.

Результаты проведенного нами изучения перечисленных особенностей, свидетельствуют о том, что неговорящие дети раннего и младшего дошкольного возраста не владеют ни одним из компонентов коммуникативной деятельности в той мере, в какой это оказалось доступным их нормально развивающимся сверстникам, что подтвердили имеющиеся в литературе данные.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода. Для решения задач исследования нами была определена методика его проведения, основу которой составили задания, предложенные Е.В.Шереметьевой: изучение когнитивных компонентов развития речевой системы ребенка в игре, стимуляции общения с близкими взрослыми, эмоциональное реагирование и изучение языковых и психофизиологических предпосылок речестановления ребенка. Выделив закономерности в проявлении признаков отклонений в когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах речевого развития детей 3-го и 4-го годов жизни и предположили, что эти дети имеют отклонения речевого развития. В развитии речи детей, отклонения в различных компонентах когнитивных, языковых и психофизиологических компонентах проявляются очень неритмично, мозаично и были выделены основные типы отклонений в овладении речью по степени выраженности и по структуре и определены нарушения в развитии коммуникативно-речевой деятельности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Мы в своей работе ориентировались на типы отклонений, которые были выделены Е.В. Шереметьевой: резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные нарушения.

Отклонения речевого развития 5 детей (25%) мы определили как резко выраженные. В самостоятельной игре у этих детей преобладали манипуляции с предметами, появлялись одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождали речью. Голос у таких детей глухой, слабый по интенсивности, они просто не могли подражать изменению голоса взрослого. Дети не реагировали совсем или реагировали неадекватно на похвалу или порицание взрослых. Они быстро уставали, могли лечь на пол или начинали раскачиваться сидя. Для них также было характерно сосание пальцев рук. Следовательно, состояние речевой системы детей первой группы детей с резко выраженными нарушениями можно квалифицировать как «отклонения речевого развития», поскольку оно носит системный необратимый характер и усложняется по мере взросления ребенка. Мы можем утверждать, что эти дети уже в раннем возрасте нуждаются в направленном коррекционно-предупредительном воздействии.

Проведенное нами исследование позволило сделать предположение о том, что выявленные у этих детей затруднения связаны с тем, что родители этих детей не обращали внимание на проблемы своих детей, не пытались стимулировать коммуникативно-речевые навыки своих неговорящих детей, не считали нужным оречевлять свои действия с ребенком в процессе взаимодействия с ним или общались с ребенком при помощи грамматически сложных конструкций, смысла которых ребенок не понимал.

Полученные в ходе теоретического анализа и на констатирующем этапе нашего практического этапа исследования результаты определили необходимость поиска эффективных средств логопедической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В качестве гипотезы нашего формирующего этапа исследования мы определили следующее: эффективность коррекционно-педагогической

работы по формированию коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста по формированию предпосылок речевой коммуникации, обусловленные недостаточным развитием психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов и низкой речевой активностью, будет выше, если:

1. работа в условиях дошкольной образовательной организации будет организована в условиях дополнительного образования в рамках речевого кружка;

2. программа коррекционно-педагогической работы в рамках речевого кружка будет комплексной, предполагающей работу не только с детьми, но и с его ближайшим социальным окружением и должна реализовываться по следующим направлениям: диагностическому, просветительскому, деятельностному;

3. при реализации программы необходимо будет использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы работы.

В процессе деятельностного этапа исследования нами осуществлялась проверка данного положения. Для этого при создании программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков нами были определены структура, содержание программы, а также направления деятельности и прописаны механизмы реализации для всех субъектов-участников деятельности.

На контрольном этапе было проведено повторное обследование детей экспериментальной и контрольной групп, в ходе которого была установлена положительная динамика стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной. У детей экспериментальной группы преобладал недостаточный уровень всех компонентов развития коммуникативно-речевых навыков (100%), а у контрольной группы он выявлен только у 33% воспитанников. В целом в экспериментальной группе после

проведенной логопедической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у 66% неговорящих детей отмечена положительная динамика.

Полученные результаты позволили говорить об эффективности разработанной нами программы коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, что, в свою очередь, явилось подтверждением выдвинутой нами гипотезы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одного из приоритетных направлений современной специальной педагогики / Л.И.Аксенова// Дефектология. 2012. №3.-С.39-44.
- 2.Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. - М: МГУ, 1980. — 416 с.
- 3.Арушанова А. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы: Ст. дошкол. возраст/ А. Арушанова // Дошкольное воспитание. -1998. -№ 6. - С. 86-89
- 4.Баранова Е.Б. Организация специальной помощи детям раннего возраста с задержкой психического и речевого развития в группах кратковременного пребывания /Е.Б.Баранова, С.Н.Сазонова //«Практическая психология и логопедия». - 2006. - №4 (21). - С. 18 - 25.
5. Блинкова Т. М. Логопедическая группа. Развитие речи детей 2-3 лет/ Т.М.Блинкова.- Волгоград: Учитель, 2011.-270с
- 6.Бодалев А. А. Психология общения/Бодалев А.А. - Воронеж, 1996.- 256 с
- 7.Бобкова Н.В. Программа коррекционно - развивающих занятий в группе кратковременного пребывания для детей раннего возраста / Н.В. Бобкова, Е.А. Кузнецова, Т.В. Орлина, Н.А. Панова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2006. - №3. - С. 55 - 62.
- 8.Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России / Т.В. Волосовец// Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: Материалы конференции. М., 2013, С. 12-16.
- 9.Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский.- Спб.: Изво «Лань», 2003.-390с.

10. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений/А.Н.Гвоздев, Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981.-144с.

11.Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / 64 Специальное образование. 2017. № 3 Б. М. Гриншпун // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. — М. :Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. — Т. 2

12. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона/ О.Е. Громова.- Творческий центр Москва, 2005.-340с.

13.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Жинкин Н.И. - М.: Наука, 1982. - 156 с.

14. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.

15.Кабаченко Е.И. Развитие речи детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания / Кабаченко Е.И., Кабаченко Н.А.// Логопед. - 2006. - №4. - С. 26- 32.

16.Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 2 - 3 лет / М.Ю.Картушина. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 128 с.

17.Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми/ Е.В.Кириллова: Учебно-методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2011.-290с.

18.Кириллова Е.В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой / Е.В.Кириллова// Практическая психология и логопедия. - 2006. - №1 (18).- С. 9

19. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р.

20. Косенкова О.С. Интегрированный подход к проведению логопедических занятий / Косенкова О.С., Демидова М.А., Галкина Н.П., Черенкова М.А. // Логопед. - 2008. - №7. - С. 75 - 88.

21. Леонтьев А.Н. Психология общения/ Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

22. Лингвистический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 260 с.

23. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. / Лисина М.И. - М.: Педагогика, 1986. -144с.

24. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М., 2005. – 83 с.

25. Малофеев Н.Н., Разенкова Ю.А., Урядницкая Н.А. О развитии службы ранней помощи детям с отклонениями в развитии и детям-инвалидам в Российской Федерации // Дефектология. – 2007. – № 6

26. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. / Мунирова Л.Р.-М.- 1992,- 17 с.

27. Нарушение речи у дошкольников. Составители: Белова - Давид Р.А., Гриншпун Б. М./: Белова - Давид Р.А., Гриншпун Б. М.- М.: Просвещение, 2009.- 216с.

28. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис....кан.пед. наук / Павлова О.С.— Москва, 1998. — 190 с.

29. Приходько О.Г., Югова О.В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителями / Приходько О.Г., Югова О.В./ М. – 2015. – 146с.

