

Областная целевая программа «Семья и дети»

Государственное образовательное учреждение Ярославской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи: центр психолого-медико-социального сопровождения
«Центр помощи детям»

Комплексная программа раннего выявления и оказания
коррекционно-развивающей помощи детям с
ограниченными возможностями здоровья

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Ярославль
2009

ББК
УДК

Рекомендовано к печати Департаментом образования Ярославской области

Рецензенты:

В.А. Буланова, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нервных болезней с медицинской генетикой и нейрохирургией ЯГМА

Ю.Г. Манучарян, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры психиатрии ЯГМА, главный психотерапевт Ярославской области

Комплексная программа раннего выявления и оказания коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Методическое пособие. / Под ред. Т.А. Ивановой, М.Ю. Резниченко (отв. редактор), В.М. Сумеркиной – Ярославль: , 2009 - с.

ISBN

В пособии описан комплексный подход к работе с детьми дошкольного возраста. Изложены основы диагностики нарушений в развитии, организации коррекционно-развивающей работы. Приведены программы и описано основное содержание работы с наиболее типичными вариантами нарушений в развитии.

Издание предназначено для специалистов дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего и комбинированного вида, ППМС-центров и других специалистов образовательных учреждений, работающих с детьми дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья. Представляет интерес также для специалистов органов управления образованием.

Авторы:

**Автухова О.А., Белова Л.И., Иванова Т.А. (общая редакция),
Корнилова С.Б., Крупенникова И.В., Кочкина Л.В., Лебедева А.Н.,
Новоторцева Н.В., Резниченко М.Ю. (ответственный редактор),
Семенова А.А., Сигуля Н.В., Сумеркина В.М. (общая редакция)**

© ГОУ ЯО «Центр помощи детям», 2009

© коллектив авторов, 2009

© Издательство..., оформление, оригинал-макет, 2009

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Психологическая диагностика детей раннего возраста.....	7
Глава 2 Медико-психологическое сопровождение детей раннего возраста.....	33
Глава 3 Развитие сенсомоторики у детей раннего возраста с проблемами в развитии.....	44
Глава 4 Психотерапевтическая и психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями в возрасте от 4 до 7 лет.....	65
Глава 5 Логопедическое сопровождение речевого развития детей раннего возраста.....	96



Введение

Комплексный подход к ранней помощи детям, традиционно является приоритетным направлением работы в нашем центре. Значимость данного направления подтверждается на сегодняшний день знаниями и опытом накопленными по данной проблеме за долгие годы специалистами психологами, дефектологами, логопедами, врачами. Совершенствование системы раннего выявления и оказанию коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, является одной из приоритетных задач областной целевой программы «Семья и дети» на 2009-2010 годы.

Общий уровень здоровья человека во многом зависит от того, насколько благополучно протекало его детство, особенно ранний период. Речь идет не только о собственно заболеваниях, характере питания и многих других факторах, которые принято называть биологическими. Важную роль играют и социально-психологические и педагогические аспекты.

Пристальное внимание к детям раннего возраста обусловлено не только повышенной уязвимостью ребенка, но и тем обстоятельством, что возможности коррекции проблем в развитии с взрослением убывают. Следует отметить, что нынешнее понимание данной проблемы возникло не сразу. Мнения по поводу того, насколько ребенок способен противостоять неблагоприятным факторам внешней среды были подчас прямо противоположными.

Допустив некоторое обобщение можно сказать, что ряд авторов настойчиво утверждали, что ребенок наделен природной способностью противостоять неблагоприятным воздействиям окружающей среды, и внешнее вмешательство даст минимальный эффект.

К настоящему времени было опубликовано немалое количество работ, в основном зарубежных, ставящих саму необходимость ранней диагностики под сомнение, большинстве своем за рубежом. Эти работы готовились работниками системы здравоохранения и ставили своей целью соотнести расходы в этой области с полученным результатом. Не ставя под сомнение всего объема, безусловно ценного научного материала, стоит заметить, что проблема рассматривалась, в основном через призму экономической составляющей. Борьба страховых компаний, контролирующая финансовые ресурсы, за экономию любой ценой, во многом определяла стратегию исследований, и отношение к проблеме в целом. Наличие ряда неэффективных а, следовательно, неоправданно затратных, методик в работе медицинских учреждений, было выделено, как основной недостаток. Попытки рассмотреть проблему не столь радикально вылились, лишь в публикации частных мнений отдельных специалистов. Хотя, исходя даже из кратких статей, можно сделать вывод о целесообразности «инвентаризации» возможностей, а не отказа от развития методик раннего выявления в качестве приоритетного направления.

В противоположность подобному подходу, ряд авторов призывали к активному контролю над состоянием здоровья ребенка. Однако, чаще всего, за основу брался лишь так называемый биологический подход. Все надежды были обращены на те или иные лекарственные средства, характер питания или просто соблюдение режима сна и бодрствования. Социальная, а уж тем более, психологическая составляющие были отеснены на второй план и в лучшем случае лишь упоминались. Можно отметить, что никто и не отрицал влияние семьи и ближайшего окружения на развитие ребенка, но патогенным фактором признавалась лишь семья неблагополучная. Следует напомнить, что под неблагополучием понимались в основном: алкоголизм родителей, отсутствие у них работы, пренебрежение уходом за маленьким ребенком. Те, кому собственно должна

была быть адресована и необходима помощь, часто не понимали, почему их маленький ребенок должен съедать строго определенное количество пищи, принимать для профилактики какие-то лекарства, проводить время в переполненных коридорах поликлиник. Неудовлетворенность данным положением дел усиливалась чрезвычайной занятостью медицинского работника первичного звена. Подчас на простые вопросы родителей о развитии их малыша ему просто не хватало времени.

На наш взгляд, проблема кроется не только и не столько в недостатке профессионализма какого-либо специалиста. Разрешение вопросов связанных с помощью детям раннего возраста трудно выполнимо без привлечения специалистов только из одной отрасли.

Характерный пример. Ребенок с трудностями усвоения образовательной программы детского сада может быть здоров соматически. Подобная ситуация может возникнуть и с ребенком, в семье которого, есть серьезные психологические проблемы. Возможна ситуация, когда соматическое заболевание серьезно осложняет психологическое состояние ребенка и ситуацию в семье в целом. Потребность в помощи есть, существует и запрос на нее родителей, но часто, только один специалист, сначала должен определить ее вектор, предварительно установив диагноз. На этом этапе нередко и возникает недостаточный учет всего комплекса имеющихся проблем.

Значимость комплексного подхода нашло отражение и в принятой в настоящее время «Международной классификации болезней 10-го пересмотра». В частности там указано, что термин «психосоматические» (имеется в виду расстройство) не используется для того, чтобы не подразумевалось, будто при других заболеваниях психологические факторы не имеют значения в их возникновении, течении и исходе (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации г. Москва 1998 г. раздел «Проблемы терминологии»). Данный подход является наиболее эффективным, поскольку диктует необходимость учитывать все факторы, которые могут привести к возникновению заболевания.

Таким образом, без привлечения специалистов разного профиля, не всегда возможно исчерпывающе ответить на вопрос о том, наблюдаем ли мы психологические проблемы обусловленные, например неврологическим нарушением, или тяжелый стресс вызвал соматическое расстройство. Также, мы не ответим на вопрос, какой специалист нужен ребенку или может быть, их должно быть несколько?

Поскольку для правильной оценки ситуации, даже для специалистов, требуется время и привлечение коллег, справедливо предположить, что родителям ребенка, особенно маленького, эта задача представляется весьма сложной. Сталкиваясь с проблемой получения профессионального совета, родители часто отчаиваются, теряют веру в возможность изменения ситуации к лучшему, перестают обращаться за помощью, считая это пустой тратой времени. После определенного периода, когда обстоятельства вынуждают их вновь идти на прием, возможности коррекционного воздействия, в значительной мере оказываются упущенными.

Мы предлагаем мультидисциплинарный подход к организации помощи детям раннего возраста, прежде всего потому, что *это удобно родителям*. Данный тезис вынесен на первое место не случайно. Удобство организации помощи позволяет рассчитывать на эффективное взаимодействие специалиста (специалистов) с родителями ребенка. По нашему опыту, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, помимо помощи врача, нуждается в помощи психолога, дефектолога, логопеда. К сожалению, в современной ситуации, ребенок должен побывать в нескольких учреждениях, зачастую удаленных друг от друга к тому же находящихся в различном ведомственном подчинении. В нашем подходе данное неудобство устранено. Все специалисты работают во взаимодействии, любая консультация может быть организована в кратчайшие сроки.

Участие врача, психолога, дефектолога, логопеда уже на этапе диагностики позволяет максимально полно обследовать ребенка и, следовательно, определить узловые пункты коррекционной работы. В процессе работы медикаментозное лечение сочетается с психологической коррекцией, логопедическими занятиями. Проводится работа с семьей. Ребенок передается от специалиста к специалисту. Между специалистами организовано постоянное взаимодействие.

В нашем центре родители могут получить консультацию психолога, дефектолога, логопеда, невролога, психиатра, психотерапевта. Совместное ведение ребенка является основой коррекционных мероприятий.

В данном направлении разработаны и реализуются следующие направления: «Психотерапевтическая и психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями». «Развитие сенсомоторики у детей раннего возраста с проблемами в развитии», программа медико-психологического сопровождения детей раннего возраста «Раннее детство», «Логопедическое сопровождение речевого развития детей раннего возраста»,



Глава 1 Психологическая диагностика детей раннего возраста

Ранний возраст – период детства от 1 года до 3 лет. В это время происходят большие сдвиги в физическом и нервно-психическом развитии детей. На втором году ребенок ежемесячно прибавляет в весе на 200-250 г, в росте – на 1 см; в течение третьего года жизни вес ребенка увеличивается 2-2,8 кг, рост – на 7-8 см. Совершенствуется деятельность органов чувств и систем: костной, мышечной, центральной нервной системы. Происходят качественные изменения в развитии функций коры больших полушарий, увеличивается предел работоспособности нервной системы.

Главным содержанием жизни ребенка в раннем возрасте является усвоение способов употребления предметов и средств языка. Ведущим, т.е. определяющим основные линии психического развития, видом деятельности в раннем возрасте является предметная деятельность. Одной из предпосылок ее возникновения является овладение ребенком прямохождением. На основе прямохождения ребенок учится другим движениям, овладевает пространством, ходьба расширяет границы доступного ребенку мира, увеличивает его самостоятельность.

Предметная деятельность. На границе первого и второго года жизни действия с предметами становятся более целенаправленными: от простых манипуляций с ними ребенок переходит к собственно предметным действиям, его начинают привлекать новые, незнакомые предметы, появляется избирательное отношение к предмету. Ребенок в этом возрасте начинает подражать взрослому, и в этом заключается важнейший мотив овладения ребенком сложными предметными, а затем и орудийными действиями. Формирование предметных действий, усвоение общественно выработанных способов употребления предметов связаны с изменением ориентировочной деятельности ребенка. Становится важным не только вопрос «Что это такое?», но, прежде всего: «Что с этим можно делать?». Овладение предметными действиями происходит в процессе использования двух групп предметов: предметов-орудий (чашка, ложка) и игрушек. Ребенок вместе со взрослым выделяет функцию, которую выполняет предмет, т.е. выделяет цель, которую можно достигнуть благодаря определенному действию с предметом, а затем овладевает теми операциями, движениями, которые дают возможность довести действие до конца. При выполнении действий с предметами (некоторыми игрушками, палочками, коробками и т.п.) требуется соотнести отдельные признаки, свойства, части предметов между собой (закрыть подходящей по размеру крышкой коробку, построить башенку, покатить мячик).

В предметной деятельности развиваются такие важные познавательные процессы как восприятие и мышление.

В раннем возрасте развиваются способы восприятия, перцептивные действия (движения глаза, ощупывание рукой и т.д.), позволяющие выявлять отдельные качества и

свойства предметов при их обследовании. Ребенок учится предвосхищать результаты своих действий с предметами, у него постепенно формируется зрительная ориентировка в предметной ситуации. В процессе развития восприятия формируются сенсорные эталоны, которые позволяют опознавать объекты, сравнивать их, относить к определенному классу. На практическом уровне ребенок уже в раннем возрасте овладевает основными мыслительными операциями: обобщением и абстрагированием. Развитие речи приводит к тому, что практические обобщения заменяются словами. В раннем возрасте у ребенка начинает развиваться знаковая функция: в игре он учится замещать один предмет другим (карандаш замещает градусник или ложку), постепенно и слово становится для ребенка знаком.

Ранний возраст – период бурного развития речи ребенка: интенсивно развивается понимание речи, происходит овладение словарем и грамматическим строем. На третьем году резко возрастает речевая активность ребенка во время игр, самостоятельной деятельности и в общении со взрослым.

Значительное развитие получает игровая деятельность ребенка: на втором году формируется подражательная (воспроизводящая) игра, на третьем – зарождается ролевая игра. Появляется изобразительная деятельность, конструирование.

В раннем возрасте развивается и самосознание ребенка: формируется представление о своем теле, ребенок начинает воспринимать себя как субъект действия, общения. У ребенка возникают такие сложные чувства, как чувство гордости, стыда, он способен к эмпатическим переживаниям.

Таким образом, ранний возраст – это период бурного развития психики ребенка. Практически каждая психическая функция в раннем возрасте проходит сензитивный период развития. По мнению Л.С.Выготского сензитивность объясняется временным повышением чувствительности психики к внешним воздействиям вследствие незавершенности процессов биологического созревания. Как только какая-либо функция достигает зрелости, она становится нечувствительной к социальному воздействию. Л.С. Выготский писал: “В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития”. Социальные воздействия будут эффективными только в том случае, если существуют биологические предпосылки для них. Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутрикорковых связей, составляющих основу для реализации механизмов тех или иных функций. В то же время формирующаяся функция является особо уязвимой для повреждающих воздействий внешней среды. Это накладывает особую ответственность на взрослых, так или иначе включающихся в процесс воспитания ребенка раннего возраста. Преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду обучение может неблагоприятно сказываться на развитии психики.

Проблемы психологической диагностики детей раннего возраста.

Целью любой диагностики развития является установление уровня развития и индивидуальных особенностей психики, выявления возможных отклонений в психическом развитии. Существует два основных способа диагностики: путем разностороннего кратковременного обследования с применением ряда психодиагностических методик (тестов) и путем длительного изучения (клинический метод).

Применение тестов при обследовании детей раннего возраста затруднено в силу психологических особенностей этих детей. Характерным признаком тестов развития для раннего возраста является то, что они определяют привычные, повседневные формы

поведения в ситуациях, которые детям известны. Исследователи поощряют детей в большинстве случаев к определенным формам игры, наблюдая за их типичным возрастным поведением. Тесты для маленьких детей имеют бихевиоральный характер – по внешнему поведению судят о внутренних процессах. Вербальные тесты являются как правило средством для определения уровня развития речи, которая в этом возрасте формируется.

Тесты для раннего возраста построены по типу шкалы и включают определенный круг нормативов-критериев, являющихся опорой для наблюдения за проявлениями различных сфер психического развития ребенка

Оценка уровня развития базируется на фиксации выполнения нормативного задания.

Нормативы соотносятся с возрастом обнаружения данной способности у нормальных детей в выборке стандартизации

Известны и используются в практике следующие шкалы:

1. Шкала умственного развития Бине-Симона (1911 г.)
2. «Таблицы развития» А. Гезелла (1925, 1947)
3. Шкала психомоторного развития в раннем детстве О.Брюне и И.Лезин (1951)
Содержит 160 заданий для детей от 1 до 30 месяцев : моторика, зрительно-моторная координация, речевое развитие, социальное развитие
4. Шкала Бейли (Bayley Scales of Infant Development, 1969) для детей от 2 до 30 месяцев состоит из трех частей:
 - a. Умственная шкала (сенсорное развитие, память, способность к научению, зачатки развития речи -индекс умственного развития)
 - b. Моторная шкала (мышечная координация и манипулирование – индекс психомоторного развития)
 - c. Запись о поведении ребенка (эмоциональные и социальные проявления ребенка, объем внимания, настойчивость)
5. Шкала Мак-Карти для детей от 2,5 до 8,5 лет состоит из 18 тестов, сгруппированных в 6 шкал:
 - a. Вербальная
 - b. Перцептивного действия
 - c. Количественная
 - d. Общие познавательные способности
 - e. Память
 - f. Моторная
6. К.Корнилов. Методика исследования ребенка раннего возраста, 1926
7. Н.М. Щелованов. Показатели нервно-психического развития детей в первый год их жизни, 40-е годы для детей от 2 до 13 месяцев
8. Н.М. Аскарина (1969) комплекс дополнен, расширен на возрастные группы от рождения до трех лет
9. Р.В. Тонкова-Ямпольская, Г.В. Пентюхина, К.Л. Печора, 1984. «Показатели нервно-психического развития детей 2-го и 3-го года жизни»

Большой интерес представляет комплекс методик Е.А. Стребелевой для психолого-педагогического обследования детей раннего (1-3 года) и дошкольного возраста.

При подходе к отбору методик для психолого-педагогического обследования автор учитывал тот факт, что для ребенка раннего возраста основным способом усвоения общественного опыта является подражание действиям взрослого. Это происходит в тех случаях, когда ребенок уже способен к сотрудничеству со взрослыми. Под

сотрудничеством понимается желание ребенка выполнить задание, предложенное взрослым.

Предлагаемые Е.А. Стребелевой методики направлены на изучение уровня умственного развития детей раннего возраста (1 – 3 лет). Они предназначены для определения основных параметров умственного развития ребенка: принятия задания; адекватности его решения; обучаемости во время диагностического обследования; отношения к результату своей деятельности.

Задания позволяют выявить возможности умственного развития ребенка: восприятия, выделения отдельных признаков предмета (величины, цвета); узнавания; наглядно-действенного мышления; продуктивных видов деятельности (рисование, конструирование).

Разносторонность диагностирования умственного развития ребенка 1– 3 лет позволяет обнаружить отклонения и определить пути его коррекционного обучения, специфические для каждого типа нарушений.

Предлагаемые задания относятся к числу так называемых невербальных методик и могут применяться для испытуемых с любым уровнем речевого развития. Последнее очень важно, если обследованию подлежат дети с речевыми нарушениями как первичными, так и сложившимися в силу интеллектуальной или сенсорной недостаточности.

Несомненный интерес при обследовании детей раннего возраста представляет методика исследования «профиля развития» психоневрологических функций у детей дошкольного возраста, разработанная коллективом специалистов Научно-терапевтического центра по профилактике и лечению психоневрологической инвалидности (Москва, 2002) под руководством И.А. Скворцова. Авторами разработана формализованная карта исследования психоневрологических функций у детей первых 7 лет жизни, предполагающая оценку детей по 11 шкалам. Оценка производится на основе расспроса родителей, данных наблюдения за ребенком в течение обследования, результатов выполнения им тестовых заданий.

Карта, по мнению авторов, универсальна и может быть использована у детей любого возраста от 0 до 7 лет, при любом типе и любой степени выраженности задержки. Учитывая гетерохронность и неравномерность развития психологических функций, карта составлена с учетом различий начального этапа формирования отдельных функций и навыков в двигательной, перцептивной, речевой, интеллектуальной и коммуникативной сферах. Сопоставление состояния высших психических функций ребенка с нормальным показателем позволяет установить степень его отставания или опережения по сравнению с возрастной нормой. Отставание может быть парциальным или генерализованным, равномерным или неравномерным, по тяжести – выраженным, средним или легким. На фоне интенсивной терапии, педагогических коррекционных занятий психоневрологический профиль ребенка может существенно меняться. Авторами разработана компьютерная программа этой методики, преимуществом которой является ускорение процесса обследования, быстрота и доступность для пользователя. Таким образом, предлагаемая методика позволяет на основе клинко-психологического исследования соответствия уровня развития ребенка возрастной норме диагностировать даже минимальные отклонения в развитии на ранних этапах, а также проводить мониторинг дальнейшего становления функций.

Исследование детей раннего возраста не должно занимать много времени, так как интерес, внимание, желание сотрудничать у них быстро иссякают. При конструкции заданий выбираются такие, которые требуют по возможности минимальных вмешательств со стороны исследователя, так как социальный фактор может сильно изменять результаты исследования. Кроме того, на поведение детей большое влияние оказывает их общее физическое и психическое состояние. Детей нужно исследовать только тогда, когда они находятся в оптимальном состоянии: выспавшиеся, сытые, здоровые, в хорошем

настроении. Исследование проводится по возможности в привычной обстановке или максимально приближенной к привычной обстановке (игровая комната, например), в присутствии матери или другого близкого человека. Ребенок должен освоиться в ситуации обследования, заинтересоваться предлагаемыми играми, должен быть настроен положительно. При исследовании маленьких детей важнее сохранить одинаковые субъективные условия (положительное отношение к исследованию), чем одинаковые объективные условия. Во время исследования боязливый, стеснительный ребенок может не включиться в игру, не реагировать на предъявляемые стимулы, причем мать может утверждать, что дома он действует правильно. Мнение матери следует обязательно учитывать в большинстве случаев.

Обследование детей второго года жизни на ПМПК

Цели комплексного психолого-медико-педагогического обследования на ПМПК:

- определение актуального уровня развития ребенка
- выявление отставания или опережения в развитии отдельных функций, нарушений развития
- определение путей дальнейшего развития, компенсации и коррекции имеющихся отклонений в развитии

Диагностика развития детей раннего возраста на ПМПК строится с учетом следующих принципов:

1. Учет данных анамнеза
2. Комплексный подход
3. Системное и целостное изучение ребенка
4. Динамическое изучение: зоны актуального и потенциального развития
5. Качественный анализ данных
6. Учет возрастных особенностей

В течение 2008-2009 учебного года на ПМПК ГОУ ЯО «центр помощи детям» было обследовано 430 детей раннего (от 0 до 3) возраста.

Диагноз	Количество детей	% к числу обследованных детей
Легкая умственная отсталость	8	2%
Умеренная умственная отсталость	3	0,7%
Умственная отсталость др. степени	8	2%
Нарушения психологического (психического) развития	227	52%
В том числе:		
Специальные расстройства речи и языка	107	25%
Смешанные специфические расстройства развития	118	27%
Другие нарушения психологического(психического) развития	2	0,45%
Поведенческие и эмоциональные расстройства в детском возрасте	11	2,6%
Другие диагнозы	173	40%
Всего:	430	

Таким образом, доля детей, имеющих отклонения в развитии, составляет почти 60 % от общего числа детей раннего возраста, прошедших обследование в ПМПК. При обследовании этих детей в основном использован клинический метод: ребенку предлагались различные задания и игры, и проводилось наблюдение за его поведением в ситуации обследования. Кроме того, проводился сбор анамнестических данных, анализ медицинской карты, целенаправленная беседа с матерью. Как показала практика, в условиях ПМПК требуется более стандартизованная процедура обследования.

Предлагаемая программа обследования детей раннего возраста была апробирована на детях второго года жизни, обратившихся в ПМПК в связи с направлением врачами-педиатрами в компенсирующую группу для детей с ранней неврологической патологией. По положению в эти группы не должны направляться дети, имеющие выраженные нарушения в развитии (F83, F70)/

В программу комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей 2-го года жизни на ПМПК были включены следующие процедуры.

- сбор данных анамнеза, беседа с матерью
 - изучение медицинской документации
 - исследование «профиля развития» психоневрологических функций
 - методика Е.А. Стребелевой
- Далее приводим описание методик.

Методика Е.А.Стребелевой

Возраст детей от 1 года до 2 лет

Принеси мяч.

Задание направлено на установление контакта и сотрудничества ребенка с взрослым, на понимание ребенком словесной инструкции, на выявление навыка ходьбы.

Оборудование: большой надувной мяч.

Проведение обследования: взрослый катит мяч по ковру мимо ребенка и просит его принести мяч. Игра повторяется 2–3 раза.

Обучение: если ребенок не идет за мячом, взрослый берет мяч сам и подает его ребенку. После того как ребенок подержал мяч в руках, взрослый просит прокатить мяч: "Кати мяч!"

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, отношение к сотрудничеству (желание принять игру или отказ), результат обучения.

1 балл – ребенок не начал сотрудничать даже после обучения и ведет себя неадекватно (кусает руки, хватается за лицо себя или взрослого, идет в другую сторону от мяча и т.д.);

2 балла – ребенок идет вместе с взрослым к мячу, пытается взять его руками, хотя удержать его не может;

3 балла – ребенок идет к мячу, берет его, но удержать в руках при ходьбе не может, либо стоит и держит его в руках, либо идет с мячом и роняет его;

4 балла – ребенок сразу начал сотрудничать.

Каталка.

Задание направлено на выявление уровня сформированности навыка ходьбы, наличия элементарного согласования действий рук и ног, умения двигаться целенаправленно вперед.

Оборудование: каталка с длинной ручкой, впереди каталки – подвижная игрушка (бабочка или петушок).

Проведение обследования: взрослый показывает, как можно катать впереди себя каталку. Затем предлагает ребенку сделать так же. В случаях затруднения действия выполняются совместно с взрослым.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, наличие навыка ходьбы, элементарная согласованность действий рук и ног, целенаправленность действий, обучаемость, умение ребенка действовать совместно с новыми взрослыми.

1 балл – ребенок действует неадекватно в ситуации обучения, нет стремления к совместным действиям;

2 балла – ребенок задачу принимает, выполняет совместно с взрослым, но на самостоятельный способ выполнения не переходит, нет целенаправленных действий;

3 балла – ребенок задание принимает, соглашается на совместное выполнение со взрослым, после обучения отмечается целенаправленность в действиях;

4 балла – ребенок задание принимает и самостоятельно его выполняет.

Игра "Ку-ку".

Задание направлено на выявление психологического новообразования – представления.

Оборудование: ширма, кукла.

Проведение обследования: перед ребенком ставят экран и предлагают поиграть с куклой. Взрослый показывает куклу с одной стороны ширмы и одновременно произносит: "Ку-ку", вызывая ребенка на общение с куклой. Затем снова показывает куклу с другой стороны экрана и так же одновременно произносит: "Ку-ку". Так повторяется 3 раза. На четвертый раз взрослый произносит: "Ку-ку", а появление куклы задерживается. В это время у ребенка появляется реакция "ожидания" куклы (вытягивает или наклоняет голову), после чего появляется кукла. Игра повторяется до 6 раз.

Оценка действий ребенка: принятие задания, желание сотрудничать с взрослым, наличие реакции "ожидания".

1 балл – ребенок не начал сотрудничать даже после обучения, ведет себя неадекватно (машет руками, хватает экран и т.д.);

2 балла – ребенок фиксирует взор на игрушке с одной стороны экрана и не переводит его на другую сторону, у него есть восприятие игрушки, но нет еще психологического новообразования – представления;

3 балла – ребенок фиксирует взор на игрушке, переводит его на другую сторону экрана, он ожидает игрушку (наклоняет голову) только при 6-м предъявлении игрушки;

4 балла – ребенок охотно принимает игру, улыбается, активно фиксирует взгляд на игрушке, активно начинает ожидать игрушку с 4-го предъявления.

Пирамидки: из шаров (с 1 года 6 месяцев – из колечек).

Задание направлено на проверку умения удерживать предмет в руке, действовать целенаправленно с предметами с учетом их свойств, умения подражать взрослому.

Оборудование: 2 пирамидки из 4 – 5 шаров (2 пирамидки из 5 – 6 колец одного размера).

Проведение обследования: взрослый на глазах у ребенка снимает шары (колечки) со стержня и кладет их на поднос. Затем предлагает ребенку собрать пирамидку, надеть шары (колечки).

Обучение: взрослый дает другую пирамидку ребенку, просит его снимать, а затем надевать шары (колечки) на стержень, выполняя все действия по подражанию, обращая внимание на то, что в шарах (колечках) есть дырочки и их можно надевать на стержень. При затруднениях надо использовать совместные действия взрослого и ребенка.

Оценка действий ребенка: принятие задания, умение подражать действиям взрослого, целенаправленность действий в определенной ситуации.

1 балл – ребенок не берет в руки колечки и ведет себя неадекватно после обучения;

2 балла – ребенок выполняет действия совместно с взрослым;

3 балла – ребенок подражает действиям взрослого;

4 балла – ребенок понимает и принимает задание, действует по показу.

Доска Сегена: 2 формы (с 1 года 6 мес. – 3 формы).

Задание направлено на выявление уровня развития ориентировки на форму, умения действовать с плоскими формами, развитие ручной моторики.

Оборудование: 2 доски с прорезями: одна с 2-мя (круг, квадрат), другая – с 3-мя (круг, квадрат, треугольник).

Проведение обследования: взрослый на глазах у ребенка вынимает фигурки из прорезей доски и перемешивает их. Затем просит ребенка вставить фигурки в свои прорези.

Обучение: взрослый подносит круглую фигурку к квадратной прорези и говорит: "Попробуем сюда. Нет, не подходит. Попробуем в другую прорезь, подходит". Затем предлагает ребенку действовать самостоятельно. В случаях затруднения используют совместные действия.

1 балл – ребенок действует неадекватно, не готов к совместным действиям с взрослыми;

2 балла – ребенок принимает задание, но выполняет его только при совместных действиях с взрослыми;

3 балла – ребенок принимает задание, действует правильно только после показа и объяснения взрослого;

4 балла – ребенок принимает и выполняет задание самостоятельно.

Разложи игрушки: выбор из 2 (с 1 года 6 мес. до 2-х лет – выбор из 3-х).

Задание направлено на проверку уровня развития восприятия, а именно умения устанавливать идентичность предметов.

Оборудование: коробка с мелкими игрушками (елочки, грибочки, матрешки), по 6 штук каждой.

Проведение обследования: взрослый ставит перед ребенком 2 подноса, кладет на один матрешку, а на другой – елочку, Затем просит ребенка разложить игрушки в таком же порядке. В случаях затруднения взрослый показывает и объясняет: "Сюда надо класть матрешки, а сюда – елочки".

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение устанавливать идентичность предметов, целенаправленность действий.

1 балл – ребенок задание не принимает, действует неадекватно даже в условиях обучения;

2 балла – ребенок принимает задание, но не дифференцирует предметы по функциональному признаку, раскладывает предметы без учета их свойств;

3 балла – ребенок принимает задание, но выполняет только после обучения;

4 балла – ребенок принимает и самостоятельно выполняет задание по образцу.

"Построй башню".

Задание направлено на выявление у ребенка способности к подражанию, организации его целесообразного поведения в продуктивной деятельности.

Оборудование: 8 кубиков одного цвета.

Проведение обследования: взрослый дает ребенку 4 кубика и просит его по подражанию строить башню. В случаях затруднений взрослый использует сначала совместные действия, а затем предлагает снова выполнить задание по подражанию.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умения подражать действиям взрослого и действовать целенаправленно.

1 балл – ребенок действует неадекватно;

2 балла – ребенок расставляет кубики не вертикально, а горизонтально, т.е. не может подражать;

3 балла – ребенок принимает задание и выполняет его по подражанию действиям взрослого;

4 балла – ребенок принимает и выполняет задание по показу взрослого.

"Возьми игрушку": выбор из 2 (с 1 года 6 мес. – до 2-х лет – выбор из 3-х).

Задание направлено на выявление уровня понимания речевой инструкции, наличия указательного жеста.

Оборудование: неваляшка (озвученная), паровоз.

Проведение обследования: взрослый дает ребенку по очереди неваляшку, показывая, как она звучит при легком толкании, и произнося: "Это ляля", а затем – паровозик, показывая, как он едет и гудит: "Ту-ту". Затем ставит игрушки на некотором расстоянии от ребенка и друг от друга и просит взять одну из игрушек: "Покажи лялю, возьми лялю". После того как ребенок поиграл с неваляшкой, взрослый просит взять паровозик и сказать, как он гудит. В случаях затруднения взрослый повторяет обучение 2-3 раза.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, выделение игрушки по слову, умение ребенка отраженно повторить звукоподражание.

1 балл – ребенок действует неадекватно даже после обучения;

2 балла – ребенок тянется к любой игрушке;

3 балла – ребенок хорошо дифференцирует 2 игрушки после обучения;

4 балла – ребенок сразу выполняет инструкцию и может повторить: "Ляля", "Ту-ту" – соответственно игрушкам.

Найди картинку: выбор из 2 (с 1 года 6 мес. – до 2-х лет – выбор из 3-х).

Задание направлено на выявление поведения ребенка в определенной ситуации, умения соотносить игрушку с ее изображением.

Оборудование: две игрушки (кошка, собачка) и соответствующие картинки.

Проведение обследования: взрослый показывает игрушку (собачку) и говорит: "Это собачка, гав, гав". Ставит недалеко от ребенка. Показывает кошку: "Это киса, мяу, мяу". Ставит кошку рядом с собачкой. Затем показывает ребенку картинку с изображением кошки и спрашивает: "Кто это? Положи картинку к игрушке". Если ребенок задание выполнил верно, эту картинку убирают и дают картинку с изображением собачки, спрашивая: "Кто это?" В случаях затруднения взрослый подносит картинку к игрушке, показывает указательным жестом и говорит: "Это собачка и это собачка. Это кошечка и это кошечка". Соотнесение проводится не более 2 – 3 раз.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание обращенной речи, уровень восприятия предметного изображения, обучаемость.

1 балл – ребенок не понимает задания и действует неадекватно в условиях обучения;

2 балла – ребенок принимает задание, но самостоятельно не понимает принцип соотнесения картинки с игрушкой (кладет одну картинку на другую), после обучения не переходит на адекватное выполнение задания, звукоподражания нет;

3 балла – ребенок принимает задание, но сначала путает картинку и игрушку, после обучения задание выполняет верно, но звукоподражания нет;

4 балла – ребенок принимает задание, сразу понимает и правильно его выполняет, в активе имеется звукоподражание.

Покатай куклу (с 1 года до 1 года 6 мес.).

Задание направлено на выявление умения действовать по подражанию действиям взрослого, поведения ребенка в определенной ситуации, заданной взрослым.

Оборудование: тележка, кукла, тесьма.

Проведение обследования: взрослый показывает ребенку тележку и сажает в нее куклу (или матрешку). Везет тележку и говорит: ”Покатаем лялю. Теперь привяжем тесемку к тележке и покатаем куклу. В случаях затруднения взрослый обучает ребенка, используя совместные действия.

1 балл – ребенок задание не принимает, действует неадекватно в условиях обучения;

2 балла – ребенок задание принимает, но не может действовать с помощью тесемки, после обучения катает тележку, не используя тесемку;

3 балла – ребенок задание принимает, может действовать по подражанию, но действия с тесемкой одноразовые, нецеленаправленные;

4 балла – ребенок задание принимает, действует по подражанию соответственно действиям взрослого, используя тесемку.

Возраст детей от 2 до 3 лет

Лови шарик.

