

УДК 376.37–053.2

Черничкина Ю.Д.

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
ОТКЛОНЕНИЙ
В РАЗВИТИИ РЕЧИ
ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО
ВОЗРАСТА
С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Ключевые слова: вокализация, речь, общение, младенческий и ранний возраст, психофизические нарушения развития, предупреждение отклонений в развитии.

Младенчество и ранний возраст являются важными периодами в жизни ребенка, когда закладываются и получают свое наиболее интенсивное развитие все психические функции. В последние годы отмечается рост числа детей, родившихся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы и имеющих риск возникновения психофизических нарушений. Именно поэтому в настоящее время особенно актуальными становятся вопросы ранней диагностики и предупреждения возможных отклонений в речевом и познавательном развитии детей младенческого возраста.

Вопросы диагностики, коррекции и профилактики отклонений в развитии речи детей раннего возраста освещены многими авторами: Е.Ф. Архиповой, О.Е. Громовой, Н.Н. Матвеевой, О.Г. Приходько, Е.В. Шереметьевой, L. Bloom, M. Lahey [1], P.K. Kuhl, A.N. Meltzoff [2], R.E. Stark [3] и др. Однако в современной отечественной и зарубежной логопедии технологии, направленные на предупреждение отклонений в развитии речи детей младенческого возраста с психофизическими нарушениями, немногочисленны (Ю.А. Лисичкина, Ю.А. Разенкова). А также практически не представлены технологии включения родителей в работу по предупреждению отклонений в развитии речи таких детей.

Занимаясь вопросом доречевого и речевого развития детей младенческого и раннего возраста под руководством доктора психологических наук Г.А. Мишиной, мы организовали исследование вокальной продукции детей и речевого поведения матерей в процессе взаимодействия с ребенком, целью которого было выявление особенностей вокальной продукции детей первого года жизни, определение факторов, влияющих на процесс речевого

развития, и разработка технологии по предупреждению отклонений в развитии речи детей младенческого возраста с психофизическими нарушениями [4].

Лонгитюдное исследование проводилось в период с октября 2006 г. по октябрь 2012 г. Выборку составили 64 ребенка в возрасте от 1,5 месяца до 1 года 3 месяцев – как группы «норма», так и с различными психофизическими нарушениями. Часовая съемка каждого ребенка и его матери проводилась один раз в три месяца в домашних условиях при их естественном поведении. При анализе видеоматериала подсчитывалось общее количество вокализаций, произнесенных ребенком в течение первого часа съемки, и поведенческих реакций матерей. Далее все вокализации детей и речевые поведенческие реакции матерей анализировались по нескольким параметрам, выделенным в ходе исследования: эмоциональная окрашенность вокализаций (отрицательно и положительно окрашенные), ситуация проявления вокализации (коммуникативные и некоммуникативные), характер вокализаций (инициативные и ответные), намеренность вокализаций (функция по М. Halliday [5], Е.И. Исениной [6]). Реакции матерей оценивались по таким параметрам, как виды и количество вопросов, обращенных к ребенку, количество инициативных обращений матери к ребенку, виды ответных реакций матерей на вокализации малыша, форма организации общения (по Н.И. Лепской [7]).

В процессе обработки полученного видеоматериала с использованием дисперсионного анализа, соотнесения общего количества вокализаций и проведения оценки уровня нервно-психического и доречевого развития детей были выделены три группы испытуемых.