30. Пискунова Л.Н. Программно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с патологией речи в ДОУ / Л.Н. Пискунова, Е.Г. Сидоренко // «Проблемы развития детей в норме и патологии». - 2008. - №6 (35). - С. 9 - 13.

31. Ромусик, М.А. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Ромусик – М., 2011 – 25 с.

32. Самойлова И. М. Организация работы логопеда с детьми 1-3 лет в условиях дошкольного логопедического пункта/ И.М. Самойлова // Логопед.- 2005.-№ 2.- С.34-39.

33. Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: Автореф. дис....кан.пед. наук /Соловьева Л. Г. — Москва, 1998. — 199 с.

34. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Дефектология. — 2007. — № 4. — С. 37—45.

35. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения /Стернин И.А -Воронеж: «Гарант», 2000. – 27с. Изд. 2. испр. 2015. - 52 с.

36. Танцюра С. Ю. Формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 1 уровня: Автореф. дис....кан.пед. наук / Танцюра С. Ю.— Москва, 2008. — 161 с.

37. Тищенко В.А. Классификация коммуникативных умений студентов. Электронный ресурс. Портал: Знание. Понимание. Умения: URL: <http://www/zpu-journal.ru/zpu/e-ublications//2007.TishchenkoVA>. (Дата обращения: 18.03.2014)

38. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 /

Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

39.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. (г. Чита, февраль 2013 г.). - Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. - С. 69-72.

40. Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: Автореф. дис...кан.пед. наук/Шереметьева Е.В. — Москва, 2008. — 285 с.

41.Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Шереметьева Е. В. — Москва: НКЦ, 2012. — 168 с.

42.Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений /Цейтлин С.Н. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с

43.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды/Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко./ Эльконин Д.Б. - М., 1989.

44. Mesulam M Imaging connectivity in the human cerebral cortex: The next frontier? /M. Mesulam. -- Ann.Neurol. 2005. Vol. 57, N L-P. 309-325.

45.Milewski S. Lingistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej. / S. Milewski. --Lublina, 1999.-P.21-42.

46. Strassmeier, Walter: Friihforderung konkret: 260 lebenspraktische Ubungen iur entwicklungsverzorgerte und behinderte Kinder / Walter Strassmeier. - 4, aktualisierte Aufi. - Munchen; Basel: E. Reinhardt, 1997.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Важным показателем речевого развития в раннем возрасте является уровень развития и характер игровой деятельности. Показатели исследования игровых действий и речевой активности в процессе игры представлены в таблице 1.

Таблица 1

Речевая активность детей в игре

Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Сформированность игровых действий	Неадекватные действия с игрушками	-1
	Манипуляции с предметами	-1
	Процессуальные игровые действия	1
	Процессуальные игровые действия с элементами замысла	1
	Сюжетно-отобразительные игровые действия	1
	Игровые действия соответствуют предложенному сюжету	1
	Некоторые действия ребенка не соответствуют сюжету игры	-1
	Отказ выполнять задания	-1
Речевая активность в игре	«Оречевляет» свои игровые действия	1
	Редкие фонационные возгласы эмоционального характера	-1
	Играет молча	1

В раннем возрасте коммуникативно-речевая деятельность ребенка полностью зависит от его ближайшего окружения (родители, близкие взрослые, педагоги группы). Роль микросоциума и мотивации речевого развития исследовались по показателям, которые представлены в таблице 2

Таблица 2

Оценка стимуляции потребности в общении с близкими взрослыми

Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы	
Общение родителей с ребенком перед уходом	Помогают ребенку раздеться и сложить одежду в шкаф	1	
	Раздевают, складывают одежду и уходят	-1	
	Оставляют ребенка и сразу уходят	-1	
Общение родителей с ребенком при встрече	Помогают ребенку одеться самому	1	
	Интересуются у педагога, как прошел день	1	
	Быстро одевают и забирают	-1	
Не интересуются, как прошел день	Не интересуются, как прошел день	-1	
	Общение ребенка с родителями при расставании	Целует родителей и машет рукой на прощание	1
		Поплачет и успокаивается	1
Никак не реагирует на расставание		-1	
Истерически рыдает и держит за ноги		-1	
Общение ребенка с родителями при встрече	Радуется, «отвечает» на вопросы родителя	1	
	Радуется, инициирует беседу	1	
	Получает сладкое и дает возможность себя одеть	-1	
	Не испытывает никаких эмоций	-1	

	Не хочет идти из группы	-1
Чтение детской литературы	Читают каждый день	1
	Читают несколько раз в неделю	1
	Читают очень редко	-1
Стимуляция речевого развития взрослыми	Оречевление совместных действий	1
	Учат имитировать звуки в игровой форме	1
	Просят повторить или сказать	-1

При наблюдении за эмоциональным реагированием ребенка мы смогли решить сразу 3 задачи: отметить состояние эмоциональной сферы, рассмотреть адекватность реагирования на инструкцию взрослого и изучить состояние мимической мускулатуры. Эмоциональное реагирование исследуемых детей представлено в таблице 3.

Таблица 3

Эмоциональное реагирование

Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Реагирование на похвалу/порицание взрослого	С удовольствием	1
	Адекватно реагирует на похвалу/порицание	1
	Не проявляет эмоций	-1
	Не реагирует /реагирует неадекватно на похвалу /порицание	-1
	Проявляют элементы агрессии	-1
Мимическое проявление удовольствия/неудовольствия	Движения лицевой мускулатуры выразительности	
	Снижена способность мимического проявления эмоционального состояния	-1
	Отсутствует способность мимического проявления эмоционального состояния	-1
Способность к эмпатии	Пожалеет в случае неудачи	1
	Никак не реагирует на неудачу другого	-1
Наличие/ отсутствие самоуспокаивающих движений	Самоуспокаивающие движения отсутствуют	1
	Долго играет	
	Наличие самоуспокаивающих движений	-1
	Быстро устаёт	-1

Состояние речевой деятельности неговорящих детей изучается логопедом с помощью следующих методов: опрос родителей, анкетирование воспитателей, предъявление специальных заданий детям. В раннем возрасте анализируются такие компоненты как тон голоса, мелодика, ритм. Показатели оценки компонентов представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Состояние языковых и психофизиологических компонентов
речестановления ребенка**

Параметры оценки	Показатели оценки	Баллы
Основной тон голоса	Нормальный	1
	Достаточной силы	1
	Слабый	-1
	Визгливый	-1
	Глухой	
Мелодика	Подражает повышению/понижению голоса взрослого	1
	Повышает/понижает тон голоса сам	1
	Не подражает повышению/понижению голоса взрослого	-1
	Не повышает/понижает тон голоса сам	-1
Ритм	Количество ямбически организованных слов превышает количество хореически организованных	1
	Дельта между ямбически и хореически организованными словами составляет 8-30%	1
	Дельта между ямбически и хореически организованными словами составляет 35-90%	-1
	Все слова хореически организованы	-1

Анкета для воспитателей**Анкетные данные ребенка**

Ф.И. ребенка _____

Дата рождения _____

Дата заполнения анкеты _____

В каком возрасте привели в детский сад _____

Из какой семьи ребенок (полной, неполной)

Кто еще проживает с ребенком _____

Какой ребенок по счету у родителей _____

Кто чаще приводит в д/с

- мама,
- папа,
- бабушка,
- дедушка,
- сестра/брат,
- няня,
- соседка,
- еще кто-то _____

В какое время чаще приводят

- Раньше всех
- К завтраку
- Опаздывают на завтрак
- На прогулку
- Свой вариант _____

Каким образом помогают ребенку раздеться

- Быстро раздевают ребенка и складывают одежду в шкафчик;
- Помогают ребенку самому снять одежду и сложить в шкафчик;
- Сразу уходят;
- Свой вариант _____