Задание направлено на установление контакта и сотрудничества ребенка с взрослым, на понимание ребенком словесной инструкции, слежение за движущимся предметом, развитие ручной моторики.

Оборудование: желобок, шарик.

Проведение обследования: педагог кладет шарик на желобок и просит ребенка: ”Лови шарик!” Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: “Кати! “ Взрослый ловит шарик. Так повторяется 4 раза.

Обучение: если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему несколько раз (2–3 раза), как это надо делать, т.е. обучение идет по показу.

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, желание сотрудничать (играть) с взрослым, отношение к игре, результат, отношение к результату.

1 балл – ребенок не начал сотрудничать даже после обучения и ведет себя неадекватно (бросает шарик, берет в рот и т.д.);

2 балла – ребенок обучился и начал сотрудничать, пытается катить и ловить шарик, но это не всегда удается практически;

3 балла – ребенок самостоятельно начал сотрудничать, но поймать шарик не всегда удается из-за моторных трудностей; после обучения результат положительный;

4 балла – ребенок сразу начал сотрудничать с взрослым, успешно ловит и катит шарик.

Спрячь шарик.

Задание направлено на выявление практической ориентировки ребенка на величину, а также наличия у ребенка соотносящих действий.

Оборудование: 2(3) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; 2(3) шарика, разные по величине, но одинаковые по цвету.

Проведение обследования: перед ребенком кладут 2(3) коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Взрослый кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик – в маленькую коробочку и просит ребенка закрыть коробки крышками, спрятать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку. Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрывают большую коробку, а маленькой крышкой – маленькую. Далее предлагается выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, способы выполнения – ориентировка на величину, обучаемость, наличие соотносящих действий, отношение к своей деятельности, результат.

1 балл – ребенок не понял задания, не стремится к цели; после обучения задания не понял;

2 балла – ребенок не понял задание; после обучения стремится к достижению цели, но у него нет соотносящих действий; к конечному результату безразличен; самостоятельно задание не выполняет;

3 балла – ребенок сразу принял задание, но трудности возникли при выполнении соотносящих действий (не смог соотнести уголки крышки с коробочкой); заинтересован в результате своей деятельности; после обучения задание выполняет;

4 балла – ребенок сразу понял задание; выполнил задание и при этом использовал соотносящие действия; заинтересован в конечном результате.

Разборка и складывание матрешки: двухсоставная (трехсоставная).

Задание направлено на выявление уровня развития практической ориентировки ребенка на величину предмета, а также наличия соотносящих действий, понимания указательного жеста, умения подражать действиям взрослого.

Оборудование: 2 двухсоставные (трехсоставные) матрешки.

Проведение обследования: взрослый дает ребенку двухсоставную (трехсоставную) матрешку и просит ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и просит ее собрать. В случаях затруднения взрослый берет еще одну матрешку, раскрывает ее, обращая внимание ребенка на матрешку-вкладыш, просит его сделать то же со своей матрешкой (раскрыть ее). Далее взрослый, используя указательный жест, просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую. Далее предлагается ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, понимание указательного жеста, наличие соотносящих действий, результат.

1 балл – ребенок не научился складывать матрешку; после обучения самостоятельно действует неадекватно: берет в рот, кидает, стучит, зажимает ее в руке и т.д.;

2 балла – ребенок выполняет задание в условиях подражания действиям взрослого; самостоятельно задание не выполняет;

3 балла – ребенок принял и понял задание, но выполняет его после помощи взрослого (указательный жест или речевая инструкция); понимает, что конечный результат достигнут; после обучения самостоятельно складывает матрешку;

4 балла – ребенок сразу принял и понял задание; выполняет его самостоятельно; отмечается наличие соотносящих действий; заинтересован в конечном результате.

Разборка и складывание пирамидки: из трех колец (4-х колец).

Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, соотносящих действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

Оборудование: пирамидка из 3(4) частей.

Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не начинает действовать, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, учет величины колец, обучаемость, отношение к деятельности, результат.

1 балл – ребенок действует неадекватно: даже после обучения пытается надеть колечки на стержень, закрытый колпачком, разбрасывает колечки, зажимает их в руке и т.п.;

2 балла – ребенок принял задание; при сборке не учитывает размеры колец. После обучения, нанизывает кольца, но размер колец по-прежнему не учитывает, не определена ведущая рука; нет согласованности действий обеих рук; к конечному результату своих действий безразличен;

3 балла – ребенок сразу принимает задание, понимает его, но нанизывает колечки на стержень без учета их размеров; после обучения задание выполняет безошибочно; определена ведущая рука, но согласованность действий рук не выражена; адекватно оценивает результат;

4 балла – ребенок сразу самостоятельно разбирает и собирает пирамидку с учетом размеров колец; определена ведущая рука; имеется четкая согласованность действий обеих рук; заинтересован в конечном результате.

Парные картинки: две (четыре) пары.

Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимания жестовой инструкции.

Оборудование: 2(4)пары предметных картинок.

Проведение обследования: перед ребенком кладут две предметные картинки. Точно такая же пара картинок находится в руках у взрослого. Взрослый указательным жестом соотносит их

между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же. В случае затруднения ребенку показывают, как надо соотносить парные картинки: ”Такая у меня, такая же и у тебя”, при этом используется указательный жест.

Оценка действий ребенка: принятие задания, осуществление выбора, понимание жестовой инструкции, обучаемость, результат, отношение к своей деятельности.

1 балл – ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно: переворачивает картинки, не фиксирует взгляд на картинке, пытается взять картинку у взрослого и т.д.;

2 балла – ребенок понимает задание, но выполнить сразу не может; в процессе обучения сличает парные картинки; к оценке своей деятельности безразличен, самостоятельно задание не выполняет;

3 балла – ребенок сразу понимает условия задания; допускает одну ошибку, после обучения действует уверенно; понимает, что конечный результат достигнут;

4 балла – ребенок сразу понял задание и уверенно сличает парные картинки; заинтересован в конечном результате.

Цветные кубики.

Задание направлено на выделение цвета как признака, различение и называние цвета.

Оборудование: цветные кубики – 2 красных, 2 желтых (2 белых), 2 зеленых, 2 синих (4 цвета).

Проведение обследования: перед ребенком ставят 2(4)цветных кубика и просят показать такой, какой находится в руке у взрослого: ”Возьми кубик такой, как у меня”. Затем взрослый просит показать: ”Покажи, где красный, а теперь – где желтый”. Затем ребенку предлагают поочередно назвать цвет каждого кубика: ”Назови, какого цвета этот кубик”. Если ребенок не различает цвета, то взрослый обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет по слову, его учат выделять по слову 2 цвета, повторив при этом название цвета 2–3 раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

Оценка действий ребенка: принятие задания, отмечается, сличает ли ребенок цвета, узнает ли их по слову, знает ли название цвета, фиксируется речевое сопровождение, результат, отношение к своей деятельности.

1 балл – ребенок не различает цвета даже после обучения;

2 балла – ребенок сличает 2 цвета, но не выделяет цвет по слову даже после обучения, безразличен к конечному результату;

3 балла – ребенок сличает и выделяет цвет по слову; проявляет интерес к результату;

4 балла – ребенок сличает цвета, выделяет их по слову, называет основные цвета, заинтересован в конечном результате.

Разрезные картинки: из двух частей (3–х частей).

Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

Оборудование: 2 одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на 2–3 части.

Проведение обследования: взрослый показывает ребенку 2 или 3 части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: "Сделай целую картинку". Если ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, взрослый сам накладывает часть разрезной картинки на целую и просит его добавить другую. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, результат.

1 балл – ребенок после обучения действует неадекватно: не пытается соотнести части разрезной картинку друг с другом;

2 балла – ребенок складывает разрезную картинку при помощи взрослого; к конечному результату безразличен, самостоятельно сложить картинку не может;

3 балла – ребенок сразу понимает задание, но складывает картинку при помощи взрослого; после обучения складывает картинку самостоятельно; понимает, что конечный результат положительный;

4 балла – ребенок понимает задание, самостоятельно складывает разрезную картинку, заинтересован в конечном результате.

Конструирование из палочек: "молоточек" (из 2 палочек) или "домик" (из 3-х палочек).

Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия, анализа образца, умения ребенка действовать по подражанию, по показу.

Оборудование: 4 или 6 плоских палочек одного цвета.

Проведение обследования: перед ребенком строят из палочек фигурку "молоточек" или "домик" и просят его сделать так же: "Построй, как у меня". Если ребенок по показу не может создать "молоточек", взрослый просит выполнить задание по подражанию: "Смотри и делай, как я". Затем снова предлагает ребенку выполнить задание по образцу.

Оценка действий ребенка: принятие задания, характер действия (по подражанию, показу, образцу), обучаемость, результат, отношение к результату.

1 балл – ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно: бросает палочки, кладет их рядом, машет ими; безразличен к результату;

2 балла – ребенок после обучения пытается строить фигуру, но соответствие образцу не достигается; к конечному результату безразличен;

3 балла – ребенок правильно понимает задание, но строит "молоточек" только после подражания действиям взрослого, заинтересован в конечном результате;

4 балла – ребенок правильно выполняет предложенное задание по образцу, заинтересован в конечном результате.

Достань тележку (скользящая тесемка).

Задание направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

Оборудование: тележка с кольцом, через кольцо продета тесемка; в другом случае – рядом со скользящей тесемкой – ложная.

Проведение обследования: перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разъединены между собой на 50 см. Ребенка просят достать тележку. Если он тянет только за один конец тесемки, тележка остается на месте. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался соединить оба конца тесемки и подтянул тележку. Обучение проводится на уровне практических проб самого ребенка.

Оценка действий ребенка: если ребенок тянет за оба конца, то отмечается высокий уровень выполнения. Если же он тянет сначала за один конец тесемки, то ему надо дать возможность попробовать еще раз, но это уже более низкий уровень выполнения. Взрослый за экраном продевает тесемку через кольцо и, убрав экран, предлагает ребенку достать тележку. Если ребенок не догадывается использовать тесемку, то это оценивается как невыполнение задания. Фиксируется также отношение к результату, результат.

1 балл – ребенок не понимает задание, не стремится достичь цели;

2 балла – ребенок пытается достать рукой цель, после нескольких неудачных попыток отказывается от выполнения задания;

3 балла – ребенок пытается достать тележку за один конец тесемки, после 2–х, 3–х попыток достигает результата, понимает конечный результат своих действий.

4 балла – ребенок сразу находит правильное решение и выполняет задание, заинтересован в конечном результате.

Нарисуй дорожку (или домик).

Задание направлено на понимание речевой инструкции, выявление уровня предпосылок к предметному рисунку, а также на определение ведущей руки, согласованность действий рук, отношение к результату, результат.

Оборудование: карандаш, бумага.

Проведение обследования: ребенку дают лист бумаги и карандаш и просят: "Нарисуй дорожку", "Нарисуй домик". Обучение не проводится.

Оценка действий ребенка: принятие задачи, отношение к заданию, оценка результата деятельности, понимание речевой инструкции, результат. Анализ рисунков: каракули, преднамеренное черкание, предпосылки к предметному рисунку, соответствие рисунка инструкции.

1 балл – ребенок не использует карандаш для черкания по бумаге, ведет себя неадекватно заданию, речевую инструкцию не выполняет;

2 балла – у ребенка есть стремление что-то изобразить (черкание), к конечному изображению безразличен, не выделена ведущая рука, нет согласованности действий обеих рук;

3 балла – ребенок понимает инструкцию, пытается нарисовать дорожку, изображая ее многократными прерывистыми линиями без определенного направления, понимает конечный результат своих действий, определена ведущая рука, но нет согласованности действий обеих рук;

4 балла – ребенок выполняет задание соответственно речевой инструкции, заинтересован в конечном результате (в большинстве случаев это прямая непрерывная линия), четко определена ведущая рука, наблюдается согласованность действий обеих рук.

Различия между обследуемыми детьми состоят в основном в характере познавательной деятельности: в принятии задания, способах выполнения (самостоятельно или при помощи взрослого), обучаемость, интерес к результату. В соответствии с этим обследуемых детей можно разделить на 4 группы.

ПЕРВУЮ ГРУППУ (10 – 12 баллов) составляют дети, которые в своих действиях не руководствуются инструкцией, не понимают цель задания, а поэтому не стремятся его выполнить. Они не готовы к сотрудничеству с взрослым, не понимая цели задания, действуют неадекватно. Более того, эта группа детей не готова даже в условиях подражания действовать адекватно.

Показатели детей этой группы свидетельствуют о глубоком неблагополучии в их интеллектуальном развитии. Необходимо комплексное обследование.

ВО ВТОРУЮ ГРУППУ (13 – 23 балла) входят дети, которые самостоятельно не могут выполнить задание. Они с трудом вступают в контакт с взрослыми, действуют без учета свойств предметов. В характере их действий отмечается стремление достигнуть определенного искомого результата, поэтому для них характерными оказываются хаотические действия, а в дальнейшем – отказ от выполнения заданий.

В условиях обучения, когда взрослый просит выполнить по подражанию, многие из них справляются. Однако после обучения самостоятельно выполнить задание дети этой группы не могут, что свидетельствует о том, что принцип действия остался ими не осознан. При этом они безразличны к результату своей деятельности.

Анализ данных детей этой группы позволяет говорить о необходимости использования других методов изучения (обследования психоневролога и др.).

ТРЕТЬЮ ГРУППУ (24 – 33 балла) составляют дети, которые заинтересованно сотрудничают с взрослыми. Они сразу же принимают задания, понимают условия этих заданий и стремятся к их выполнению. Однако самостоятельно, во многих случаях, они не могут найти адекватный способ выполнения и часто обращаются за помощью к взрослому. После показа способа выполнения задания педагогом многие из них могут самостоятельно справиться с заданием, проявив большую заинтересованность в результате своей деятельности.

Показатели этой группы говорят о том, что в этой группе могут оказаться дети с нарушениями слуха, зрения, локальными речевыми нарушениями, с минимальной мозговой дисфункцией и т.п.

ЧЕТВЕРТУЮ ГРУППУ (34 – 40 баллов) составляют дети, которые с интересом принимают все задания, выполняют их самостоятельно, действуя на уровне практической ориентировки, а в некоторых случаях и на уровне зрительной ориентировки. При этом они очень заинтересованы в результате своей деятельности. Эти дети, как правило, достигают хорошего уровня психического развития.

Формализованная карта исследования психоневрологических функций у детей первых семи лет жизни (извлечение для детей второго года жизни)

Карта разработана для объективной диагностики и стандартизации определения уровня развития высших психических функций. Результаты тестового обследования детей после их обработки представляются в виде графического «профиля развития», отражающего состояние психоневрологического статуса ребенка по сравнению с возрастной нормой по следующим шкалам: моторика (крупная и мелкая), зрительное и слуховое восприятие, экспрессивная и импрессивная речь, вербальный и конструктивный интеллект, социальное общение и эмоциональная сфера, самообслуживание.

Параметры развития	Нормативный возраст	Источник сведений
Крупная моторика		
Стоит у опоры, встает самостоятельно	10 мес.	Наблюдение, расспрос родителей
Стоит самостоятельно	11 мес.	
Ходит с поддержкой	11,5 мес.	
Ходит самостоятельно	12 мес.	
Ходит длительно, поворачивается	1 г. 3 мес.	
Перешагивает через препятствия	1 г. 6 мес.	
Пытается бегать	1 г. 10 мес.	
Поднимается и спускается по лестнице приставными шагами, держась за перила	1 г. 11 мес.	
Бегаёт	2 г.	
Самостоятельно приседает и встает	2 г.	
Наклоняется и поднимает предметы с пола	2 г.	
Стоит на одной ноге без поддержки	2 г. 6мес.	
Поднимается, спускается по лестнице, чередуя ноги (с опорой)	2 г. 6 мес.	
Умеет ездить на трехколесном велосипеде	2 г. 6 мес.	
Прыгает на двух ногах	3 года	
Мелкая моторика		
Начинает целенаправленно манипулировать пирамидкой из 2-3 колец (снимает, сбрасывает)	8,5 мес.	Проба
Пытается ставить кубик на кубик	9 мес.	Проба
Указательным и большим пальцами берет мелкие предметы	10 мес.	Проба
Пытается нанизывать колечки на стержень пирамиды	11 мес.	Проба
Может перелистывать страницы у картонной книжки	12 мес.	Проба
Опускает мелкие предметы в узкое отверстие	12 мес.	Проба
Переворачивает одновременно 2-3 страницы	1 г. 2 мес.	Проба
Рисует каракули, росчерки	1 г. 5 мес.	Проба

Разрывает бумагу	1 г. 6 мес.	Проба
Переворачивает по одной странице	1 г. 8 мес.	Проба
Формируется предпочтение руки	2 года	Проба
По показу повторяет вертикальные и круглые линии	2 года	Проба
«Правильно» держит карандаш	2 г. 6 мес.	Проба
Копирует круг	3 г.	Проба
Расстегивает пуговицы	3 г.	Проба
Зрительное восприятие		
Ищет взором спрятанную на его глазах игрушку	9 мес.	Проба
Узнает себя и близких в зеркале	10 мес.	Проба, расспрос
Показывает отдельные предметы в быту	1 год	Проба
Узнает и показывает себя и знакомых на фотографии	1 год 2мес.	Расспрос
Узнает несколько простых картинок (около 5)	1год 3 мес.	Проба
Дифференцирует форму и величину объемной игрушки	1 год 8 мес.	Проба
Дифференцирует количество предметов	1 год 8 мес.	Проба
Подбирает парные игрушки и картинки	1 год 9 мес.	Проба
Узнает знакомые предметы по ТВ	2 года	Расспрос
Знает много картинок	2 года	Проба
Понимает смысл простых картинок с действием	2 г. 6 мес.	Проба
Узнает контурные черно-белые изображения	2 г. 6 мес.	Проба
Начинает видеть разницу в величине и количестве на плоскостной картинке	2 г. 6 мес.	Проба
Зрительно дифференцирует протяженность и местоположение предмета	2 г. 6 мес.	Проба
Слуховое восприятие		
Плясовые движения под веселую музыку	8,5 мес.	Расспрос
Пытается воспроизводить серии речевых звуков с определенной интонацией и ритмом	1 год	Проба, расспрос
Повторяет услышанные короткие слова	1 год 3 мес	Проба
Вставляет слова в знакомые стихи	1 год 5 мес.	Проба
Называет объекты, находящиеся вне поля зрения, когда слышит их звук	1 год 8 мес.	Проба
Импрессивная речь		
По просьбе находит знакомые предметы, расположенные в непривычном месте	9 мес.	Расспрос
Показывает уверенно части лица у куклы и у взрослого	9, 5 мес.	Проба

Начинает узнавать предметы на однопредметных картинках	10 мес.	Проба
По указанию взрослых выполняет действия с игрушками	10, 5 мес.	Проба
Понимает команду «нельзя»	11 мес.	Расспрос, проба
Выполняет много команд по просьбе	1 год	Проба
Показывает несколько частей тела	1 год 3 мес.	Проба
Показывает все части тела	1 год 6 мес.	Проба
Показывает все объекты в быту	1 год 8 мес.	Проба, расспрос
Показывает много картинок	2 года	Проба
Понимает содержательную речь, несложные рассказы	2 года 5 мес.	Проба
Может односложно ответить на вопрос по прочитанной сказке	2 года 5 мес.	Проба
Выполняет около 10 инструкций, состоящих из одного действия	2 года 5 мес.	Расспрос, проба

Экспрессивная речь		
Подражая взрослому, учит новые слоги	9 мес.	Проба
Называет людей и предметы слогами	10 мес.	Проба
Говорит около 5 слов	1 год	Проба
Соотносит слоги с определенным предметом	1 год 2 мес.	Проба
Выражает желания с помощью речи (появление глаголов)	1 год 4 мес.	Проба
Говорит около 10 слов	1 год 6 мес.	Проба
«Телеграфная речь»: двухсложные предложения	1 год мес.	Проба
Составляет предложения из 3-4 слов	2 года	Проба
Задаёт вопросы со словами «кто», «где», «куда» (порядок слов не всегда правильный)	2 года 6 мес.	Проба
Легко повторяет фразы	2 года 6 мес.	Проба
Интеллект		
Пользуется указательным жестом	10 мес.	Наблюдение
Деятельность приобретает характер целенаправленной, ребенок как бы предвидит результат своего действия (складывает игрушки в коробку, нажимает кнопки на музыкальной игрушке)	11 мес.	Проба, наблюдение

Начинает замечать, когда кто-то выходит из комнаты и ждет его возвращения	11,5 мес.	Распрос, наблюдение
В состоянии определить высоту и края предметов	11,5 мес.	Распрос, наблюдение
Узнает значение слов, коротких фраз	1 год	Проба
Различает несколько предметов по названиям	1 год	Проба
Ищет спрятанную игрушку	1 год	Проба
Тянет в рот только съедобное	1 год 5 мес.	Распрос
Узнает простые картинки в книге	1 год 6 мес.	Проба
Может выполнить поручение из 1 действия	1 год 7 мес.	Проба
Различает 1 и много	1 год 11 мес.	Проба
Различает большой и маленький	1 год 11 мес.	Проба
Частично заполняет доску Сегена путем проб и ошибок	2 года	Проба
Выполняет поручения из двух-трех взаимосвязанных действий (подойди к шкафу, возьми куклу принеси мне)	2 года 6 мес.	Проба
Укладывает в нужные ячейки доски Сегена фигуры, кроме треугольника	2 года 6 мес.	Проба
Подбирает цвета по образцу	2 года 6 мес.	Проба
Классификация на 2 группы (по цвету, форме)	3 года	Проба
Конструирование		
Нанизывает колечки на стержень пирамиды	с 11 мес.	Проба
Использует рот или одну из рук для сохранения двух взятых игрушек и, освободив руку, захватывает третью игрушку	1 год	Распрос, наблюдение, проба
Строит простые сооружения из кубиков	1 год 9 мес.	Проба
Строит по показу поезд, башенку	2 года	Проба
Строит по показу мост	3 года	Проба
Дорисовывает недостающие ножки, ручки к человечку	3 года	Проба
Эмоции, коммуникации		
Дает адекватные эмоциональные реакции в ответ на общение	8 мес.	Наблюдение, расспрос
Легко вступает в контакт на эмоциональном, игровом, речевом уровнях	9 мес.	Наблюдение, расспрос
Эмоциональное состояние внешне отчетливо проявляется разнообразными мимическими, двигательными, голосовыми реакциями	10 мес.	Наблюдение, расспрос
Машет рукой на прощание	11 мес.	Наблюдение, расспрос

По просьбе обнимает родителей	12 мес.	Наблюдение, расспрос
Появляется сопереживание, утешение	1 год 2 мес.	Наблюдение, расспрос
Использует «нет» (слово, звук, жест), выражая несогласие	1 год 3 мес.	Наблюдение, расспрос
Использует «да» (слово, звук, жест)	1 год 4 мес.	Наблюдение, расспрос
Помогает в простейших работах	1 год 7 мес.	Наблюдение, расспрос
Имитирует действия взрослых с бытовыми предметами	1 год 8мес	Наблюдение, расспрос
Активно пользуется жестами	1 год 10 мес.	Наблюдение, расспрос
Острая реакция на отсутствие матери	1 год 10 мес.	Наблюдение, расспрос

Самообслуживание		
Пьет из чашки, которую держит взрослый	7 мес.	Расспрос
Помогает одевать себя (подает руку, ногу)	8 мес.	Наблюдение, расспрос
Жует отломанные кусочки полутвердой пищи (хлеб, банан)	9 мес.	Наблюдение, расспрос
Самостоятельно ест руками, откусывает печенье	1 год	Наблюдение, расспрос
С помощью подносит ложку ко рту	1 год 2 мес.	Расспрос
Пьет из чашки не проливая	1 год 3 мес.	Наблюдение, расспрос
Снимает простые предметы одежды (варежки, шапку)	1 год 3 мес.	Наблюдение, расспрос
Моет руки с небольшой помощью	1 год 4 мес.	Расспрос
Зачерпывает пищу ложкой	1 год 6 мес.	Расспрос
Полностью прожевывает пищу	1 год 6 мес.	Расспрос
Снимает расстегнутое пальто, куртку	1 год 9 мес.	Наблюдение, расспрос
Ест и пьет самостоятельно	1 год 10 мес.	Наблюдение, расспрос

Просится на горшок в дневное время	2 года	Распрос
Самостоятельно моет и вытирает руки	2 года	Распрос
Застегивает и расстегивает молнию с помощью	2 года	Наблюдение, распрос
Ест ложкой, вилкой самостоятельно, аккуратно	2 года 6 мес.	Распрос
Одевает простые предметы одежды (варежки, шапку)	2 года 6 мес.	Наблюдение, распрос
Игра		
Предпочитает играть со взрослыми, подражая их действиям	9 мес.	Наблюдение, распрос
Хватает, кидает, толкает игрушки, любит слушать музыку, пританцовывает	9,5 мес.	Наблюдение, распрос
Усвоение условных действий с игрушками и предметами	10 мес.	Наблюдение, распрос
Играет с мячом	1 год	Проба, распрос
Играет с песком, водой, наливными игрушками, кубиками	1 год 2 мес.	Распрос
Наблюдает за игрой других детей	1 год 2 мес.	Распрос
Играет самостоятельно, если рядом взрослый	1 год 4 мес.	Распрос
Начало функциональной игры	1 год 6 мес.	Распрос, проба
Любит катать, перетаскивать игрушки	1 год 9 мес.	Распрос, проба
Толкает поезд, сделанный из нескольких кубиков	1 год 9 мес.	Распрос, проба
Предпочитает активные игрушки	2 года	Распрос
Делает куличики	2 года	Распрос
Собирает закручивающиеся игрушки	2 года	Распрос, проба
Собирает пирамидку по порядку	2 года 6 мес.	Проба
Элементы сюжетной игры (кормит, баюкает куклу; возит, нагружает машину; говорит по телефону)	2 года 6 мес.	Распрос, проба
Совместная сюжетная игра с другим ребенком	3 года	Распрос
Игра с воображаемой действительностью	3 года 6 мес.	Распрос

Профиль развития психоневрологических функций у детей раннего возраста

ФИО

Возраст

Дата

Крупная моторика																									
Мелкая моторика																									
Зрительное восприятие																									
Слуховое восприятие																									
Импрессивная речь																									
Экспрессивная речь																									
Интеллект																									
Конструирование																									
Эмоции, коммуникации																									
Самообслуживание																									
Игра																									
Возраст (месяцы)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Возраст (годы)	0			1			2				3			4			5			6			7		8

Пример профиля

Е.Д., мальчик, 16 мес.

Крупная моторика																										x
Мелкая моторика												x														
Зрительное восприятие													x													
Слуховое восприятие									x																	
Импрессивная речь										x																
Экспрессивная речь									x																	
Интеллект																										
Конструирование												x														
Эмоции, коммуникации																										x
Самообслуживание																x										x
Игра																										
Возраст (месяцы)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18							
Возраст (годы)	0			1			2				3			4			5			6						

Обследования детей второго года жизни

	Возр	Кр мот	М.мот.	Зр.в.	Сл.вос.	И.р.	Э.р.	Инт.	Констр.	Эм.	Сам.	Игра	Стреб
	мес	Отклонение от возрастной нормы											
М.А.	17.	+3	0	-2	-6	0	-4	0	-5	-1	+1	+4	36
К.Р.	18	+3	-6	+2	-10	0	-8	0	+3	+2	+3	-3	40
В.Ю.	14	+2	0	+1	-6	+1	-4	-2	-2	-1	+7	-7	33
Ц.А.	17	-2	+3	-5	-9	-2	-8	-5	+4	-2	-2	-1	31
К.К.	21	0	-1	0	-9	-1	-9	0	0	0	0	0	37
Е.Д.	16	+3	-5	-4	-8	-6	-8	0	-5	+3	+3	-2	19
С.К.	21	+2	+3	1	-6	-6	-3	+2	+3	-1	+1	0	32
Г.А.	24	0	-4	0	-6	-4	-4	+6	0	-4	-2	0	34
О.М.	21	+1	+3	0	-10	-1	-11	+2	0	+1	+3	0	39
Б.М.	15	0	-1	-3	-3	-3	-15	-3	+9	0	0	+1	36
Т.В.	21	0	+2	-1	-5	+7	-2	+2	+2	0	0	+2	40
М.В.	19	+1	-8	-4	-7	9	-9	-2	-7	-9	-7	-5	16
Ш.Л.	19	+1	+1	-7	-10	-7	-8	0	+2	+1	+3	-1	30
Н.Н.	24	0	-7	-10	-12	-5	-12	0	-3	-4	0	-3	26
С.А.	15	-2	-1	-5	-7	-4	-7	-3	-4	0	0	-3	26
Х.М.	14	+4	0	0	-6	-3	-6	-2	-1	0	+1	0	33
Б.Н.	17	+7	0	-2	-2	+7	+1	+1	+5	+5	+7	+1	37
Б.Д.	17	+6	0	-2	-2	-2	-2	+1	+4	+3	+1	-1	32
Ш.Р.	21	+1	-1	0	-6	-1	-9	-2	0	+1	+1	0	39
З.З.	22	-7	-2	-1	+2	-2	-8	-3	+2	-10	0	-1	38
К.А.	15	-4	-1	-2	-7	0	-1	+3	0	0	0	+1	38

34,7

При пробном использовании предлагаемых методик в практике ПМПК ГОУ ЯО «Центр помощи детям» были обнаружены следующие тенденции:

-Обследованные дети имели в основном высокие баллы при их оценке по методике Е.А. Стребелевой, т. е. актуальный уровень развития соответствовал возрастной норме. Только двое детей были отнесены к группе риска

-Всем обследованным детям свойственна неравномерность в развитии психоневрологических функций.

-Высокий балл по методике Стребелевой (от 34 до 40) не означает, что все психоневрологические функции развиты у ребенка по возрасту или опережают возраст. Так, например, у мальчика 1г.6 мес. при 40 баллах по методике Стребелевой отмечалось значительное отставание в развитии слухового восприятия (на 10 месяцев), экспрессивной речи (на 8 месяцев), мелкой моторики (на 6 месяцев), игровой деятельности (на 3 месяца). У мальчика 1г.9 мес. - отставание в развитии слухового восприятия на 10 месяцев, экспрессивной речи – на 11 месяцев (общий балл по Стребелевой 39).

-Наиболее часто при достаточно высоком балле по Стребелевой, указывающем на общее хорошее развитие ребенка, у детей обнаруживалось отставание в развитии таких функций как зрительное восприятие, слуховое восприятие, мелкая моторика, экспрессивная и импрессивная речь.

-Низкий балл по Стребелевой как правило сочетается с запаздыванием в развитии тех же функций: зрительного и слухового восприятия, мелкой моторики и речи (экспрессивной и импрессивной).

Использование профиля позволяет более дифференцированно оценивать развитие ребенка, дает возможность определить западающие, запаздывающие функции, требующие педагогического вмешательства. Сопоставление с данными по методике Стребелевой дает возможность оценить перспективы и эффективность педагогического воздействия.

Литература.

1. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей: ранняя диагностика умственного развития. Альманах института коррекционной педагогики РАО. №4, 2001 г.
2. Белкина А.Н. Психология раннего и дошкольного детства. Учебное пособие для вузов. М., Гаудеамус, 2005
3. Й. Шванцара и др. Диагностика психического развития. Прага, Авиценум, 1978.
4. И.А. Скворцов, О.А. Апексимова, В.С. Петракова, Л.Е. Егорова, Ю.В.Самодуровская. Исследование «Профиля развития» психоневрологических функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений. Методическое пособие. М., 2002.



Глава 2 Медико-психологическое сопровождение детей раннего возраста

Программа «Раннее детство» объединяет несколько важных направлений работы с ребенком раннего возраста, реализует комплексный подход к сопровождению ребенка – медицинский, психологический аспект и работу с родителями. Ранний возраст (от года до трех лет) является сензитивным для становления фундаментальных психологических образований. Именно в этот период закладываются отношение ребенка к миру, к другим людям и к себе; основные формы общения со взрослыми и сверстниками, происходит познание социального мира и физического мира (начинает закладываться модель физического и модель социального мира).

Цель: комплексное медико-психологическое сопровождение ребенка раннего возраста, с целью достижения гармоничного развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, темпа созревания и здоровья.

Задачи:

1. Развитие дефицитарных функций ребёнка в условиях адекватной развивающей среды, обеспечивающей его самостоятельность, социальную адаптацию, познавательную активность и мотивацию.
2. Обучение родителей эффективному взаимодействию с ребёнком и сопровождению его познавательной активности. Повышение родительской компетентности по вопросам развития ребенка и отношений с ним.
3. Обучение ребенка элементарным приемам изобразительности.
4. Формирование игры у ребенка.
5. Формирование моторных функций ребенка.
6. Индивидуальное сопровождение ребенка и матери в рамках развивающей среды в условиях работы группы.
7. Повышение родительской компетентности: ознакомление родителей с особенностями нервной системы, психомоторного развития детей первых трёх лет жизни.

Актуальность программы обусловлена тем, что, с одной стороны, чрезвычайно высок запрос родителей детей раннего возраста в правильном педагогическом и родительском содействии развитию ребенка, общее развитие которого в целом в рамках возрастной нормы, однако дефицитным является развитие отдельных психических функций, речи, моторики.

Большинство родителей хотят увеличить свою психологическую и родительскую компетентность в общении и обучении ребенка с проблемами в развитии, нуждаются в просветительской информации специалистов, а также в индивидуально-ориентированных программах сопровождения собственного ребенка. Современный пласт работы с детьми перенасыщен программами раннего развития, которые зачастую не превосходят

последствия формирования у ребенка навыков и умений, не соответствующих возможностям организма, раннего обучения ребенка чтению, языкам и др. Поэтому появляется необходимость разработки программ занятий с детьми раннего возраста, адекватных механизмам общего и нервно-психического развития ребенка. Появляется необходимость профессионального выбора из всего многообразия игр и игрушек тех, которые выступят истинно развивающей средой для ребенка.

С другой стороны, актуальность обусловлена тем, что ранний возраст является благодатной почвой для коррекционно-развивающих занятий. В первые три года жизни складываются основы самосознания, личности, деятельности ребёнка. В этом возрасте можно выявить дефицитарные стороны развития и мягко скорректировать их, либо стимулировать развитие областей, находящихся в сензитивном периоде своего развития, адекватными педагогическими методами.

Новизна программы обусловлена тем, что в ее реализации мы отходим от единой для всех детей структуры занятий в соответствие с проблемой или категорией детей. Мы реализуем индивидуальный подход к ребенку с учетом того, что у каждого ребенка разворачивается своя генетическая программа, индивидуально прохождение сензитивных периодов, сроки их и длительность не универсальны, а индивидуальны. Реализуем мы свою программу содействия развитию ребенка с нескольких чрезвычайно важных сторон: через развивающую среду; через не доминирующее, но направляющее участие специалиста; через увеличение психологической компетентности родителя.