Первая группа (28% от общего числа испытуемых). В анамнезе детей отсутствовали указания на соматические и неврологические особенности. Голосовую продукцию этих младенцев можно описать следующим образом. Среди вокализаций наблюдаются отрицательно и положительно окрашенные с преобладанием последних, инициативные и ответные (с увеличением после 7 месяцев последних), некоммуникативные и коммуникативно направленные. Отрицательные вокализации наблюдались с рождения в виде крика, в дальнейшем хныканья, плача и вскрикивания, переходивших в крик при неудовлетворении желания ребенка. Отрицательные вокализации практически всегда являлись инициативными, исключение составляли случаи ответной реакции малыша на действие взрослого, а затем и на его слово в значении запрета. Положительные коммуникативно направленные вокализации наблюдались в виде гукания, гуления, лепета, были как ответными (имитирующими), так и инициативными, «призывными». Положительные некоммуникативные вокализации наблюдались в ситуациях сопровождения собственных движений и действий, в спонтанных ситуациях. До 6 месяцев направленные вокализации выполняли личностную функцию и функцию взаимодействия, с 6 месяцев до 1 года – регуляторную, инструментальную, личностную, после 1 года – информативную функцию.

Статистическая обработка данных, полученных в ходе анализа вокальной продукции детей по всем выделенным параметрам, и сопоставление этих данных показали, что в развитии вокализаций в младенческом и раннем возрасте выделяются периоды: 0–2/2,5 месяца, 2,5 месяца – 5/6 месяцев, 6 месяцев – 9/10 месяцев, 9/10 месяцев – 1 год 2 месяца / 1 год 3 месяца.

Вторая группа (31% от общего числа испытуемых). В анамнезе отмечалось перинатальное поражение ЦНС, невыраженная неврологическая симптоматика, особенности физиологического развития (мышечная гипотония, дистония, стридор при обструкции гортани и др.) и/или особенности организации социальной среды (билингвизм, особенности взаимодействия матери с малышом и др.). В период между 1 и 2 годами (в основном в первой половине второго года жизни) в развитии детей отмечались отклонения в познавательном и (или) речевом развитии, однако они не были стабильными и наблюдались лишь в некоторые возрастные периоды. Согласно данным катанеза (в 3 года) уровень познавательного развития соответствовал возрастным показателям, речь одних испытуемых соответствовала возрастным показателям, у других отмечались особенности звукопроизношения, заикание.

Вокализации детей данной группы по своим характеристикам были аналогичны вокализациям первой группы, но наблюдалось смещение по временным показателям в сторону увеличения (на 1–3 месяца). К отличиям также можно отнести следующие особенности: количество инициативных и ответных вокализаций этих детей было примерно одинаково (так как матери во время бодрствования постоянно стимулировали малышей к имитированию вокализаций и практически не давали ребенку возможности самостоятельно (в некоммункативных ситуациях) «отработать» гуление, гукание, лепет). В данной группе до 6 месяцев вокализации выполняли личностную функцию и функцию взаимодействия. К концу первого года жизни не у всех детей данной группы отмечалась тенденция к доминированию информативной функ-

ции. В возрасте до 1 года 3 месяцев могла преобладать как личностная, так и регуляторная функция вокализаций. После 1 года 3 месяцев преимущественно у всех детей информативная функция начинала превалировать. Таким образом, можно сказать, что у детей данной группы функции вокализаций по своему развитию близки к показателям группы «норма», но имеют небольшой сдвиг по временной оси в сторону увеличения.

Третья группа (41% от общего числа испытуемых). В данной группе выделились две подгруппы. В анамнезе испытуемых подгрупп «а» и «б» отмечались различные психофизические нарушения развития. В подгруппе «а» ведущим в структуре нарушения являлся социальный фактор (педагогическая запущенность, нарушение взаимодействия ребенка с близким взрослым), в подгруппе «б» превалировал биологический фактор (выраженные психофизические нарушения развития). Катанез детей подгрупп «а» и «б» в 3 года показал: в познавательном развитии – задержка психического развития различного генеза (подгруппа «а»), умственная отсталость (подгруппа «б»); в речевом развитии – общее недоразвитие речи (I уровень), моторная алалия, сенсомоторная алалия, системное недоразвитие речи.