Ребенок идет в группу

- С удовольствием;
- Плачет и быстро успокаивается;
- Долго плачет и не может успокоиться

- Свой вариант _____

Кто забирает домой

- мама,
- папа,
- бабушка,
- дедушка,
- сестра/брат,
- няня,
- соседка,
- еще кто-то _____

В какое время чаще забирают: сразу после сна или полдника, как и всех, позже всех

Свой вариант _____

Каким образом помогают ребенку собраться домой

- Быстро одевают и забирают;
- Помогают ребенку самому одеться;
- Интересуются как прошел день в д/с;
- Не испытывают интереса, спешат домой;
- Свой вариант _____

Как ребенок адаптировался в д/с

- Быстро и безболезненно;
- В течение трех месяцев плакал после ухода мамы;
- Полгода не отпускает воспитателя от себя;
- Свой вариант _____

Игровая деятельность

Что говорит во время игры:

- Редкие возгласы;
- Проговаривает свои действия, действия персонажей игры (оречевляет игру);
- Молчит;
- Свой вариант _____

Какой характер игры ребенка

- Однообразные, бессодержательные, повторяющиеся действия с любым предметом (стереотипное постукивание, тянет в рот, сосет, бросает);
- Игра носит сюжетный характер (ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность событий);

- Появляются элементы ролевой игры (может по просьбе взрослого назвать свою роль в соответствии с выполняемыми действиями);
- Копирует действия других детей;
- Не играет, предпочитает сидеть в уголке;
- Игра носит агрессивный характер;
- Игра не свойственна возрасту;
- Свой вариант _____

Предпочитает играть

- В одиночестве;
- С другими детьми;

Межличностные взаимоотношения

Как расстается утром с родителями:

- Легко;
- Когда как;
- Всегда трудно;
- Целый день скучает, часто вспоминает;
- Свой вариант _____

Как встречает родителей вечером

- Радостно;
- Долго ждет в раздевалке или на прогулке;
- Доигрывает в группе, родители ждут;
- Нейтрально;
- Не испытывает радость;
- Свой вариант _____

Как ребенок идет на контакт с Вами:

- Всегда легко, с удовольствием;
- В зависимости от настроения;
- Замкнут;
- Агрессивно;
- Общение с Вами только ответное;
- Общение с Вами инициативное;
- Свой вариант _____

Как ребенок общается со сверстниками:

- Агрессивен;
- Доброжелателен;
- Замкнут;

- Общение только ответное;
- Общение инициативное;
- Свой вариант _____

Как ребенок просит желаемую игрушку:

- Жестом;
- Просит лепетными словами и указательным жестом;
- Просит лепетным словом без жеста;
- Отнимает;
- Не решается попросить (смотрит на игрушку и молчит или ждет Вашей помощи)
- Свой вариант _____

Какие действия предпринимает, когда у него просят игрушку

- Отдает;
- Плачет, прижимая к себе игрушку;
- Дерется;
- Свой вариант _____

Сочувствует ли другим детям:

- Да, всегда подойдет, пожалеет;
- Иногда, если окажется рядом;
- Нет, никак не реагирует;
- Свой вариант _____

Какое настроение преобладает у ребенка:

- Всегда спокоен;
- Часто смеется и радуется;
- Редко улыбается;
- Практически не улыбается, улыбка больше похожа на гримасу;
- Никогда не слышала, как он смеется
- Свой вариант _____

Речевое развитие ребенка

Как ребенок понимает обращенную речь (словесная инструкция 1-2 действия)

- Понимает сразу же и идет выполнять поручение;
- Надо повторить инструкцию несколько раз, чтобы выполнил задание;
- Как будто не слышит;
- Понимает свое имя;

- Понимает бытовые, знакомые инструкции
- Свой вариант _____

Собственная речь ребенка:

- Преобладают жесты и недифференцированные возгласы;
- Лепетные слова;
- Упрощенные слова;
- Общается короткими фразами;
- Общается развернутой фразой из 3-4 слов с аграмматизмами;
- Общается грамматически оформленной фразой;
- Свой вариант _____

Голос ребенка

- Практически не слышен в группе;
- Очень тихий;
- Нормальный;
- Громкий, звонкий;
- Визгливый;
- Свой вариант _____

Любит ли рассматривать картинки

- Рассматривает с интересом;
- Игнорирует;
- Свой вариант _____

Как слушает сказки и стихи:

- С большим интересом;
- Слушает потому, что слушают все;
- Не слушает;
- Свой вариант _____

Как принимает участие в осуждении сказок, иллюстраций

- Активно повторяет и отвечает на вопросы;
- Отвечает только на обращенные к нему вопросы;
- Не участвует, предпочитает молчать
- Свой вариант _____

Повторяет слова и фразы за детьми и взрослыми

- Повторяет;
- Иногда повторяет;
- Не повторяет;
- Свой вариант _____

Поведение ребенка в течение дня:

- Активен, участвует в играх и занятиях;
- Пассивен, присутствует, но не проявляет самостоятельной инициативы;
- Быстро устает;
- Ложится на ковер и начинает раскачиваться
- Свой вариант _____

Доступные коммуникативные жесты

- Смотрит на лицо говорящего взрослого в процессе общения да/нет
- Смотрит в глаза говорящего взрослого в процессе общения да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к предмету и сжимает и разжимает пальцы да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к взрослому и сжимает и разжимает пальцы да/нет
- Протягивает руку для приветствия (для рукопожатия) да/нет
- Машет рукой при прощании (пока) да/нет
- Наличие указательного жеста в сторону желаемого предмета да/нет

Анкету заполнил воспитатель группы

Благодарим за сотрудничество!

Анкета для родителей

Анкетные данные ребенка

Ф.И. ребенка _____

Дата рождения _____

Дата заполнения анкеты _____

В каком возрасте привели в детский сад _____

Кто чаще приводит в д/с _____

Ребенок идет в группу

- С удовольствием;
- Плачет и быстро успокаивается;
- Долго плачет и не может успокоиться
- Свой вариант _____

Кто забирает домой _____

Игровая деятельность

Что говорит во время игры:

- Редкие возгласы;
- Проговаривает свои действия, действия персонажей игры (оречевляет игру);
- Молчит;
- Свой вариант _____

Какой характер игры ребенка

- Однообразные, бессодержательные, повторяющиеся действия с любым предметом (стереотипное постукивание, тянет в рот, сосет, бросает);
- Игра носит сюжетный характер (ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность событий);
- Появляются элементы ролевой игры (может по просьбе взрослого назвать свою роль в соответствии с выполняемыми действиями);
- Копирует действия других детей;
- Не играет, предпочитает сидеть в уголке;
- Игра носит агрессивный характер;
- Игра не свойственна возрасту;
- Свой вариант _____

Предпочитает играть

- В одиночестве;

- С другими детьми;

Межличностные взаимоотношения

Как расстается утром с Вами:

- Легко;
- Когда как;
- Всегда трудно;
- Целый день скучает, часто вспоминает;
- Свой вариант _____

Как встречает Вас вечером

- Радостно;
- Долго ждет в раздевалке или на прогулке;
- Доигрывает в группе, родители ждут;
- Нейтрально;
- Не испытывает радость;
- Свой вариант _____

Как ребенок просит желаемую игрушку:

- Жестом;
- Просит лепетными словами и указательным жестом;
- Просит лепетным словом без жеста;
- Отнимает;
- Не решается попросить (смотрит на игрушку и молчит или ждет

Вашей помощи)

- Свой вариант _____

Какие действия предпринимает, когда у него просят игрушку

- Отдает;
- Плачет, прижимая к себе игрушку;
- Дерется;
- Свой вариант _____

Сочувствует ли другим детям:

- Да, всегда подойдет, пожалеет;
- Иногда, если окажется рядом;
- Нет, никак не реагирует;
- Свой вариант _____

Какое настроение преобладает у ребенка:

- Всегда спокоен;
- Часто смеется и радуется;

- Редко улыбается;
- Практически не улыбается, улыбка больше похожа на гримасу;
- Никогда не слышала, как он смеется
- Свой вариант _____

Речевое развитие ребенка

Как ребенок понимает обращенную речь (словесная инструкция 1-2 действия)

- Понимает сразу же и идет выполнять поручение;
- Надо повторить инструкцию несколько раз, чтобы выполнил задание;
- Как будто не слышит;
- Понимает свое имя;
- Понимает бытовые, знакомые инструкции
- Свой вариант _____

Собственная речь ребенка:

- Преобладают жесты и недифференцированные возгласы;
- Лепетные слова;
- Упрощенные слова;
- Общается короткими фразами;
- Общается развернутой фразой из 3-4 слов с аграмматизмами;
- Общается грамматически оформленной фразой;
- Свой вариант _____

Голос ребенка

- Очень тихий;
- Нормальный;
- Громкий, звонкий;
- Визгливый;
- Свой вариант _____

Любит ли рассматривать картинки

- Рассматривает с интересом;
- Игнорирует;
- Свой вариант _____

Как слушает сказки и стихи:

- С большим интересом;
- Слушает потому, что слушают все;
- Не слушает;

- Свой вариант _____

Как принимает участие в осуждении сказок, иллюстраций

- Активно повторяет и отвечает на вопросы;
- Отвечает только на обращенные к нему вопросы;
- Не участвует, предпочитает молчать
- Свой вариант _____

Повторяет слова и фразы за детьми и взрослыми

- Повторяет;
- Иногда повторяет;
- Не повторяет;
- Свой вариант _____

Доступные коммуникативные жесты

- Смотрит на лицо говорящего взрослого в процессе общения
да/нет
- Смотрит в глаза говорящего взрослого в процессе общения да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к предмету и сжимает и
разжимает пальцы да/нет
- Протягивает ладонь по направлению к взрослому и сжимает и
разжимает пальцы да/нет
- Протягивает руку для приветствия (для рукопожатия) да/нет
- Машет рукой при прощании (пока) да/нет
- Наличие указательного жеста в сторону желаемого предмета
да/нет

Анкету заполнил родитель группы

Благодарим за сотрудничество!

Программа коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях кружка «Начинаем говорить»

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

Пояснительная записка

Речь выполняет в жизни человека самые разнообразные функции – общения, передачи накопленного человечеством опыта, регуляции поведения и деятельности. Все функции речи тесно связаны между собой: они формируются посредством друг друга и действуют одна в другой. Для того, чтобы выполнить все свои функции, речь проходит сложный и большой путь развития, тесно связанный с общим психическим становлением ребенка: обогащением его деятельности, восприятия, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы.

Проблема овладения языком как средством общения детьми с отклонениями в речевом развитии является одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Такие исследователи, как Г.А. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Ю.Ф. Гаркуша отмечали, что овладение техникой общения, как, впрочем, и многими другими умениями, у детей-логопатов происходит в значительно более поздние сроки, чем у нормально развивающихся детей, а часто без специального обучения не происходит вообще; дети с тяжелыми речевыми нарушениями ограничивают свои контакты несколькими людьми или почти не проявляют интереса к окружающим.

Неслучайно в последние годы акцент исследований сместился в сторону раннего выявления отклонений в речевом развитии и раннего начала комплексной коррекционной работы, что позволяет существенно снизить социальную депривацию безречевого ребенка, использовать в полной мере возможности сензитивных периодов становления высших психических функций, эффективно корригировать темп психоречевого развития ребенка и предупреждать возникновение вторичных нарушений. Новые подходы к вопросу логопедической коррекции на ранних этапах становления речевой

функции предполагают более тесное рассмотрение вопросов речевого, познавательного, социально-эмоционального развития и, одновременно, большую дифференциацию приемов обследования ребенка с учетом специфики овладения основными функциями речи (номинативной, индикативной, коммуникативной, когнитивной) и знаково-символической системой языка в данном возрасте. Поэтому уже на пропедевтическом этапе, в раннем возрасте, когда сформирована мотивация взаимодействия с педагогом, необходимо учить детей с отклонениями в речевом развитии доступным технологиям общения, развивать их коммуникативные способности.

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В качестве основного принципа дошкольного образования стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». Кроме того, в тексте стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...». Рассматривая конкретное содержание указанных в стандарте 5 образовательных областей, следует отметить, что оно зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка.

Вопросы оказания коррекционной помощи детям с ОВЗ отражены в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах, в которых обращается внимание на то, что эффективность социализации данной группы, в том числе и детей раннего возраста, в значительной степени определяется адекватностью выбора условий, целей, задач, средств и методических приемов работы с ними в условиях общественного и семейного воспитания. Для всех категорий обучающихся с ОВЗ, которые обозначены в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-

двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), «требуется отдельный федеральный образовательный государственный стандарт (далее – ФГОС) начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598) обязателен для реализации в отдельных образовательных организациях (далее – ОО) (ранее специальные (коррекционные) учреждения), которые создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (п. 5. ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), а также в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы».

Концепция развития ранней комплексной помощи говорит «о содействии максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество». Согласно данной Концепции, в качестве одной из главных задач становится «создание системы ранней помощи детям с нарушениями развития, что позволит каждой семье обеспечить возможность своевременной, психолого-медико-педагогической диагностики развития ребенка и поможет в определении для него специальных образовательных потребностей, а также, создаст условия для эффективного преодоления отклонений в развитии ребенка практически с первых дней жизни».

Необходимость создания системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья определяется экономическими, социальными условиями общества и влиянием этих последствий для

населения, политикой государства по отношению к детям с проблемами в развитии, возможностями науки и практики в оказании такой помощи.

Практика показывает, что дети, которые не имеют очень выраженных нарушений, при отсутствии необходимых лечебных и психолого-педагогических мероприятий в будущем могут испытывать некоторые трудности в обучении. И, наоборот, комплексные, систематические занятия с детьми, имеющими достаточно тяжелые отклонения в развитии, зачастую позволяют достичь хороших результатов. Следует отметить, что чем раньше начинаются заниматься с детьми, тем они результаты более эффективны. Кроме того, эти результаты будут намного выше, если ранняя помощь будет адекватной, индивидуально направленной, достаточно долгой, а также от согласованных действий всей команды специалистов и родителей на всем протяжении работы с ребенком, который испытывает проблемы в развитии.

Исходя из вышеизложенного возникает необходимость организации специальной коррекционно-образовательной работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях ДОО, позволяющей обеспечить целенаправленное и систематическое содействие оптимальному коммуникативно-речевому развитию неговорящим детям раннего и младшего дошкольного возраста.

Одной из форм предоставления услуг ранней помощи неговорящим детям в условиях ДОО можно рассматривать функционирование в системе дополнительного образования речевого кружка «Начинаем говорить», деятельность которого осуществляется в соответствии с программой коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Цели и задачи программы

Цель программы:

Создание условий для стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; оказание помощи родителям в процессе воспитания и развития неговорящего ребенка.

Задачи:

1. Развитие когнитивных, языковых и психофизиологических компонентов у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного младшего дошкольного возраста; формирование у них навыков межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, повышение в целом их коммуникативно-речевых возможностей через вовлечение в образовательный процесс.

2. Формирование коррекционно-педагогической компетентности родителей по стимуляции коммуникативно-речевых навыков неговорящих детей раннего и младшего дошкольного младшего дошкольного возраста.