Новизной программы является и комплексность сопровождения - участие в ее разработке и реализации трех специалистов по работе с семьей: врача и психологов.

1. Реализация генетически обусловленных интеллектуальных способностей в раннем детстве сильнее зависит от средовых, семейных условий, чем в школьном и подростковом возрасте. Гены человека – это только возможность развиваться той или иной способностью, реализация данных возможностей зависит от средовых влияний. Генетико-средовое взаимодействие является механизмом сензитивного периода. Концепция сензитивного периода включает в себе как ограничение возрастного периода проявления сензитивности к средовым воздействиям, так и признание селективности этих воздействий, которая может модифицировать фенотип в течение определенного возрастного периода. Если средовое воздействие в течение сензитивного периода не соответствует характеристикам фильтра, то ход фенотипического развития будет отклоняться от нормы. Таким образом, создавая выверенную, организованную в соответствии с познавательными потребностями ребенка развивающую среду, мы способствуем нормальному развитию познавательных процессов и развитию ребенка в целом. Если же речь идет о ребенке с дефицитарным развитием отдельных психических функций, в поле восприятия ребенка создается развивающая среда, способствующая восполнению пробелов в развитии этих функций.

Общие характеристики сензитивных периодов

- они универсальны, т.е. возникают в ходе развития всех детей, независимо от национальности, темпов развития, культурных различий и т.д.

- они индивидуальны по времени возникновения и длительности их у каждого конкретного ребенка. Некоторые сензитивные периоды протекают в одно и то же время у разных детей, но имеют наивысшую интенсивность в разные моменты. Индивидуальность включения сензитивных периодов у каждого ребенка, позволила нам отойти от единой

структуры занятий. С помощью еженедельных наблюдений специалистов мы разрабатываем схему работы с материалом для каждого ребенка и его матери.

2. Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усвоения способов действий с предметами. В раннем возрасте происходит овладение активной речью (ее грамматической и лексической и др. сторонами), которая становится важнейшим средством общения. В рамках предметной деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, развиваются все основные психические процессы и новые виды деятельности: процессуальная игра, целенаправленность, самостоятельность, творческие способности и др. Психическое развитие детей раннего возраста наиболее успешно изучалось в работах Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконина, М.И.Лисиной, А.Г.Рузская, С.Л.Новоселова, Л.Н.Галигузова и др. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности – познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и многое другое. Все эти способности не возникают сами по себе, но требуют неуклонного участия взрослого и соответствующих возрасту форм деятельности.

3. Кроме взаимодействия с окружающим миром, ребенок первых лет жизни контактирует со взрослыми и более того, он через них контактирует с окружающим, через призму отношений со значимыми близкими. Ранний возраст – это возраст эмоционального симбиоза с матерью. Одним из важнейших аспектов нашей программы мы считаем участие в ней матерей, которые, сопровождая ребенка в познавательном процессе, создают ему эмоциональную поддержку, чувство защищенности и под руководством специалиста обучаются эффективному взаимодействию с ребенком, лучше узнают его возможности и потребности. Значимость участия в познании ребенком окружающего мира, подкрепляют и современные исследования Е.А. Сергиенко. Стиль семейного воспитания, стабилизирующийся на втором году жизни, может быть фактором, обеспечивающим устойчивость среды и облегчающим ребенку задачу адаптации и преодоления кризиса в формировании регуляции, состоящего в передаче функций регуляции от взрослого к ребенку.

Реализация программы

Программа предполагает индивидуальное сопровождение ребенка с матерью внутри группы с включением групповых упражнений, а также групповую работу с родителями и индивидуальные консультации специалистов.

Комплексная программа сопровождения детей раннего возраста включает в себя несколько направлений работы:

Первое направление. Работа детско-родительских групп, 24 встречи.

Продолжительность работы групп: 3 месяца, 2 раза в неделю по 1,5 часа (3 занятия), (72 часа).

Второе направление. Обучение родителей эффективному взаимодействию с ребенком. Ознакомление родителей с особенностями нервной системы, психомоторного развития детей первых трёх лет жизни. 12 занятий с родителями в группе.

Продолжительность работы групп: 3 месяца, 1 раз в неделю по 1,5 часа (18 часов).

В группы зачисляются дети раннего возраста: с года до трех лет, испытывающие дефицит занятий, направленных на гармоничное развитие ребенка. Как правило, это дети, не посещающие детский сад и имеющие дефицитное развитие отдельных познавательных функций, не достигающее общего отставания в развитии.

Наполняемость групп: 8-10 детей и матерей.

Ожидаемые результаты и способы их проверки

1. Устойчивый познавательный интерес ребенка.

2. Положительная динамика в развитии ребенка, соответствие познавательных функций, умений требованиям возраста.
3. Самостоятельность в игре, занятиях и познавательном выборе.
4. Социальная адаптация: соблюдение правил группы, умение сотрудничать с взрослым, умение заниматься внутри группы.

Для оценки уровня ментального и психомоторного развития детей мы применяем:

1. Медицинская шкала оценки показателей нервно-психического развития детей первого, второго и третьего года жизни Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт.
2. Психодиагностический комплекс Е.А. Стребелевой.
3. Дневник наблюдения.
4. Отзывы родителей, анкета для родителей.

Форма подведения итогов реализации программы: заключительное занятие – праздник, индивидуальное консультирование родителей.

Содержание работы

Основным направлением нашей программы является работа в детско-родительских группах, которая имеет строгую структуру этапов, но предполагает свободную работу каждого ребенка и родителя с выбранным материалом под руководством специалиста.

Индивидуальное сопровождение матери и ребенка в развивающей среде:

- Презентация работы с материалом (индивидуальное сопровождение).
- Повышение родительской компетентности (в рамках индивидуального сопровождения матери и ребенка и консультирования матери по успехам ребенка в развивающей среде).
- Наблюдение за продвижением в развитии каждого ребенка: выборы ребенка, в какой зоне: практической, моторной, сенсорной, зоне продуктивных видов деятельности занимается ребенок. Ведение дневника наблюдения.
- На основе дневника наблюдения на консилиуме специалистов, работающих на группе, составляются упражнения, которые будут предлагаться в дальнейшем ребенку в соответствии с его сензитивным периодом развития и требованиями для возраста.

Существенным моментом программы является **подготовленная развивающая среда**, упорядоченная по познавательным функциям и отвечающая потребностям сензитивных периодов развития ребенка.

Развивающие материалы являются составной частью подготовленной среды, которая побуждает ребенка проявить возможности его собственного развития через самостоятельность, соответствующую его индивидуальности. Материалы по уровню ясности, структуре и логической последовательности соответствуют периодам наибольшей восприимчивости развития ребенка. Эти сензитивные периоды благоприятны для обучения определенным видам деятельности, выявления способностей, воспитания умения владеть собой и формирования отношения к миру, могут быть оптимально использованы с помощью развивающих материалов.

Все материалы развивающей среды выстроены по принципу **«от простого к сложному»**. Для каждой сферы есть материалы различной степени сложности. Каждый отдельный материал рассчитан на определенную степень сложности, но все вместе материалы связаны между собой и образуют единое целое. Ребенок занимается с одним материалом до тех пор, пока не насытит свой познавательный интерес и не перейдет на следующую ступень трудности.

Вместе с тем каждый материал предполагает несколько способов работы с ним. Измененная форма деятельности позволяет на одну и ту же учебную задачу взглянуть под другим углом зрения, открываются все новые грани материала.

Подготовленная **развивающая среда имеет несколько зон:**

1. Зона развития моторной координации и мелкой моторики рук.

В возрасте 1-3 года ребенок активно осваивает движение, развивается координация движений, происходит развитие движений кисти руки.

2. Зона сенсорного развития.

Материалы построены таким образом, чтобы развивать по отдельности различные сферы чувств, восприятие ребенка. На этих материалах ребенок учится различать цвет, форму, величину предметов, развивает тактильную чувствительность. Поскольку действия с предметами направлены в основном на такие их свойства как форма и величина, именно эти признаки являются главными для ребёнка. Цвет в начале раннего детства не имеет особого значения для узнавания предметов. Особое значение имеют действия, которые называют соотносящими. Это действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – их форму, величину, твёрдость, местоположение и пр. Соотносящие действия требуют учёта величины, формы, местоположения различных предметов. Характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста, (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрёшки) предполагают именно соотносящие действия. Когда ребёнок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой или размером. От внешних ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Для обогащения представлений ребёнка о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшей предпосылкой становления внутреннего плана действия и умственного развития. Он учится управлять своими эмоциями и постигать мир во всем его многообразии.

3. Зона развития речи.

Раннее детство – сензитивный период в речевом развитии. В возрасте 1-3 года ребенок проходит огромный путь в освоении родного языка, происходит лавинообразное нарастание словаря. В этот период ребенок нуждается в среде, которая позволяла бы расширять словарный запас, возможность усвоения понятий. Ситуация, в которой возникает речь, не сводится к прямому копированию речевых звуков, а должна представлять предметное сотрудничество ребёнка со взрослым. За каждым словом должно стоять то, что оно обозначает, т.е. его значение, какой-либо предмет. Если такого предмета нет, первые слова могут не появиться. В том случае, если ребёнок увлечённо играет с предметами, но предпочитает это делать в одиночестве, активные слова ребёнка также задерживаются: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к кому-либо с просьбой, или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагает два главных условия: потребность в общении с взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать. Ни то ни другое в отдельности к слову ещё не ведёт. И только ситуация предметного сотрудничества ребёнка с взрослым создаёт необходимость назвать предмет и значит произнести слово. В таком предметном

сотрудничестве взрослый ставит перед ребёнком речевую задачу, которая требует перестройки всего его поведения.

Овладение речью открывает возможность произвольного поведения ребёнка. Первым шагом к произвольному поведению является выполнение речевых инструкций взрослого. При выполнении речевых инструкций, поведение ребёнка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого. Вместе с тем речь взрослого, даже если ребёнок хорошо её понимает, далеко не сразу становится регулятором поведения ребёнка. В раннем возрасте слово является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем двигательные стереотипы ребёнка и непосредственно воспринимаемая ситуация. Словесные указания, призывы или правила поведения в раннем возрасте не определяют действий ребёнка. Именно с этой целью родители, приходя к нам на группы учатся общаться с ребенком правильно.

Зона развития речи насыщена материалами для расширения словарного запаса ребенка.

4. Зона изодетельности.

В трёхлетнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым - необходимым моментом её исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения: преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. В зоне изодетельности собраны материалы, направленные на продуктивные виды деятельности ребенка: рисование, лепка, аппликация.

В центре внимания специалиста находится **ребенок с его индивидуальными и социально-эмоциональными потребностями**, при этом материалы играют вспомогательную дидактическую роль. Дидактические материалы служат для становления в будущем субъекта через, соответствующее возрасту, развитие моторики и сенсорики ребенка. Ребенок действует самостоятельно, чтобы постепенно шаг за шагом он мог стать независимым от взрослых. Благодаря выбору материалов, ребенок приобретает внимательность, избирательность внимания, упорядочивает и учится осознавать свои хаотичные впечатления о мире. На собственном опыте он учится понимать окружающий мир и ориентироваться в нем. В подготовленной развивающей среде ребенок может упражнять свои физические и психические функции, всесторонне развиваться. Посредством упорядочивания среды, он учится приводить в систему свой прежний опыт. Задача состоит не в том, чтобы заставить ребенка воспринять одно за другим изолированные знания, а чтобы связать приобретенный опыт в единое целое.

Через самостоятельное обращение с материалом ребенок приобретает различные навыки. Он учится ставить цель и находить пути ее достижения.

Материалы способствуют поляризации внимания, которое достигается через повторение упражнений в добровольно выбранной деятельности.

Свободная работа с материалом по М.Монтессори означает внутри группы:

- свободу выбора материала;
- свободу выбора времени и продолжительности работы с материалом;
- свободу выбора места для работы с переносным материалом;
- свободу выбора партнера;
- свободу общения со специалистами и другими детьми.

Однако, свобода в нашей системе не означает вседозволенности. Работа в группе имеет четкие правила:

1. «Пользуйся всеми свободами, но не мешай другим».

2. Соблюдение порядка в среде: материал ставится на свое место и в том виде, в котором он был взят.

Очень важным приобретением раннего возраста является становление общения со сверстниками. Общение детей друг с другом связано с выраженной двигательной активностью и ярко эмоционально окрашено, вместе с тем дети слабо и поверхностно реагируют на индивидуальность партнёра, они стремятся главным образом выявить самих себя. Наряду с индивидуальными упражнениями ребенок участвует в деятельности совместно с другими детьми и взрослыми на этапе введения, психогимнастики и завершения.

Групповые упражнения способствуют усвоению ребенком форм социального поведения: приветствие, умение попросить помощь, уступить, следовать правилам группы. Ребенку в этом даются необходимые вспомогательные ориентиры.

Групповые занятия с детьми по развитию моторных функций

Развитие и совершенствование движений в период раннего детства осуществляется разными путями. Основная форма обучения детей движениям – это занятия. В то же время существенное место занимают подвижные игры. В процессе игры создаются условия для совершенствования моторики, формирования привычек и навыков жизни в коллективе, преодолевается робость, застенчивость, воспитывается организованность, внимание, волевые усилия.

В 3 года ребёнок должен освоить следующие движения:

- ходьба простая в разных направлениях, с остановкой, приседанием, обходя предметы.
- бег трусцой, бег по кругу.
- подпрыгивание на месте, прыжки с предметов (высота 15-20 см)
- ползание в разных направлениях (вперёд – назад), пролезание в обруч, подлезание под верёвку (высота 40 см), не касаясь руками пола.
- катание мячей между сверстниками или с взрослыми на расстояние 2м, прокатывание мячей между предметами, бросок и ловля мяча снизу двумя руками одновременно при обязательном зрительном контроле.
- ходьба по точно очерченному пространству на полу, перешагивать через лежащие на полу предметы (кубики, игрушки, палки).

Групповые занятия с детьми по формированию элементарных продуктивных видов деятельности.

Программа предполагает работу с пластилином, красками, клеем, бумагой, природными материалами, тканью, крупами и др. материалами. Задания предлагаются как из зоны актуального развития детей, так и из зоны их ближайшего развития (часть заданий выполняет мама, а часть - ребёнок).

- Работа с пластилином включает в себя отщипывание, намазывание, скатывание в комок и колбаску. С помощью пластилина создаются объёмные предметы и аппликации.

- Работа с красками предполагает использование кисти и непосредственно пальцев детей (пальчиковые краски). Работа с бумагой включает разрывание, разминание, скатывание, разрезание.
- Природные материалы используются как в аппликации так и при создании объёмных предметов (вдавливание в пластилин, насыпание на клеевую основу и т.д.).
- Изодейтельность занимает 10-15 мин. и является одним из обязательных этапов группового занятия.

При написании нашей программы мы руководствовались принципами, разработанными М. Монтессори как особый подход у детей. Необходимо отметить, что эти принципы озвучивают психологический, субъектный подход к ребенку. Теоретические основы психологии субъектности и становления субъекта разработаны в работах А.В. Брушлинского, Е.А. Сергиенко. Активность субъекта создает психическое, носителем которого является субъект. Поэтому **взаимодействие специалиста с ребенком** в группе направляющее. Задача специалиста – содействовать, наблюдать, поощрять, побуждать и направлять, но не вмешиваться, не подавлять деятельность ребенка. Принцип «Помоги мне это сделать самому» хорошо подходит к нашей программе. Специалист работает зачастую через родителя, подсказывая следующий выбор материала, презентует, как работать с материалом.

Задачи подготовленного специалиста:

- Предложить материал, который нужен ребенку сегодня, который привлекателен для него. Увидеть этот момент.
- Наблюдать, определить потребность, сензитивный период, построить программу в соответствии с ним.
- Учить находить и исправлять ошибки;
- Быть особо внимательным, когда ребенок не видит ошибок (не развиты чувства или внимание);
- Терпение;
- Отсутствие оценки;
- Уделить внимание развитию чувств, внимания;
- Выстраивать путь к последовательному абстрагированию от простых первоначальных функций;
- Не вмешиваться в самостоятельную работу ребенка;
- Не давать больше, чем надо, дать право делать открытия самому;
- Осторожность и внимание к стадии, когда ребенок после периода активной деятельности вдруг приостанавливает работу (период осмысления);

- Не пресытить ребенка материалами, не форсировать переход на более высокий уровень без проработки и осознания более низкого (может быть задержка в развитии).

Перед началом работы группы проводятся **обучающие занятия для родителей**. Так как ребенок раннего возраста усваивает правила поведения посредством матери, то необходимо, чтобы в группу приходили подготовленные родители. На обучающих занятиях родители знакомятся с методикой, материалами и правилами.

На группе родитель также как и специалист выполняет не ведущую роль в общении с ребенком, а направляющую, поддерживающую.

На группе работают два специалиста. Попеременно на каждом занятии ими проводится и фиксируется **наблюдение** за взаимодействием родителя и ребенка, выбором материала. Один раз в неделю на совете специалистов группы проводится анализ наблюдений и на каждого ребенка составляется план предложения материалов, соответствующих познавательным потребностям ребенка и его сензитивному периоду.

Данный анализ необходим, т.к. иногда ребенок выбирает материал не по своим потребностям, а под руководством матери или застревает на одном виде материалов. Наша задача еще, чтобы ребенок, освоив, например, сенсорику, перешел к зоне развития речи, т.к. это тоже сензитивный период в раннем детстве.

Методические рекомендации

Занятия с детьми рассчитаны на три месяца систематических посещений два раза в неделю. Соблюдение постоянства времени и пространства, правил и ведущего является необходимым условием эффективности работы. Основные принципы, которых мы придерживаемся: принцип гуманизма, системности, реалистичности и индивидуально-дифференцированного подхода. На группе работают два специалиста.

Структура встречи

1. Вводный круг: психогимнастика.
2. Работа в развивающей среде.
3. Изодетельность.
4. Ритмическая часть под музыку.
6. Формирование игры у ребенка (1 раз в неделю)/ Формирование моторных функций ребенка (1 раз в неделю).
5. Завершающий круг: психогимнастика.

На этапе введения мы здороваемся с детьми и родителями, выполняем пальчиковую гимнастику и двигательные упражнения для детей раннего возраста. В основной части занятия каждый ребенок и родитель выбирает из подготовленной среды материал и поднимается с ним, при необходимости к ним подключается специалист.

В структуру занятия входит также изодетельность. По желанию дети могут участвовать в предложенной технике. Например, рисование пальчиковыми красками, рисование с использованием губок, валиков и т.п., лепка, аппликации на определенную тему. Заключительная часть занятий, как правило, сохраняется неизменной и характеризуется общими пожеланиями, дыхательными техниками и этапом традиционного прощания, восстановлением эмоциональной гармонии. На занятиях мы используем ведение дневников наблюдения для каждого ребенка и родителя.

На группе работают три специалиста: врач, педагоги-психологи.

Работа проводится по следующим направлениям:

1. Индивидуальное сопровождение матери и ребенка в развивающей среде:

- Презентация работы с материалом (индивидуальное сопровождение).
- Повышение родительской компетентности (в рамках индивидуального сопровождения матери и ребенка и консультирования матери по успехам ребенка в развивающей среде).
- Наблюдение за продвижением в развитии каждого ребенка: выборы ребенка, в какой зоне: практической, моторной, сенсорной, зоне продуктивных видов деятельности занимается ребенок. Ведение дневника наблюдения.
- На основе дневника наблюдения на консилиуме специалистов, работающих на группе, составляются упражнения, которые будут предлагаться в дальнейшем ребенку в соответствии с его сензитивным периодом развития и требованиями для возраста.

2. Групповые занятия.

- Психогимнастика.
- Изодеятельность (овладение ребенком элементарными приемами продуктивной деятельности при работе с пластилином, аппликацией, красками).
- Ритмическая часть (выполнение ребенком с матерью ритмических движений под песенки в кругу).
- Игра (предложение детям элементарных групповых игр).
- Формирование моторных функций ребенка (занятия по формированию общей моторики детей с применением специального инвентаря и игровых заданий).

Существуют некоторые **организационные условия**, обеспечивающие успех реализации проекта: это помещение – зал, разделенный на несколько зон:

- зона для подвижных игр;
- зона развития моторной координации и мелкой моторики рук. В нее входят: скаты для шариков, юла, коробочка с лотком, диски на вертикальном штырьке, копилка, модуль для развития запястья (движение по проволоке) и др.
- зона сенсорного развития. В нее входят: игрушки, направленные на формирование величинных представлений, восприятия цвета, формы и др.
- зона развития речи. В нее входят: наборы муляжей живой и неживой природы, основных категорий, карточки по расширению словарного запаса, книги и др.
- зона изодеятельности, включающая в себя листы разного формата, трафареты, штампы, блоперы, карандаши, мелки, краски, угли, разнообразную цветную бумагу, ножницы, тактильные предметы, предметы окружающей природы, пластилин, глина, игрушки, аква-фигуры и т.д.

-зона практической жизни: зона воды и зона пересыпания.
Необходимым оснащением работы групп является также музыкальный центр.



Глава 3 Развитие сенсомоторики у детей раннего возраста с проблемами в развитии

В последние годы педагоги общеобразовательных дошкольных учреждений все чаще сталкиваются с проблемами воспитания и обучения детей, развитие которых несколько отстает от возрастной нормы. Такой ребенок на рубеже второго и третьего года жизни слабо владеет речью, у него отсутствуют вербальные и невербальные способы коммуникации (малыш не фиксирует взгляд на лице взрослого, избегает контакта «глаза в глаза»). В его речи могут отмечаться усеченные слова и слоги, которые не выполняют ни назывной, ни коммуникативной функции. Ребенку трудно сотрудничать со взрослым и взаимодействовать со сверстниками. Особенности поведения такого ребенка: неадекватность в своих реакциях на элементарные ситуации, конфликтность, настойчивость в удовлетворении капризов. Речь взрослого для ребенка не является регулятором поведения и деятельности.

С клинической точки зрения к детям с неярко выраженными отклонениями в развитии могут быть отнесены дети с задержкой психического развития, дети с синдромом гиперактивности на фоне дефицита внимания, дети с эмоциональными расстройствами разной этиологии и степени выраженности, дети с задержкой темпов речевого развития, дети с дисгармоничным развитием и нарушениями деятельности и поведения.

Чем раньше ребенок с проблемами в развитии начнет получать специальную помощь, тем эффективнее будет ее результат. Но не все дети, нуждающиеся в специальной помощи, охвачены вниманием психологов, дефектологов, логопедов детских садов. Не во всех дошкольных учреждениях работают данные специалисты. Многие дети вообще не посещают дошкольные учреждения по тем или иным причинам.

Коррекционный отдел «Центра помощи детям» проводит индивидуальные коррекционно-развивающие занятия дефектолога с детьми раннего и дошкольного возраста.

Программа коррекционной работы составляется с учетом особенностей и потребностей развития каждого отдельно взятого ребенка. Раннее начало систематической коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии предполагает решение как общеразвивающих, так и коррекционных задач.

Первостепенной задачей коррекционного воспитания детей раннего возраста является стимуляция сенсомоторного развития ребенка.

Сенсорное воспитание – основа формирования всех видов детской деятельности. Под его воздействием у детей возникают и развиваются перцептивные действия (рассматривание, выслушивание, ощупывание) и системы сенсорных эталонов. Другой важной задачей сенсорного воспитания является своевременное и правильное соединение сенсорного опыта детей со словом. Словесное обозначение ощущений помогает закрепить в представлении ребенка образы предметов, их свойства и отношения, делает эти образы более четкими, систематизированными и обобщенными. Развитие восприятия всегда идет от различения предметов, их свойств, отношений к возникновению их образа, а затем и к фиксации этого образа в слове, то есть к появлению образа-представления.

На специально организованных занятиях и в процессе разнообразной детской деятельности решаются следующие задачи: развитие внимания, развитие зрительного, слухового внимания и восприятия, развитие тактильно-двигательного и вкусового восприятия, формирование различных видов памяти.

Известно, что в процессе развития ребенка функциональные системы взаимовлияют друг на друга. Такое влияние особенно выражено у детей раннего возраста.

Так, на первом году жизни психическое развитие ребенка тесно связано с формированием его моторики. Поэтому развитие сенсомоторных функций в их взаимосвязи в процессе эмоционально-положительного общения ребенка с матерью является основой формирования всех психических функций: речи, внимания, целенаправленной деятельности, эмоциональных реакций, мышления и сознания.

Сенсомоторное воспитание направлено на развитие органов чувств и моторики ребенка одновременно.

Часто у детей с нарушениями психомоторного развития нарушено формирование одной из важнейших сенсорных функций, а именно фиксации взора на том или ином предмете. С этими детьми уже с первых месяцев жизни необходимо проводить специальные игры-упражнения, направленные на воспитание этой функции. Эти упражнения начинаются с развития у ребенка *фиксации взора* на улыбающемся лице матери. Для этого грудной ребенок укладывается на спину. Мать наклоняется над лежащим на спине ребенком, ловит на себе его взгляд, улыбается ему и ласково с ним разговаривает. Затем ее лицо медленно движется перед глазами ребенка. Важно, чтобы ребенок не потерял его из поля зрения.

В момент сосредоточения ребенка на лице матери в его поле зрения должна появиться яркая игрушка, которая будет медленно перемещаться в пространстве. Игрушки подбираются одноцветные, яркие, лучше всего использовать пластмассовые одноцветные кольца диаметром 5-7 см. Они передвигаются на расстоянии 60-70 см от лица ребенка. Перемещать игрушку следует только после того, как малыш остановит на ней взгляд. Игрушки перемещаются медленно и плавно, так, чтобы ребенок не терял их из виду.

Некоторые дети плохо фиксируют взор на игрушке и на лице взрослого. В этих случаях ребенка следует положить так, чтобы лицо взрослого было освещено. Зрительный раздражитель еще больше усиливается, если освещать лицо взрослого электрическим фонариком.

Развитие зрительно сосредоточения и прослеживания предметов ведет к появлению у ребенка положительных эмоций – первой улыбки, первых голосовых реакций.

При этом малыша следует радовать, обогащать цветовыми впечатлениями, показывая игрушки разного цвета. С этой целью над кроваткой ребенка на расстоянии 60-70 см от его груди подвешиваются предметы. Через каждые 3-4 дня игрушки меняются по цвету. Взрослый должен привлечь внимание ребенка к игрушке. Для этого он приводит ее в движение, потряхивает и перемещает ее в пространстве.

У детей с нарушениями психомоторного развития может быть *сужено поле зрения*. В ряде случаев ребенок привыкает пользоваться ограниченным полем зрения из-за наличия внутреннего косоглазия. Поэтому для укрепления паретических мышц используют яркие звучащие игрушки, располагая их в направлении дефектного движения и всячески стимулируя развитие этого движения.

Важное значение имеют занятия, направленные на знакомство ребенка с *формой, величиной, цветом* предметов, обучение его простым действиям с предметами. При нормальном психическом развитии все эти занятия проводятся в конце первого года жизни. При отклонениях в развитии они могут проводиться в разном возрасте, с учетом степени выраженности отставания в психомоторном развитии.

При знакомстве ребенка с различными свойствами окружающих его предметов нужно выработать у него одно из первых понятий, понятие подобности – *«такой же»*.

Формирование этих понятий имеет важное значение для развития мышления. С этой целью проводятся специальные занятия.

Занятие 1. Взрослый берет несколько кубиков, резко отличающихся по цвету, например красных и синих (по два каждого цвета). Ребенку показывают красный кубик и предлагают: «Дай мне такой же кубик». Если ребенок ошибается, взрослый отказывается взять кубик, говоря: «Нет, это не такой. Вот такой». И при этом сам берет второй красный кубик.

Затем взрослый таким же образом проводит это занятие и с другими предметами и игрушками, пока ребенок не научится определять цвет по просьбе взрослого.

Занятие 2. Взрослый просит ребенка красные кубики отдавать маме, а синие брать себе, складывая из кубиков две кучки. Число кубиков каждого цвета постепенно увеличивается. Вначале ребенка просят делать очень широкие движения, помещая кубики разного цвета друг от друга на большом расстоянии. Если малыш затрудняется выполнить задание, в качестве ориентира ему можно предложить коробки красного и синего цвета, в которые помещаются кубики соответствующих цветов. Затем коробки убираются. Подобные занятия проводятся с другими предметами и игрушками красного и синего цвета.

Занятие 3. Ребенка просят построить две башни – красную и синюю.

Взрослый выполняет это задание одновременно с ребенком. При этом умышленно нужно допустить ошибку и понаблюдать за реакцией ребенка. Взрослый сразу же исправляет свою ошибку, осуждая себя. Ошибку ребенка вначале исправляет сам взрослый, затем нужно сделать паузу и немного подождать, наблюдая, исправит он свою ошибку или нет. Никогда нельзя оставлять ошибку неисправленной.

Занятие 4. После того как ребенок научился различать два цвета, вводите третий цвет: желтый или белый. Упражнение с тремя цветами проводится так же, как и с двумя.

Затем ребенка учат не только группировать однородные предметы по цвету, но и сопоставлять разнородные предметы. Ребенок также научается группировать предметы по величине и форме, выбирать предметы двух заданных цветов из четырех. При этом следует помнить, что эти навыки формируются у здорового ребенка на третьем году жизни. Важно также учитывать, что понятие цвета формируется у ребенка очень постепенно. Вначале все дети испытывают большие трудности в материализации «чистого» цвета без связи его с каким-либо предметом. Для ребенка цвет долго неразделен с предметом, и поэтому выделить его ему очень сложно. Полезно в этих случаях использовать цветные фломастеры или жидкие краски, которыми ребенок мог бы оперировать. Цветные пятна, которые он нарисует на чистой бумаге, будут помогать ему выделять цвет вне связи с какими-либо конкретными предметами. В этих заданиях просьба, обращенная к ребенку, может быть следующей: «Сделай красное» и т.п. Затем через несколько дней после проведения подобных упражнений взрослый просит ребенка показать «красное», давая ему следующие задания: «Дай красный кубик», «Дай красный мяч» и т.п. В дальнейшем ребенка следует обучить ответам на вопросы, спрашивая у него: «Какого цвета...?»

Закрепляя умение детей группировать предметы по цвету, следует обучать их различным предметным действиям, например, выкладывать мозаику, нанизывать бусы разного цвета на нитку и т.п.

Не менее важно обучать ребенка дифференцировать *форму* предметов. Следует помнить, что обучение различению формы связано с движением. Поэтому многие специалисты рекомендуют знакомить ребенка, например, с понятием «круг», идя с ним вместе вокруг какого-либо предмета и повторяя: «Идем по кругу». При этом хорошо бы

очертить круг вокруг какого-либо предмета, а также постараться, чтобы ножки ребенка оставляли видимый след на земле или на полу.

После этого проводят специальные упражнения с формами, вырезанными из картона и других материалов. У здорового ребенка основные представления о форме предметов формируются на втором году жизни.

После упражнений, связанных с движением, детей следует учить находить круглые предметы. Взрослый вырезает круги и квадраты из бумаги и картона, перемешивает их и просит ребенка найти круги. На первых порах все картонные формы должны быть одного цвета.

Детей учат раскладывать однородные предметы, отличающиеся по форме на две группы. При этом у детей развивают понимание слов «форма», «такая», «не такая», «разные», «одинаковые». Показ, демонстрация предмета во всех случаях сопровождается соответствующими словами. Сначала взрослый на глазах у ребенка приступает к группировке предметов. Он показывает малышу круг и объясняет, что такие игрушки он будет класть в эту сторону. Затем показывает квадрат и говорит, что такие игрушки он будет класть в другую сторону, и начинает выполнять эти действия. При этом спрашивает ребенка, куда надо положить круг, а куда квадрат. Положив круг на круг, взрослый показывает это ребенку и поясняет, что они одинаковые. Затем задание выполняет малыш вместе со взрослым и наконец самостоятельно.

Все эти упражнения необходимо сочетать с *развитием движений рук* малыша. Дети опускают шарики в широкое горлышко бутылки, выкладывают мозаику и т.п. Полезны специальные игры, когда сильно различающиеся по форме вкладыши надо вложить в соответствующие им отверстия.

Необходимы игры-упражнения, которые обучат ребенка воспринимать различную *величину* предметов. Эти занятия проводятся также в процессе предметно-практической и игровой деятельности малыша. Ребенка учат воспринимать на ощупь большой и маленький предметы, тяжелый и легкий, гладкий и шероховатый, предметы различной формы.

Взрослый приготавливает для ребенка круги или квадраты двух размеров. Форма, цвет и фактура этих предметов должны быть одинаковыми. Разница между предметами около 1,5см. Взрослый объясняет ребенку, что круги, которые он ему показывает, разные – большие и маленькие – и что большие круги он будет класть в большую коробку, а маленькие – в маленькую. Сначала он сам выполняет действия, спрашивая ребенка, куда положить какой кружок. На глазах ребенка взрослый прикладывает большой кружок к большому, маленький к маленькому и показывает, что они одинаковые. Это занятие полезно проводить с объемными предметами, чтобы ребенок мог взять их в руки и почувствовать разницу в их размере. Это могут быть кубики, шарики разного размера.

Выполняя подобные задания, ребенок учится фиксировать внимание на величине предметов, устанавливать тождество и различия, учится понимать слова «такой», «не такой», «одинаковые», «разные», «большой», «маленький». Необходимо использовать такие игры, как нанизывание колец, складывание матрешек.

На начальных этапах работы не нужно требовать от ребенка обязательного запоминания и самостоятельного употребления названий цвета, формы предметов. Взрослому необходимо помнить, что, если ребенок активно и правильно выполняет задания, у него формируются необходимые представления о свойствах предметов.

Важное значение для психического развития ребенка имеют и специальные занятия с *картинками*. При этом картинки, которые взрослый показывает малышу, должны быть большого размера и сначала изображать только один предмет, который должен вызывать у ребенка хорошее настроение. Это могут быть картинки животных (кошки, собаки). На

улице обязательно нужно показать ребенку живую собаку или кошку. Комментарии к картинке должны быть четкими и краткими. Важно стимулировать ребенка, чтобы он показывал пальцем на картинке то, о чем взрослый рассказывает. Или можно делать это вместе с ним, при этом водя по картинке его пальчиком. При показе картинок постоянно необходимо обогащать словарь ребенка. Но не нужно быть многословным, не надо говорить ничего, кроме того, что ребенок видит, и того, что он уже знает. Как только ребенок потеряет интерес и внимание, занятие нужно прекратить.

На последующих занятиях нужно постепенно учить ребенка находить одинаковые картинки среди других, складывать разрезные картинки из двух, а затем и из более частей.