Данные по вокализациям значительно не укладывались по срокам в границы 1-й и 2-й групп. Отмечалось более позднее появление положительно окрашенных вокализаций, преобладание (на первом году жизни) отрицательных вокализаций; неоднородность эмоциональной окраски вокализаций; сложность выделения направленности вокализаций (отсутствовало сопровождение взглядом); однообразный характер вокализаций по содержанию звуков (чаще представ-

ленный м(н)-, б-, в-подобными звуками). Во второй подгруппе наблюдался э(м-н)-подобный с хриплым оттенком протяжный звук, становящийся в дальнейшем монотонным, приобретая характер навязчивых проявлений; инициативные вокализации отмечались в незначительном количестве, оставаясь в виде вскриков без усложнения структуры; был затруднен повтор (имитация) слогов, звукоподражаний или лепетных слов; зафиксировано значительное увеличение времени для ответных вокализаций. В данной группе длительное время доминировала личностная функция и функция взаимодействия. Информативная функция как ведущая выделялась только к концу второго года жизни.

В первой подгруппе количество вокализаций к трем годам снижалось и медленно происходила их замена на слова, приближенные к речи взрослых. Во второй подгруппе («б») количество вокализаций снижалось к 2 годам, однако без смены на звукоподражания и лепетные слова. Вне коррекционной работы дети просто «замолкали».

Таким образом, полученные в ходе эксперимента данные позволяют говорить о количественном и качественном своеобразии вокализаций в случаях отклоняющегося развития.

Далее нами были проанализированы реакции матерей на вокализации детей в целях выявления условий, способствующих предупреждению отклонений в речи детей с психофизическими нарушениями развития.

Все полученные в ходе эксперимента количественные показатели были подвергнуты статистической обработке, которая показала распределение данных по трем группам.

Группа А. В речи матерей в первой половине года преобладали модусные вопросы, далее – диктумные [8]. В пер-

вой половине года как инициативные, так и некоммунитивные вокализации ребенка матерями комментировались и имитировались, меньше всего наблюдалось игнорирований. В период от 6 до 9 месяцев преобладало комментирование; далее – имитации и игнорирование. В период от 9/10 месяцев и далее – комментирование, значительно меньше игнорирований и практически отсутствовало имитирование. Общение матерей данной группы с детьми велось в форме монолога и обращенного монолога (в первой половине года), дуэта и настоящего диалога (во второй половине первого года и старше).

В эту группу вошли 82% матерей нормально развивающихся малышей и 5% матерей, воспитывающих детей с психофизическими нарушениями развития.

Группа В. Анализ данных по характеру ответных реакций матерей на вокализации малышей показал, что на коммуникативные вокализации в первую половину года преобладало имитирование, несколько меньше комментирование, далее преобладало комментирование, несколько меньше игнорирование; на некоммунитивные вокализации до 6 месяцев – игнорирование и имитирование, далее – комментирование и игнорирование. Характер вопросов был аналогичен данным первой группы. Отличительной особенностью поведения матерей данной группы являлось их доминирование в голосовом взаимодействии с ребенком, т.е. взрослый постоянно инициировал взаимодействие (в первую очередь голосовое), часто не дожидаясь ответа малыша. Организуя диалог, мать завывала возможности ребенка. Формы организации общения чаще соответствовали возрастным, но не индивидуальным возможностям малыша.

В эту группу вошли 18% матерей нормально развивающихся малышей и 25% матерей, воспитывающих детей с психофизическими нарушениями развития.

Группа С. Анализ результатов наблюдения показал значительное уменьшение количества вопросов (по сравнению с первыми двумя группами) в речи матерей. В основном фиксировались указания-требования родителей (покажи, клади, не трогай и т.д.). Как правило, матери данной группы не учитывали потребности ребенка, связанные с овладением предметной средой (исследование различных предметов, манипуляции с ними и др.). Это находило отражение в речевых поведенческих реакциях матерей (игнорирование вокализаций ребенка в ситуации взаимодействия с предметом, редкое комментирование действий ребенка с предметами, как правило, ребенку давался предмет без демонстрации и обучения действию с ним).