3.Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Принципы реализации программы:

В коррекционно-педагогической работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста следует руководствоваться двумя группами принципов: как специальными, так и общедидактическими.

Специальные принципы:

1.Принцип этиопатогенетический предполагает учет этиологии (причины) и механизмов речевого нарушения

2.Принцип онтогенетический предполагает учет развития речи в норме при любой речевой патологии

3.Принцип комплексности – предполагает воздействие на дефект и личность ребенка усилиями всех субъектов образовательной деятельности.

4.Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

5.Принцип обходного пути учитывает новые функциональные системы в обход пострадавшего звена.

6.Принцип деятельностного подхода предполагает включение формируемых навыков в процесс коммуникативно-речевой деятельности.

Общедидактические принципы:

1. Принцип индивидуализации предполагает строгий учет возраста (вплоть до месяца рождения), учет типа детско-родительских отношений, уровня общего состояния ребенка, уровня развития речевых навыков и умений.

2. Принцип доступности зависит от уровня начальной речевой подготовленности ребенка (уровень понимания речи, уровень развития обиходной речи, использование в речи облегченных слов и т.д.)

3. Принцип наглядности - показ упражнений (артикуляционных, пальчиковой гимнастики и др.) подтверждает объяснение и помогает ребенку правильно их выполнять; показ театра (любого вида) создает положительный эмоциональный настрой, способствует общению.

4. Принцип систематичности и последовательности заключается в непрерывности, регулярности, планомерности педагогического процесса, в котором реализуются задачи коррекционно-развивающей работы

5. Принцип научности лежит в основе всех технологий, способствующих развитию коммуникативно-речевой активности, формированию коммуникативных способностей детей раннего возраста.

6. Принцип оздоровительной направленности обеспечивает оптимизацию двигательной активности детей, укрепление здоровья, совершенствование физиологических и психических функций организма.

Программа предполагает реализацию следующих **направлений** деятельности:

1. Диагностико-прогностическое.
2. Просветительское.
3. Деятельностное.
4. Рефлексивно-оценочное.

В рамках диагностико-прогностического направления создаются психолого-педагогические условия для мотивирования субъектов образовательной деятельности по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Просветительское направление предполагает формирование и углубление знаний субъектов образовательной деятельности о психолого-

педагогических особенностях неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Задачами реализации деятельностного направления выступает, прежде всего, формирование у субъектов образовательной деятельности навыков эффективного общения с неговорящими детьми раннего и младшего дошкольного возраста, а также овладение педагогами и родителями технологиями коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, овладение педагогами технологиями работы с родителями, вовлечение всех субъектов образовательного процесса во взаимодействие друг с другом.

Рефлексивно-оценочное направление предполагает оценку эффективности реализации программы, оценку и самооценку произошедших изменений в коррекционно-педагогических компетенциях каждого субъекта образовательного процесса.

Психолого-педагогическая характеристика неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

Дети, у которых отсутствует речь, имеют комплексное органическое нарушение, что значительно затрудняет коррекционную работу с ними. Вокализации, звукоподражания и звукокомплексы, эмоциональные восклицания, даже отдельные нечетко произносимые обиходные слова не соответствуют полноценному общению и не могут выступать «регулятором поведения». К неговорящим следует отнести детей с различными задержками психоречевого развития, в том числе недифференцированными, имеющих ранний детский аутизм, интеллектуальную недостаточность, детский церебральный паралич, нарушение слуха, моторную и сенсорную алалию, анартрию. Их объединяют отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. У неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста нередко отмечается неврологическая симптоматика: перинатальная энцефалопатия, минимальная мозговая дисфункция, синдромы гипо- и гипервозбудимости, гипертензионно-гидроцефальный и церебрастенический синдромы. Для них

характерны: снижение психической активности, внимания, памяти; недостаточность целенаправленной деятельности; симптомы поражения ЦНС, имеющие регрессионный характер; периодические кризы, проявляющиеся в приступах плача, рвотном рефлексе, беспокойном поведении, аффективно-респираторных приступах. Даже при легком и доброкачественном течении неврологических симптомов общий потенциал их снижен.

Планируемые результаты:

Для детей

Дети эмоционально реагируют на похвалу и порицание взрослого, развита способность к мимическому выражению эмоционального реагирования, сформирована самостоятельная творческая игра как с игрушками, так и с предметами-заместителями, наблюдается достаточно активное речевое сопровождение во время игры, повысился уровень развития фонематического восприятия и артикуляционной моторики, что позволяет нормализовать речевое развитие детей или приблизить его к возрастной норме.

Для педагогов

Педагоги готовы работать с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, проводить педагогическое изучение, владеют современными методами и приемами коррекционно-педагогической работы по стимуляции их коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, придерживаются единых требований по отношению к детям; контролируют пищевое поведение детей; информируют родителей о результатах работы с детьми и проводят консультативно-просветительскую работу.

Для родителей

Родители детей готовы всячески содействовать педагогам в проведении коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; посещают и участвуют (по необходимости) в занятиях, которые проводят педагоги и закрепляют навыки, полученные ребенком на занятиях, дома; контролируют пищевое поведение ребенка; оречевляют все процессы

организованной совместно с ребенком деятельности; читают детям детскую художественную литературу; при обращении к ребенку используют предложения, которые ему понятны.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

№	Направления деятельности	Субъекты-деятельности	Содержание работы
1.	Диагностико-прогностическое	Педагоги	<p>Изучение мотивационной готовности коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p> <p>Совместное с родителями обсуждение результатов обследования.</p> <p>Ознакомление с коммуникативно-речевыми особенностями неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, индивидуально-психическими особенностями, с фактами и причинами, обусловившими нарушение онтогенеза.</p> <p>Изучение родительских ожиданий в отношении организации и содержания коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p>
		Родители	<p>Создание мотивационной основы повышения коррекционно-педагогической компетентности родителей.</p> <p>Совместное с педагогами обсуждение результатов обследования.</p> <p>Определение степени готовности родителей к сотрудничеству с педагогами ДОО и специалистами разного профиля, умение прогнозировать возможную степень их привлечения в коррекционно-педагогический процесс и определение помощи, которую способны оказывать родители с учетом различных факторов (профессиональной занятости, материального положения, уровня образования, жилищно-бытовых условий).</p> <p>Формирование готовности содействовать педагогам в проведении коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p>

		Дети	Обследование когнитивных компонентов, языковых и психофизиологических предпосылок речестановления у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного младшего дошкольного возраста
2.	Просветительское	Педагоги	Изучение нормативно-правовой основы ранней помощи детям с ОВЗ (в частности с речевыми нарушениями). Особенности и потребности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Деонтологические основы взаимодействия с родителями неговорящих детей. Обеспечение дифференцированного подхода к родителям, тактичность, внимание и сопереживание способствуют установлению партнерских отношений, взаимного доверия и понимания. Использование традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Использование онлайн-ресурсов как формы повышения квалификации учителя-логопеда по теме формирования коррекционно-педагогической компетентности родителей.
		Родители	Изучение нормативно-правовой основы ранней помощи детям с ОВЗ (в частности с речевыми нарушениями). Знание особенностей и потребностей неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Использование современных средств коммуникации в коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.
3.	Деятельностное	Педагоги	Овладение наиболее эффективными методами, средствами и приемами коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Изучение специальных методов и приемов для стимуляции речевой активности и речевого общения, направленные на: формирование мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности; совершенствование способности к подражанию действиям (эхопраксии) взрослого, сверстников и речевому
		Родители	