На протяжении всего дошкольного периода, а иногда и в школьном возрасте детей с проблемами в развитии следует учить сравнению предметов по форме, величине, протяженности, формировать у них умение устанавливать общее и различное, группировать предметы по существенным признакам, формировать у них представления о количестве предметов.

При подготовке детей к усвоению счета важно научить их сравнивать различное количество предметов, помочь усвоить понятия «больше», «меньше», «поровну».

При обучении и воспитании ребенка с проблемами в развитии важно помнить: ребенок не должен заучивать и повторять слова, выражения и действия взрослых механически. Все его высказывания и действия должны быть осмысленными.

Важным фактором в планировании занятий по ознакомлению детей с цветом, формой, величиной предметов является *принцип* последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий. Это усложнение идет от элементарных заданий на группировку однородных предметов по различным сенсорным качествам, к соотношению разнородных предметов по величине, форме, цвету и далее к учету этих признаков и свойств в изобразительной и элементарной продуктивной деятельности.

Принципом последовательности обуславливается и ознакомление детей вначале с вполне осязаемыми сенсорными свойствами - величиной и формой предметов, которые можно обследовать путем ощупывания, а уже потом с таким сенсорным свойством как цвет, ориентировка на который возможна только в плане зрительного восприятия.

Важным *принципом* организации процесса обучения является *систематичность*. На этапе раннего возраста усвоение знаний, формирование умений должно проходить систематически. Учитывая специфику работы с детьми раннего возраста, рекомендуется обязательное повторение одних и тех же занятий. Занятие на повторение не должно быть полностью идентичным основному занятию. Простая повторность одних и тех же заданий может привести к механическому, ситуативному запоминанию, а не к поступательному развитию умственной активности на занятиях. Повторное предъявление одних и тех же задач предусматривается на новом материале. Это обеспечивает развитие умственной активности детей на занятиях.

В планировании *методов обучения* детей раннего возраста четко предусматривается постепенность их изменения. При проведении каждого занятия основным методом является непосредственный показ предметов взрослым. Вспомогательная роль при этом принадлежит словесному объяснению. Поскольку маленькому ребенку на этапе становления речевого развития сложно одновременно воспринимать показ предметов, действий с ними и речевую инструкцию, то объяснения должны быть предельно краткими: каждое лишнее слово отвлекает малыша от зрительного восприятия.

Изменение методов обучения от занятия к занятию происходит в плане использования более или менее развернутой инструкции. На начальных этапах обучения

подробно развернутая инструкция используется взрослым довольно часто. Так, при группировке предметов по величине ребенку предлагают:

- посмотри внимательно на свой предмет;
- посмотри на два предмета, положенные в разные стороны (взрослым): вначале на один, потом на другой;
- снова посмотри на свой предмет;
- найди глазами, где у взрослого лежит такой же;
- покажи его взрослому;
- положи свой предмет рядом с образцом.

Далее, если ребенок в принципе понял задание, некоторые перечисленные звенья развернутой инструкции могут быть опущены и инструкция может выглядеть следующим образом:

- посмотри внимательно на свою игрушку;
- теперь посмотри, какие у меня игрушки;
- где у меня такая же игрушка, как моя;
- положи свою игрушку вместе с такой же моей.

По мере усвоения материала на занятиях инструкция постепенно может оказаться совсем свернутой:

- возьми предмет;
- посмотри на мои игрушки;
- положи свою игрушку вместе с моей такой же.

Требования к проведению игр:

- при проведении игр важна последовательность (от простого к сложному). Недопустимо что-то пропускать и «перепрыгивать» через какие-то виды занятий, т. к. это может вызвать негативизм ребенка, который на данный момент не в состоянии справиться с заданием;
- игры должны проводиться по желанию ребенка, на положительном эмоциональном фоне;
- никогда не начинайте игру, если вы утомлены, раздражены или чем-то озабочены; если ребенок неважно себя чувствует или увлечен своей игрой;
- недопустимо переутомление ребенка в игре, которое может привести к негативизму.

Для коррекции нарушений развития ребенка от **1 года до 2 лет** в программе определены следующие *направления* работы:

Ознакомление с окружающим.

Знакомить с предметами ближайшего окружения, их признаками, несложными действиями (ест, надевает, поливает).

Учить различать основные признаки предметов (цвет, величину, форму).

Учить различать, узнавать предметы в ближайшем окружении и на картинке.

Развивать интерес к растениям и животным, воспитывать бережное отношение к ним.

Знакомить с водой (вода льется, в ней купаются, плавают игрушки), с песком, со снегом.

Знакомить с внешним видом овощей, фруктов. Учить находить их в натуральном виде и на картинках по указанию взрослого.

Научить узнавать и показывать живых, игрушечных, нарисованных животных: кошку, собаку, зайца, (кролика), медведя, рыбку, птичку, петуха, курицу.

2) Развитие понимания речи.

От 1 года до 1 года 6 месяцев.

Расширять запас понимаемых слов. Учить ребенка по слову взрослого находить и показывать (на картинке, в естественных условиях) игрушки, некоторые предметы одежды, посуды, мебели, овощи, фрукты.

Учить детей понимать слова, обозначающие:

части тела человека (руки, ноги, голова), части лица (рот, глаза, уши, нос);

бытовые и игровые действия (умыться, есть, пить, спать, гулять);

признаки предметов: цвета (красный, синий), контрастные размеры (большой, маленький).

Учить детей понимать простые по конструкции и содержанию фразы, которыми взрослый сопровождает показ игрушек, свои действия.

Учить понимать и выполнять просьбу, выраженную простым предложением («Принеси чашку. Дай куклу.»).

Учить понимать небольшие инсценировки с игрушками, состоящими из 2-3 действий.

От 1 года 6 месяцев до 2 лет

Расширять пассивный словарь за счет слов, обозначающих:

предметы, находящиеся в комнате и вне ее (в саду, во дворе, на улице);

признаки предметов (большой, маленький, красный, синий, желтый, зеленый, чистый, грязный);

действия предметов (спит, бежит, сидит, пьет, лает и т.д.);

место нахождения предмета (здесь, там).

Учить понимать слова (можно, нельзя, нужно, хорошо, плохо), использовать их при формировании навыков культурного поведения.

Учить понимать речевые конструкции с предлогами «в», «на» (чашка на столе, молоко в чашке, положи шарик в ведро, а кубик на полку), выполнять несложные поручения («Подойди к полке, возьми машинку»).

Учить понимать несложный рассказ взрослого по сюжетной картинке (кошка играет с мячом, петушок пьет воду и т.д.), а затем рассказ (без показа картинок и действий) о событиях из личного опыта ребенка.

3) Развитие активной речи.

От 1 года до 1 года 6 месяцев

Совершенствовать умение детей подражать часто слышимыми звуко сочетаниям и словам.

Пополнять активный словарь словами, обозначающими близких людей (мама, папа, тетя, дядя, бабушка, дедушка), знакомые предметы и игрушки (чашка, кровать, стол, мишка, кукла и т. д.), известные действия (возьми, встань, пусти и др.).

Учить детей отвечать на вопросы «Что это?», «Кто это?», «Что делает?» и задавать их.

От 1 года 6 месяцев до 2 лет

Учить произносить по подражанию звуко сочетания, отдельные слова (предложения).

Учить заменять звукоподражательные слова общеупотребительными («би-би-би» - машина, ляля-кукла).

Учить правильно произносить гласные звуки –а, у, и, о ; согласные: - б, м, п, д, т, в, г.

Учить отвечать словом (или короткой фразой) на вопросы о знакомом предмете (Кто это?- Катя. Кого девочка везет в коляске? –Катю. Кому нужно принести одеяло? – Кате. Что будет делать Андрюша? – Спать, гулять, кушать, играть).

Учить правильно пользоваться местоимениями «я», «ты», «мы», «мне»; наречиями «там», «туда», предлогами «в», «на».

4) Игры-занятия с дидактическими игрушками.

От 1года до 1года бмесяцев

Обучать действиям с предметами: нанизывать на стержень кольца пирамидки одинаковых размеров; собирать с помощью взрослого в определенной последовательности пирамидку на конусной основе, состоящую из 2-3 колец разных размеров; собирать пирамидку из колец двух контрастных размеров; открывать и закрывать одноместную матрешку, яйцо; собирать двухместные матрешки, вкладывать меньшие предметы в большие и вынимать их. Учить вставлять втулочки в отверстия столика; группировать предметы по цвету.

Способствовать развитию мелкой мускулатуры рук (учить скатывать по желобу шарик, нанизывать на стержень пирамидки кольца, втыкать втулки или грибки в отверстия, открывать и закрывать коробочки и шкатулки).

Учить детей распознавать предметы по форме шарик, кубик.

Учить распознавать контрастные размеры: большой, маленький.

Знакомить детей с цветом предметов: красный, синий.

Учить группировать предметы по цвету («Положи красные шарики в красную коробку, а синие шарики в синюю»).

От 1года бмесяцев до 2 лет

Продолжать развивать мелкую мускулатуру рук при выполнении действий с предметами (нанизывать на стержень пирамидки мелкие колечки диаметром 3 см).

Учить различать предметы по величине, с помощью взрослого собирать пирамидку из 3-4 колец на конусной основе, строить башни из 3-х, потом 4-5 колец (постепенно уменьшающихся).

Продолжать формировать умение подбирать предметы по форме: подбирать крышки соответствующей формы к коробочкам и шкатулкам (круглые, квадратные, прямоугольные).

Учить различать предметы по размеру, выбирая самый большой из них и самый маленький (называя «большой» и «маленький»).

Учить собирать 2-3-х местные дидактические игрушки (матрешки, бочата, огурчики и т.п.).

Формировать обобщенное представление о предметах. Учить узнавать и показывать знакомые предметы независимо от их размера и цвета (мяч большой, маленький, красный, синий и т.д.).

Учить различать четыре основных цвета (красный, синий, желтый, зеленый).

По предложению взрослого отбирать предметы одного цвета, раскладывать шарики, втулки, кубики, соотнося их цвет с цветовым полем (коробка, столик).

5) Игры-занятия со строительным материалом.

От 1 года до 1 года 6 месяцев

Учить накладывать кубик на кубик (башня), кубик на кирпичик (автомобиль), кирпичик на кубик (стол).

Учить выстраивать в ряд одинаковые кирпичики на плоскости (дорожки).

От 1 года 6 месяцев до 2 лет

Учить ставить вертикально в ряд кирпичики на длинное ребро (забор), затем на короткое ребро (высокий забор);

Используя кубик и кирпичик, делать по показу простейшие постройки (стул, стол, диван, кровать), делать перекрытия на устойчивой основе (скамейка) и менее устойчивой (ворота, домик).

б) Игры занятия с предметами-орудиями.

От 1 года до 1 года 6 месяцев

Учить детей использовать вспомогательные средства (тесемки, ленточки, шнурки), с помощью которых можно притянуть предмет к себе; дергая за веревочку, вызывать звучание предмета (колокольчика), подтягивать за веревку воздушный шар, автомобиль, тележку.

Учить двигать каталки с помощью рукоятки.

От 1 года 6 месяцев до 2 лет

Учить действовать с предметами-орудиями:

Пользоваться палочкой с кольцом на конце, притягивая к себе тележку (поехала кукла в гости);

Выталкивать палочкой из небьющейся прозрачной или непрозрачной трубки мелкие предметы («салют»);

Вылавливать игрушки сачком из таза с водой (рыбки, уточки, шарики), мелкие предметы из банки с водой, пользуясь черпаком с вертикально прикрепленной ручкой («ловись рыбка», «достань шарик»).

Для коррекции нарушений сенсомоторного развития ребенка **2-3** лет в программе поставлены следующие **цели** и определены направления их реализации:

Развитие зрительного восприятия.

Цвет (*красный, синий, желтый, зеленый, белый, черный*)

Сличение. Выбор по названию. Самостоятельное название.

Группировать однородные предметы 2-х цветов на группы.

Подбор по образцу разнообразные предметы.

Подбор предметов по рисунку.

Группировка однородных предметов по 1 признаку (по образцу, по слову взрослого).

Форма.

Подбор по образцу основных геометрических фигур и форм (круг, квадрат, треугольник, шар-куб-крыша). Выбор по названию. Самостоятельное название.

Учить собирать почтовый ящик. (2-3 формы), Доску Сегена (методом проб, примеривания, зрительным соотношением).

Величина.

Сравнивать по величине (большой - маленький, длинный - короткий).

Учить составлять 2-3-х составную пирамидку,

Учить составлять пирамидки-стаканчики;

Учить собирать и разбирать 2-3-х составные матрешки.

Развитие памяти.

Запоминание 2-3 игрушек;

Запоминание 2-3 картинок.

Развитие мышления.

Учить складывать разрезные картинки из 2-3-х частей;

Учить подбирать пары картинок;

Учить группировать мелкие игрушки при выборе из 2-3;

Формировать понятие «один - много»;

Соотносить предметы по количеству в пределах 3-х.

Ознакомление с окружающим и развитие речи:

Дать элементарные представления о труде взрослых (няни, врача).

Учить различать некоторые рудовые действия.

Продолжать знакомить детей с предметами домашнего обихода.

Научить различать и называть игрушки, мебель, одежду, посуду, фрукты, овощи, некоторые их свойства.

Учить подбирать и группировать предметы по форме, цвету, величине.

Знакомить детей с транспортными средствами ближайшего окружения; учить различать и правильно называть некоторые из них, различать части автомашины (кабина, колесо, руль).

Ознакомление с природой. Расширять представления детей о растениях и животных.

Растительный мир. Учить узнавать и называть цветы, траву, дерево; различать по внешнему виду, вкусу, некоторые овощи и фрукты (наиболее распространённые в данной местности), назвать их.

Животный мир. Познакомить детей с животными (рыбки в аквариуме плавают в воде; в клетке птичка, она летает, клюёт корм, пьёт воду). Учить находить на картинке и называть собаку, кошку, курицу и петуха, лошадь, зайца, медведя, выделять наиболее характерные особенности (у петуха красивый гребешок; у зайца длинные уши; медведь большой, уши у него маленькие). Учить называть и различать некоторые части тел животных (голова, хвост, ноги).

Формирование словаря. На основе расширения ориентировки детей в окружающем развивать понимание речи и активизировать словарь.

Учить детей по словесному указанию педагога находить предметы по цвету, размеру («принеси красный кубик», «покатай куколку»), различать их местоположение («матрёшка на верхней полочке (высоко)», «Поставь рядом»); имитировать действия людей и движения животных («Покажи как поливают из лейки», «походи как медвежонок»).

Обогащать словарь детей:

Существительными, обозначающими названия транспортных средств (машина, автобус, поезд, самолет); частей автомобиля (кабина, руль, колесо); растений (дерево, трава, цветы); фруктов (яблоко, груша, апельсин); овощей (морковь, помидор, огурец); домашних животных (кошка, собака, курица, корова, петух, лошадь) и их детенышей; игрушки (кукла, машинка, мяч, юла, заяц); посуда (чашка, тарелка, ложка); одежда (шапка, пальто, ботинки, платье, штанишки, рубашка); мебель (стол, стул, шкаф, кровать); части тела (голова, руки, ноги, шея); части лица (глаза, рот, нос, щеки, лоб); части тела животных (голова, ноги, хвост, глаза, усы);

глаголами, обозначающими некоторые трудовые действия (мыть, вытирать, стирать, гладить, лечить, одеваться, есть, пить, улыбаться, играть, строить, кататься), взаимоотношения (отдать, помочь, пожалеть);

прилагательными, обозначающими величину, цвет, вкус, предметов (большой, маленький, красный, синий, желтый, зеленый, сладкий, кислый);

наречиями (близко - далеко, низко - высоко, быстро - медленно, темно - светло, хорошо - плохо).

Учить использовать эти слова в речи.

Звуковая культура речи. Приучать детей говорить внятно, не торопясь. Упражнять их в правильном произношении гласных и согласных звуков, звукоподражаний (кря- кря, тик- так, динь - дон), отдельных слов.

Учить произносить звукоподражательные слова в разном темпе (быстро, медленно), с разной силой голоса (тихо, громче).

Грамматический строй речи. Учить детей согласовывать существительные и местоимения с глаголами прошедшего времени, составлять фразы из 3-4 слов.

Связная речь. Продолжать учить детей понимать речь взрослого, отвечать на вопросы.

Научить рассказывать 2-4 предложениями о нарисованном на картинке, об увиденном на прогулке.

Игры с детьми раннего возраста

Катание с лотка цветных шариков.

Цель занятия: научить ребенка сосредоточенно играть одной игрушкой 3-5 минут, выполнять действия, показанные взрослым, понимать слова «покатай», «шарик», «положи», «корзиночка».

Взрослый дает ребенку 6-8 шариков красного и синего цвета. Ребенку дают возможность поиграть шариками, как ему хочется. Через некоторое время взрослый ставит на стол или на пол невысокий лоток и скатывает с него по очереди шарики,

приговаривая: «Вот как катится шарик!» Затем предлагает малышу: «Покатай шарик. Еще покатай шарик».

Если ребенок научился катать шарик, то на следующих занятиях вместо лотка даются две корзинки или коробки. Взрослый показывает, как можно перекладывать шарики из одной корзинки в другую, и приговаривает: «Положу шарик в корзинку, еще положу шарик», - затем предлагает и ребенку так перекладывать.

Взрослый во время игры может называть цвет шариков, не требуя от ребенка знания цветов.

Нанизывание колец на стержень.

Цель занятия: развивать у ребенка умение сосредоточенно играть одной игрушкой, развивать координацию мелких движений кисти руки, понимать слова «надень», «сними», «кольцо».

Взрослый дает ребенку пять колец одинакового размера (5-6 см в диаметре). Кольца могут быть одноцветными или окрашенными в разные (основные) цвета. Дав ребенку поиграть кольцами, взрослый ставит на стол стержень (на устойчивой подставке) и показывает, как надевать кольца. При этом приговаривает: «Наденем колечко, еще колечко наденем. Все колечки надели. А теперь снимем колечко и еще снимем. Все сняли!» Затем дает стержень малышу и предлагает ему надеть колечки, а потом снять. Ребенок может надевать и снимать столько раз, сколько ему захочется. Если ребенок, надев кольца, не хочет их снимать, надо ему напомнить: «А теперь сними колечки, потом наденешь на палочку». Необходимо следить за движениями малыша, так как он может держать кольцо всей кистью, а не пальцами. Если ребенок испытывает затруднения и показ не воспринимает, то взрослый вкладывает ему кольцо в пальцы и 1-2 кольца помогает нанизать на стержень.

Постепенно на последующих занятиях количество колец увеличивается до 8- 10.

Постройка башенки из кубиков.

Цель занятия: научить ребенка сосредоточенно играть, накладывать кубик на кубик, понимать слова «сделай», «башня».

Ребенку дают четыре кубика одинаковой величины (размер сторон 8-10 см). Взрослый сам строит башню, старательно ее подравнивая. Затем предлагает ребенку: «Построй башню». Если постройка малыша неустойчива, то на первом занятии взрослый сама исправляет ее, а затем предлагает ребенку построить хорошо, ровно, «чтобы башня не упала». Взрослый может, взяв руку ребенка, провести его ладонью по поверхности башни, чтобы он почувствовал, ровная ли она.

Занятия с втулочками.

Цель занятия: , развивать координацию движений пальцев – научить вставлять в отверстия и вынимать из отверстий втулочки.

Ребенку дается небольшой столик квадратной или круглой формы и к нему втулочки одного или нескольких цветов. На первых занятиях предлагается 5 втулочек, а затем 8-10. Взрослый сначала показывает, а затем предлагает ребенку вставлять и вынимать «грибочки» (втулочки).

Занятия с открывающимися коробочками, бочонками.

Цель занятия: научить открывать и закрывать коробочки (развитие координации движений кисти руки, пальцев).

Это занятие проводится с ребенком в возрасте около 1 года 3 месяцев. Малышу даются цилиндрические коробочки или бочонки такого размера, чтобы можно было легко

охватить кистью верхнюю часть (примерно 5 см в диаметре) с вложенными в них мелкими игрушками (шарики, грибочки, куколка и т.п.). Взрослый трясет коробку: «Что это там стучит?» Открывает и показывает ее содержимое, закрывает. Ребенку предлагается открыть коробку. Ребенок открывает коробку, выкладывают игрушки на стол, играют ими, кладут их обратно и закрывают. При повторении занятий взрослый меняет содержимое коробок.

ИГРЫ НА РАЗЛИЧЕНИЕ ФОРМЫ И ВЕЛИЧИНЫ ПРЕДМЕТОВ.

Игра «Шароброс»

(Проводится с детьми от 1 года 3 месяцев).

Цель игры: учить ребенка различать форму шара, круга и размеры – большой и маленький, знать названия «большой» и «маленький».

Для игры ребенку дают коробку (ящик), в стенках которой имеются круглые вырезы большого и маленького размеров. С одной стороны коробка (ящик) открыт. Ребенку даются шары двух размеров с таким расчетом, чтобы большие шары не могли пройти через меньшие отверстия.

Взрослый показывает, как пользоваться игрушкой, приговаривая: «Вот дает большой шар (дает ребенку подержать его), а это маленький шар (дает подержать). Сюда положим большой шар, это большое окошко, сюда положим маленький шар, это маленькое окошко вот они и покатались». Потом предлагает ребенку опускать в отверстия то большой, то маленький шар. Ребенок может сам назвать размеры.

Занимательная коробка

(проводится с детьми от 1 года 6 месяцев)

Цель игры: учить различению форм шар и куб, круг и квадрат, употреблению названий «шарик», «кубик».

Ребенку предлагается коробка, на стенках которой имеются отверстия круглой и квадратной формы большого и маленького размеров, а также шары и кубы двух размеров. Коробка с одной стороны открыта.

На первом занятии взрослый дает ребенку в руки по большому шару и предлагает показать их, затем таким же образом дает кубик, ребенку предлагает показать то куб, то шар. «А теперь будем опускать в коробку большой шар и большой куб. Куда же нам шар опустить? В какое окошко? (Шар в диаметре больше, чем сторона квадратного отверстия, поэтому он не может пройти в это отверстие.) вот в это окошко опустим шарик. А теперь кубик опустим. Куда же его опустить? Вот сюда.» Затем по предложению взрослого ребенок сам опускает шар и куб. Ребенку предлагают называть шар и кубик.

Когда ребенок хорошо справится с данной задачей, ему предлагают более сложную. К коробке сразу даются два шарика и два кубика, большие и маленькие. Так же как и на предыдущем занятии, ребенку предлагается поочередно подержать, пощупать кубики и шарики. Затем взрослый предлагает ребенку выбрать большой шар и опустить его в большое отверстие. «В большое окошко бросим большой шарик». Таким же образом находят маленький шарик и опускают в меньшее отверстие. «В маленькое окошко бросим маленький шарик». То же проделывается с большим и маленьким кубиками. Затем ребенку предлагается самим поиграть, приговаривая: «Большой кубик в большое окошко» и т.д. Взрослый следит за правильностью действий ребенка и побуждает его сопровождать свои действия словами. Так как второй вариант игры дается детям около двух лет, то такое проговаривание им посилено и имеет значение для более четкого усвоения представлений о форме и величине предметов.

Известно, что чувственно дети начинают различать форму предметов очень рано, уже на первом году жизни. Но отчетливое и более общее представление о форме у них складывается тогда, когда они сочетают ее восприятие со словесным обозначением. Поэтому важно, чтобы взрослый называл ребенку предметы, качества и действия, а позже ребенок (когда он уже в состоянии это сделать) сам бы произносил бы соответствующие слова. Это относится к называнию не только формы, величины, но и цвета.

Постройка башен из кубиков различной величины

Цель занятия: учить детей различению размеров, называнию размеров «большой» и «маленький».

Детям от 1года 3 месяцев до 1года 6 месяцев дается постройка башни из двух кубов резко контрастных размеров (примерно 20 и 4 куб. см). Взрослый сам ставит меньший куб на больший, называет размеры кубов, предлагая ребенку подать ему то большой, то маленький куб, поставить маленький на большой. Само построение не представляет трудности для ребенка; важно, чтобы он усвоил названия.

Для ребенка старше полутора лет задача усложняется, ему предлагают построить башенки из трех кубов, менее контрастных по размерам (примерно 20, 12, 4 куб.см); лучше, если кубы окрашены одинаково. Взрослый сам возводит постройку, приговаривая: «На большой куб поставлю маленький и еще совсем маленький». Предлагает ребенку сделать то же. Занятие требует нескольких повторений.

Детям в возрасте, близком к двум годам и старше, предлагается построить башни из пяти кубов. Размеры смежных кубов не отличаются уже так контрастно (примерно 20, 16, 12, 8, 4 куб.см). Эта задача значительно труднее предыдущей, и дети не сразу с ней справляются. Кроме показа взрослого, как строить башню, помогает расположение кубов в ряд на поверхности стола, при этом нагляднее выступает разница в размерах кубов.

Собирание башни из колец разного размера.

Цель занятия: учить детей различать размеры колец и располагать их в определенном, постепенно убывающем порядке, понимать слово «кольцо» и название цвета, а детей около двух лет и называть их.

Башни для занятий берутся одноцветные, окрашенные в основные цвета (красный, синий, желтый, зеленый).

Детям от 1года 3 месяцев до 1года 6 месяцев дается башня из двух, а затем из трех колец, резко отличающихся по размеру (примерно 6; 4,5; 2,5 см в диаметре). Взрослый сначала сам собирает башню, приговаривая: «Возьму большое колечко, а теперь маленькое и самое маленькое. Вот и башенка готова».

Примерно в 1год 9 месяцев детям дается башня из пяти колец, менее контрастных по размеру (6; 5; 4,5; 3,5; 2,5 см в диаметре). Самостоятельно собрать такую башню, отбирая по порядку нужные кольца, задача нелегкая; дети с ней обычно справляются в возрасте около двух лет после нескольких повторных занятий и самостоятельных игр с башенками.

Взрослый на глазах у ребенка собирает башенку, приговаривая: «Возьму самое большое кольцо. (Нанизывает его на стержень) А теперь возьму кольцо поменьше, теперь самое маленькое». Предлагает ребенку собирать башенку, также приговаривая. Если ребенок ошибся, можно предложить ему наложить одно кольцо на другое, обвести его пальцем и выбрать большее. Такой способ самоконтроля доступен детям к концу второго – началу третьего года жизни. Этот прием побуждает их к активным действиям: надо внимательно присмотреться, сравнить, подумать.

Игры со сборными игрушками

Усвоение детьми понятия о величине предметов происходит во время различных игр. Игры со сборными игрушками дают конкретное представление о разнице в величине, так как меньшие могут поместиться только в большие по размеру. Правильность решения ребенком игровой задачи предусмотрена в самом устройстве игрушки.

Но эти игрушки представляют для детей известную трудность. Чтобы добиться результата, от ребенка требуется соблюдение последовательности в действиях, а также более тонкое различение деталей игрушки. Матрешку, например, можно правильно собрать, если знаешь, где верх и низ игрушки.

Кроме того, в играх со сборными игрушками, чтобы справиться с открыванием и закрыванием различных шаров, коробок, яиц, матрешек, бочонков, требуется и ручная умелость, согласованность действий обеих рук.

Таким образом, программные задачи этих игр сводятся к умению различать размеры игрушки, развитию координации мелких движений кисти руки и усвоению порядка действий. В играх с некоторыми сборными игрушками развиваются и пространственные ориентировки – различение верха и низа предмета.

Игры с бочонками, цилиндрическими коробками

Собрать двухместную коробку (бочонок, яйцо) ребенок может в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 6 месяцев. Первый раз детям дается игрушка, состоящая из большой раскрывающейся коробки (яйца и др.) и меньшей цельной. Взрослый показывает ребенку игрушку, трясет ее, чтобы извлечь звук и заинтересовать содержимым, раскрывает и показывает меньший предмет: «В большом бочонке маленький спрятался!» Затем предлагает ребенку открывать коробки, вынимать меньшие, вкладывать обратно и закрывать, а также показывать, где большая и маленькая коробки.

Через некоторое время задача усложняется - большая и маленькая коробки имеют крышки. От ребенка, кроме перечисленных выше умений, требуется еще умение правильно подобрать для каждой коробки крышку.

Детям двух и более лет предлагается собрать трехместную коробку, бочонок. Сначала дается самая маленькая коробка цельной, а позже все три, состоящие из двух половинок. Эта игра значительно сложнее, чем собирание двухместной коробки. Полезно на первом занятии разобрать всю игрушку и, закрыв каждую коробочку отдельно, выставить их в ряд. Затем последовательно вложить («спрячем») маленькую в среднюю и среднюю в большую.

Сборные матрешки

Принцип проведения игр здесь тот же, что и при сборке коробок, но деятельность детей усложняется тем, что части сборной игрушки отличаются по форме и смысловому содержанию. Ребенок должен научиться отличать низ и верх игрушки. Слова «верх» и «низ» ему еще не понятны и употреблять их в разговоре не нужно. Ребенок практически должен усвоить эти пространственные понятия и помочь ему в этом может жизненный опыт, уже имеющийся у малыша полутора-двух лет. «Покажи, где у матрешки головка, а на головке у нее красивый платочек» (верхняя часть матрешки); «А вот у матрешки кармашек на платье или переднике» (нижняя часть матрешки). В зависимости от оформления игрушки могут быть названы и другие знакомые ребенку признаки.

Детям до 1 года 6 месяцев дается одинарная матрешка: ее надо просто открывать и закрывать. После 1 года 6 месяцев им дают двойную матрешку: ее надо разобрать, правильно собрать, вложить меньшую в большую, соблюдая правильное положение (головкой вверх).

Детям двух лет и старше дается тройная матрешка. Здесь перед ними еще более сложная задача: различать размеры, правильно собирать обе половинки, последовательно вкладывать матрешки друг в друга.

ИГРЫ НА РАЗЛИЧЕНИЕ И УСВОЕНИЕ НАЗВАНИЙ ЦВЕТА

Различать цвета начинают очень рано. Исследования показали, что во втором полугодии первого года жизни ребенок способен отличать один цвет от другого. На втором году жизни ребенка происходит установление связи между зрительным восприятием и словесным обозначением цвета. Это дается ребенку гораздо труднее, чем установление связи между формой предмета и его названием.

В «Программе воспитания в детском саду» поставлена задача научить детей различать и в начале третьего года называть четыре цвета: красный, синий, желтый и зеленый. Так как эта задача для ребенка доступна, но нелегка, то упражнять его в различении цветов надо систематически и в разнообразной форме. Особенно важным является упражнение в быту, в жизненных ситуациях: взрослый называет цвет одежды, обуви и других предметов обихода. Жизненная соотнесенность цвета с предметами, близкими ребенку, облегчает ему усвоение названий цветов. Куклы в платьях разного цвета, автомобили различной окраски тоже помогают запомнить названия цветов. Этой же цели служат и некоторые дидактические игрушки и игры.

Эти игры разнообразны, перед детьми ставятся различные задачи: подобрать предметы определенной окраски к соответствующему цветному фону, выбрать названный взрослым цвет, распределить предметы по цвету. Ввиду некоторой трудности материала, усложнения даются постепенно: сначала дети имеют дело с предметами двух цветов, потом добавляется третий, но выбор предлагается из двух цветов, к знакомому цвету добавляется новый. Потом предлагается выбор из трех и четырех цветов. Даются разные игрушки на различение цвета.

Игры с цветными шариками

С цветными шариками дети сталкиваются уже на первом году жизни, сначала их подвешивают к манежу, а потом дают в руки разноцветные шары. В начале второго года малыши катают шары по полу, скатывают с лоточка.

По отношению к детям старше 1 года 6 месяцев ставится задача – научить их различать цвет и понимать его название. Даются два цвета – красный, который своей яркостью очень рано привлекает внимание и радует маленького ребенка, и еще один, гармонирующий с красным (синий).

Взрослый дает ребенку лоток и 3 – 4 красных шарика. «Покатай красный шарик! Еще красный, красный шарик». Затем в таком же порядке даются одни синие шарики. На следующих занятиях даются красные и синие шарики. Взрослый предлагает выбрать из них: «Дай красный шарик», «Покатай красный шарик», затем предлагает катать синие, потом в разбивку те и другие. Игры повторяются вне занятий. Позже добавляются шарики другого цвета, но выбирать детям предлагается из двух цветов: красные – зеленые, синие – желтые, зеленые – желтые и т.д.

Подбор шариков по цвету

Цель игры: учить детей подбирать предметы по признаку одинаковой окраски; называть цвета.

Первый вариант. 6 – 8 шариков одинакового размера, окрашенные в два цвета, складываются в общую коробку. Ребенку предлагают переложить все шарики одного цвета в другую коробку. Затем смешать все шарики и выбрать другой цвет. Сначала цвет называет сам взрослый, а потом предлагает ребенку называть цвет самому.

Второй вариант. На следующих занятиях дети получают коробку, где сложено 8 – 10 шариков двух цветов, и две коробки или пластмассовые тарелочки такого же цвета, что и шарики. Взрослый на глазах у ребенка раскладывает шарики по цвету, приговаривая: «В красную коробочку положу красный шарик, и еще красный, в синюю коробку положу синий шарик» и т.д., пока все шарики не будут разложены в коробки соответствующего цвета. Затем предлагается ребенку так же разложить шарики. Ребенку, умеющему говорить, предлагают называть цвет шариков. Ребенок может сначала класть шарики одного цвета, а потом другого цвета или раскладывать их вразбивку. И тот и другой способы допустимы.

Занятие надо повторять. Дети старше двух лет обычно хорошо справляются с этой задачей и даже могут заметить и исправить допущенные ошибки.

Третий вариант. Даются две одинаковые коробки нейтральной окраски (светло-коричевого, голубоватого, серого цвета). В третьей коробке лежат шарики двух основных цветов. Взрослый раскладывает в коробки шарики: в одну – одного цвета, в другую – другого. Называет цвет: «Сюда положу зеленый шарик, сюда желтый, сюда еще зеленый» и т. д. Затем ребенку предлагает разложить шарики и назвать их цвет. Занятия повторяются с варьированием подбора цветов. На повторных занятиях взрослый может давать лишь словесное указание: «В одну коробочку положить синие шарики, в другую – желтые» и т.д.

Игры с цветными втулочками

Цель игры: Закреплять умение втыкать в отверстия и вынимать из них втулочки; различать цвета и понимать название цвета «красный, синий, зеленый, желтый».

На предыдущих занятиях дети учились вставлять в отверстия и вынимать цветные втулочки: это для них уже не представляет трудности. Теперь становится возможно в этой игре поставить новую задачу различения втулочек по их окраске. Взрослый показывает втулочки (можно назвать их «грибочками») красного цвета, вставляет их в отверстия однотонного столика, говоря: «Сюда красный грибочек, еще красный» и т.д. Затем вставляет и называет синие грибочки. После этого ребенку предлагается вставлять сначала красные, потом синие грибочки или наоборот. Впоследствии предлагается вставлять грибочки вразбивку. Игры повторяются с изменением цвета грибочков (два цвета из четырех основных).