По характеру ответных реакций матерей на вокализации ребенка данные распределились следующим образом. На первом году жизни: коммуникативные вокализации чаще игнорировались или вызывали у матерей смех, либо наблюдалось бессловесное действие со стороны взрослого, направленное на устранение причины недовольства ребенка, либо предпринимались попытки заменить игрушкой собственное общение. Отличительной особенностью в этой группе был одинаковый характер ответных реакций на инициативные вокализации детей как коммуникативного, так и некоммуникативного характера. Причиной, вероятно, являлся тот факт, что коммуникативных голосовых проявлений на первом году жизни у этих детей было немного, во-вторых, имитировать

вокализации, наблюдавшиеся в это время у детей, было достаточно затруднительно, в-третьих, это было связано с «нечувствительностью» матерей данной группы. К концу первого – началу второго года коммуникативные вокализации чаще комментировались и имитировались матерями, некоммуникативные – комментировались и игнорировались. В эту группу вошли 70% матерей детей с психофизическими нарушениями развития.

Результаты исследования голосовой продукции детей и поведенческих речевых реакций матерей показывают, что причины, которые могут влиять на возникновение отклонений в развитии речи детей младенческого возраста, имеют как биологическое, так и социальное происхождение. Среди последних можно говорить об особенностях коммуникации и речевого общения матери и ребенка, недостаточной эмоциональности общения, неправильной организации предметной среды, окружающей ребенка и оказывающей влияние на уровень его не только познавательного, но и речевого развития.

На основании этого нами условно были выделены эмоциональный, речевой, коммуникативный и предметный блоки развивающей среды, оказывающие влияние на речь и предупреждение отклонений в ее развитии у ребенка младенческого возраста. Под эмоциональным блоком развивающей среды мы понимали условия, обеспечивавшие создание смысловой общности, содержания бытия в ситуации «Пра-Мы», способствовавшие формированию адаптационного поведения ребенка. Под речевым блоком развивающей среды понимались те условия, в которых речь получала свое развитие не только как средство общения, но и как психологическое средство [9].

Коммуникативный блок развивающей среды включал условия, способствовавшие развитию общения, взаимодействия взрослого и ребенка. Под предметным блоком развивающей среды понимались условия, обеспечивавшие полноту развития всех видов детской деятельности и становления личности ребенка, ведь именно через предметную среду создается зона ближайшего психического развития.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные об особенностях голосовой продукции детей с психофизическими нарушениями и поведенческих реакциях матерей, а также выделенные блоки развивающей среды явились основанием для проектирования содержания технологии по предупреждению отклонений в развитии речи детей младенческого возраста с психофизическими нарушениями и проведения формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте (2010–2013 гг.) участвовало 29 детей в возрасте от 2 месяцев до 1 года 3 месяцев. В анамнезе отмечалось перинатальное поражение ЦНС разной степени выраженности. Все испытуемые получали комплексную медико-педагогическую помощь.

Разработанная нами технология предполагает работу по двум направлениям: с ребенком и с его родителями.

Содержание работы с родителями строится по следующей схеме.

1. Развитие просодической стороны речи взрослого:

- развитие темпа, ритма, силы и высоты голоса, паузации, плавности и утрированности произнесения;
- развитие эмоциональности речи;
- формирование мимической и двигательной выразительности.

2. Работа над содержательным компонентом общения матери и ребенка:

- работа над структурой фразы;
- организация диалога (формы общения матери и ребенка);
- содержание диалога.

3. Развитие чувствительности взрослого по отношению к ребенку:

- развитие умения подхватывать голосовые и иные проявления младенца;
- развитие умения изменять свое поведение в зависимости от поведения ребенка;
- развитие умения взрослого разделять переживания ребенка.