			<p>подражанию — эхолалии; развитие психофизиологической основы речевой деятельности: разных видов восприятия, физиологического и речевого дыхания, артикуляционных навыков; формирование внутреннего и внешнего лексикона (номинативного, предикативного, и атрибутивного), обеспечивающего минимальное общение; формирование первоначальных навыков грамматического (морфологического и синтаксического) структурирования речевого высказывания; формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания (по началу — примитивного); профилактику возникновения вторичных речевых нарушений.</p> <p>Создание ситуации провокации, или искусственное непонимание ребенка.</p> <p>Использование стихотворных ритмизированных текстов, чтение художественной литературы.</p> <p>Оречевление всех процессов организованной совместно с ребенком деятельности, что способствует произвольному обучению детей умению вслушиваться в звуки речи, улавливать ее ритм, отдельные звуко сочетания и постепенно проникать в их смысл.</p> <p>Вызывание возможностей произнесения звуков и звукокомплексов, имеющихся у ребенка.</p> <p>Закрепление дома навыков, полученных ребенком на занятиях.</p>
		Дети	<p>Стимуляция речевой и психической активности у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p> <p>Совершенствование способности к подражанию (в том числе речевому) действиям взрослого и сверстников.</p> <p>Развитие и коррекция психофизиологических предпосылок речестановления (физиологического и речевого дыхания, артикуляционной моторики, фонематического восприятия).</p> <p>Развитие эмоционального реагирования в общении со взрослыми и сверстниками.</p>
4.	Рефлексивно-оценочное	Педагоги	<p>Оценка эффективности коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.</p> <p>Анализ и рефлексия коррекционно-</p>

			педагогической деятельности.
		Родители	Проведение анкетирования с целью оценки динамики развития коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Подведение итогов реализации программы, оценку произошедших изменений в личности каждого субъекта образовательного процесса. Повышение уровня коррекционно-педагогической компетентности родителей, имеющих неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.
		Дети	Дети эмоционально реагируют на похвалу и порицание взрослого, развита способность к мимическому выражению эмоционального реагирования, сформирована самостоятельная творческая игра как с игрушками, так и с предметами-заместителями, наблюдается достаточно активное речевое сопровождение во время игры, повысился уровень развития фонематического восприятия и артикуляционной моторики, что позволяет нормализовать речевое развитие детей или приблизить его к возрастной норме.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Содержание программы реализуется в разнообразных формах, таких как: Совет педагогов, «круглые столы», лекторий, педагогические мастерские, семинары-практикумы, педагогическая студия, создание игровых и проблемных ситуаций, написание и распространение памяток для педагогов, онлайн-консультации, фотоконкурсы, конкурсы презентаций и видеороликов.

Основной формой работы с детьми являются индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия (малыми подгруппами по 2-3 ребенка). Занятия учителя-логопеды могут осуществлять с ребенком при участии родителей.

Работа по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста осуществляется также через проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием методов сказкотерапии, сюжетно-ролевых игр, показом практической деятельности и подражательных игр. Особое внимание должно

уделяться вовлечению всех субъектов образовательного процесса в совместную деятельность, созданию и поддержанию такого благоприятного микроклимата, главным признаком которого является атмосфера взаимодействия. Взаимопонимания и доверия, когда исключается доминирование одних участников процесса над другим.

В качестве критериев коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста являются:

1. Состояние коммуникативно-речевого развития детей.
2. Уровень мотивационной готовности педагогов работать с данной категорией детей и профессиональная компетентность.
3. Коррекционно-педагогическая компетентность родителей.

№	Критерий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Профессиональная компетентность педагогов	Знает психолого-педагогические особенности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, понимает необходимость работы с ними; готов к работе с данной категорией детей, использует знания о возрастных и физиологических особенностях детей раннего и младшего дошкольного возраста в образовательном процессе, владеет умением коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего	В недостаточной мере владеет знаниями о психолого-педагогических особенностях неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, не в полной мере понимает необходимость работы с ними; готов к коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, но не совсем понимает необходимость работы в этом возрасте, готов строить	Не знает психолого-педагогические особенности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, их особые образовательные потребности; готов к коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, но не совсем понимает необходимость работы в этом возрасте; не владеет навыками взаимоотношения с неговорящими детьми с их родителями, не учитывает их индивидуальные

		дошкольного возраста, может строить взаимоотношения с неговорящими детьми и их родителями, учитывая индивидуальные особенности.	взаимоотношения с неговорящими детьми с их родителями, но не всегда учитывает их индивидуальные особенности.	особенности.
2.	Педагогическая компетентность родителей	Знает особенности развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, осведомлен в необходимости работать с ними, готов к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Владеет приемами по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.	Недостаточно осведомлен в вопросах особенностей развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, в необходимости работать с ними, не совсем готов к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Не в полной мере владеет приемами по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.	Не знает особенностей развития неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, не считает целесообразной работу с ними в данном возрасте; не готов к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста. Не владеет приемами по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Показателями **эффективности реализации программы** выступают:

1. Положительная динамика численности субъектов образовательной деятельности, развивших свою педагогическую компетентность по вопросам коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

2. Увеличение численности детей раннего и младшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием детей или приближенным к его возрастной норме.

Учебно-методический комплекс

1. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста : с неярко выраженными отклонениями в развитии : научно-методическое пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - Санкт-Петербург : КАРО, 2008. - 330, с.; ISBN 978-5-9925-0125-4.

2. Психолого- педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома "Наглядный материал для обследования детей" П/ред. Е.А.Стребелева.-4-е изд.-М: Просвещение,2009.

3. Шереметьева Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста /Е.В.Шереметьева.-Москва:Национальный книжный центр,2013.

Список рекомендуемой литературы:

1.Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона/ О.Е.Громова.- Творческий центр Москва, 2005.-340с.

2.Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми/ Е.В.Кириллова: Учебно-методическое пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2011.-290с.

3.Кириллова Е.В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой / Е.В.Кириллова// Практическая психология и логопедия. - 2006. - №1 (18).- С. 9 - 14.

4.Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Шереметьева Е. В. — Москва: НКЦ, 2012. — 168 с.

Мониторинг динамики коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

№	Субъекты деятельности	Критерии оценки	Сроки проведения	Используемые методики
1.	Педагоги	Знание психолого-педагогических	Сентябрь(первичн	Анкетирова

		особенности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, понимание необходимости работы с ними; готовность к работе с данной категорией детей; использование знаний о возрастных и физиологических особенностях детей раннего и младшего дошкольного возраста в образовательном процессе; готовность к коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; умение строить взаимоотношения с неговорящими детьми с и их родителями, учитывая их индивидуальные особенности	ый) Январь (промежуточный) Май (итоговый)	ние; Создание педагогических ситуаций
2.	Родители	Осведомленность в вопросах особенностей неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; понимание необходимости работать с ними; готовность к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.	Сентябрь(первичный) Январь (промежуточный) Май (итоговый)	Анкетирование
3.	Дети	Игровые действия и речевая активность в игре. Эмоциональное реагирование. Языковые и психофизиологические предпосылки речевого развития ребенка	Сентябрь(первичный) Январь (промежуточный) Май (итоговый)	Методики Е.В. Шереметьевой

**Рабочая программа коррекционно-педагогической работы по
стимуляции коммуникативно-речевых навыков у детей раннего и
младшего дошкольного возраста в условиях кружка «Начинаем
говорить» МБДОУ детского сада комбинированного вида №15
«Дружная семейка»**

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

Пояснительная записка

Речь выполняет в жизни человека самые разнообразные функции – общения, передачи накопленного человечеством опыта, регуляции поведения и деятельности. Все функции речи тесно связаны между собой: они формируются посредством друг друга и действуют одна в другой. Для того, чтобы выполнить все свои функции, речь проходит сложный и большой путь развития, тесно связанный с общим психическим становлением ребенка: обогащением его деятельности, восприятия, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы.