Детям, умеющим говорить, предлагают самим действовать и называть цвета.

Функциональное назначение педагогических игрушек.

Для детей от 2 до 6 месяцев

Яркие, блестящие игрушки. Вызывают зрительное сосредоточение ребёнка, эмоциональный подъём, формируют направленные ориентировочные зрительные реакции.

Погремушки на рукоятке (образные и геометрические). Формирование процесса зрительного сосредоточения на предмете, развитие ручной умелости.

Погремушки на кольце. Развитие ручной умелости, тренировка (при манипулировании с нанизанными шариками) мелких мышц пальцев, развитие осязательных ощущений.

Подвесные погремушки. Привлечение зрительного внимания ребёнка, развитие звукопроизношения.

Подвесные гирлянды игрушек. Формирование способности рассматривать предметы, переводить взгляд с игрушки на игрушку; эмоциональное воздействие на ребёнка.

Лёгкие кубики. Формирование ручной умелости, двигательных навыков, осязательных ощущений, развитие начатков умения сопоставлять предметы по ряду признаков.

Яркие большие образные игрушки. Побуждают ребёнка к их рассматриванию, узнаванию при участии взрослого; способствуют возникновению положительных эмоций, развитию речи.

Бубенчики. Формирование ориентировочной реакции на звук, звукового сосредоточения; эмоциональное воздействие.

Флажки, ленточки (в руках взрослого). Привлечение внимания ребёнка, установление эмоционального контакта со взрослым, формирование способности выделять цвет из общего фона.

Для детей от 6 месяцев до 1 года.

Мисочки для выкладывания шариков. Развитие умения сопоставлять предметы, перемещать их различным образом (эти практические действия важны для развития ручной умелости и элементов мышления).

Шарики разных размеров (лёгкие и более тяжёлые). Развитие умения различать предметы контрастных размеров.

Мячи. Развитие ручной умелости, способности следить за быстро перемещающимся предметом, различать размеры предметов; ознакомление ребёнка с таким свойством предмета, как упругость, со значением слов *большой, маленький*.

Кольца для надевания на руку. Формирование ручной умелости, развитие координации движений руки.

Шарики и кубики с дырочками. Развитие дифференцированных движений пальцев руки, совершенствование моторной сферы, связанной с речедвигательным аппаратом.

Матрёшки одноместные. Развитие представления о соотношении частей предмета, ручной умелости, координации движений руки, практического мышления.

Колокольчики. Развитие слухового сосредоточения, способности различать звуки, выделять новый звук из шумового фона; эмоциональное воздействие.

Для детей от 1 года до 1 года 6 месяцев.

Пирамидка с кольцами равной величины. Развитие ручной умелости, целенаправленных действий.

Пирамидка с кольцами двух контрастных размеров. Развитие умения различать контрастные размеры, сопоставлять их; учитывать размеры при построении пирамидки.

Коробки- вкладыши резной формы и сечения. Развитие практического умения сопоставлять разные формы.

Матрёшки двухместные. Формирование представлений о соотношении целого и его частей; развитие умения сопоставлять и подбирать детали по размерам, целенаправленной результативной деятельности.

Шароброс с шарами двух размеров. Формирование умения различать размеры предметов; развитие ручной умелости, целенаправленных координированных действий.

Наборы для игр с песком (совок, ведро, формочки). Развитие ручной умелости, координации движений, результативных действий, а так же элементов орудийной деятельности и практического мышления.

Бочага с мелкими фигурками- вкладышами. Ознакомление ребёнка с новой сложной формой, развитие координированных целенаправленных действий (открывать, закрывать, вкладывать, составлять, сопоставлять части и целое).

Столики (одноцветные) с яркими втулочками. Формирование умения действовать целенаправленно; развитие мышечных движений кисти руки.

Столики (двухцветные) с яркими втулочками тех же цветов. Упражнение в сопоставлении и различении двух разных цветов; совершенствование ручной умелости.

Строительный набор М.И. Агаповой. Ознакомление с формами предметов (куб, призма, прямоугольник); упражнение в цветоразличении; формирование элементов конструктивной деятельности и мышления.

Коляски с рукоятками. Развитие общей координации движений, специфических действий с предметами; формирование представления о назначении различных частей предметов.

Тележки, машины. Развитие игры, практического мышления, связанного с предметно- опосредствованной деятельностью.

Наборы сюжетных игрушек для строительных игр. Развитие игры, мышления, содержательной целенаправленной деятельности.

Корзиночки. Развитие ручной умелости, элементов практического мышления.

Для детей от 1 года 6 месяцев до 2 лет.

Наборы резко контрастных по размерам колец, шаров, кубиков, призм (нейтрального цвета и основных цветов). Развитие сенсорных процессов, связанных с различием и обобщением цвета и формы.

Занимательная коробка с набором шаров и кубов двух размеров. Упражнения в различении форм, размеров и в сопоставлении объёмных фигур с их контурными обозначениями.

Пирамидки трёх контрастных размеров. Различение и сопоставление размеров; формирование практического представления о последовательности действий, умения совершать целенаправленные, законченные по результатам действия; усвоение слов *большой, поменьше, самый маленький*.

Пирамидки пяти различных размеров. Дальнейшее совершенствование различения размеров; развитие волевого усилия, направленного на завершение действий.

Матрёшки трёхместные. Упражнение в различении контрастных величин, в составлении целого с учётом дифференцировки различных по размеру и форме частей; развитие способности к волевому усилию.

Столики четырёхцветные с втулочками соответствующих цветов. Упражнение в различении цвета, сопоставлении цветных объектов и фона, обобщении по признаку цвета.

Подставки- трафареты с кольцами- вкладышами. Формирование представления о нарастающем по величине ряде колец.

Лоточки для складывания шариков. Практическое познание свойств наклонно плоскости и зависимости между силой толчка и скоростью скатывания шарика.

Большой строительный набор. Развитие мышления, навыков общения.

Лотки для очередного прокатывания автомобилей. Развитие форм общения между детьми, совместных действий.

Набор «Достань колечко». Развитие практического мышления; формирование орудийного способа действий, дальнейшее совершенствование сенсорики (глазомера и цветоразличения).

Трубки прозрачные и непрозрачные с цветными пыжами и палочками, игра «Салют». Развитие мышления, умения правильно действовать с предметами в трёхмерном пространстве, а так же глазомера, координации движений обеих рук; совершенствование орудийного способа действий.

Набор «Покатай куклу» (тележка со стержнем и сюжетными съёмными фигурками, палочка с кольцом на конце) дальнейшее развитие мышления, глазомера, умения правильно использовать специализированное орудие и соотношение между значимыми деталями игрушки.

Набор для игр с водой. Дальнейшее развитие мышления, умения применять различные способы использования специализированных орудий, ознакомление со свойствами воды; развитие ручной умелости.

Для детей от 2 лет до 2 лет 6 месяцев.

Колышки и молоточек. Дальнейшее развитие мышления, ознакомление с орудиями труда и способами их практического использования; развитие ручной умелости, глазомера.

Верстачок для забивания втулочек молотком. Дальнейшее развитие мышления, ознакомление, ручной умелости; овладение навыками использования предметных орудий.

Верстачок с набором винтов и отвёрткой. Развитие мышления, формирование технических навыков, упражнение в дифференцировке движений пальцев.

Конструктор «Я сам!». Развитие конструктивного практического мышления, сложных координированных действий обеих рук. Упражнение в практическом и игровом применении навыков орудийной деятельности.

Кегли крупные. Развитие ручной умелости, глазомера, точности в действиях, практического мышления.

Хоккей. Развитие общей двигательной ловкости, практического мышления, глазомера.

Коробки с крышками разной формы. Упражнение в сопоставлении сечений, в обобщении предметов по общему признаку.

Мозаика. Упражнение в практическом использовании знаний о цвете; развитие навыков общения.

Поле с цветными лузами, шарами и ударником. Развитие навыков общения, ручной умелости, орудийных действий, упражнение в использовании цветных объектов.

Литература:

1. Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М., Просвещение, 1988.

2. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Под редакцией С.Л.Новоселовой, М., Просвещение, 1977.

3. Екжанова Е.А. Стребелева Е.А. Коррекционно- педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. СПб., КАРО, 2008.
- 4.Мастюкова Е.М. Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. М., Педагогика, 1991.
5. Программа воспитания и обучения в детском саду. М., Просвещение, 1987.



Глава 4 Психотерапевтическая и психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями в возрасте от 4 до 7 лет

Проявление эмоциональных нарушений у дошкольников весьма разнообразны. Это могут быть тяжелые невротические конфликты, неврозоподобные состояния у ребенка вследствие органического поражения ЦНС, при невротических состояниях и др. Анализ литературных данных показал, что под эмоциональным неблагополучием многие авторы рассматривают отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов (А.В. Запорожец, А.И. Захаров и др.). Одной из причин эмоционального неблагополучия, по мнению А.И. Захарова, А.С. Спиваковского, патохарактерологические особенности ребенка. В раннем возрасте тревожность и беспокойство проявляются в повышенной раздражительности, плаксивости, капризности ребенка. Среди особенностей личностных черт можно выделить сензитивность (эмоциональная чувствительность), наивность, эгоцентризм, противоречивость, отсроченная реакция. В этом случае речь идет о значительных нарушениях в эмоциональной сфере и необходим комплексный подход к проблеме. Важно наблюдения у психиатра, психотерапевта, медикаментозное лечение должно сочетаться с психотерапевтическими и психологическими методами коррекции нарушений в эмоциональной сфере.

Эмоциональные нарушения могут возникать и у здоровых детей на фоне трудноразрешимых ситуаций, психической травмы. Психическая травма – это внешние раздражители, которые оказывают негативное влияние на развитие ребенка. Психическая травма может быть двух видов – ситуативная и пролонгированная. К ситуативным относят: неожиданный испуг ребенка, острый межличностный конфликт в садике, дома. Пролонгированное (хроническое) воздействие отличается длительностью, и оказывает наибольшее влияние на развитие личности. Длительное действие внешних раздражителей нередко приводит к внутриличностному конфликту. Следует подчеркнуть, что сила внешнего влияния зависит от значимости для ребенка данного воздействия (И.И. Мамайчук).

В этой связи наибольшее влияние оказывают детско-родительские отношения. По мнению ряда авторов (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, И.И. Мамайчук, Э.Г. Эйдемиллер и др.) утверждает, к развитию внутриличностного конфликта у ребенка приводят неадекватные родительские установки и дисгармонический стиль семейного воспитания. Так, выделено три типа неправильного воспитания. Во-первых, воспитание по типу эмоционального отвержения, неприятия ребенка. Во-вторых, гиперсоциализирующее воспитание проявляется, когда родители ожидают от ребенка чрезмерных успехов в школе, садике. Выявлена концентрация родителей на состоянии здоровья ребенка, на его социальном статусе среди сверстников. И, в-третьих, для эгоцентрического типа характерно, то, что внимание всех членов семьи культивируется вокруг ребенка, который является «кумиром семьи».

Эмоциональные нарушения могут быть связаны с трудностями, которые возникают на каждом конкретном этапе развития ребенка. В этом случае необходимо понимать особенности данного возрастного периода, спокойно относиться к изменениям в поведении и уметь адекватно реагировать, тогда с течением времени ребенок вырастет, и трудность перестанет быть актуальной.

На каждом этапе развития, по Л.С. Выготскому, можно выделить 2 типа возрастов – критический и стабильный. Во время относительно стабильного устойчивого периода развитие происходит за счет микроскопических изменений, которые накапливаются до

определенного предела, а затем обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Различать стабильные и критические возраста Л.С. Выготский предлагает на основе анализа социальной ситуации развития ребенка. Так, стабильный период характеризуется гармоничными взаимоотношениями между ребенком и социальной средой. Во время кризиса возникающие новообразования приводят к нарушению равновесия, возникает противоречие, когда изменившаяся личность ребенка диктует необходимость изменений в социальной среде, а окружающие не сразу реагируют на изменения в личности ребенка. Эти противоречия и определяют специфику критического возраста. Так, Д.Б. Божович выделяет 2 основные периодизации – это во-первых, социальная ситуация развития, и во-вторых, новообразования, появляющиеся к концу каждого этапа психического развития.

Внешние поведенческие особенности кризисов следующие. Границы, которые отделяют начало и конец кризиса не отчетливые, кризис возникает незаметно, его начало трудно диагностировать. В середине периода наблюдается кульминация, наиболее выражены проявления кризиса. Отмечены особенности в поведении детей: дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, обнаруживается падение школьной успеваемости, интереса к занятиям. Возможны острые конфликты с окружающими или болезненные и мучительные внутренние конфликты и переживания. Кризис завершается посткритической фазой, представляющей собой создание новой социальной ситуации развития. При патологическом течении кризиса может произойти искажение его нормальной динамики, «застревание» на каком-то этапе кризиса и как следствие – ущербность новообразования кризиса. Могут развиваться и компенсаторные механизмы, деформирующие дальнейшее нормальное развитие в стабильном периоде. Так, у детей, которые начали обучения в 6 лет в условиях жесткой регламентации школьной жизни, отмечается потеря интереса к учению и возникновение школьных трудностей.

Подводя итог можно констатировать, что основной причиной возникновения трудностей на каждом возрастном этапе является то, что ребенок используя новые возможности, результаты которых не может предвидеть. Взрослые же не могут сразу установить новые способы взаимодействия с ребенком. Вначале возникают попытки усилить старые формы взаимодействия, и только при неудаче происходит поиск новых. Поэтому без знаний о нормальном развитии ребенка во время стабильных и кризисных периодов педагогам и воспитателям трудно выстраивать адекватные взаимоотношения с ребенком. Теперь обновимся на основных этапах развития дошкольника 4-6 лет и начало школьного обучения 7 лет.

В дошкольном детстве основная потребность – принять участие в жизни и деятельности взрослых, но вследствие недостаточности сил, умений и знаний эта реализация затруднительна. Ребенок, стремясь немедленно осуществлять желания, становится взрослым мысленно, в воображении, ориентируясь на взрослого как на образец, только использует при этом предметы-заместители (игрушки). Ведущей деятельностью становится игра, через которую ребенок овладевает правилами и нормами общественной жизни, познание отношений и функций людей. В этом возрасте активно развивается самосознание, происходит стабилизация, упрочнения Я ребенка. Ребенок решает вопрос - какой он хороший или плохой? Важнейшее значение играет процесс идентификации с родителями своего пола. Ребенок не просто подражает родителю своего пола, но у него появляется возможность чувствовать себя сильным, уверенным. Это происходит потому, что родитель включается в еще слабое Я ребенка, укрепляя его и предоставляя силу для развития (Фигдор). Если этого не происходит, то у ребенка остается слабое, инфантильное Я, которое с возрастом не нарабатывает необходимые психологические защиты. В норме ребенок осознает себя в целом хорошим, но у него есть некоторые недостатки. Дошкольник начинает понимать, что основное условие, которое необходимо выполнить, чтоб оставаться хорошим – это соответствовать требованиям

значимых близких (родителей, воспитателя и т.п.). Если же ребенок ощущает себя недостаточно хорошим, он будет стремиться любыми путями завоевать внимание родителей: нарушения поведения, ложь, агрессия, тревожность и т.п. .

Важнейшим новообразованием этого возраста является первичное соподчинение мотивов, первичные критические нормы и критерии оценок, первые контуры детского мировоззрения. Через общения к концу дошкольного возраста возникает эмоциональная децентрация – умения принимать во внимание чувства и мысли других людей, формируются элементы произвольного управления поведением, когда при необходимости ребенок может подчиняться правилам игры.

Кризис 7 лет происходит в несколько сферах одновременно. Речь идет о социальной сфере (школьной) и домашней, а именно изменяются отношения ребенка к указанию взрослых. В данном случае выражено негативное отношение к правилу, требованию, исходящего от близкого взрослого (родителей) и появляющаяся самостоятельность, существует вместе с формированием ориентации на правило, содержащего в задании официального взрослого (педагога). Можно выделить следующие типы негативных реакций. На указания взрослого ребенок может активно игнорироваться или оттягивается время выполнения, при этом ребенок не слышит обращенную к нему речь. Такой тип реагирования обозначается паузой. Следующая возможная реакция – спор. В ответ на просьбу ребенок может оспаривать необходимость его выполнения. Также для этого возраста характерно непослушание, когда ребенок не выполняет привычные требования или установления. Возможно нарушения привычных требований в скрытой форме (хитрость), упрямство, требовательность, возникают капризы, неадекватные реакции на критику, особенно в отношении школьных занятий. В это время дети уделяют излишнее внимание собственной внешности, независимо от половых различий, подражают взрослому поведению – рассудительность, манерное копирование взрослых. К семи годам у ребенка формируется внеситуативное общение с взрослым. Если раньше общение со взрослым определялось ситуацией, то теперь ситуативная зависимость преодолевается. Для этого должен произойти некоторый анализ ситуаций действия. Вступая в отношения со взрослыми, ребенок должен «узнавать» и распознавать эти ситуации.

Если в силу каких-либо причин нарушается нормальное течение возрастного кризиса, не формируются необходимые для этого этапа новообразования, не устанавливаются гармоничные отношения с окружающей средой.

Анализируя эмоциональные нарушения с точки зрения нарушения систем отношений, В.Н. Мясичев выделяет 3 основные группы детей. В первую группу входят дети, эмоциональные проблемы, которых проявляются в рамках межличностных отношений. Их отличает повышенная возбудимость, которая может выражаться в бурных аффективных вспышках при общении, особенно со сверстниками. Негативные эмоциональные реакции этих детей могут возникать по любому незначительному поводу. Вторая группа детей отличается выраженными внутриличностными конфликтами. В их поведение прослеживается тормозимость, слабовыраженная общительность. Большинство таких ребят глубоко переживают обиду, подвержены необоснованным страхам. Третья группа детей характеризуется выраженными внутриличностными и межличностными конфликтами. В их поведение преобладает агрессивность, импульсивность. Получается, что дети с нарушениями в эмоционально-волевой сфере испытывают серьезные затруднения при взаимодействии в межличностных контактах.

У данной группы детей наблюдается ряд специфических особенностей. Дети отличаются повышенной конфликтностью, тревожностью, у них большое количество страхов, агрессивность и враждебность по отношению к окружающим. Общение носит поверхностный, формальный характер и отличается эмоциональной бедностью, такой

ребенок не адекватно реагируют на воздействия из вне, у него недостаточно развиты навыки самоконтроля поведения и др.

У детей с эмоциональными нарушениями причиной дезорганизации поведения является отсутствие способов преодоления трудностей и переживание личностной угрозы. Они могут уходить из ситуации или отказываться от достижений; другой вариант – проявление перцептивной защиты, когда дети явно переоценивают свои успехи и не замечают неудачи. Поведение психологически неустойчивой личности можно представить в виде следующей схемы: задача — мотив — осуществление действий, ведущих к его реализации, — осознание трудности — негативная эмоциональная реакция — хаотический поиск выхода — усугубление осознаваемых трудностей — возрастание силы негативных эмоций — ухудшение функционирования — понижение мотивации или оборонительная реакция. В результате самоиндукции отрицательного эмоционального напряжения возникает «волна дезорганизации», ребенок чувствует при этом полную растерянность, из-за чего формируется «синдром выученной беспомощности», означающий крайнюю степень неустойчивости личности. Поэтому, по мнению польского психолога М. Тышковой, необходимо формировать у детей психологическую устойчивость к трудностям, для этого нужен опыт преодоления трудных ситуаций. К трудным ситуациям можно отнести те ситуации, в которых есть рассогласование между основными элементами: целью, условиями и возможностями ученика (Е.Е. Данилова, В.В. Сорокина).

Главное направление развития эмоциональной сферы у дошкольников - это появление способности управлять эмоциями, то есть произвольность поведения. Поведение постепенно превращается из побуждаемого спонтанными чувствами и впечатлениями («полевого поведения») в поведение «волевое», что означает переход от внешней к внутренней его регуляции, к возможности выбора собственного поведения.

Другое направление в развитии эмоций в дошкольном возрасте - эмоции становятся устойчивыми, приобретают большую глубину. Появляются высшие чувства - сочувствие, сопереживание, сострадание. Наблюдая за внешними эмоциональными проявлениями, ребенок учится понимать поведение других людей и правильно реагировать в соответствии с ним.

Анализ литературных данных показал, что психотерапевтическая и психологическая коррекция эмоциональных нарушений должна быть направлена на смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение их активности, самостоятельности, устранению вторичных личностных реакций, обусловленными эмоциональными нарушениями, таких, как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и т.д. Значительный этап работы с детьми – коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование саморегуляции и эмоциональной устойчивости за счет расширения опыта преодоления трудных ситуаций (Р.Б. Аугис, Н. Л. Белопольская, Е.Е. Данилова, А.В. Запорожец, А.И. Захаров. В. В. Лебединский, И.И. Мамайчук, Г.Н. Понарядова, В.В. Сорокина, М. Тышкова и др.).

Система психотерапевтических и психокоррекционных методов состоит из 3-х этапов

1-й этап – сбор данных. Сюда входит, во-первых, психодиагностическое интервью направленное на диагностику заболевания, выявление причин возникновения эмоциональных, адаптационных проблем. И, во-вторых, психологическая диагностика нарушений эмоциональноволевой сферы и детско-родительских отношений.

2-й этап – выбор психотерапевтических, психокоррекционных методов адекватных состоянию ребенка.

3-й этап – психотерапия, психокоррекция с применением выбранной системы методов.

1-й этап – сбор данных

Психодиагностическое интервью позволяет правильно определить симптомокомплекс расстройства, его нозологический уровень, при помощи системы критериев выявить форму аутистического мышления, его свойства и особенности, влияния на мотивационные поведенческие процессы индивида. Выбрать необходимую систему психотерапевтических методов для реабилитации или поддержания социальной и психической адаптации личности.

Особенности психодиагностического интервью в детской практике.

В психодиагностическое интервью, применяемое в детской практике, входит:

А) интервью с родителями,

Б) интервью с ребёнком,

В) обобщение данных для постановки диагноза,

Г) определение системы психотерапевтических методов направленных на социальную адаптацию пациента.

Консультация ребёнка у психиатра, психотерапевта, психолога производится с согласия и в присутствии родителей, законных представителей

Первая консультация является наиболее длительной по времени

(1,5–2 часа), так как требует применения психологических методов и психотерапевтических приёмов, выбор которых зависит от вида расстройства у пациента.

А). Интервью с родителями, применяемое при первом консультировании и направлено на выявление:

- жалоб родителей,
- истории заболевания (anamnesis morbi),
- анамнестических сведений (anamnesis vitae),
- социального статуса семьи.

1. Жалобы, предъявляемые родителями:

особенности когнитивного развития ребёнка (память, внимание, ассоциативные процессы)

поведенческие, эмоциональные, фобические, адаптационные реакции, наблюдаемые у ребёнка.

2. Anamnesis morbid (анамнестические сведения):

уточняются обстоятельства, предшествующие началу заболевания, описываются первые признаки и динамика заболевания,

отмечаются особенности личности ребёнка и её изменения после начала расстройства,

выясняется вопрос о наследственности, психическом здоровье, личностных особенностях родителей и близких родственников.

3. Anamnesis vitae (анамнестические сведения):

Анамнестические сведения собираются со слов родителей, по данным из амбулаторной карты.

уточняются особенности беременности и родов у матери, особенности раннего развития ребёнка, перенесённых заболеваний, особенности наследования соматических заболеваний по линии матери и отца, неврологического статуса.

4. Социальный статус семьи:

предусматривает определение социального и бытового уровня семьи, учитывается образование и профессия родителей, условия воспитания ребёнка, взаимоотношения между членами семьи и родителями.

Вопросы родителям задаются в определённой последовательности в соответствии со стадиями, входящими в состав данного интервью.

Анамнестические сведения (anamnesis vitae) - отражают медицинские и психологические аспекты развития ребёнка и собираются с целью уточнения особенностей развития личности в детском возрасте.

Медицинские аспекты: (течение беременности, родов, раннее развитие, болезни, перенесённые в детстве, наследственность и др.) могут являться экзогенными факторами, предрасполагающими на самых ранних этапах развития ребёнка к формированию определённой формы аутистического мышления.

Пример. Ребёнок 6-и лет наблюдается у психиатра с диагнозом РДА.

Родился от первой беременности, с токсикозом в первой и второй половине беременности; роды первые, протекавшие стремительно, ребёнок закричал не сразу (асфиксия в родах). Наследственность: племянник по линии матери с двух лет наблюдается у психиатра с диагнозом ранняя детская шизофрения. В данном случае ребёнок находится в группе риска – наследственная предрасположенность к эндогенному расстройству. Неблагоприятное течение беременности (токсикоз в 1-й, 2-й половине беременности), родов (стремительные роды, асфиксия плода) привели к проявлению органической патологии, следствием является отягощение наследственного фактора, информирование синдрома РДА – коммуникативной формы аутизма. Психологические аспекты развития ребёнка могут являться последствием патогенных факторов (интоксикации, родовой травмы, и т.д.), наследственных факторов и отражать развитие личности с раннего детства.

Особенности психологического развития:

в возрасте 2-х месяцев не реагировал на явления дискомфорта (голод, мокрые пелёнки),

в возрасте 4–8-ми месяцев эмоционально не реагировал на появление матери, не формировал “позу готовности”, если брали на руки,

в возрасте 12-ти месяцев бегал по кругу, стереотипно потряхивая руками, кружился, раскачивался на одном месте,

в возрасте 1,5 лет не контактировал со сверстниками, избегал их или обращался, как с неодушевлёнными предметами,

в возрасте 3-х лет отчетливо наблюдалось отставание в речевом и когнитивном развитии от сверстников, также был эмоционально холоден к матери, на близких родственников не реагировал.

Комплекс особенностей психологического развития ребёнка свидетельствует о формировании синдрома РДА.

Психологические и медицинские аспекты развития ребёнка взаимосвязаны между собой и приводят к развитию единой формы патологии.

Социальный статус – личностные особенности родителей, уровень образования родителей, взаимоотношения родителей, состав семьи, условия проживания, условия воспитания.

Условия воспитания, отношение родителей к ребёнку, то есть микросоциальные условия в целом влияют на развитие личности и является внешним фактором, способствующим формированию определённой формы невротического расстройства.

Вывод. Основываясь на данных анамнеза жизни и социального статуса пациента, мы можем предположить форму расстройства и вариант оказания реабилитационной помощи.

Сбор анамнестических сведений имеет стандартный вариант вопросов. Все вопросы можно разделить на 2 группы:

**психологические,
специфические – медицинские,**

Психологические вопросы:

Была ли для Вас данная беременность желанной?

Были ли у Вас во время протекания беременности психотравмирующие ситуации?

Была ли данная беременность желанной для Вашего мужа, (данный вопрос задаётся осторожно с учётом семейного положения)?

Был ли важен для Вас пол Вашего будущего ребёнка?

Специфические медицинские вопросы:

Был ли у вас во время беременности токсикоз, нефропатия, повышенное или пониженное АД, инфекционные, наследственные, заболевания?

Во время беременности Вы курили, употребляли алкоголь?

Роды у Вас протекали в срок, позже срока или преждевременные?

Психологические вопросы:

Боялись ли вы предстоящих родов?

Ваше поведение во время родов?

Что Вы испытали, когда родился ребёнок?

Что Вы испытали, когда впервые увидели своего ребёнка?

Что Вы испытали, когда остались впервые с ним наедине?

Специфические медицинские вопросы:

Какой рост, вес был у новорожденного?

После рождения, как скоро закричал Ваш ребёнок? (Если нет, то по какой причине).

Как развивался Ваш ребёнок до года? (был спокойным или плаксивым, путал день и ночь).

Уверенно ли Вы себя чувствовали в первые месяцы, когда брали на руки, пеленали ребёнка?

Как Вы относились к ребёнку в момент сильной усталости и недосыпания? (спокойно, с раздражением, с отвращением).

Как реагировал Ваш ребёнок на состояние дискомфорта: холод, голод, сырые пелёнки? (плакал, спокойно лежал).

Когда Вы брали ребёнка, была ли у него поза готовности? (ручки ножки приведены к туловищу, ребёнок группировался, ребёнок был расслаблен), (смотри РДА).

В возрасте 4-7 месяцев при виде Вас: ребёнок радовался, улыбался, энергично двигался (был спокоен, безразличен, не реагировал)?

В каком возрасте Ваш ребёнок научился ходить?

Когда Ваш ребёнок научился ходить: бегал ли он на цыпочках, или по кругу (да, нет), стремительно бегал, не замечая препятствий (да, нет), был ли он осторожен, встречая препятствия (да, нет) – (смотри ДВГ).

Развитие ребёнка после года.

Психологические вопросы:

В каком возрасте Ваш ребёнок заговорил?

Как реагировал Ваш ребёнок на сверстников в возрасте 2–3-х лет?

а) стремился к контакту и совместной игре (смотри РДА)

проявлял интерес,

б) избегал сверстников,

боялся,

играл один подальше от детей,

в) рассматривал детей как игрушки,

трогал, мог толкнуть,

играл рядом, но не вместе,

подражал действиям детей стереотипно,

г) стремился, но боялся подойти первым,

Боялся ли Ваш ребёнок темноты, высоты, насекомых, животных?

если да, как давно у него возникли эти страхи?

В каком возрасте Ваш ребёнок пошёл в дошкольное учреждение?

Как долго длился период адаптации Вашего ребёнка в дошкольном учреждении: неделя (2-3 недели), месяц, несколько месяцев.

Есть ли любимый воспитатель у Вашего ребёнка?

Охотно ли посещает ребёнок дошкольное учреждение?

Есть ли у него друзья в дошкольном учреждении?

Охотно ли участвует Ваш ребёнок в детских праздниках?

Медицинские вопросы:

Какие заболевания перенёс Ваш ребёнок: простудные, инфекционные?

Были ли у ребёнка судороги, травмы, потери сознания, перенёс ли он операции? Если да, то как они протекали?

Были ли у ребёнка тики, заикания, энурез? Если да, то в каком возрасте и как данное заболевание начиналось?

Психологические вопросы: (возраст с 7-ми лет)

Хотел ли Ваш ребёнок идти в школу?

В каком возрасте он пошёл в школу?

Как проходил в школе период адаптации?

Как относится Ваш ребёнок к первому учителю? (хорошо, безразлично, враждебно).

Как успевал Ваш ребёнок в младших классах?

Есть ли у него друзья в школе? (один, много, не имеет)

В каком классе и как учится в настоящее время? (хорошо, посредственно, не успевает).

Принимает ли Ваш ребёнок участие в классных мероприятиях?

Какие складываются отношения между Вашим ребёнком и Вами? (доверительные, неровные, полное отчуждение).

Интервью с участием родителей, уточнение социального статуса.

В каких условиях проживает Ваша семья? (комната в коммунальной квартире, дом без удобств, общежитие, квартира совместного проживания с родителями мужа, жены, собственная квартира).

Состав Вашей семьи? (мать, отец, количество детей)

Какой у Вас характер (спокойный, вспыльчивый – отходчивый, вспыльчивый – злопамятный, тревожный – ранимый)?

Какой характер у мужа? (вариации пункта 3)

Какое образование у мужа, матери?

Наличие вредных привычек у мужа, матери?

Взаимоотношения внутри семьи: (муж – жена, муж – жена – ребёнок, муж – жена – их родители).

Б) Интервью с ребёнком состоит из:

установление доверительных отношений между ребёнком и психотерапевтом.

наблюдение за поведением ребёнка.

установление рабочего союза ребёнок-психотерапевт (в процессе игровой деятельности, в процессе беседы).

Интервью проводится с учётом возрастных, интеллектуальных особенностей ребёнка, учётом симптоматики расстройства.

1. Установление доверительных отношений между ребёнком и психотерапевтом.

С ребёнком в возрасте от 4-х до 7-ми лет в присутствии родителей первый эмпатический контакт формируется из мягкого приветствия и приглашения поиграть с новыми игрушками, даётся время на адаптацию.

С момента, когда ребёнок начинает рассматривать игрушки, начинается вторая стадия. Если адаптация в течение 1-й стадии не наступает, назначается повторный визит.

Критерии адаптации:

Ребёнок отходит от матери.

Рассматривает игрушки и начинает играть.

Показывает игрушки родителям и психотерапевту.

Начинает задавать вопросы психотерапевту или стремится вовлечь его в игру.

2. Наблюдение за поведением ребёнка.

Выявление особенностей поведения ребёнка и сопоставление этих особенностей с жалобами предъявляемыми родителями.

В условиях первой консультации наблюдение за поведением ребёнка в возрасте от 3-х до 5-ти лет длится 20–30 минут. Наблюдения лучше проводить в условиях игровой комнаты. Во время наблюдения обратить внимание на следующие особенности:

Скорость адаптации (быстро, постепенно).

Активность игровой деятельности.

Переключение на новый вид игр.

Стремление к привлечению в игру терапевта.

Отгороженность во время игры (замкнутость).

Специфичность игровой деятельности ребёнка (наличие эмоциональных реакций, стереотипных игровых действий, стереотипных или необычных движений, сопровождающих игровые действия: реплики, восклицания, жесты).

В условиях первой консультации наблюдение за поведением ребёнка в возрасте от 5-ти до 8-ми лет лучше проводить в условиях игровой комнаты во время деятельности, соответствующей интересам данного возраста: сложная сюжетно-ролевая игра, составление сказки, конструирование, рисование, лепка. При наблюдении обратить внимание на следующие особенности игровой деятельности ребёнка:

Активность включения в игру.

Степень переключаемости с одного вида деятельности на другой.

Стремление привлечь к игровой деятельности терапевта.

Степень отгороженности (замкнутости) во время игры.

Специфичность игровой деятельности ребёнка (наличие эмоциональных реакций, стереотипных игровых действий, стереотипных или необычных движений, сопровождающих игровые действия: реплики, восклицания, жесты).

Специфичность выполняемых ребёнком работ: цветовая гамма, тематика, комментарии ребёнка в отношении выполненных работ.

Скорость адаптации (быстро, постепенно).

У детей в возрасте шести лет и старше 2-я стадия наблюдения часто совмещена с 3-ей стадией - установление рабочего союза ребёнок-психотерапевт. Исключение составляет вариант, когда подросток выполняет, какой-либо проективный рисунок или тест (моя семья, несуществующее животное и так далее). В этом случае следует обратить особое внимание на:

Особенности положения тела.

Мимику, жесты, гримасы, отдельные реплики.

Наличие эмоциональных реакций, замечаний, стереотипных игровых действий, стереотипных или необычных движений, сопровождающих игровые действия.

Степень заинтересованности, терпения при выполнении задания.