Работа с ребенком имеет следующую общую структуру:

- работа по развитию предметного блока развивающей среды;
- работа по развитию речевого блока развивающей среды;
- работа по развитию коммуникативного блока развивающей среды.

Стоит отдельно отметить, что на первом году жизни, наравне с коммуникацией, речевым общением и предметной развивающей средой, важнейшим является эмоциональное развитие ребенка, однако мы не выделяем его в отдельный блок работы, так как эмоциональный блок развивающей среды представлен в речевом, коммуникативном и предметном блоках.

В ходе занятия работа с ребенком и его родителями ведется параллельно.

Важна поэтапная реализация технологии согласно периодам, выделенным в ходе констатирующего эксперимента: 0–2/2,5 месяца, 2,5 месяца – 5/6 месяцев, 6 месяцев – 9/10 месяцев, 9/10 месяцев – 1 год 2 месяца / 1 год 3 месяца.

Содержание каждого из периодов различается и основывается на морфофункциональных и психолого-педагогических условиях развития, выделенных в работах физиологов, психофизиологов, психологов, лингвистов,

психолингвистов, педагогов (Л.С. Выготский, Н.И. Лепская, М.И. Лисина, Е.А. Стребелева и др.).

Рассмотрим более подробно каждый этап.

I возрастной период (0–2/2,5 месяца).

Предметный блок развивающей среды. Содержание работы направлено на развитие ведущей деятельности ребенка и ориентировочно-поисковой деятельности. На первом этапе осуществляется формирование зрительной и слуховой ориентировочной активности ребенка (зрительного сосредоточения (в том числе на лице взрослого) и слежения, слухового сосредоточения (в том числе на голосе взрослого) и локализации звука в пространстве), развитие тактильной чувствительности рук.

Коммуникативный блок развивающей среды. Содержание работы направлено на развитие форм общения в соответствии с возрастом и уровнем психофизического развития малыша. На данном этапе это монолог взрослого, обращенный к ребенку, комментирование взрослым происходящего вокруг. Важным направлением работы является формирование общности «Пра-Мы» [10] через развитие чувствительности взрослого к поведению ребенка [11], а также развитие умения взрослого разделять переживания ребенка [12]. В данный блок входит и работа по развитию эмоционально-положительных реакций ребенка (мимической (улыбки), звуковой (вокализации)), поддерживаемых близким взрослым. Отсюда одной из задач на данном этапе является развитие эмоциональности взрослого, его мимической и двигательной выразительности при общении с ребенком.

Речевой блок развивающей среды. Содержание работы в данном разделе

предполагает развитие у ребенка вокализаций разной направленности и различной эмоциональной окраски. В основе лежит формирование ответной голосовой реакции через обучение взрослого подхватыванию вокализаций малыша (пока еще имеющих характер безусловных реакций), что оказывает влияние на появление реакций условного характера [13]. К таким реакциям можно отнести голосовые реакции на вид матери, эмоционально-отрицательные реакции, а позже положительные в ответ на ласковые прикосновения матери, ее эмоциональное общение (первая улыбка и комплекс оживления). Это закладывает основу развития личностной функции вокализаций ребенка (выражение своего отношения). Все это способствует формированию смыслоразличения: ребенок еще не может понимать значения слов, к нему обращенных, но может понимать общий смысл высказывания взрослого именно благодаря формирующемуся умению различать интонацию и мимику взрослого. Следовательно, в данный блок необходимо включать работу по развитию речи взрослого, обращенной к ребенку (восходящей интонации, соответствующей интонации радости, а также темпа, ритма, силы и высоты голоса, паузации, плавности и утрированности произнесения). Специалист обучает родителей менять силу и высоту голоса, правильно интонировать в соответствии с содержанием фразы, обращенной к ребенку.

II возрастной период (2,5 месяца – 5/6 месяце).