Проблема овладения языком как средством общения детьми с отклонениями в речевом развитии является одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Такие исследователи, как Г.А. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Ю.Ф. Гаркуша отмечали, что овладение техникой общения, как, впрочем, и многими другими умениями, у детей-логопатов происходит в значительно более поздние сроки, чем у нормально развивающихся детей, а часто без специального обучения не происходит вообще; дети с тяжелыми речевыми нарушениями ограничивают свои контакты несколькими людьми или почти не проявляют интереса к окружающим.

Неслучайно в последние годы акцент исследований сместился в сторону раннего выявления отклонений в речевом развитии и раннего начала комплексной коррекционной работы, что позволяет существенно снизить социальную депривацию безречевого ребенка, использовать в полной мере возможности сензитивных периодов становления высших психических

функций, эффективно корректировать темп психоречевого развития ребенка и предупреждать возникновение вторичных нарушений. Новые подходы к вопросу логопедической коррекции на ранних этапах становления речевой функции предполагают более тесное рассмотрение вопросов речевого, познавательного, социально-эмоционального развития и, одновременно, большую дифференциацию приемов обследования ребенка с учетом специфики овладения основными функциями речи (номинативной, индикативной, коммуникативной, когнитивной) и знаково-символической системой языка в данном возрасте. Поэтому уже на пропедевтическом этапе, в раннем возрасте, когда сформирована мотивация взаимодействия с педагогом, необходимо учить детей с отклонениями в речевом развитии доступным технологиям общения, развивать их коммуникативные способности.

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В качестве основного принципа дошкольного образования стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». Кроме того, в тексте стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...». Рассматривая конкретное содержание указанных в стандарте 5 образовательных областей, следует отметить, что оно зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка.

Вопросы оказания коррекционной помощи детям с ОВЗ отражены в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах, в которых обращается внимание на то, что эффективность социализации данной группы, в том числе и детей раннего возраста, в значительной степени определяется адекватностью выбора условий, целей, задач, средств и методических приемов работы с ними в условиях общественного и семейного воспитания. Для всех категорий обучающихся с ОВЗ, которые

обозначены в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), «требуется отдельный федеральный образовательный государственный стандарт (далее – ФГОС) начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598) обязателен для реализации в отдельных образовательных организациях (далее – ОО) (ранее специальные (коррекционные) учреждения), которые создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (п. 5. ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), а также в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы».

Концепция развития ранней комплексной помощи говорит «о содействии максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество». Согласно данной Концепции, в качестве одной из главных задач становится «создание системы ранней помощи детям с нарушениями развития, что позволит каждой семье обеспечить возможность своевременной, психолого-медико-педагогической диагностики развития ребенка и поможет в определении для него специальных образовательных потребностей, а также, создаст условия для эффективного преодоления отклонений в развитии ребенка практически с первых дней жизни».

Необходимость создания системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья определяется экономическими, социальными условиями общества и влиянием этих последствий для населения, политикой государства по отношению к детям с проблемами в развитии, возможностями науки и практики в оказании такой помощи.

Практика показывает, что дети, которые не имеют очень выраженных нарушений, при отсутствии необходимых лечебных и психолого-педагогических мероприятий в будущем могут испытывать некоторые трудности в обучении. И, наоборот, комплексные, систематические занятия с детьми, имеющими достаточно тяжелые отклонения в развитии, зачастую позволяют достичь хороших результатов. Следует отметить, что чем раньше начинаются заниматься с детьми, тем они результаты более эффективны. Кроме того, эти результаты будут намного выше, если ранняя помощь будет адекватной, индивидуально направленной, достаточно долгой, а также от согласованных действий всей команды специалистов и родителей на всем протяжении работы с ребенком, который испытывает проблемы в развитии.

Исходя из вышеизложенного возникает необходимость организации специальной коррекционно-образовательной работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста в условиях ДОО, позволяющей обеспечить целенаправленное и систематическое содействие оптимальному коммуникативно-речевому развитию неговорящим детям раннего и младшего дошкольного возраста.

Одной из форм предоставления услуг ранней помощи неговорящим детям в условиях ДОО можно рассматривать функционирование в системе дополнительного образования речевого кружка «Начинаем говорить», деятельность которого осуществляется в соответствии с программой коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Цели и задачи программы

Цель программы:

Создание условий для стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; оказание

помощи родителям в процессе воспитания и развития неговорящего ребенка.

Задачи:

1. Развитие когнитивных, языковых и психофизиологических компонентов у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного младшего дошкольного возраста; формирование у них навыков межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, повышение в целом их коммуникативно-речевых возможностей через вовлечение в образовательный процесс.

2. Формирование коррекционно-педагогической компетентности родителей по стимуляции коммуникативно-речевых навыков неговорящих детей раннего и младшего дошкольного младшего дошкольного возраста.

3. Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Психолого-педагогическая характеристика неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста с резко выраженными отклонениями речевого развития

Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос глухой по тембру, слабый по интенсивности, наблюдается отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого и самостоятельных голосовых модуляций, активный словарь преимущественно из двухсложных лепетных слов с акцентуацией первого слова, т.е. хорейчески организованные). В самостоятельной игре у этих детей преобладают манипуляции с предметами, появляются одноактные игровые действия с игрушками. Игровые действия они не сопровождают речью. Дети не реагируют совсем или реагируют неадекватно на похвалу и порицание взрослых. Они быстро устают, и иногда начинают раскачиваться сидя. Для них характерно сосание пальцев рук. Как правило, дальнейшее речевое развитие данной группы детей к 3 годам, скорее всего, будет соответствовать Общему недоразвитию речи I уровня речевого развития.

Планируемые результаты:

Для детей

Дети эмоционально реагируют на похвалу и порицание взрослого,

развита способность к мимическому выражению эмоционального реагирования, сформирована самостоятельная творческая игра как с игрушками, так и с предметами-заместителями, наблюдается достаточно активное речевое сопровождение во время игры, повысился уровень развития фонематического восприятия и артикуляционной моторики, что позволяет нормализовать речевое развитие детей или приблизить его к возрастной норме.

Для педагогов

Педагоги готовы работать с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, проводить педагогическое изучение, владеют современными методами и приемами коррекционно-педагогической работы по стимуляции их коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, придерживаются единых требований по отношению к детям; контролируют пищевое поведение детей; информируют родителей о результатах работы с детьми и проводят консультативно-просветительскую работу.