Вывод: Во время второй стадии психотерапевт должен оказывать пациенту эмпатическую поддержку и не присоединяться к деятельности ребёнка. Обычно ребёнок не осознаёт причины заболевания, не умеет формулировать жалобы, (не осознаёт) не понимает необходимости лечения.

3. Установление рабочего союза ребёнок - психотерапевт

Эта стадия в интервью с ребёнком считается наиболее важной, так как психотерапевт на данном этапе должен попытаться доступно объяснить ребёнку причины его болезненного состояния и необходимость в лечении.

С ребёнком в возрасте от 4 до 5 лет установление рабочего контакта ребёнок-психотерапевт происходит во время совместной деятельности (игровой). Психотерапевт присоединяется к игре ребёнка – разделяет его интерес, вызывает его ответную реакцию, эмпатию. В ходе игры можно задавать вопросы, касающиеся состояния ребёнка (доступные и понятные для него по содержанию). Продолжением игры может стать психологическое обследование с применением необходимых методик (моя семья, несуществующее животное и так далее) для уточнения диагноза. Можно применять методики в сочетании с элементами психотерапевтических техник (арт-терапии, игровой, сказка-терапии).

С детьми в возрасте от 5 до 7 лет ход объединяющей деятельности соответствует возрастному и интеллектуальному уровню ребёнка. Во время совместной деятельности психотерапевт задаёт вопросы относительно состояния ребёнка, делая это легко и ненавязчиво. Если ребёнок не хочет отвечать, можно перейти к психологическому обследованию, при этом психологическое обследование ребёнок воспринимает как игру.

С детьми в возрасте шести лет и старше интервью проводится в условиях кабинета, присутствие родителей не обязательно (по желанию пациента). В данном случае интервью направлено на выявление жалоб у самого пациента, на выявление отношения пациента к своему состоянию и т.д. Вопросы задаются с учётом психологических особенностей данного возраста, в мягкой форме, часто не прямо, а косвенно. При отчётливом нежелании подростка говорить о проблеме, перейти к нейтральной теме разговора. Основная задача – установление рабочего контакта ребёнок-психотерапевт на основании эмпатии и доверия, необходимого для дальнейшего успеха в лечении. Наблюдения за ребёнком психотерапевт производит на всём этапе совместной деятельности, оценивая мимику, жесты, интонацию голоса и т.д. Психологическое обследование производится с применением необходимых методик. Можно применять методики в сочетании с элементами психотерапевтических техник (арт-терапии, игровой, сказка-терапии).

.Вопросы, направленные на выявление основного симптомокомплекса при невротических расстройствах.

Применяются при диагностике тревожно-фобических расстройств (невротического уровня).

Вопросы, позволяющие определить жалобы больного:

Что больше всего Вас беспокоит: неприятные, неоднократно повторяющиеся мысли, страх (высоты, темноты и т.д.), неприятные ощущения в голове, животе, других частях тела, ощущение беспричинной тоски, тревоги беспокойства, движения, повторяющиеся по многу раз, сложные ситуации дома, в школе, в спорте.

Можешь ли ты рассказать о случившейся ситуации: если неприятно вспоминать, постарайся преодолеть и рассказать, если очень страшно вспоминать, то не рассказывай.

Что ты чувствуешь, когда рассказываешь всё о случившемся?

Вопросы, позволяющие определить особенности в эмоциональной и поведенческой сферах:

Испытываешь ли ты чувство тревоги, когда представляешь себе "объект страха" в воображении? (представление фобического стимула в воображении).

Испытываешь ли ты чувство страха, когда встречаешься" с объектом страха" на улице, дома?

Как ты ведёшь себя при его внезапном появлении на улице, дома?

(Фобический стимул – обобщённое понятие в психологической, психотерапевтической практике объекта страха).

В беседе психотерапевт старается использовать оборот речи, доступный пониманию пациента.

Вопросы, позволяющие определить коммуникативные навыки:

Изменила ли ситуация твои взаимоотношения с друзьями, родителями?

Вопросы, позволяющие определить самооценку:

Как ты относишься к себе?

Каким Вы видите себя в будущем? Кем хотите стать?

Вопросы, позволяющие определить готовность пациента к работе (желание разрешить ситуацию):

1. Мечтал ли ты о том, как исправить ситуацию?

Придумывал ли ты хорошие варианты разрешения ситуации

2. Хочешь ли ты исправить, преодолеть сложную ситуацию, в которую попал?

3. Можешь ли сам помочь себе?

4. Нужна ли тебе помощь друзей, психотерапевта?

5. Готов ли ты заниматься длительное время и учиться быть уверенным в себе, проявлять выдержку, волю, терпение?

Пример ответов на вопросы мальчика 8 лет, наблюдающегося у психотерапевта с диагнозом "Фобическое расстройство детского возраста".

Я боюсь больших и маленьких собак, боюсь гулять один на улице.

Неделю назад я выходил гулять, из подъезда и на меня сзади прыгнула собака, я упал. Собака стояла надо мной, пока её не отозвал хозяин.

Сейчас я чувствую себя лучше.

Да мне просто неприятно, я сразу вспоминаю, что было со мной.

Когда я вижу собаку на улице, я волнуюсь и боюсь, что она на меня опять нападёт.

Я представляю себя большим и сильным, тогда меня будут бояться все собаки.

Нет. Я всё время мечтал, о том, что собака боится и убегает от меня, поэтому просил маму купить пистолет.

Да, родители со мной больше занимаются, боятся за меня.

Друзья обещают защитить.

Считаю себя трусом.

Мечтаю снова стать смелым. Хочу стать кинологом.

Да, я хочу перестать бояться собак. Хочу снова гулять на улице с ребятами.

Наверное, нет.

Нужна.

Да. Если ещё раз пойду в игровую комнату.

Психический статус - обратить внимание на внешние особенности (спокоен, развязан, смущён). Доступность контакту: общителен, замкнут, формальный контакт, безразличен, негативистичен. Ориентировка в месте, времени, в собственной личности, в состоянии, ситуации, в окружающих лицах.

Ощущение, восприятие: способность различать цвета основные, дополнительные. Изменение интенсивности, качества ощущений, иллюзии, галлюцинации. Нарушение оптико-пространственных свойств предметов. “Расстройства схемы тела”.

Речь. Косноязычие, заикание. Словарный запас богатый, бедный, достаточный. Монотонность, вычурность, манерность употребляемых выражений.

Представление о времени, пространстве (верх, низ, спереди, сзади, вправо, влево, на себе, на собеседнике).

Мышление:

Понятие (простые обобщения доступны, недоступны, дифференцировка понятий по существенному признаку), способность к абстрактному мышлению, уровень мыслительных операций.

Ассоциативные расстройства: ускорение, замедление, обстоятельность, соскальзывание, бессвязность, персеверация, резонёрство, паралогичность, символика, неологизмы.

Навязчивые состояния, сверхценные бредовые идеи, патологические фантазии. Содержание, степень систематизации, влияние на поведение.

Эмоциональная сфера Фон настроения, его колебания, спонтанные, по достаточному (или нет) поводу. Эмоциональная возбудимость, лабильность, слабодушие. Эмоциональная неадекватность, амбивалентность, страхи. Объективные признаки повышенного, пониженного настроения.

Внимание: активное, пассивное, его объём, устойчивость, истощаемость, односторонняя направленность, трудность переключения.

Воля: внешние особенности моторики, поведения, энергичность, активность, инициативность; снижение побуждений, нерешительность; внушаемость, упрямство; навязчивое действие, ритуалы. Двигательное возбуждение, его особенности. Состояние обездвиженности, его особенности, импульсивные действия. Различные формы патологии влечений. Отклоняющееся поведение.

Память. Тип памяти. Память на прошлое и на текущие события. Гипермнезия. Амнезия. Парамнезия. Инфантильно астеническое расстройство памяти.

Интеллект. Запас знаний, умений, навыков – соответствует возрасту, среде, жизненному опыту. Одарённость, способности: к рукоделию, ремеслу; музыкальные способности, способности к рисованию, лепке и т.д. Критическое отношение к своему состоянию.

При составлении психического статуса у ребёнка в возрасте от 4-х до 7 лет учитывается ряд особенностей.

Обратить внимание на взаимосвязь больного с матерью: а) входя в кабинет, держит мать за руку, б) входя в кабинет, прячется за мать, в) входит в кабинет смело впереди матери.

Доступность к контакту: а) находясь в кабинете, прячется за мать,

не контактирует с врачом, замкнут и негативистичен, б) находясь в кабинете, сидит у матери на коленях, опустив голову, молчит или отвечает односложно, формальный контакт, в) находясь в кабинете, сидит рядом с матерью, держит её за руку, отвечает неуверенно, в контакт вступает постепенно, г) находясь в кабинете, сразу забывает о матери, вступает в контакт с психотерапевтом легко, идёт играть в игрушки, д) находясь в кабинете, сажает мать рядом с собой и играет игрушками, безразличен, на контакт с врачом не идёт.

Ориентировка пациента в ситуации.

Ощущение, восприятие явлений, событий.

Речь – особенности построения фразы.

Мышление – определение формы мышления.

Диагностика эмоционально-волевой сферы.

Особенности психического состояния ребёнка подтверждаются рядом психологических методов, входящих в комплекс психодиагностического обследования ребёнка

Методика	Исследуемые параметры.
Модифицированный восьмицветовой тест Люшера (Модификация Л.Н. Собчик).	выявление внутриличностных конфликтов, реакций ситуативной (личностной) тревоги, депрессии
Цветовой тест отношений.	Эмоциональное отношение к значимым близким.
Методика «Лесенка» (Дембо-Рубенштейн)	Диагностика самооценки.
Методика «Два дома»	Исследуется круг желаемого и не желаемого общения
Проективная методика «Дом, дерево, человек».	личностные особенности, социальные контакты, состояния тревоги, агрессии, невротическая зависимость от опекающих лиц
Проективная методика «Моя семья»	Исследование внутрисемейных отношений
Карта наблюдений за эмоционально-социальным развитием ребенка 3-6 лет (заполняется родителями).	
Анкета Г.П. Лавретьевой, Т.М. Титаренко, (заполняется родителями).	степень эмоционального неблагополучия
Проективная методика «Человек под дождем» (методические рекомендации Т. Зинкевич-Евстигнеева, Кудзилов) для детей в возрасте 6 лет	Исследование способности противостояния неблагоприятным воздействиям внешней среды.
Проективная методика «Дождь в сказочной стране» (методические рекомендации Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Кудзилов) для детей в возрасте 6 лет	

Полученные данные для постановки диагноза расстройства необходимо обобщить. Для этого необходимо систематизировать данные, полученных в ходе интервью с родителями, наблюдение за поведением ребёнка, данные психического статуса, результаты психологического обследования ребёнка с целью постановки диагноза.

Результаты первичной и итоговой диагностики сравниваются, делается вывод о результативности коррекционной работы.

2-3 этапы: выбор психотерапевтических, психокоррекционных методов, психотерапия

Заключается в подборе определённого спектра психотерапевтических техник с учётом симптомокомплекса расстройства, возрастных особенностей пациента. Данные методики используются комплексно при индивидуальной, групповой или семейной терапии необходимой пациенту, и направлены:

на смягчение или устранение симптомокомплекса расстройства,

на улучшение психической и социальной адаптации пациента.

Заключается в подборе определённого спектра психотерапевтических техник с учётом индивидуальных и возрастных особенностей пациента. Данные методики используются комплексно при индивидуальной, групповой или семейной терапии, необходимой пациенту, и направлены: на смягчение или устранение проблемной ситуации, на улучшение психической и социальной адаптации пациента.

Вывод. Психодиагностическое интервью входит в состав системы психодиагностики и психотерапевтической реабилитации, используемой для улучшения социальной и психической адаптации детей в возрасте от 3 до 8 лет.

Интервью применяется в качестве основной методики проводимой с пациентами психотерапевтического подразделения “Центра помощи детям” ГОУЯО при администрации департамента образования города Ярославля.

2-й этап – применение системы психотерапевтических методов и системы психологических методов, адекватных состоянию пациента.

Система психотерапевтических и психологических методов разработана для улучшения, нормализации социальной и психологической адаптации детей в возрасте от 3 до 8 лет:

в сложных психологических ситуациях,

с невротическими расстройствами (тревожно- фобическими расстройствами),

с эндогенными расстройствами.

Система психотерапевтических методов включает следующие основных направления: детская психотерапия, семейная.

Каждое из этих направлений включает набор основных и дополнительных методов, применяемых с учётом особенностей течения расстройства, формирования проблемы. Рассмотрим влияние методов, применяемых в детской психотерапии на социальную адаптацию детей. Существуют основные и дополнительные методы, которые применяются у детей в возрасте от 2-х до 9-ти лет. Основным методом является игровая психотерапия (А.И. Захаров, Х. Ремшмидт, А.С. Спиваковская). Этот метод применяется с учётом особенностей развития мышления у детей: в норме, патологии, пограничном состоянии.

Главная цель игровой психотерапии – улучшение навыков социальной адаптации за счёт влияния на развитие мотивационных, поведенческих процессов в условиях

реальности через игровую деятельность. Игровая терапия является одним из основных и ведущих методов применяемых в детской практике. Игра как терапевтическое средство подходит для лечения детей в возрасте от 3-х до 11-ти лет и особенно эффективна для возрастной группы 3-8 лет. Для детей, которые, склонны себя выразить в игре и достаточно зрелы для самонаблюдения и осознания разъяснений психотерапевта.

Наиболее эффективно улучшают социальную адаптацию 3 основные направления игровой терапии:

недирективная,

глубинно-ориентированная,

директивная игра с использованием определённых правил, инструкций, совместная.

Недирективная игровая терапия.

Недирективность психологического процесса означает отсутствие указаний действиям, советам, прямым и косвенным влияниям. В основе метода лежит личностно-центрированная модель К. Роджерса. По данной модели прорабатываются расстройства, при которых сфера чувств, сфера опыта недостаточно развиты или искажены, что приводит к несогласованности структуры личности и опыта, что значительно снижает адаптивные навыки.

Цель терапии – восстановить эти отдельные друг от друга сферы и устранить самоотчуждение. В процессе терапии цель достигается за счёт свободы эмоциональных проявлений. Принятие, понимание сопереживания психотерапевта – три основных принципа терапии, составляющие основу недирективного метода. Одна из модификаций метода игра – разобрана в работах А.И. Захарова, Х. Ремшмидта, А.С. Спиваковской.

Форма проведения.

Ребёнку для вербального, эмоционального игрового самовыражения предоставляется пространство, свободное от оценок и ограничений, где могут легко проявиться в виде эмоциональных и поведенческих особенностей (определённой формы игры) его аутистические представления. Наблюдая за игрой, психотерапевт понимает личностные особенности ребёнка, его внутренние проблемы. Между ребёнком и терапевтом устанавливается рабочий союз, базирующийся на симпатии и взаимодоверии. Психотерапевт присоединяется к ребёнку на чувственном уровне, служит проводником во внутренний мир ребёнка и помогает ему познавать себя с учётом ранимости и восприимчивости индивида. То есть ребёнку за счёт игровой терапии предлагается возможность создать новые модели поведения и способы социального функционирования, так как психотерапевт формирует новый тип межличностных отношений, основанный на эмпатии и признании пациента, и представляет ему самому свободно выбирать роль и форму социальных отношений.

Глубинно – ориентированная игровая терапия

Начало аналитической терапии у детей было разработано З. Фрейдом и направлено на толкование детских сновидений. Его последователями в разработке игрового направления стали: Анна Фрейд, Мелани Клейн, Анна Дюрсен и другие. Они придерживались различных мнений в отношении возможности толкования игровой деятельности ребёнка для определения адаптивных навыков личности в социуме. М. Клейн считала, игра – это символический язык, и игровая деятельность ребёнка доступна для символического толкования. Г. Уддлгер отказывался от символического толкования игровых действий и давал им конкретное объяснение. А. Дюрсен считал, что игровая деятельность ребёнка должна сопровождаться объяснениями, регулирующими поведение ребёнка. А. Фрейд рассматривала игру не только, как символический язык, и считала, что интерпретировать игровые действия нужно осторожно и сдержанно, учитывая уровень

адаптации ребёнка в определённых ситуациях. Е. Блейлер считал, что аутистическому мышлению присущ символизм, и выражение детских аутистических представлений идёт через определённые символы в игре, которые отражают адаптивные способности ребёнка. Поэтому в применении игровой психотерапии мы сочетаем приёмы недирективного и глубинно-ориентированного подходов. В толковании игровой деятельности ребёнка придерживаемся принципов А. Фрейда, А. Дюрсен.

В процессе глубинно-ориентированной терапии идёт символическое выявление латентных (скрытых) конфликтов, их объяснение, осознание.

Форма проведения.

Символическая игра является модификацией глубинно-ориентированного метода в детской практике. Игровой материал не структурированный, аморфный стимулирует творческие способности и поведение, способствующее самовыражению ребёнка. Ребёнку с выраженными невротическими расстройствами (пограничными), неуверенному в своих силах самовыражение при помощи аморфного материала может даваться с трудом, поэтому ему предлагается оформленный материал. Например: игры с куклами подходят для символического отражения мира детских переживаний. Адаптированность ребёнка в новой для него обстановке оценивается (условно) по способности использовать в игре аморфный, неструктурированный материал. Ребёнок легко принимает новое, неожиданное, сразу начинает игру с необычным для него игровым материалом (1 сеанс). Ребёнок, склонный к стереотипам и плохо принимающий изменения начинает играть с игрушками знакомыми ему раньше, по отработанной ранее схеме сюжетно-ролевой игры. Аморфный материал может длительное время игнорироваться, до привыкания к нему (3-6 сеанс психотерапии). Дети с синдромом РДА, с проявлениями детской шизофрении, чаще предпочитают аморфный материал оформленному. Как правило они чаще перебирают, пересыпают его или строят что-либо необычное.

Пример. Илюша 3-х лет с синдромом РДА, охотнее всего перебирал берёзовые веточки, сложенные в корзине. Он крутил их складывал одну на другую и повторял невнятно одно слово – “собачка”. Психологически здоровые дети, используют в игре и оформленный, и аморфный материал, визуализируя при его помощи

Пример: Маша 6-ти лет в течение 2-х занятий укладывала спать куклу не в кровать, а в коробку с опилками, утверждая, что ”Здесь куклу “страхи” не найдут”, она от них спряталась.

Директивная игровая терапия

Директивная игровая терапия – игры с определёнными правилами, которые обязательно должны соблюдаться, улучшают социальную адаптацию. Совместные игры (прятки, догонялки), применяются с группой детей.

Сюжетно-ролевая игра – улучшение социальной адаптации ребёнка при совместной директивной игре происходит за счёт формирования навыков общения с другими детьми, умения уступать и учитывать мнение других, действовать соблюдая правила. Существенным дополнением для улучшения навыков социальной адаптации к директивному и глубинно-ориентированному направлениям игровой терапии явилось применение нами метода, разработанного Д.Б. Элькониным, ролевых, сюжетных игр.

Форма проведения.

В качестве основной структуры игры выделяют воображаемую ситуацию, роль и реализующие её игровые действия. В основу роли в развитой сюжетно-ролевой игре составляют не предметы, а отношения между людьми. В структуре игровой деятельности

различаются такие компоненты, как сюжет и содержание игры. Сюжет игры – область действительных или аутистических представлений (мечта, иллюзия, страх и т.д.), которая воспроизводится детьми в игре. Содержание игры – то, что воспроизводится ребёнком в качестве центрального, характерного момента деятельности и отношений между детьми и взрослыми. Данное направление игровой терапии применяемо нами в сочетании с недирективным и глубинно – ориентированным, что особенно эффективно при работе со сложными психологическими ситуациями и с невротами, когда навыки социальной адаптации детей снижены. У ребёнка с невротическим расстройством фантазии чаще являются источником иллюзии, самообмана. На их основе часто формируются избегающие формы поведения. За счёт сюжетно-ролевой игры происходит проигрывание сложной ситуации, и создаются предпосылки для формирования потребности её преодолеть. Новый, позитивный вариант мечты воплощается ребёнком в сюжет игры и проигрывается с использованием аморфного и оформленного материала при ощущении поддержки, принятия со стороны психотерапевта. В игре формируется новая модель социального поведения.

Пример. Мальчик 6-ти лет, боится больших собак (фобическое расстройство). До начала проведения краткосрочной психотерапии (8-12 сеансов, с частотой 2 раза в неделю) критерии социальной адаптации личности были следующими:

критическая оценка ситуации сохранена,

поведение в целом адекватно, но в условиях столкновения с фобическим стимулом носит защитный характер,

коммуникативные навыки ослаблены, но сохранены (во дворе с детьми не играет, так как боится нападения собак),

психологическая адаптация снижена, при мысли о возможности столкновения с фобическим стимулом аутистические представления и образы носят негативный характер, постепенно формируется мотив к преодолению.

На 1-м и 2-м занятии выбирает в роли злой, большой собаки маленький мячик и бежит от него по игровой комнате (использование аморфного материала).

На 3-м занятии он лепит собаку из пластилина и снова убегает от маленькой игрушечной собачонки, которую держит психотерапевт в руках (элемент арт-терапии).

На 4-м – 5-м занятии мальчик составляет сказку о злой собаке, которая была голодной, и поэтому злой. Сюжет сказки рисует.

На 6-м занятии сказку проигрывает вместе с мальчиком психотерапевт (сказка-терапия).

На 7-м занятии мальчик играет в семью (с куклами). Сюжет маленькому мальчику родители дарят щенка. Щенок вырастает в большую собаку и становится лучшим другом мальчика.

На 8-м занятии – мальчик играет с самого начала сеанса с большой игрушечной собакой, которую раньше игнорировал.

На 9-м занятии – мальчик играет в конструктор на мягкую большую игрушечную собаку не обращает внимания. В конце занятия говорит, что собак больше не боится.

В ходе игровой психотерапии нами используется ряд дополнительных психотерапевтических техник: сказка-терапия, арт-терапия, поведенческое поведение уверенности, релаксации. Как видно из разобранный нами примера, основная психотерапевтическая методика – игровая терапия и дополнительные, взаимодополняющие друг друга. Центральное место в данном примере игровой

психотерапии занимает сложно-ролевая игра. После девяти сеансов комплексной психотерапии критерии социальной адаптации следующие:

критическая оценка происходящего сохранена,

поведение в целом адекватно окружающей обстановке (собак не боится),

коммуникативные навыки восстановлены (стал общительным, гуляет во дворе с друзьями).

психологическая адаптация восстановлена.

То есть игровая психотерапия в сочетании с дополнительными методами (сказкотерапия, поведенческая) улучшает социальную адаптацию детей, страдающих пограничными нервно-психическими расстройствами, что видно при динамическом наблюдении за изменением поведения ребёнка (сравнении критериев социальной адаптации до и после сеансов психотерапии, рассказ родителей о состоянии ребёнка, рассказ пациента о своём состоянии). Социальная адаптация детей с различными формами РДА и шизофрении, сложна и зависит от тяжести, глубины патологических изменений. На первых сеансах более эффективными являются глубинно-ориентированный, недирективный метод, сложно-ролевую игру ребёнок начинает применять в конце на 10-й – 12-й сеанс. Применение ребёнком, страдающим эндогенным расстройством, элементов сложно-ролевой игры свидетельствует о наличии адаптации к окружающим условиям и позитивном влиянии игровых сеансов.

Сюжетно-ролевая игра является социальноадаптирующей. Среди детей с синдромом РДА и шизофренией, обратившихся к нам за помощью, при которой в первую очередь были нарушены навыки общения, социальной адаптации.

Пример. Мальчик Д. 5-ти лет, играет стереотипно с бытовыми предметами, игрушки игнорирует, к матери холоден, но требует, чтобы она находилась рядом, беспокоен (витальная зависимость). Критерии снижения социальной адаптации у ребёнка, страдающего коммуникативной формой при синдроме РДА до проведения краткосрочной игровой терапии (12 сеансов, занятия 1 раз в неделю):

критическая оценка происходящего нарушена, обусловлена отставанием в психическом развитии,

поведение примитивно, со стереотипными движениями и игровыми действиями с неигровыми предметами, навыки социального поведения не сформированы,

коммуникативные навыки грубо нарушены: холоден, безразличен к близким и окружающим,

психологическая адаптация снижена, нет мотиваций и потребности в контакте с окружающим миром (фантазии бедны и примитивны).

На 1-м занятии бесцельно ходил по игровой, стереотипично покачивая, потряхивая кистями рук (стереотипичное движение кистями рук способствует адаптации в новом месте)

На 2,3,4-м занятии играет одинаково, стереотипично веточками, (складывает, перекладывает, подбрасывает вверх).

На 5,6,7-м занятии стал катать большую грузовую машину, складывать и вынимать веточки из кузова машины.

На 8,9-м занятии мальчик посадил куклу в кузов и катал её.

На 10-м занятии мальчик посадил 2-х кукол и катал по игровой комнате.

На 11-м занятии мальчик посадил одну куклу на колени матери, а вторую взял себе, (подобный обмен символизировал отношения матери и сына).

После проведения краткосрочной игровой терапии стал спокойнее, в игру может вовлекать мать, бабушку, не разговаривая с ними, критерии социальной адаптации следующие:

критическая оценка происходящего нарушена,

поведение – появились единичные модели поведения, отражающие формирование социальных навыков, совместная с взрослыми игра с использованием игрушек сопровождается уходом от привычных стереотипов,

коммуникативные навыки нарушены, но появились попытки к межличностным контактам, совместная игровая деятельность с мамой,

психологическая адаптация – появилась мотивация к обобщению с близкими людьми, семьей.

То есть проведённая игровая терапия способствовала в данном случае формированию навыков социальной адаптации, которые выражены слабо и в целом социальная адаптация ребёнка снижена и требует постоянной поддерживающей психотерапевтической коррекции. Игровая терапия в сочетании с рядом дополнительных методов является ведущим методом, применяющимся в детской практике, при работе с различными формами аутистического мышления. Данная система методов позволяет восстанавливать и поддерживать социальную адаптацию у детей со сложными психологическими ситуациями, пограничными и эндогенными расстройствами.

На базе ГОУ ЯО «Центр помощи детям» функционируют малые психотерапевтические группы детей в возрасте от 4 до 7 лет. Психотерапия проводится с целью вызвать существенные положительные изменения в симптоматике расстройств, личностных проблемах или в межличностных отношениях. Её можно использовать, как форму поддерживающего лечения и поддерживающего консультирования, помощи в адаптации к специфическим проблемам (детям и подросткам инвалидам).

В процессе психотерапии (психокоррекции) дети и подростки объединяются в небольшую группу (3-5 человек) в которой проводятся занятия с использованием комплексного подхода, определенной системы методов. Комплексная психотерапия (психокоррекция) в малых группах формирует у детей и подростков сплочённость в коллективе (чувства принадлежности к коллективу), развивает межличностное научение (обучение на чужих ошибках и успехах), позволяет открыть личности (для себя) факт наличия аналогичных проблем у других людей, обрести вновь чувства участия, понимания, поддержки, надежды, уверенности (что окружающие люди видят и ценят его), позволяет моделировать социальное поведение других членов коллектива, помогает найти путь к решению своей проблемы, создает возможность выражать сильные эмоции (катарсис). Предложенная нами система психотерапевтических (психокоррекционных) методов эффективна в детской практике для поддержания определённого уровня и восстановления социальной адаптации у детей и подростков в условиях сложной психологической (психотравмирующей) ситуации, с различными формами невротических, поведенческих, а также эндогенных расстройств.

Категория детей: дети с проблемами неуверенности, повышенной тревожности, невротической зависимости от близких опекающих лиц, страхом публичных выступлений, контакта с незнакомыми сверстниками и взрослыми, нарушениями адаптации не достигающими степени расстройства, с тревожно-фобическими расстройствами.

Основная цель - улучшение социальной адаптации в условиях малой группы у детей, находящихся в условиях сложной (психотравмирующей) психологической ситуации, с невротическими, поведенческими и эндогенными расстройствами.

Задачи:

Формирование малых групп для детей и подростков как основное направление поддерживающей (реабилитационной) психотерапии.

Формирование коммуникативных навыков, мотивации, моделей поведения, направленных на частичное и полное преодоление сложной психологической проблемы в условиях малой группы

Расширение возможностей ситуативной рефлексии как критерия социальной адаптации у личности

Снижение зависимости от фрустрирующей ситуации, за счет формирования необходимых навыков адаптации (в условиях данной ситуации).

Проведение психотерапевтических мероприятий на фоне медикаментозного лечения (комплексный подход)

Занятия в малой группе проводятся с частотой 1-2 раза в неделю, длительность занятия 45 минут, 1,5 часа. По своей структуре группа разновозрастная, наполняемость от 3 до 6 человек, открытого типа, работает с сентября по май.

В течение года формируются 2 малые динамические психотерапевтические группы не постоянные по составу (от 5 до 7 человек) для детей в возрасте от 4 до 7 лет. Сроки пребывания каждого ребёнка в группе предусматривались лечебным планом и составляли в среднем от 6 до 18 занятий. Поступление детей в группу проводилось после 3-4 сеансов индивидуальной психотерапии и психологического обследования. За время пребывания в группе ребёнок (в игровой форме) обучается специалистами уверенности, самоконтролю, релаксации, необходимым формам поведения и навыкам, позволяющим преодолеть сложную, психотравмирующую ситуацию. *Специалисты проводят динамическое наблюдение за изменением состояния детей, посещающих группу.* Позитивная динамика отслеживались за счет постоянного наблюдения за изменением поведения и эмоциональных проявлений у детей и подростков, посредством беседы с детьми, подростками и их родителями и выражается в формировании новых моделей поведения необходимых личности для преодоления психотравмирующей ситуации, уверенности, умения контролировать себя в неожиданных ситуациях.

Одним из важных принципов ведения малых групп является **терапия средой** - это позитивное влияние на личность места, в котором проводятся психотерапевтические занятия, специалистов, участников группы. Пребывание в условиях Центра формирует у ребёнка перед занятием хорошее настроение и радостное ожидание сеанса психотерапии, то есть происходит формирование дополнительного, позитивного результата (терапия средой). На фоне психотерапевтического лечения дети, посещающие группы не менее 4-8 занятий (1-2 месяца) становятся спокойней, уверенней, не боятся нового, перестают стесняться своих дефектов (например, заикания), легче вступают в контакт с незнакомыми сверстниками, отвечают с места, у доски. Таким образом, малые психотерапевтические группы являются обязательным компонентом психотерапевтического процесса.

Программа включает 4 этапа, которые соответствуют основным этапам психотерапии у детей. Психологом проводится диагностическое обследование детей в начале и в конце групповой терапии (проводится с учетом желания родителей).

Примерное планирование занятий

План работы с малой группой для детей в возрасте от 7 до 8 лет.

I этап психотерапии

занятие- установление рабочего союза между специалистами, ведущими группу и детьми (знакомство, совместная выработка правил, принципов, ведения группы).

II этап психотерапии

2 - 6 занятие. Игровая психотерапия 2 этап. На втором этапе психотерапии дети в условиях малой группы отыгрывают своё прошлое. Страхи, переживания, комплексы, негативные установки, которые возникли в условиях острой или хронической психотравмирующей ситуации, по поводу которой родители ребёнка обратились к психотерапевту. На втором этапе ребёнок отрабатывает негативные установки и старые модели поведения, приобретённые на более ранних возрастных этапах и мешающие социальной адаптации ребёнка в настоящий момент. На данном этапе у ребёнка формируются новые позитивные установки, направленные на преодоление психотравмирующей ситуации и новые модели активного поведения. Длительность второго этапа в среднем составляет от 4 до 8 сеансов.

Методы: когнитивно-поведенческая игровая терапия (КПИТ), недирективная игровая терапия, символическая, обучение самоконтролю, обучение уверенности, обучение релаксации, сказкотерапия.

III этап психотерапии

7-13 занятие. Игровая психотерапия третий этап. На третьем этапе происходит глубокое творческое раскрытие детей в условиях малой группы за счёт игровой деятельности. Следовательно, происходит трансформация страхов, комплексов, негативных установок ребёнка. Он закрепляет позитивные установки и активные модели поведения. Длительность третьего этапа в среднем составляет от 4 до 6 сеансов

Методы: когнитивно-поведенческая игровая терапия (КПИТ), недирективная игровая терапия, директивная игровая терапия, символическая, обучение самоконтролю, обучение уверенности, обучение релаксации, сказкотерапия, арт. терапия, телесная терапия с элементами психодрамы по Морено.

IV этап психотерапии

14 -18 занятие. Четвёртый этап психотерапии. На четвёртом этапе в ходе игровой деятельности дети в условиях малой группы проявляют активные формы поведения, направленные на частичное или полное преодоление психотравмирующей ситуации. На четвёртом этапе психологическая проблема может быть разрешена.

Методы: сказкотерапия, арт. терапия, телесная терапия с элементами психодрамы по Морено, дочерняя игровая терапия (совместные занятия детей и родителей)

Планирование занятий проводится для каждой группы детей и подростков отдельно с учетом особенностей течения и степени тяжести расстройства и формирующихся его фоне социальных проблем.

Примерное тематическое планирование и последовательность введения тем психотерапевтических сеансов в условиях малой группы у детей в возрасте от 4 до 8 лет с проблемами неуверенности, повышенной тревожности, невротической зависимости от близких опекающих лиц, страхом публичных выступлений, контакта с незнакомыми сверстниками и взрослыми, нарушениями адаптации не достигающими степени расстройства, с тревожно - фобическими расстройствами невротического регистра).

I этап психотерапии

1. Занятие. Установление рабочего союза между специалистами, ведущими группу и детьми (знакомство, совместная выработка правил, принципов, ведения группы).

II этап психотерапии

2.Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами телесной терапии, обучение релаксации (занятия проводят психолог, психотерапевт).

3.Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки « Рождение земли»), обучение релаксации (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование проективных методов: тест « Дом,Дерево,Человек», тест «Моя семья»

4. Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки « Цветы маленькой Иды»), телесной терапии, обучение релаксации, обучение самоконтролю (занятия проводят психолог, психотерапевт)..