Предметный блок развивающей среды. В данный период закладывается основа формирования восприятия через развитие ощущений. В процессе работы у ребенка формируются зрительно-слуховые, зрительно-

двигательные реакции, первоначальные навыки зрительных дифференцировок цвета и формы.

Коммуникативный блок развивающей среды. Основными направлениями работы в данном блоке являются: развитие формы речевого общения (обращенный монолог); развитие механизма эхоподражания мимике, эмоциям взрослого (недовольство, радость, удивление). При работе над развитием формы общения важно научить взрослого соблюдать несколько основных правил общения с ребенком: вызывание контактного взгляда, ожидание ответа (выдерживание паузы, так как ребенку для ответной реакции нужно больше времени, чем взрослому), соблюдение очередности при общении, соответствие эмоций и интонаций ситуации общения.

Речевой блок развивающей среды. Как и в прошлом периоде, на данном этапе работы выделяются два основных направления – развитие коммуникативных вокализаций с различным функциональным содержанием и развитие навыка смыслоразличения. Новым является развитие слухового восприятия, фонематического слуха и ритмизации: обучение различению на слух длительности звукосочетаний, далеких по звучанию звуков и слогов, формирование навыка дифференцировки темпа музыки.

Развитие навыка смыслоразличения основывается на создании ситуаций противопоставления «хочу – не хочу», которые должны побуждать ребенка к определенной голосовой, экспрессивно-мимической и двигательной реакции. При работе над смыслоразличением большое внимание в этот период стоит уделять развитию навыка различения интонаций вопроса и ответа, восклицания, радости, печали и недовольства, так как это закладывает

основу для становления основной формы общения «диалог».

Развитие регуляторной и личностной функций вокализаций ребенка требует создания ситуаций, побуждающих ребенка к инициативным или ответным вокализациям, в основе проявления которых лежат зрительно-голосовые и зрительно-двигательно-голосовые реакции ребенка. Это могут быть ситуации, связанные с управлением ребенком поведением взрослого (взять на ручки, повторить понравившееся действие, вернуть любимую игрушку и т.д.), или ситуации, связанные с выражением желания/нежелания ребенка в отношении действий с ним или удовольствия/неудовольствия от действия или общения со взрослым. В данный период речь взрослого, обращенная к ребенку, должна соответствовать ситуации «Пра-Мы» (включать слова «мы», «нас» и т.д.) и содержать модальные вопросы («Видишь?», «Хочешь?», «Можешь?» и др.). Данные вопросы направлены на личные ощущения малыша.

III возрастной период (6–10 месяцев).

Предметный блок развивающей среды. Ведущая деятельность в данном периоде изменяется с ситуативно-личностного на ситуативно-деловое общение – общение со взрослым происходит через предмет. Большое значение в этот период имеет развитие манипулятивной деятельности и дифференцированного восприятия окружающего.

Коммуникативный блок развивающей среды. Основным в данный период является развитие такой формы общения матери и ребенка, как дуэт. Формирование коммуникации в диаде «мама – ребенок» осуществляется через предмет посредством развития зрительно-двигательно-слуховой функ-

циональной системы ребенка. Также осуществляется работа по формированию жестов как средства паралингвистического общения ребенка со взрослым. На данном этапе ребенка учат ориентироваться на эмоциональную реакцию окружающих и менять отношения с окружающими, отношение к происходящему.

Речевой блок развивающей среды. В содержание работы входит развитие навыка понимания простых инструкций (ребенка обучают выполнять действие с конкретным предметом: «Дай мяч», «Кати мяч», «Дай лялю», «Дай зайку» и т.д.). Не менее важным является формирование движений и действий, разделенных со словом взрослого, – ребенка обучают по слову понимать и выполнять различные действия («Закрой глазки», «Подними ручки», «Топни», «Хлопни» и т.д.).

Работа над смыслоразличением строится на противопоставлении ситуаций «хочу – не хочу», «могу – не могу», развитии навыка различения интонаций, зрительно-двигательно-голосовых реакций, формирование которых происходит в процессе обучения ребенка использованию жестов по слову и разучивания стихотворений с жестами.