Для родителей

Родители детей готовы всячески содействовать педагогам в проведении коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; посещают и участвуют (по необходимости) в занятиях, которые проводят педагоги и закрепляют навыки, полученные ребенком на занятиях, дома; контролируют пищевое поведение ребенка; оречевляют все процессы организованной совместно с ребенком деятельности; читают детям детскую художественную литературу; при обращении к ребенку используют предложения, которые ему понятны.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Перспективный план коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

№	Направления деятельности	Субъекты деятельности	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1.	Диагностико-прогностическо	Педагоги	Анкетирование	Сентябрь-Октябрь	Учитель-логопед,

	е				воспитатели, педагог- психолог
			Педагогический час «Готовы ли педагоги для работы с детьми раннего возраста?» (по результатам анкетирования и анамнеза)	Октябрь	Ст. воспитатель, Учитель- логопед, воспитатели, педагог- психолог
		Родители	Круглый стол в рамках родительского собрания «Готовы ли мы работать вместе?» (по результатам анкетирования)	Сентябрь- Октябрь	Учитель- логопед, воспитатели, педагог- психолог
		Дети	Создание положительного микроклимата, знакомство с детьми, установление с ними эмоционального контакта	Сентябрь	Учитель- логопед, воспитатели, педагог- психолог
			Обследование	Октябрь	Учитель- логопед, педагог- психолог
2.	Просветительское	Педагоги	«Нормативно-правовые основы оказания ранней помощи»	Октябрь	Заведующий ДОО, ст.воспитатель
			Лекторий «Кто такие неговорящие дети и их особые потребности»	Ноябрь	Учитель- логопед, воспитатели, педагог- психолог
			Круглый стол «Дети раннего возраста. Какие они?»	Декабрь	Учитель- логопед, воспитатели, педагог- психолог
			Научно-практический семинар «Деонтологические основы взаимодействия с родителями неговорящих детей».	Январь	Преподаватели кафедры дошкольного и специального (дефектологиче- ского) образования, ст.воспитатель, учитель- логопед, педагог- психолог

		Родители	Семинар-практикум «Если у вас неговорящий ребенок»	Ноябрь	Учитель-логопед, педагог-психолог
			Лекторий «Направления работы с неговорящим ребенком»	Январь	Учитель-логопед
			Онлайн консультация «Воспитание коммуникативной культуры у детей раннего возраста»	Февраль	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог
3.	Деятельностное	Педагоги	Педагогическая мастерская «Организация взаимодействия между детьми во время занятий»	Январь	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог
			Семинар-практикум «Как научить родителей работать с неговорящим ребенком»	Февраль	Учитель-логопед, педагог-психолог
			Педагогическая студия «Формы совместной деятельности родителей с безречевыми детьми»	Март	Учитель-логопед, педагог-психолог
			Семинар-практикум «Как помочь неговорящему ребенку общаться?»	Апрель	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог
			Создание и распространение памяток «Учу и учусь вместе с малышами» Создание картотеки игр для детей раннего и младшего «Игры, в которые играют наши дети»	Май	Учитель-логопед, воспитатели,
		Родители	Семинар-практикум «Эффективные способы «общения» с неговорящим ребенком»	Февраль	Учитель-логопед, педагог-психолог
			Семинар-практикум «Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития»	Март	Учитель-логопед, воспитатели
			Открытый показ коррекционно-	Апрель	Учитель-логопед

		развивающей деятельности деятельности по использованию методики работы Т.А.Датешидзе с неговорящими детьми и альбома С.В.Батяевой, Е.В. Севостьяновой по развитию речи для самых маленьких».		
	Дети	<u>Подготовительный период</u> Коррекционно-развивающие занятия по темам: «Наши ушки слушают», «Кто так говорит?», «Найди пару», «Прятки», «Накорми зайку»	Октябрь-ноябрь	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог
		<u>Основной период</u> <u>I этап</u> Коррекционно-развивающие занятия по темам: «Маленькие помощники», «Задууй свечку», «У нас в гостях Соловей Разбойник», «Играем на дудочке», «Маленький барабанщик», «Узнай звучащую игрушку».	декабрь-январь	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог
		<u>Основной период</u> <u>II этап</u> Коррекционно-развивающие занятия по темам: «Одеваем куклу на прогулку», «Купаем мишку», «Пускаем мыльные пузыри», «Кукла Таня ищет друзей», «Кто живет в моей семье», «Едем в гости», «Где живут эти звери?», «Найди маму для малыша».	февраль-март	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог
		<u>Основной период</u> <u>III этап</u> Коррекционно-развивающие занятия по	апрель	Учитель-логопед, воспитатели, педагог-

			темам: «Идем в парк», «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем», «Далеко - близко».		психолог
			Конкурс презентаций и видеороликов «Чему мы научились!»	Май	Ст.воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог
		Все участники и образовательного процесса	Семейный конкурс «Я умею делать с мамой» (игры на развитие дыхания, голоса и артикуляционной моторики).	Февраль	Ст.воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели
			Обмен практическим опытом «В каких видах деятельности можно развивать речь ребенка?»	Апрель	Учитель-логопед, педагог-психолог, родители
			Конкурс, посвященный международному Дню семьи	Май	Ст.воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели
4.	Рефлексивно-оценочное	Педагоги	Анкетирование и обсуждение результатов на Совете педагогов «Работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста»	Май	Ст.воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог
		Родители	Круглый стол «Мы и наши малыши»	Май	Учитель-логопед, педагог-психолог
		Дети	Итоговое обследование по методике Е.В. Шереметьевой	Май	Учитель-логопед

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Содержание программы реализуется в разнообразных формах, таких как: Совет педагогов, «круглые столы», лекторий, педагогические мастерские, семинары-практикумы, педагогическая студия, создание игровых и проблемных ситуаций, написание и распространение памяток для

педагогов, онлайн-консультации, фотоконкурсы, конкурсы презентаций и видеороликов.

Основной формой работы с детьми являются индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия (малыми подгруппами по 2-3 ребенка). Занятия учителя-логопеды могут осуществлять с ребенком при участии родителей.

Работа по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста осуществляется также через проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием методов сказкотерапии, сюжетно-ролевых игр, показом практической деятельности и подражательных игр. Особое внимание должно уделяться вовлечению всех субъектов образовательного процесса в совместную деятельность, созданию и поддержанию такого благоприятного микроклимата, главным признаком которого является атмосфера взаимодействия. Взаимопонимания и доверия, когда исключается доминирование одних участников процесса над другим.

Учебно-методический комплекс

1. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: с неярко выраженными отклонениями в развитии : научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - Санкт-Петербург : КАРО, 2008. - 330, с.; ISBN 978-5-9925-0125-4.

2. Психолого- педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома "Наглядный материал для обследования детей" П/ред. Е.А. Стребелева.-4-е изд.-М: Просвещение,2009.

3. Шереметьева Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста /Е.В. Шереметьева. – М.: Национальный книжный центр, 2013.

Список рекомендуемой литературы:

1. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона/ О.Е. Громова.- Творческий центр Москва, 2005.-340с.

2. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми/ Е.В. Кириллова: Учебно-методическое пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2011.-290с.

3. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой / Е.В. Кириллова// Практическая психология и логопедия. - 2006. - №1 (18).- С. 9 - 14.

4. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Шереметьева Е.В. — Москва: НКЦ, 2012. — 168 с.

Мониторинг динамики коррекционно-педагогической работы по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста

№	Субъекты – участники деятельности	Критерии оценки	Сроки проведения	Используемые методики
1.	Педагоги	знание психолого-педагогических особенности неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста, понимание необходимости работы с ними; готовность к работе с данной категорией детей; использование знаний о возрастных и физиологических особенностях детей раннего и младшего дошкольного возраста в образовательном процессе; готовность к коррекционно-педагогической работе по стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста; умение строить взаимоотношения с неговорящими детьми с их родителями, учитывая их индивидуальные особенности	Сентябрь (первичный) Январь (промежуточный) Май (итоговый)	Анкетирование; Создание педагогических ситуаций
2.	Родители	Осведомленность в вопросах особенностей неговорящих детей раннего и младшего дошкольного	Сентябрь (первичный) Январь (промежуточный)	Анкетирование

		возраста; понимание необходимости работать с ними; готовность к сотрудничеству с педагогами и специалистами по вопросам стимуляции коммуникативно-речевых навыков у неговорящих детей раннего и младшего дошкольного возраста.	Май (итоговый)	
3.	Дети	Игровые действия и речевая активность в игре. Эмоциональное реагирование Языковые и психофизиологические предпосылки речестановления ребенка	Сентябрь (первичный) Январь (промежуточный) Май (итоговый)	Методики Е.В. Шереметьевой