Использование проективных методов: несуществующее животное

5. Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия с элементами телесной терапии, психодинамическая игра (модификация сказки « Времена года»), обучение релаксации, обучение самоконтролю

Использование метода визуальной метафоры: мамина любовь

6. Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (сказки «О девочке, которая была не похожа на других детей»), телесной терапии, обучение релаксации (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование метода визуальной метафоры: образы «папина сила», «мамина любовь»

III этап психотерапии

7.Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (сказки «О девочке, которая была не похожа на других детей тем, что умела слушать тишину...» продолжение), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование метода визуальной метафоры: образы грусти, радости (символическая проекция плохого настроения ребёнка в тот или иной «символ печали, грусти, тоски» с последующей его трансформацией его в «символ радости»)

8.Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (сказки « О девочке, которая была не похожа на других детей... » продолжение), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт)

Использование метода визуальной метафоры: образы радости (символическая проекция)

9.Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (сказки «О мальчике, победившем страх»), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование метода визуальной метафоры: образы страха, смелости (символическая проекция) (символическая проекция и трансформация на рисунке «образа страха, тревоги» в «образ смелости»)

10.Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (сказки «О мальчике, победившем страх» продолжение),

телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование метода визуальной метафоры: образы смелости (символическая проекция)

11. Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (сказки «О мальчике, победившем страх» продолжение), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование метода визуальной метафоры: образ болезни, образы радости (символическая проекция и трансформация на рисунке «образа болезни» в «образ радости»)

12. Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки «Сказ о мёртвой царевне и семи богатырях»), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт).

Использование метода визуальной метафоры: на кого я похож-5 образов (цветок, насекомое, птица, дерево, животное)

IV этап

13. Занятие Психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки «Цветик семицветик»), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятия проводят психолог, психотерапевт)

Использование метода визуальной метафоры: 7 желаний.

14. Занятие. Психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказок «Дюймовочка», «Волшебный сад»), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятие проводят психолог, психотерапевт совместно с родителями).

Использование метода визуальной метафоры: образы «мамина любовь», «папина сила», создание рисунка « Волшебный сад»

15. Занятие. Психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки « Цветик семицветик» продолжение), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятие проводят психолог, психотерапевт совместно с родителями).

Использование метода визуальной метафоры: формирование умения дарить подарки в форме рисунка с образами « радости», (понимание « Я хочу», «Я не хочу», « Я могу», « Я не могу»)

16. Занятие. Когнитивно - поведенческая игровая терапия, психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки «Золотое зёрнышко»), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятие проводит психолог, психотерапевт совместно с родителями).

Использование метода визуальной метафоры: образы раздражения, обиды, гнева, радости (символическая проекция и трансформация в рисунке образа раздражения, гнева, обиды в образ радости).

Использование проективного метода: тест «Несуществующее животное».

17. Занятие. Психодинамическая игра с элементами сказкотерапии (модификация сказки «Волшебный сад» продолжение), телесной терапии, обучение релаксации, арт. терапия (занятие проводится совместно с родителями)

Использование проективных методов: тест « Моя семья»

18. Занятие. Заключительное подведение итогов, ролевые игры с участием детей и родителей (темы по запросу участников)

Психологическая коррекция нарушений в эмоциональной сфере детей в возрасте 4-7 лет

Психологическая коррекция эмоциональных нарушений направлена на смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение их активности, самостоятельности, устранению вторичных личностных реакций, обусловленными эмоциональными нарушениями, таких, как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и т.д. Значительный этап работы с детьми – коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование саморегуляции и эмоциональной устойчивости за счет расширения опыта преодоления трудных ситуаций (Р.Б. Аугис, Н. Л. Белопольская, Е.Е. Данилова, А.В. Запорожец, А.И. Захаров. В. В. Лебединский, И.И. Мамайчук, Г.Н. Понарядова, В.В. Сорокина, М. Тышкова и др.).

В мировой психологии существуют 2 подхода к психологической коррекции нарушений в развитие ребенка: психодинамический и поведенческий. При психодинамическом подходе создаются условия, снимающие внешние социальные преграды для разворачивания и разрешения внутриличностного конфликта. Коррекция в рамках поведенческого подхода помогает ребенку усвоить новые реакции, направленные на формирование адаптивных форм, или угасание, торможение имеющихся у него дезадаптивных форм.

В данной программе предусмотрен блок, направленный на снятие психологического напряжения. Методические разработки Т.А. Арефьевой и Н.И. Галкиной, позволяют выделить 2 основных этапа для снятия эмоциональных напряжений, страхов. На первом этапе необходимо каким-то образом изобразить, визуализировать напряжение, страх. На втором этапе работы детям предлагается моделировать выход из трудной ситуации. Для снятия эмоционального напряжения предусмотрена работа с символами, метафорами. Снятие мышечного напряжения происходит за счет дыхательной гимнастики и двигательных упражнений. В программе предложены упражнения на эмоциональное и моторное самовыражение, актуализируются умения вживаться в роли, распознавать и охарактеризовать эмоциональные состояния. Важно, чтобы ребенок мог осознавать собственное эмоциональное состояние, адекватно выражать свои чувства.

В рамках работы малой психотерапевтической группы проводятся психологическое обследование и психокоррекционные занятия детей в возрасте 4-6 лет.

Общая цель занятий: Повышение уровня социальной адаптации за счет проведения процедуры поддерживающего консультирования в условиях малой группы.

Цель занятий конкретизировалась в следующих задачах:

формировать умение принимать самого себя и других людей;

формировать умение принимать других людей:

формировать личностную рефлексия (осознание своих чувств, причин поведения, последствия поступков);

формировать умения актуализировать внутренние ресурсы для решения проблемных ситуаций;

формировать адекватное ролевое поведение, произвольную регуляцию поведения

Этапы решения проблем:

Отреагирование эмоциональных напряжений. Предусмотрено обучение детей безопасному способу разрядки напряжения, предложены упражнения на эмоциональное и моторное самовыражение. Предлагаются двигательные разминки, расширяющие двигательный репертуар ребенка, и помогают стабилизации и оптимизации общего тонуса тела.

Осознание собственных чувств, эмоций. Знакомство с базовыми эмоциями, проявление эмоциональных реакций в зависимости от ситуации на примере сказочных героев. Осознание собственного эмоционального состояния. Мышечные ощущения и экспрессивные движения, сопровождающие собственные эмоции и эмоции окружающих. Воспроизведение и демонстрация эмоций по заданному образцу. Ролевая игра на осознание собственных чувств и переживаний.

Осознание положительных сторон личности (повышение самооценки). Психогимнастические игры, направленные на формирование у детей принятия своего имени, качеств характера, повышение самооценки. Дети 6-7 лет обучаются принимать свое прошлое, настоящее и будущее, принятие прав и обязанностей.

Развитие саморегуляции. Осознание своего тела, управление движениями, формирование элементов самоконтроля. Упражнения на формирование элементов самоконтроля (управление движениями, контроль над поведением). Фиксация внимания на мышцы, участвующие в различных движениях. Различение и сравнение мышечных ощущений. Характер ощущений «напряжение – расслабление», «тяжесть – легкость». Смена характера движений с опорой на контроль своих ощущений. Умение следовать словесной инструкции, сохранять заданный способ действия длительное время, развитие наблюдательности.

Осознание взаимоотношений с окружающим (Я и другие). Осознание сферы общения (выявление близкого круга общения). Умение принимать самого себя и других людей, при этом адекватно воспринимать свои и чужие достоинства и недостатки.

Обучение конструктивным способам взаимодействия с окружающими. Дифференциация чужих эмоциональных состояний. Актуализация умения вживаться в роли, распознавать и охарактеризовать эмоциональные состояния. Умение увидеть в другом человеке достоинства и давать другому вербальное и невербальное «поглаживание». Развитие навыков невербального взаимодействия. Умение слушать, следить за действиями другого человека, способность повторить алгоритм действий взрослого или сверстника. Умение сотрудничать при выполнении совместного задания (в группе, в парах).

Поиск психологических ресурсов для решения выделенных трудностей (проблем). С помощью терапевтических метафор дети осваивают идею о том, что поиск внутренних ресурсов в трудной ситуации приводит к разрешению возникшей проблемы. Формируется механизм «самопомощи» - поиск силы для разрешения конфликта в самом себе, приводит к разрешению возникших трудностей.

Формирование личностной рефлексии (для детей 6-7 лет).. Характеристика и распознавание эмоциональных состояний в разных ситуациях, на примере сказочных героев. Произвольность эмоций. Различение и сравнение эмоций. Характер эмоций. Причины возникновения определенных эмоций. Воспроизведение и демонстрация эмоций по заданному образцу. Умение осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков. Мышечные ощущения и экспрессивные движения, сопровождающие собственные эмоции и эмоции окружающих. Умение открыто выражать свои потребности и желания.

Осознание своей личности – сильные и слабые стороны («Я-концепция») (для детей 6-7 лет). Принятие детьми слабых сторон своей личности, формирование

представлений об относительности «положительных» и «отрицательных» качеств, зависимость этих представлений от конкретных жизненных ситуаций.

Методы, используемые при проведении психокоррекционных мероприятий:

Игровая терапия директивная с элементами когнитивно – поведенческой игровой терапии

1. Ролевая игра - ролевая гимнастика (ролевые образы и ролевые действия), элементы сказкотерапии;
2. психогимнастические игры для формирования самосознания;
3. коммуникативные игры;

Метод визуальной метафоры

1. игры, направленные на развитие воображения;
2. игры на развитие произвольности;
3. эмоционально-символические методы;
4. релаксационные методы.

Методические рекомендации.

На каждого учащегося заводится индивидуальная карта, где фиксируются результаты первичной и итоговой диагностики. По результатам первичной диагностики выбирается уровень трудности заданий. Задания могут модифицироваться в сторону облегчения. По результатам итоговой диагностики анализируется эффективность коррекционной работы.

При проведении занятий вначале психолог берет инициативу на себе, постепенно дети и подростки должны научиться самоорганизации. Выполнение любого упражнения предваряет показ ведущего. Словесная инструкция сопровождается демонстрацией действий. Вначале задания выполняются по образцу, затем дети и подростки берут инициативу на себя. Обязательным условием проведения занятия является участие каждого. Роль ведущего при выполнении упражнений чередуется таким образом, чтобы каждый смог ее попробовать. В процессе работы по необходимости предлагаются разные виды помощи.

Занятия проходят в групповой форме, с использованием подвижных и сюжетно-ролевых игр, продуктивной деятельности (рисунок, аппликация, конструирование, лепка). Предусмотрены двигательные и дыхательные упражнения.

Каждое занятие начинается с элементов дыхательной гимнастики. Это позволяет активизировать ребят для дальнейшей работы, также при правильном дыхании у ребят формируется базовые составляющие произвольной саморегуляции.

Двигательные разминки помогают оптимизировать мышечный тонус, повышают уровень психической активности. Подробнее с комплексом упражнений двигательной и дыхательной разминок можно ознакомиться в рекомендациях А.В. Семеновича.

Занятия проходят в игровой форме. Чтобы больше заинтересовать, все игры объединяются одним сюжетом. Например, для дошкольников - «В стране животных», «В стране игрушек»; «Приключения в джунглях» и т.п..

Во время занятий используется опережающая стимуляция (возможное поощрение после правильного выполнения задания или в конце занятия ведущий выставляет «оценки» в виде символов (кружки, флажки), которые психолог рисует либо на корабле под именем или на нарисованных детьми домах, ладошках с подписанными именами участников).

Вначале цикла занятий ведущий знакомит ребят с правилами работы в группе. Во время первых занятий для сближения ребят в группе, для снятия эмоционального барьера при общении с ведущим и со сверстниками предпочтительно проводить подвижные игры под музыку, рисование, лепку, конструирование.

При формировании навыков внимания и преодоления стереотипов упражнения строятся по следующему принципу: задается условный сигнал (хлопок, свисток, колокольчик и т.д.) и соответствующая ему реакция. Во всех этих играх – упражнениях важно поддерживать эмоциональный настрой.

Необходимо побуждать каждого участника к высказыванию, для этого осуществляется обратная связь.

Структура занятий для проведения занятий с дошкольниками (продолжительность 25 мин)

Вводная часть: разминка в кругу для психологического настроя на занятие, приветствие (продолжительность 5 мин).

Основная часть включает подвижные упражнения, направленные на снятие мышечного и эмоционального напряжения, знакомство с базовыми эмоциями и развитие саморегуляции, развитие коммуникативных навыков (продолжительность 17 мин).

Заключительная часть (3 мин.).

Программа рассчитана на 32 часа. Продолжительность занятия – 25 мин. При соблюдении режима проведения – одна встреча в неделю, цикл рассчитан от 4 до 9 месяцев. Оптимальное число участников 3-5 человек.

Эффективность коррекционно-развивающей занятий анализируется по результатам проведения психологической диагностики.

Анализ эффективности психокоррекционной работы в малых группах.

С сентября 2008 г. по май 2009 г. проходили психокоррекционные занятия с детьми в возрасте от 3 до 6 лет.

По своей структуре группы разновозрастные, наполняемость от 3 до 6 человек, открытого типа. С сентября по май формировались 2 малые динамические психотерапевтические группы не постоянные по составу (от 3 до 5 человек). Сроки пребывания каждого ребёнка в группе предусматривались лечебным планом и составляли в среднем от 6 до 18 занятий. Поступление детей в группу проводилось после 3-4 сеансов индивидуальной психотерапии и психологического обследования.

Был соблюден следующий режим проведения – 1 встреча в неделю, продолжительность занятия – 20-30 мин.

В процессе работы групп отслеживалась эффективность коррекционно-развивающих занятий. Для этого были проанализированы результаты психологической диагностики вначале и по окончании работы в группах.

Для диагностики были использованы следующие методики:

Диагностика уровня развития эмоциональной сферы:

метод цветных выборов модифицированный цветовой тест Люшера;

проективная методика «Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ).

Методика определения самооценки «Лесенка» по параметрам (Дембо-Рубинштейн).

Особенности внутрисемейных отношений. Методика «Рисунок семьи».

Анкета для определения уровня тревожности, агрессивности, гиперактивности (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко), заполняется родителями.

По методике цветowych выборов (модифицированный цветовой тест Люшера) были выделены следующие параметры: суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО), указывающий на преобладание отрицательных или положительных эмоций (значения колеблются от 0 до 32 баллов), преобладание отрицательных эмоций соответствует диапазону от 20 до 32 баллов.

Проективная методика «Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ) позволила определить уровень агрессивности, тревожности, нарушения социальных контактов, наличие сниженного эмоционального фона. Наличие нарушений оценивалось в 1 балл, при отсутствии - 0 баллов. Подсчитывалось общее количество баллов эмоционального неблагополучия (эм.неблаг. ДДЧ), определялось процентное отношение данных нарушений.

По методике «Рисунок семьи» выделялись неблагоприятные признаки, которые оценивались в 1 балл, благоприятному признаку присваивается 0 баллов. Анализ проводился по следующим признакам (Е.С. Романова, 2001):

общий размер рисунка (1 баллов –рисунок слишком маленький или небольшой, 0 баллов площадь рисунка $\frac{3}{4}$ листа);

количество членов семьи (0 баллов, когда реальный состав семьи соответствует изображенному составу на рисунке, 1 балл – если не соответствует);

расстояние между членами семьи (1 балл – если члены семьи расположены слишком близко друг к другу («налезают друг на друга») или слишком далеко, наличие каких-либо предметов между ними, хаотичное расположение);

степень аккуратности исполнения (1 балл при небрежном выполнении рисунка, наличие штриховки, множественных исправлений);

общие размеры членов семьи (0 баллов – адекватные размеры, 1 балл, когда кто-то из членов семьи нарисован слишком большим или маленьким, не соответствует социальной роли, не на одной линии со всеми и т.п.);

степень проявления негативных эмоций (1 балл – в рисунке или в поведении при выполнении задания проявляются негативные эмоции).

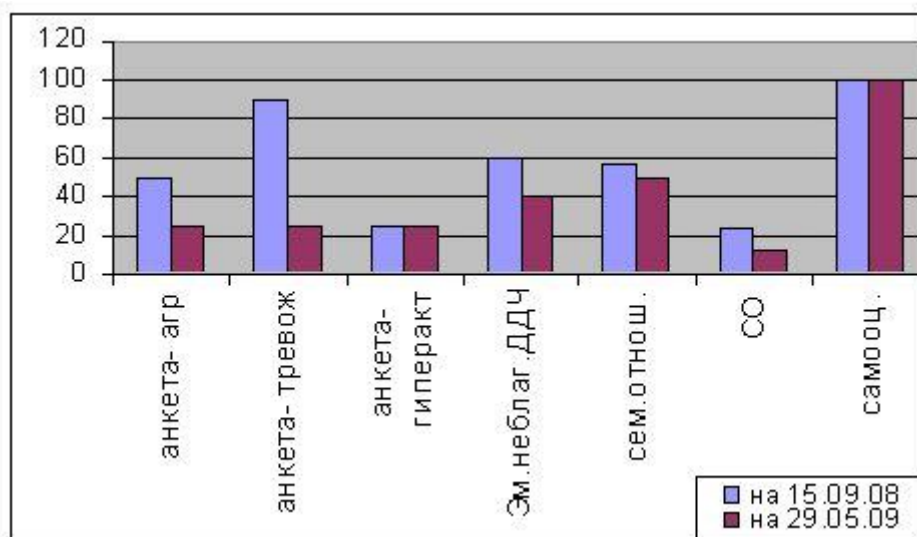
По методике «Рисунок семьи» подсчитывалось общее количество неблагоприятных признаков (сем.отнош). Определялось процентное отношение данных нарушений.

Сумма признаков неблагополучия по методикам ДДЧ и «Рисунок семьи» представлена параметром «Признаки эмоционального неблагополучия» (приз.эм.неблаг.). Максимальное количество баллов по этому параметру равняется 11, определялось процентное отношение данных нарушений.

При исследовании самооценки (самооц.) по методике «Лесенка» баллы варьируются от 1 до 7 баллов. Высокая самооценка соответствует 7 баллам. Результаты представлены в процентном соотношении.

По анкете определялось эмоциональное неблагополучие, для этого подсчитывалось общее количество баллов по шкалам: агрессивность (анкета-агр), тревожность (анкета-тревож), гиперактивность (анкета-гиперакт). Баллы варьируются от 0 до 20 баллов. Высокий показатель определяется 15—20 баллами, средний — 7-14 баллами, и низкий— 0—6 баллов. Результаты представлены в процентном соотношении.

Сравнительный анализ результатов показал следующее:



Как видно по диаграмме, в начале занятий в среднем по группе преобладали отрицательные эмоции (СО=24) (модифицированный цветовой тест Люшера), к концу занятий эмоциональное состояние нормализовалось (СО=13). Это свидетельствует о том, что у детей стабилизировалось эмоциональное состояние, т.е. они могут радоваться и печалиться в зависимости от ситуации.

По проективной методике ДДЧ общее количество неблагоприятных признаков (эм.неблаг.ДДЧ) несколько снизилось, что свидетельствует о некотором снижении агрессивности, тревожности, нормализации социальных отношений и эмоционального фона. Эти данные подтверждаются экспертной оценкой родителей, по результатам анкеты в среднем по группам родители отмечают значительное снижение тревожности и агрессивности у детей.

По проективной методике «Рисунок семьи» (сем.отнош.) существенной разницы между значениями не выявлено.

По параметру самооценки (Самооц.) изменений не выявлено, самооценка в среднем по группе у детей остается повышенной, что характерно для данного возрастного периода и свидетельствует о нормальном развитии самосознания.

Получается, что в целом, к концу занятий снижается общее количество признаков эмоционального неблагополучия (приз.эм.неблаг). Учитывая при этом, что эмоциональный фон в среднем по группе повысился (СО), и уровень тревожности и агрессивности снизился, то можно утверждать о снижении эмоциональных напряжений у детей.

Таким образом, за время психокоррекционных занятий в среднем по группе снизилось эмоциональное напряжение, эмоциональное состояние нормализовалось, снизилась агрессивность и тревожность.

Как показывает опыт работы врача-психотерапевта и психологов, психотерапия в малых группах способствует снижению эмоциональных напряжений, нормализации эмоционального состояния, формированию адекватных способов взаимодействия с окружающими, и, в конечном счете, способствует адекватной социальной адаптации. Данный подход к проблеме позволяет значительно снизить проявления эмоциональных нарушений в симптоматике расстройств, гармонизировать межличностные взаимоотношения с окружающими, разрешать внутриличностные конфликты. .

Психотерапию в малых группах можно использовать, как форму поддерживающего лечения и поддерживающего консультирования.

Литература

Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – СПб, 2007.

Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-центр, 2000.

Борисенко М.Г., Камышникова О.Е., Кирьянова Т.Ф., Рачковская Н.Н. Руководство для практических психологов и других специалистов, работающих с детьми раннего дошкольного возраста: Методическое пособие. - СПб.: «Паритет», 2002.-64с.

Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. - Университет Маккуэри Сидней, Москва, 2001. - 96с.

Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. - М., 2006.

Монтессори-материал. Часть 1. Школа для малышей. – М., 1992.

Монтессори М. Мой метод: начальное обучение. – М., 2006.

Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. – М., 2006.

Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб., 1999.

Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие. Под ред. Е.А.Стребелевой.- М.: Изд. «Экзамен», 2007.-127с.

Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. - М., 1983 - 67с.

Развитие личности ребенка от года до трех. - Екатеринбург: У-Фактория, 2004.-432с.

Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006 – 463 с.

Сергиенко Е.А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и коллективного субъекта / Под ред. Брушлинского А.В., Воловиковой М.И. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С.212-243.

Развитие личности ребенка от года до трех. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.-432с.

Силберг Д. 300 трехминутных развивающих игр для детей от 2 до 5 лет. – Минск, 2007.

Силберг Д. Развивающие игры для двухлетних детей. – Минск, 2007.

Скворцов И.А. Детство нервной системы. - М.: МЕДпрессинформ, 2004.-176с.

Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений. – М., 1999.

Упражнения с Монтессори-материалом. Школа для малышей. – Рига-Москва, 1995.

Creative therapy: Activities with Children and Adolescents / Angela Hobday and Kate Ollier, 2000.

Play helps. Toys and activities for children with special needs/ Roma Lear. 1996.

Глава 5 Логопедическое сопровождение речевого развития детей раннего возраста

Цель – сформировать и структурировать материал с опорой на исследования известных российских и зарубежных учёных: Е.М. Архипова, Н.Н. Малофеев, Н.С. Жукова, Н.М. Назарова, Удо Б. Брака, В. Штрасмайер, Г.В. Чиркина, - по проблеме комплексного сопровождения речевого развития детей раннего возраста.

Задачи:

Совершенствование профессиональных компетенций у педагогов – участников логопедического сопровождения развития ребенка раннего возраста в области диагностико - аналитической и коррекционно-развивающей деятельности.

Педагогическое просвещение родителей в вопросах психо - физического развития ребенка, его речевого воспитания.

Ознакомление логопедов, дефектологов с современными подходами отечественных и зарубежных ученых к диагностике, коррекции отклонений в развитии ребенка раннего возраста.

Рекомендации по логопедическому сопровождению детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.

Методические рекомендации включают определение понятий «медико-психолого-педагогическое сопровождение», «логопедическое сопровождение», направления и этапы сопровождения, программу обследования, особенности речевого развития детей раннего возраста.

Организация ранней помощи ребёнку младенческого и раннего возраста на основе государственной концепции раннего вмешательства.

Проблема ранней помощи детям с особыми потребностями в настоящее время является чрезвычайно актуальной, так как доля здоровых новорожденных в период с 1991 по 1998 г. снизилась с 48,3 до 36,5%. Сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% имеют перинатальную патологию (Волосовец Т.В.).

Обследования детей раннего возраста показали, что наиболее частыми являются речевые расстройства – 50,5%, расстройства эмоционально-волевой сферы – 29,2%. Все чаще встречается диагноз «ранний детский аутизм» - 12,3%; нарушения поведения и внимания – 7,7%; повышенная утомляемость и истощаемость нервных процессов – 9,2% (Дунаева З.М., Растягайлова Л.И., Урядницкая Н.А.).

Имеющийся отечественный опыт ранней помощи основан на данных многолетней исследовательской и практической деятельности психолого-медико-педагогического консультирования детей дошкольного возраста в ИКП РАО. Они убедительно доказывают, что грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей открывает возможности включения их в общий образовательный поток (интегрированное обучение) и снимает необходимость дорогостоящего специального образования. Это подтверждают и зарубежные исследования (Волосовец Т.В.).

Авторский коллектив Института коррекционной педагогики РАО предлагает модель системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии, включающую 4 блока:

1-й блок - скрининговое обследование детей первого года жизни, которое проводится уже в роддоме, и в выписке отмечается фактор риска. Основная цель - выявление всех детей группы риска.

2-й блок - дифференциальная диагностика, проводимая в поликлиниках, центрах, больницах. Основная цель - определение структуры дефекта, видов специальной коррекционной помощи.

3-й блок - медико-психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии.

4-й блок - подготовка и переподготовка специалистов для системы раннего выявления и коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии.

Таким образом, поставлена задача в государственном масштабе осуществить программу ранней помощи детям. Своевременная помощь и коррекция дают исключительную возможность сгладить имеющиеся недостатки в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

В настоящее время Институт коррекционной педагогики РАО разрабатывает программу создания единой государственной системы раннего выявления и ранней помощи детям с отклонениями в развитии.

Программа включает в себя несколько этапов.

Этап 1 — анализ состояния проблемы раннего выявления и ранней специальной помощи детям с отклонениями в развитии.

Этап 2 — разработка научно- методологических основ построения общей модели единой системы раннего выявления и специальной помощи детям с различными отклонениями в развитии.

Этап 3 — проектирование общей базовой модели единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с различными отклонениями в развитии.

Этап 4 — научно-методическое и технологическое обеспечение спроектированных моделей единой системы.

Этап 5 — экспериментальная апробация разработанных моделей единой системы раннего выявления и помощи детям с отклонениями в развитии.

Этап 6 — совершенствование моделей единой системы на основе результатов экспериментальной апробации.

В Москве апробация различных моделей ранней помощи осуществляется через систему медико-психолого-педагогического патронажа, в действующих психолого-медико-социальных центрах, психолого-медико-педагогических консультациях, в некоторых учреждениях дошкольного образования (группы кратковременного пребывания, консультативные пункты), в дошкольных образовательных учреждениях системы здравоохранения и в негосударственных организациях и службах.

В рамках городских программ «Московская семья — компетентные родители» и «Столичное образование» действуют несколько экспериментальных площадок по разработке и апробации моделей ранней помощи детям, имеющим ограничения здоровья и жизнедеятельности (с инвалидностью), а также детям группы риска.

Базисные структуры моделей ранней помощи представлены следующими блоками.

1. Организация ранней диагностики и ранней медико-психолого-педагогической помощи на базе действующих дошкольных учреждений:

а) раннее выявление случаев рождения ребенка с патологией развития на базе родильных домов и родильных отделений больниц:

- получение информации из медико-генетических консультаций и кабинетов катмнеза и детских поликлиник о случаях рождения ребенка с явными отклонениями или при наличии угрозы возникновения отклонений (группы риска);

- предоставление адекватной информации родителям о перспективах развития нетипичного ребенка и о долгосрочных мерах помощи в условиях семьи и специальных учреждений;

- психологическая поддержка матери (в отделениях для новорожденных);

б) консультации и специальные занятия с детьми раннего возраста по программе ранней педагогической помощи:

- отслеживание динамики развития;

- обучение родителей специфическим навыкам ухода и стимуляции развития ребенка;

- организация необходимой медицинской помощи (операции, протезирование, восстановительное лечение и т.д.);

в) осуществление домашнего визитирования ребенка (от рождения до 1,5 лет);

г) организация перехода ребенка в адаптационную группу или группу кратковременного пребывания на базе ближайшего к месту проживания семьи дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) для детей от 1,5 до 2 лет с целью подготовки к посещению детского сада.

2. Создание условий для пребывания детей-инвалидов в дошкольных образовательных учреждениях'.

а) подготовка среды для интеграции детей с отклонениями в развитии в общество здоровых сверстников (проведение обучающих семинаров силами специалистов служб ранней помощи для сотрудников ДОУ и родителей, организация специфической инфраструктуры в группах образовательных учреждений и в условиях семьи);

б) организация целенаправленной работы в детских садах по психолого-педагогической поддержке детей с тяжелыми отклонениями в развитии средствами специального образования;

в) проведение совместных мероприятий для детей, имеющих инвалидность, и здоровых детей (развлечения, праздники, игры, режимные моменты и т.д.).

В основе моделей ранней помощи лежат междисциплинарный межведомственный подход к организации практической деятельности специалистов, поэтапность реализации процесса сопровождения семьи и системность формирования развивающей среды в условиях как образовательного учреждения, так и семьи.

Функционирование системы ранней помощи в масштабах всей России предусматривает обеспечение каждой семьи возможностью своевременной медико-психолого-педагогической диагностики ребенка с целью определения его специальных образовательных потребностей. Это создаст условия для эффективного преодоления отклонений его в развитии с первых дней жизни.

Организация ранней помощи ребенку младенческого и раннего возраста в рамках семейно-центрированного подхода базируется на комплексе мероприятий, направленных на абилитацию ребенка с момента его рождения и поддержку семьи и ближайшего окружения. Семьи, имеющие детей с нарушениями развития, составляют одну из наиболее уязвимых групп населения. Рождение нетипичного ребенка всегда становится для семьи трагедией. Как правило, родители оказываются не подготовленными к такому событию и, следовательно, ощущают свою беспомощность. Переживания семьи особенно

обострены в первые дни и месяцы после рождения ребенка. Усилия специалистов в этот период направлены не только на психолого-педагогическую диагностику и медицинскую помощь ребенку, но и на психологическую поддержку родителей. Сложности контакта с ребенком, проблемы ухода и воспитания негативно влияют на воспитательные функции семьи. Состояние ребенка может восприниматься родителями как препятствие, искажающее удовлетворение потребности в отцовстве и материнстве. Уход, лечение и организация психолого-педагогических мероприятий требуют также значительных временных и материальных затрат. Посвящая все время ребенку, родители не имеют времени и возможностей для организации совместного досуга, отдыха, самообразования.

Трудности, с которыми сталкивается семья, связаны как с резким изменением образа жизни, так и с необходимостью решения многих проблем, отличающихся от забот обычных семей.

Авторами государственной концепции раннего вмешательства разрабатывается и апробируется система специального образования нового типа. Соответственно определены и задачи реализации этой системы (Малофеев Н.Н.).

1. Максимально раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка.
2. Максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения ребенка, включающего как неспецифические, так и специфические компоненты.
3. Обязательное включение родителей в процесс обучения, начиная с первых лет жизни ребенка.
4. Расширение временных границ специального образования: нижняя граница - первые месяцы жизни.
5. Наличие специализированного стандарта образования, определяющего наряду с академическими достижениями уровень жизненной компетенции ребенка.
6. Более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которого в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка.
7. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды и др.

Н.А. Урядницкая отмечает, что для обеспечения эффективности психолого-педагогической помощи проблемному ребенку необходимо, чтобы:

- 1) первичное нарушение в развитии было выявлено как можно раньше;
- 2) специальная помощь начиналась сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии независимо от возраста ребенка;
- 3) строились «обходные пути» обучения, использовались специфические средства и методы;
- 4) регулярно осуществлялся контроль за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка;
- 5) все окружающие взрослые были подготовлены и реально участвовали в решении особых проблем ребенка за пределами образовательного учреждения;
- 6) психолого-педагогическая помощь и поддержка проводились не только в ранний или дошкольный период, но и на протяжении школьного периода;
- 7) коррекционно-реабилитационный процесс осуществлялся квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач (Малофеев Н.Н., 2001).

Ученые Института коррекционной педагогики РАО (Малофеев Н.Н., Стребелева Е.А., Разенкова Ю.А. и др.), разрабатывая концепцию раннего вмешательства, выдвинули следующую стратегию комплексного подхода к проблеме диагностики и ранней коррекционной помощи:

- скрининговое обследование всех новорожденных в родильных домах с указанием фактора риска в карте развития ребенка;
- расширение деятельности кабинетов здорового ребенка в детских поликлиниках;
- целенаправленное наблюдение за темпом психофизического развития ребенка группы риска по месту его жительства со стороны педиатра, логопеда, психолога;
- создание «команды» специалистов для выявления характера отклонений;
- организация «центров детства» в целях ранней диагностики и ранней коррекции отклоняющегося развития с опорой на медико-психолого-педагогическую работу с проблемным ребенком и оказание психолого-педагогической поддержки родителям;
- раннее начало систематической коррекционной работы, в том числе и в группах кратковременного пребывания при специализированных дошкольных учреждениях;
- целенаправленная подготовка и переподготовка специалистов разных профилей для комплексной коррекционной работы с детьми раннего возраста.

Реализация этого подхода предусматривает осуществление целенаправленной государственной политики в этой области и разработку инструктивно-нормативных актов в целях создания «центров детства» (Стребелева Е.А., Разенкова Ю.А.).

На наш взгляд, это позволит выявить детей группы риска и обеспечить превентивные мероприятия.

В работах Л.И. Растягайловой, З.М. Дунаевой предлагается система помощи детям с выраженными отклонениями в развитии. Авторы предлагают восемь этапов в организации помощи:

- первый этап - детальное обследование новорожденных неонатологом, неврологом, генетиком с регистрацией всех адаптивных параметров ребенка в паспорте новорожденного;
- второй этап - подробное изложение в истории диагностических и коррекционных мероприятий по отношению к ребенку с особенностями развития в период младенчества (до одного года), выявление детей группы риска;
- третий этап - дифференциальная диагностика с определением прогноза развития и адекватной коррекционной работы с детьми от одного года до трех лет в условиях соответствующего детского учреждения;
- четвертый этап - выделение ведущих отклонений в развитии ребенка после трех лет с целью их компенсации и подготовки ребенка к школьному обучению;
- пятый этап - дифференциально-диагностическая и психолого-медико-педагогическая работа с целью подбора адекватной формы обучения;
- шестой этап - выявление детей с трудностями школьной адаптации; корректировка программы и условий обучения и воспитания дезадаптированных школьников с максимальным учетом индивидуальных особенностей;
- седьмой этап - ранняя (с 12-13 лет) профессиональная ориентация и соответствующая подготовка в профессиональных школах трудовой и жизненной адаптации подростков;

- восьмой этап - социальная опека подростков с отклонениями в развитии работниками социальных служб при муниципалитетах в период начальной трудовой адаптации (получение доступной квалификации и внедрение в трудовой коллектив).

На всех этапах должно осуществляться комплексное взаимодействие специалистов: медиков, психологов, педагогов, юристов и социальных работников (Растягайлова Л.И., Дунаева З.М.).

В настоящее время разрабатывается федеральная система ранней помощи (Разенкова Ю.А.).

На базе ИКП РАО создан «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии». Определены были направления деятельности «Центра».

В результате был создан проект Программы единой государственной системы раннего выявления и ранней специальной помощи детям с отклонениями в развитии.

Проведенное обсуждение Программы и мониторинг действующих служб ранней помощи в России показали необходимость дальнейшей проработки данной проблемы.