Работа по формированию активных коммуникативных вокализаций основывается на развитии механизмов ауто- и эхоталии, а также на развитии фонематического слуха (различения на слух фонетически близких слов, звуков и звукосочетаний). Осуществляется работа по стимуляции появления новых функций вокализаций (информативной: обозначение предметов с помощью вокализаций) и изменению уже имеющихся (личностной и регуляторной: выражение желание/нежелание, управление поведением взрослого, умение разделять внимание со взрос-

лым). В данный период речь взрослого должна содержать диктумные вопросы («Что случилось?», «Кто это?», «Что это?», «Что киска делает?», «Где ляля?» и т.д.). Данные вопросы направлены на приобретение объема знаний и помогают развивать информативную функцию вокализаций ребенка.

IV возрастной период (10 месяцев – 1 год 2 месяца / 1 год 3 месяца).

Предметный блок развивающей среды. Ведущая деятельность ребенка на данном этапе – предметная. В этот период необходимо стимулировать появление соотносящих, орудийных и предметно-игровых действий. Работа по развитию сенсорного восприятия значительно расширяется.

Коммуникативно-речевой блок развивающей среды. На данном этапе трудно четко разделить речевой и коммуникативный блоки развивающей среды, поэтому мы говорим о едином коммуникативно-речевом блоке. Свое дальнейшее развитие получают такие направления работы, как развитие фонематического слуха (различение близких по звучанию звуков и слогов, сложных ритмических цепочек), расширение объема произносимых звуков и их сочетаний, формирование жестов («там», «туда», «воздушный поцелуй», «привет», указательный жест и др.).

В развитии понимания обращенной речи работа направлена на увеличение объема понимаемых слов, фраз, действий по инструкции, формирование понимания первичных обобщений. На данном этапе ведется работа по развитию умения распределять внимание между взрослым, предметом и действием, т.е. выделять субъект, выполняющий действие, и объект, на который это действие направлено (например: «Дай маме мяч», «Дай папе машину»).

Основное внимание в процессе работы уделяется развитию формы

общения «диалог» в условиях новой социальной ситуации «партнерства», а также стимуляции коммуникативных вокализаций и появлению первых лепетных, облегченных слов.

На данном этапе количество функций и подфункций вокализаций ребенка увеличивается. В ходе развития информативной функции формируется овладение новым способом действия с предметами – называнием. А в процессе развития регуляторной функции ребенка обучают выражать согласие или несогласие, желание или нежелание в ответ на вопрос. Для этого специалист обучает взрослого создавать ситуации с предложением выбора, использованием альтернативных вопросов. В ходе развития личностной функции малыша обучают фиксировать впечатление через голосовые реакции, учат разделению со взрослым своего переживания в ситуациях, связанных с удивлением, запретом, восклицанием, с помощью междометий «Ой!», «Но-но-но!», «А!»

Стоит отметить, что вне зависимости от возрастного периода реализации технологии работа с родителями предполагает поэтапное включение их в процесс коррекционно-развивающей работы с ребенком:

1. На начальном этапе ведется наблюдение родителя за действиями специалиста.

2. Далее происходит тренировка в паре со специалистом.

3. Позже отрабатываются умения в ходе работы перед зеркалом под контролем специалиста.

4. Затем умения отрабатываются во взаимодействии с ребенком под контролем специалиста.

5. После приобретенные умения закрепляются в домашних условиях.

6. На заключительном этапе осуществляется оценка специалистом применения сформированных умений.

При работе с матерями группы А этапы включения в работу сокращались: им было достаточно наблюдать за работой специалиста (первый этап), отработать умение во взаимодействии с ребенком под контролем специалиста (четвертый этап), закрепить приобретенное умение в домашних условиях (пятый этап). При работе с матерями группы В требовался больший контроль со стороны специалиста. Включение в работу матерей группы С проводилось по всем этапам и требовало большего времени по сравнению с матерями групп А и В.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, который подтвердил эффективность предложенной технологии.

Библиография

1. Bloom, L. and M. Lahey, 1978. *Language Development and Language Disorders*. N.Y.: Wiley.
2. Kuhl, P.K. and A.N. Meltzoff, 1996. Infant vocalizations in response to speech. Vocal imitation and developmental change. *Journal Acoustic Society of America*, 100 (4): 2425–2438.
3. Stark, R.E., 1980. Stages of speech development in the first year of life. G.H. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagh, C.A. Ferguson (Eds.) *Child Phonology*, 1: 73–92.
4. Мишина Г.А., Черничина Ю.Д. Междисциплинарные исследования понятия «речь» в психолого-педагогической науке // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2011. № 8. С. 66–72.
5. Halliday, M., 1973. *Explorations in the functions of language*. L.: Edward Arnold.
6. Исенина Е.И. *Дословесный период развития речи у детей*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986.
7. Лепская Н.И. *Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации*. М.: Просвещение, 1997.
8. Казаковская В.В., Цейтлин С.Н. Локативные вопросы в диалоге «мать – ребенок» и их роль в синтаксическом развитии // *Материалы XXIX межвузовской науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов СПбГУ*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. Вып. 17. С. 43–49.
9. Мишина Г.А. Становление речи как психологического средства: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.
10. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 4.*

11. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
12. Баенская Е.Р. Особенности раннего аффективно-го развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология. 1995. № 5. С. 76–84.
13. Ratner, N. and J.S. Bruner, 1978. Games, social exchange and the acquisition of language. Journal of child development, 5: 1–15.
7. Lepskaya, N.I., 1997. Language of the Child. Ontogenesis of Speech Communication. Moscow: published by Education. (rus)
8. Kazakovskaya, V.V. and S.N. Tseytlin, 2000. Locative Questions in the Dialogue “mother – child” and their Role in Syntactic Development. Materials of XXIX interuniversity scientific conference for teachers and post-graduate students of St. Petersburg State University. Saint-Petersburg: published by St. Petersburg State University, 17: 43–49. (rus)

Bibliography

1. Bloom, L. and M. Lahey, 1978. Language Development and Language Disorders. N.Y.: Wiley.
2. Kuhl, P.K. and A.N. Meltzoff, 1996. Infant vocalizations in response to speech. Vocal imitation and developmental change. Journal Acoustic Society of America, 100 (4): 2425–2438.
3. Stark, R.E., 1980. Stages of speech development in the first year of life. G.H. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagh, C.A. Ferguson (Eds.). Child Fonology, 1: 73–92.
4. Mishina, G.A. and Yu.D. Chernichkina, 2011. Interdisciplinary Research of the Concept “speech” in Psychological-pedagogical science. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 8: 66–72. (rus)
5. Halliday, M., 1973. Explorations in the functions of language. L.: Edward Arnold.
6. Isenina, E.I., 1986. Pre-speech Period of Children Speech Development. Saratov: published by Saratov University. (rus)
9. Mishina, G.A., 2012. Development of Speech as Psychological Means: Doctor of Psychological Sciences Thesis. Moscow. (rus)
10. Vygotsky, L.S., 1982. Collected Works: in 6 vols. Moscow: published by Pedagogics, vol. 4. (rus)
11. Lisina, M.I., 1986. The Problem of Communication Ontogenesis. Moscow: published by Pedagogics. (rus)
12. Bayenskaya, E.R., 1995. Some Aspects of Early Affective Development of Autistic Child aged 0–1,5. Defectology, 5: 76–84. (rus)
13. Ratner, N. and J.S. Bruner, 1978. Games, social exchange and the acquisition of language. Journal of child development, 5: 1–15.