Имеется определенный опыт реализации данной Программы. Наиболее успешным признан опыт Санкт-Петербургской социальной программы «Абилитация младенцев», программа «Лонгитюд». В Москве реализация государственной Программы проходит в консультативно-диагностическом центре ИКП РАО; в Центре ранней диагностики и специальной помощи МО России; в Центре «Малыш»; в Центре лечебной педагогики и некоторых других. Общим выводом в результате анализа данного опыта является признание необходимости и экономической целесообразности встраивания системы ранней помощи в имеющуюся образовательную систему путем расширения функций образовательных учреждений (Разенкова Ю.А.).

Ю.А. Разенкова указывает, что проведенный анализ показал, что опорными элементами создаваемой системы в регионах становятся областные, городские и муниципальные психолого-медико-социальные центры, реабилитационные центры, психолого-медико-педагогические комиссии, группы кратковременного пребывания при общеобразовательных и специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях. Эти учреждения максимально приближены к месту жительства семьи и организованы с учетом региональных экономических возможностей, местных условий и традиций, в них на сегодняшний день работает большое количество высококвалифицированных специалистов, что позволяет, не создавая новых образовательных структур, достроить имеющиеся системы ранней комплексной помощи.

Для реализации поставленных задач необходима реконструкция отечественной системы специального образования и создание нового структурного элемента - службы ранней помощи детям с различными отклонениями в развитии (Малофеев Н.Н.).

Служба ранней помощи должна предусматривать оказание помощи всей семье, воспитывающей проблемного ребенка.

Ранее вмешательство позволит значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, интеграции в общество (Малофеев Н.Н.).

Ранняя (с первого месяца жизни) коррекция отклонений в развитии детей во всем мире является одним из приоритетных направлений специальной педагогики и психологии. Создавая отечественную систему ранней помощи, важно изучать опыт Запада, но не следует пренебрегать и отечественными разработками (Шматко Н.Д.).

Таким образом, поставлена задача в государственном масштабе осуществить программу ранней помощи детям. Своевременная помощь и коррекция дают исключительную возможность сгладить имеющиеся недостатки в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Логопедическое сопровождение в системе комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка раннего возраста.

Логопедическое сопровождение развития детей раннего возраста можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность логопеда, способность оказывать помощь и поддержку в индивидуальном речевом развитии ребёнка;
- как процесс, включающий комплекс целенаправленных логопедических действий, способствующих устранению либо ослаблению нарушения речевого развития, речевых дефектов;
- как взаимодействие логопеда и ребёнка с проблемами речевого развития;
- как технологию, предполагающую профессиональное взаимодействие логопеда с разнопрофильными специалистами на всех этапах логопедической работы: диагностическом, коррекционно-развивающем, профилактическом;
- как систему, отражающую взаимосвязь элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Логопедическое сопровождение развития ребёнка раннего возраста является важнейшей частью комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребёнка с отклонениями в речевой системе.

Субъектами этого сопровождения являются:

- логопед;
- врач-педиатр и медицинские работники разного профиля,
- родители ребёнка;
- детский психолог;
- дефектолог и другие специалисты.

Особенности индивидуального развития ребёнка определяют содержание сопровождения.

В процессе взаимодействия участники комплексного сопровождения реализуют целевые и инструментальные функции.

Целевые функции связаны с решением специальных педагогических задач:

- развивающая функция,
- функция психолого-педагогической помощи семье,
- коррекционная функция,
- профилактическая функция,
- просветительская функция.

Инструментальные функции отражают способы достижения целей и решения специальных педагогических задач:

- диагностическая,

- аналитическая,
- прогностическая.

Работа по логопедическому сопровождению речевого развития ребёнка раннего возраста строится поэтапно.

Первый этап – диагностико-аналитический. На этом этапе выявляются проблемы в развитии ребёнка. В диагностической работе и анализе выявленных проблем участвуют специалисты разного профиля.

Второй этап – поисково-вариативный. На этом этапе предполагается взаимодействие специалистов в определении путей решения выявленных проблем, в обсуждении подходов, средств, вариантов их сочетаний в комплексном сопровождении развития ребёнка.

Третий этап – прогностический. На основе диагностико-аналитической деятельности, обсуждения оптимальных путей и эффективных средств коррекции речевого развития специалистами определяются возможные перспективы индивидуального развития ребёнка, условия и факторы достижения результативности медико-психолого-педагогического сопровождения.

Четвёртый этап – проектирования и планирования логопедического воздействия в комплексе медицинских, психологических, специальных педагогических, дефектологических мер.

Пятый этап – коррекционный, на котором определяются и применяются средства медицинского, лечебно-педагогического, психологического, логопедического воздействия.

Шестой этап – профилактический. На основе эволюционно-динамического анализа причин отклонений в речевом развитии ребёнка, симптомокомплекса определяется ведущий дефект и связанные с ним возможные вторичные нарушения.

Коррекционно-развивающая работа и лечебные мероприятия направлены не только на устранение или ослабление ведущего нарушения, но и на предупреждение возникновения возможных последствий, осложняющих структуру дефекта.

Седьмой этап – аналитический. Аналитическая работа взаимодействующих специалистов необходима на каждом этапе комплексного сопровождения речевого развития ребёнка, но особое значение она имеет в процессе анализа результатов логопедического сопровождения. Логопед анализирует проявления речевого недоразвития, динамику коррекционного и лечебного воздействия с позиции системного подхода, взаимосвязи речи с другими сторонами психофизического развития ребёнка, динамику возрастного развития ребёнка. Результаты аналитической работы специалистов составляют основу прогнозирования индивидуального развития ребёнка.

Специальные принципы, определяющие деятельность логопеда в процессе комплексного сопровождения речевого развития ребёнка.

Логопедическое сопровождение ребёнка с отклонениями в речевом развитии строится с учётом основных положений, специальных принципов, которые определяют деятельность логопеда.

Принцип системности проявляется в рассмотрении речи как сложной многоуровневой психофизиологической системы, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. Системный подход предполагает учёт в логопедическом воздействии структуры дефекта, определения ведущего нарушения и сопутствующих, соотношения первичных и вторичных, речевых и неречевых симптомов.

Принцип развития предполагает определение логопедом задач, содержания и специальных технологий на основе анализа зоны актуального и ближайшего развития ребёнка. В процессе логопедического сопровождения учитываются закономерности психофизического развития ребёнка раннего возраста, возможные особенности индивидуального развития, гиперсензитивные периоды в развитии речевой системы периода раннего детства.

Онтогенетический принцип реализуется как на диагностико-аналитическом, так и коррекционно-развивающем этапе сопровождения. Этим принципом специалисты руководствуются при выборе диагностических методик, технологий коррекционно-логопедического воздействия. В процессе взаимодействия с ребёнком специалисты опираются на знание возрастных особенностей психофизического развития ребёнка, последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребёнка в онтогенезе. Специалисты учитывают возможные проявления дизонтогенеза.

Деятельностный принцип является основой деятельностного подхода на всех этапах работы с ребёнком. При анализе речевого нарушения важное значение имеет оценка деятельности ребёнка. Деятельность формируется в процессе взаимодействия ребёнка со взрослыми, и для каждого этапа характерна та, которая тесно связана с развитием речи. У ребёнка первого года жизни основой для формирования предпосылок речевого общения является эмоционально-положительное общение со взрослыми.

Только на его основе у ребёнка формируется потребность в общении со взрослым, развиваются голосовые реакции, предречевые вокализации, их интонационная окрашенность, сенсорные функции.

У ребёнка второго года жизни речевое развитие стимулирует предметно-действенное общение со взрослыми. У ребёнка формируются представления об окружающем, опыт социального поведения, обогащается пассивный и активный словарный запас, появляются формы речевого общения.

С трёх лет ведущей формой деятельности ребёнка становится игра, в процессе которой происходит интенсивное развитие речи.

Этиопатогенетический принцип позволяет учитывать совокупность патогенных факторов, обуславливающих отношения и нарушения речевого развития ребёнка. На диагностико-аналитическом этапе работы анализируются внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы. На основе анализа причин и следствий, характерного сочетания симптомов формируются представления об этиопатогенезе – механизме нарушения речевого развития.

Принцип комплексности проявляется в целостном, всестороннем обследовании ребёнка разнопрофильными врачами, специалистами, во взаимодействии логопеда, врачей, психолога, семьи ребёнка в процессе лечебной, коррекционно-развивающей работы с ним.

Принцип взаимодействия всех субъектов комплексного сопровождения детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии. Профессиональное взаимодействие участников на всех этапах сопровождения речевого развития ребёнка предполагает чёткое определение задач, функций, средств достижения целей для каждого специалиста, организацию совместной деятельности специалистов, а также семьи ребёнка.

Руководствуясь этим принципом, участники сопровождения коллегиально обсуждают результаты диагностики, на основе их обобщения определяют подходы, технологии лечебного, коррекционного, развивающего, профилактического воздействия. Согласованность взглядов, непротиворечивость выводов, установок; кооперация и интеграция действий специалистов на всех этапах работы обеспечивают результативность комплексного сопровождения речевого развития ребёнка.

Принцип взаимодействия участников сопровождения сочетается с *принципом непрерывности, системности и преемственности сопровождения*. Этот принцип требует выстраивания системы целей, задач, содержания работы на всех этапах взаимодействия, преемственности и взаимосвязи диагностической и коррекционно-развивающей работы, всех компонентов системы сопровождения: целевого, содержательного, процессуального, аналитико-результативного.

Особенности речевого развития детей раннего возраста.

Становление речи у ребенка первого года жизни представляет собой условно-рефлекторный процесс. Условные сигналы первой сигнальной системы со всех анализаторов уже в раннем детстве опосредуются речевыми звуками, словами, соединениями слов, то есть тесно связываются с деятельностью речедвигательного анализатора - главным звеном второй сигнальной системы (И.П. Павлов, Н.И. Красногорский, И.А. Сикорский и др.).

При нормальном речевом общении детей с окружающими речевые связи образуются путем подражания и упрочиваются путем рефлекторного повторения - физиологической эхολалии. Для того чтобы ребенок стал говорить, у него должны достигнуть определенного уровня развития как речедвигательный и слухо-речевой анализаторы, так и органы артикуляции. Это созревание анатомическое и функциональное, они тесно взаимосвязаны и взаимозависимы, что подчеркнуто в работах: И.А. Сикорского, А.Н. Гвоздева, Д.Б. Эльконина, Г.Л. Розенгард-Пупко, Н.И. Касаткина, С.Д. Мелешко, Р.В. Тонковой-Ямпольской, Р. Якобсона.

Первый год жизни ребенка рассматривают как *доречевой период*. Он является подготовительным в развитии детской речи и разделяется на *четыре этапа*:

I этап (0-3 месяца) характеризуется развитием эмоционально-выразительных реакций;

II этап (3-6 месяцев) - время появления голосовых реакций, гуления, лепета;

III этап (6-10 месяцев) - начало развития понимания речи, активного лепета;

IV этап (10-12 месяцев) - время появления первых слов (А.В. Запорожец, Н.М. Аксарина, М.Ю. Кистяковская и др.).

Ряд авторов выделяет 5 этапов: I - 0-1 месяц; II - 1-3 месяца; III - 4-6 месяцев; IV - 6-9 месяцев; V - 9-12 месяцев.

Начальным этапом доречевого развития считается рефлекторный крик ребенка, который к 2-3 месяцам жизни становится все более модулированным и отражает различные оттенки недовольства, являясь тем самым средством коммуникации с окружающими. До двух месяцев голосовые выражения дифференцируются благодаря разным интонациям голоса (крика, плача), но более подробную дифференцировку плач уже не получает, так как после двух месяцев дифференцируются звуки. В сочетании с выразительными мимическими движениями интонированный крик и модулированные звуки являются средством выражения состояния ребенка (А.Е. Гоэр и Г. Гоэр-Дерягина, А. Пейпер, Р.В. Тонкова-Ямпольская). Р.В. Тонкова-Ямпольская указывает, что во время крика ребенка активизируются специфические зоны коры. При крике ребенок слышит свой крик, импульсы достигают слухо-речевых и речедвигательных зон коры, а отсюда передаются на органы артикуляции, постепенно давая им толчок к развитию.

С.Д. Мелешко отмечает, что из звуков кряхтения, натуживания, стоны, хныкания уже на первой неделе можно выделить звуки: «кхе, гхх, аф, пм, пб» и др.

В 2-4 месяца у ребенка появляются короткие звуки - гуканье, а затем и гуление. Звуки не несут смыслового содержания, но имеют определенную интонацию, с их помощью ребенок привлекает внимание взрослого. Прежде всего дети усваивают и передают типы интонации, которые наиболее часто употребляются взрослыми. Звуки гуления становятся средством общения с взрослым в силу их интонационной выразительности, что становится возможным начиная с конца третьего месяца жизни, когда звуки гуления становятся достаточно отчетливыми по интонации (А.Г. Гоэр, Г. Гоэр, Н.Л. Фигурин и М.П. Денисова, Р.В. Тонкова-Ямпольская, И.А. Сикорский, Л.Г. Розенгард-Пупко, А.В. Запорожец, А. Пейпер).

Полноценное общение с ребенком в первые месяцы жизни стимулирует корковый и периферический отделы слухо-речевого анализатора ребенка, а его ответные голосовые реакции, вызванные по подражанию, развивают речедвигательный анализатор.

Первые 4-5 месяцев жизни ребенка считаются периодом псевдоречевых звуков, нелокализованных и крайне неопределенных по артикуляции. Артикуляция, близкая к речевой возникает случайно в соединении с неречевыми «шумами». Признаки локализованности звуков, активное включение языка и другие стороны артикулирования, способствующие звуковому оформлению голосовых реакций ребенка, наблюдаются в 4-5 месяцев жизни.

К шести месяцам поток «речи» распадается на отрезки, состоящие из нескольких слогов (период лепета), произношение которых характеризуется единством уклада артикуляционных органов и акцентом на первом слоге. Об основных факторах развития голосовых реакций у детей первого года жизни пишет И.М. Коновалова.

Появляющийся в этот период лепет рассматривается одними авторами (В.А. Богородецкий) как игра самим процессом произнесения, а другими (И.А. Сикорский, Е.Н. Винарская, А.А. Александров) - как продукт подражания речи окружающих.

В.И. Бельтюков и А.Д. Салахова считают, что лепет, развиваясь на базе врожденных инстинктивных реакций ребенка - сосания, глотания и др., - является автономным и отражает в своем развитии процессы созревания нервной системы. Лепет (по В.И. Бальтюкову) является врожденным процессом, то есть результатом известных исторически накопленных речедвигательных реакций человека, переданных ребенку по наследству, и состоит из трех этапов: I этап - переданная по наследству программа артикуляционных движений реализуется независимо от слуха ребенка в виде гуления, лепета; II этап - в лепет включаются механизмы аутоэхолалии; III этап - в лепет включаются механизмы эхолалии.

Физиологическая эхолалия, проявляющаяся в повторении слогов, а затем и слов, предшествуют пониманию слов и их произнесению (И.А. Сикорский, М.И. Аствацатуров, Н.И. Красногорский, Е.Ф. Рау, О.В. Правдина, И.М. Сеченов, Н.И. Касаткина, Г.М. Лямина, Ж. Пиаже).

М.И. Аствацатуров выделяет в лепете ребенка гласные «а», «э» и их сочетания с губными и переднеязычными звуками. Автор объясняет преобладание в лепете этих гласных тем, что они наиболее легки для произнесения, так как воспроизводятся не с помощью специальных сокращений мускулатуры, а требуют лишь раскрытия рта и вибрации голосовых связок. Для произнесения губных и переднеязычных согласных ребенок также располагает готовыми механизмами, ибо реализация этих звуков требует работы мышц, участвующих в акте сосания. В результате совершенствования мышечной работы артикуляционного аппарата ребенка появляется возможность артикулирования слогов в период лепета: *па, пу, та* (Р.В. Тонкова-Ямпольская). К шести месяцам ребенок начинает обозначать предметы и действия (*мам, ма, бу, гу*), а к семи месяцам звуками обозначает потребности, действия, явления (С.Д. Мелешко).

Наиболее интенсивный процесс накопления звуков лепета происходит после шестого месяца в течение седьмого месяца, затем процесс накопления звуков замедляется и новых звуков появляется мало. Процесс интенсивного накопления звуков в лепете совпадает с периодом миелинизации, значение которой заключается в том, что с ее наступлением связан переход от генерализованных движений к более дифференцированным (Н. А. Бернштейн). От 7- 8 месяцев до одного года артикуляция особенно не расширяется, но появляется понимание речи. Семантическую нагрузку в этот период получают не фонемы, а интонация, ритм, а затем общий контур слова.

Длина цепочек лепетных слогов в возрасте 8 месяцев максимальна и составляет около 4- 5 сегментов. Затем среднее количество сегментов цепи уменьшается до 2-5 (по данным С.М. Носикова), что соответствует среднему числу слогов в словоформах русской речи - 2-3. Наиболее выделенный по своей длительности сегмент цепи характеризуется наиболее четкой структурой своих шумовых и вокальных компонентов, краткие же сегменты характеризуются относительно стертой редуцированной звуковой структурой.

Первоначальные лепетные цепи из стереотипных вокализаций (*a — a — a* и т.п.) сменяются к 8-9 месяцам цепями из стереотипных сегментов с шумовым началом (*тя — тя — тя* и т.д.); затем в 9-10 месяцев появляются цепи из сегментов со стереотипным шумовым началом и меняющимся вокальным концом (*те — тя - те*).

К 10 месяцам формируется более высокий уровень коммуникативно-познавательной активности. Все это стимулирует скачок в мотивационной сфере ребенка. Осуществляя эмоциональное взаимодействие с ребенком, мать систематически обращает свое внимание на различные объекты окружающей действительности и тем самым выделяет их голосом, своими эмоциями. Ребенок усваивает эти «эмоциональные метки» предметов вместе с соответствующими им звуковыми образами. Подражая матери и используя уже доступные ему цепочки лепетных сегментов, он воспроизводит первые лепетные слова, по форме все более приближающиеся к звуковой форме слов родного языка.

Примерно к 11 месяцам появляются цепи с меняющимся шумовым началом (*ва - ля, ди — ка, дя — на, ба — на - па, э — ма -ва* и т.д.). При этом какой-либо один слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука. Вероятнее всего, так в доречевых средствах общения закладывается ударение (Н.И. Жинкин).

По мере развития лепета звуки начинают постепенно дифференцироваться и приближаться к звукам родного языка, появляются губно-губные, губно-зубные, альвеолярные, передне-, средне- и заднеязычные, фарингальные, носовые и ротовые, звонкие и глухие, смычные и щелевые, твердые и мягкие. По мнению В.И. Бельтюкова и А.Д. Салаховой, лепет даже более дифференцирован, чем система фонем русского языка, которую ребенку придется освоить. В.И. Бельтюков выявил последовательность появления согласных звуков в лепете по принципу уменьшения контрастности группы согласных звуков при появлении в лепете: ротовые и носовые, звонкие и глухие, твердые и мягкие (переднеязычные), язычные (смычные и щелевые). Эти данные опровергают мнение Р.О. Якобсона о том, что не может быть установлено никакой общей последовательности усвоения лепетных звуков.

К концу первого года жизни ребенка появляются первые слова, в большинстве своем состоящие из парных одинаковых слогов: *баба, папа, мама, ляля* и др.

Динамика овладения детьми звуковой стороны речи сравнительно мало изучена (А.Н. Гвоздев, А.Д. Салахова, А. Г. Гоэр и Г. Гоэр, В.И. Бельтюков). А.Н. Гвоздев приходит к выводу, что усвоение фонетики в основном определяется развитием речедвигательного анализатора. Противоположное мнение высказывает Д.Б. Эльконин, считая, что усвоение звуков речи находится в зависимости от их акустических свойств.

В.И. Бельтюков в результате многолетних исследований делает вывод, что при ведущей роли слухового анализатора для усвоения звучащей речи, конкретная последовательность овладения произношением звуков определяется их артикуляционными способностями, закономерностями развития функции речедвигательного анализатора. Функция речедвигательного анализатора в своем развитии значительно отстает от слухоречевого анализатора. Ход усвоения звуков речи, подчиненный закономерностям развития речедвигательного анализатора, идет от грубых артикуляционных дифференцировок ко всем более тонким, а усвоение конкретного звука происходит путем постепенного перехода от более легкого артикуляционного уклада к

более трудному. В процессе развития речи происходит как бы повторение тех этапов образования артикуляционных дифференцировок, которые имели место в лепете. Исследование А.Д. Салаховой свидетельствует о том, что при переходе от лепета к речи заново происходит процесс формирования всей звуковой системы языка. Противоположное мнение высказывает А. Gregoire. Оно заключается в том, что на основе перешедшего из лепета в речь звукового запаса происходит усвоение недостающих звуков. Схемы сравнительной контрастности звуков при лепете и развитии речи одинаковы, что подтверждает вывод В.И. Бельтюкова о последовательности овладения звуками в соответствии с их артикуляционными свойствами.

Итак, к концу первого года жизни у здорового ребенка появляются импрессивная и экспрессивная речь, развивается игровая деятельность, ребенок самостоятельно передвигается. На этом заканчивается доречевой период и дальше идет период совершенствования и дальнейшего развития всех сторон речи.

На первом году жизни в процессе эмоционального общения со взрослыми у ребенка постепенно формируется понимание обращенной к нему речи.

Обобщенно *развитие понимания речи* детей представлены в работе Н.С. Жуковой, где выделены шесть уровней понимания речи. Характеристика уровней заимствована из методических рекомендаций по проведению клинико-психологического обследования детей раннего возраста, страдающих церебральным параличом, составленных Е.М. Мастюковой и Н. В. Симоновой (1972).

Уровни понимания речи. Прежде всего важно определить уровень понимания ребенком обращенной речи. Рекомендуется следующая оценка понимания ребенком обращенной речи.

I уровень - выражено речевое внимание, прислушивается к голосу, адекватно реагирует на интонацию, узнает знакомые голоса. Этот уровень здоровый ребенок проходит от 3 до 6 месяцев.

II уровень - понимает отдельные инструкции в знакомых словосочетаниях, подчиняется некоторым словесным командам: «Поцелуй маму», «Где папа», «Дай ручку», «Нельзя» и т.д. Этот уровень здоровый ребенок проходит от 6 до 10 месяцев.

III уровень - понимает названия отдельных предметов и игрушек:

а) понимает только названия предметов и игрушек (10-12 мес.);

б) узнает их на картинках (12-14 мес.);

в) узнает их на сюжетной картинке (15-18 мес.).

IV уровень - понимает названия действий в различных ситуациях: «Покажи, кто сидит», «Кто спит?» и т.д.

а) понимает двухступенчатую инструкцию (2 года): «Пойди в кухню, принеси чашку», «Возьми платок, вытри нос» и т. д.;

б) понимает значение предлогов в привычной конкретной ситуации, в привычной ситуации начинает понимать вопросы косвенных падежей: «На чем ты сидишь?», «Во что играешь?» и т.д. (2 года 6 мес.);

в) установление первых причинно-следственных связей (2 года 6 мес.).

V уровень - понимает прочитанные короткие рассказы и сказки (2 года 6 мес. - 3 года).

VI уровень - понимает значение сложноподчиненных предложений, понимает значение предлогов вне привычной конкретной ситуации (к 4 годам).

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условия их жизни и воспитания.

По данным Е.А. Аркина, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 год - 9 слов, 1 год 6 мес. - 39 слов, 2 года - 300 слов, 3 года 6 мес. - 1110, 4 года - 1926.

По данным В. Штерна, к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам - 200-300, к 3 годам - 1000-1100, к 4 годам - 1600, к 5 годам - 2200 слов.

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц.

Формирование словаря у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь у ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц (лексем), которые являются результатом действия и механизмом словообразования. Результатом отражения и закрепления в создании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае, если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка. Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений.

Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явлением генерализации, со становлением системы словообразования.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе. Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др.

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие три периода формирования грамматического строя речи.

I период - период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Этот период включает в себя два этапа:

- 1) Этап однословного предложения.
- 2) Этап предложений из нескольких слов-корней.

Этап однословного предложения (от 1 года 3 мес. до 1 года 8 мес.). На этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложений (однословные предложения). В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, му, мяу), лепетные слова (ди, мокко).

Этап предложений из нескольких слов-корней (от 1 года 8 мес. до 1 года 10 мес.). На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, то есть в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже ед. числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения (дай, ниси, пать).

Анализ детских высказываний этого этапа показывает, что дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально-знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии различных форм слов (дом, дома, домой, домом и т.д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов (дом).

При комбинировании аморфных слов-корней ребенок еще не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковые формы слова в различных словосочетаниях.

II период - период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Этот период включает в себя три этапа:

- 1) Этап формирования первых форм слов.
- 2) Этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов.
- 3) Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. - 2 года 1 мес.). На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой неизменяющейся форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа именительного и множественного числа с окончанием «-ы», «-и»

(фонетически всегда «-и» по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием «-у» (кису, куклу), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием «-ы» (нет кисы), окончание «-е» для обозначения места (толе — на столе), при этом предлог не употребляется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа (иди, неси), формы 3-го лица ед. числа настоящего времени без чередования в основе (сидит, спит), возвратные и невозвратные глаголы. К двум годам появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже ед. числа с глаголом изъявительного наклонения (Мальчик играет), некоторые формы глагольного управления (Дай кису). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов (Таня играет кукла). Объективным показателем правильного хода развития речи служит появление к двум годам первых фраз (Вот таи — вот шары).

При нормальном речевом развитии в возрасте 2 лет - 2 лет 2 месяцев выделяется период физиологических аграмматизмов, когда ребенок пользуется предложением без соответствующего грамматического оформления. Этот период в норме длится всего несколько месяцев, и в дальнейшем без специального обучения ребенок самостоятельно начинает усваивать нормативное употребление грамматических конструкций. Наличие стойких аграмматизмов на протяжении последующего времени является важным показателем для своевременного определения общего недоразвития речи у детей уже трехлетнего возраста.

Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.). Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий (окончаний), которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонения имен существительных и спряжения глаголов. Из-за сложности флективной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения. Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и постоянностью использования в речи окружающих. Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями. Так, формы существительных родительного падежа мн. числа имеют несколько вариантов окончаний:

«-ов», нулевое окончание, «-ей», среди которых продуктивной флексией является окончание «-ов». В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием «-ов» (много ложек, ножей).

Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы. Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (молотоком, левы, человека).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила. На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм ед. и мн. числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица мн. ч.), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода. Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены.

В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка -флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе — толе). Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент - предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и *mihi m-* союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа «-ов», «-ами», «-ах», падежных окончаний именительного падежа множественного числа «-а», «-на».

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

III период - период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

В речи детей до четырех лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении, тенденции унификации основы. После четырех лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основе глагола (заплатю). Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Таким образом, к школьному периоду ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Развитие речи в онтогенезе представлено в таблице нормативов Н.С. Жуковой.

Предложения из аморфных слов-корней	Возраст	Развитие предложения (фразы)		Усвоение частей речи					Слоговая структура	Усвоение звуковой стороны языка		Отдельные наблюдения ребенка над явлениями языка
		Объем и типы предложений	Грамматический строй	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Местомения, наречия	Служебные слова		Звуки	Стечение согласных	
Однословное 1 г. 3 мес. — 1 г. 8 мес.		Отдельные аморфные слова в роли предложения (29 слов)	Нет	Названия лиц, предметов (22 слова)	Несколько позже существительных появляются названия действий: «ди», «бух» (5 слов)	Нет	Нет	Нет	Часто воспроизводится один слог в слове (ударный) или два одинаковых слога: «га-га», «ту-ту»	Ударные гласные: [а], [о], [у], [и]; согласные е: [м], [п], [б], [к], [д], [т], [л], [с], [х], [п], [й]	Нет	Нет

	Двухсловное	1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес.	Объединяет в одном предложении и два аморфных слова (87слов)	Нет	Несклоняемые	Неспрягаемые формы слова во 2-ом лице ед. числа повелительного наклонения: «ди», «дай»	Нет	Нет	Нет	Нет	Воспроизводятся двусложные слова. В трехсложных словах часто опускается один из слогов: «мако» (молоко)	Часто в слове опускается начальный звук или конечный согласный	Появляются в середине некоторых слов: [льк],[ськ],[пк],[цък]	Нет
--	-------------	----------------------------	--	-----	--------------	--	-----	-----	-----	-----	---	--	--	-----

Структуры предложения	Первые формы слов	1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.	Рост предложения до 3-4 слов	Появляются первые грамматические отношения между словами: согласование именительного падежа с глаголом, развиваются разные типы подчинения глаголу (сказуемо му). Многие предложения строятся аграмматично. Появляется словоизменение.	Начинают разграничено употребляться следующие падежи: винительный с окончанием –у, именительный мн. числа с окончанием –ы, –и, иногда предложные с окончанием –е, суффиксы уменьшительности	Первые грамматические формы у 18 глаголов: повелительное наклонение 2-ого лица мн. числа, инфинитив, настоящее и прошедшее время 3 –ого лица ед. числа (окончания – <i>ет, -и, -а</i>). Часто опускаются приставки. Первые возвратные глаголы.	Появляются с двух лет без согласования с существительными, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода	<i>Вот, там, где («де»), еще, хорошо («ласо»), не надо</i> и др. Большинство личных местоименных форм употребляется правильно с момента появления. Иногда смешиваются личные местоимения (о себе говорит в 3 –ем лице)	Нет предлога в и союзов. Частицы: «ка», «да», «то», «не».	В трехсложных словах все еще опускается слог чаще предупредительный: «кусу» (<i>укушу</i>); может сохраняться количество слогов в четырехсложных словах	К двум годам твердые [п], [т], [д]	Большинство стечений согласных замещаются одним звуком.	Нет
-----------------------	-------------------	-------------------------------	------------------------------	--	---	---	--	--	---	---	------------------------------------	---	-----

Структуры предложения	Усвоение флексивной системы языка	2 года 1 мес. – 2 года 3 мес.	Дальнейший рост простого предложения до 5-8 слов. Появляются бессоюзные сложносочиненные предложения	Дальнейшее морфологическое членение слов. Употребление одних окончаний на месте других в пределах одного синтаксического значения: «лоском» (ложкой), «вилком» (вилкой), «сипут» (сыпят). Суффиксы –ок-, -чик и др.	Усваиваются дательный и творительный падежи. Усваиваются «главенствующие» падежные окончания в единственном числе: -у, -е, -а, -ом, реже –ой. Во множественном числе с окончанием –ы (фонетически –и)	Усваиваются число в изъявительном наклонении, изменение по лицам (кроме 2-ого лица мн. числа). Разграничивается настоящее и прошедшее время. В прошедшем времени смешивается род.	23 прилагательных. Нарушается согласование с существительными. Употребляются преимущественно после существительных мн. числа только в именительном падеже.	Личные местоимения усвоены. Наречия: больше, меньше, короче, скорее.	Появляются предлоги: в, на, у, с, в. Союзы: и, то, а, потому что, тогда, когда	В многословных словах чаще опускается предударный слог, иногда приставки: «ципилась» (зацепилась), «линулись» (оглянулись).	Твердые [с], [л], затем [ы], [в], [р], [з]. Смешение артикуляционно близких звуков:	Все еще не усвоены, хотя некоторые группы согласных произносятся правильно	Нет
-----------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--	---	---	---	--	--	--	---	---	--	-----

Усвоение грамматической системы языка	Усвоение служебных слов	2 года 3 месяца - 3 года	Развитие сложного предложения	Появляются сложноподчиненные предложения. Усваиваются служебные слова, остается неусвоенной категория рода. К 3 годам усвоен в основных чертах грамматический строй родного языка. Дальнейший темп формирования замедляется	Усвоены «главенствующие» падежные окончания мн. числа: -ами, -ов, -ах. Начинается влияние окончания -ов на слова других склонений:	Усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, на месте одних приставок употребляются другие: «искрасил»(выкрасил), «растемнело», унификация приставок.	С трех лет устанавливается согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. Появляются краткие причастия	Отмечается смешение рода у местоимений: «мой папа» (мой папа), он, она (о яблоке, свинье).	Появляются предлоги: в, на, у, с, в. Союзы: и, то, а, потому что, тогда, когда.	Нарушается редко, главным образом в мало знакомых словах.	[ч],[ш],[ж],[щ],[ц]; твердый [ц].	Заканчиваются усвоение групп согласных.	Нет
---------------------------------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------------	---	--	---	---	--	---	---	-----------------------------------	---	-----

Усвоение морфологической системы языка	3-4 года	Дальнейшее развитие сложноподчиненного предложения	Разграничение однозначных морфологических элементов по типам склонения и спряжения, например: -ов, -ев, -ей-нулевая флексия. Собственные словоформы, словотворчество («ежинята» - ежата, «водопадит») - сильно течет вода).	Продолжается влияние окончания -ов на слова других склонений. Иногда сохраняет неподвижное ударение при словоизменении, ошибки в использовании чередования и ударения. При словоизменении сохраняет основа: «пени»(пни), «левы»(львы).	Часто нарушается чередование в основах: «ачисту» (почищу). Частицы не опускаются. Неологизмы с использованием приставок: «намочил» (намочил), «искомочил»(смял в комок).	Имеет место нарушение согласования в среднем роде. Усваиваются сравнительные степени прилагательных.	Усваиваются сравнительные степени наречий.	Предлоги: по, до, вместо, после. Союзы: что, куда, сколько, столько. Частица «бы» в условном наклонении.	-	Звуковая структура усвоена(верхняя граница нормы).	-	После трех лет оценка чужого и своего произношения.

		Иногда затрудняется в построении придаточных предложений с союзным словом «который».	Начинают усваивать все частные грамматические формы, детали морфологического выражения грамматических категорий (использование правильно чередования ударения, рода, редких оборотов речи, числительных).	Окончательно овладевает всеми типами склонения. Имеют место нарушения согласования числительного с существительным в косвенных падежах.	Нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм. После 5 лет-самостоятельное образование глаголов от других частей речи.	Усваивается согласование прилагательных с другими частями речи во всех косвенных падежах.	Употребляется однодепричастие «сидя».	Предлоги употребляются в самых разнообразных значениях.	-	-	-	С 4 лет 6 месяцев попытка объяснить слова на основе их значения (детская этимология). С пяти лет размышления по поводу рода существительных, наблюдения над синонимами.
	4 года-7 лет											

Критические периоды в развитии речи ребёнка.

Первый год жизни, несмотря на то, что у ребёнка обычной речи нет, очень важен для его психического развития, особенно тех функций, которые связаны с формированием речи. В это период у детей появляются и обогащаются предречевые средства коммуникации и выражения психофизического состояния: это крик с различной интонационной окраской, гуление в моменты эмоционального общения ребёнка со взрослыми, лепет, появляющийся в период освоения функции сидения в четыре-пять месяцев, лепетная речь, характеризующаяся построением звукокомплексов, слогов и отдельных слов, тесно связанная с ритмическими движениями ребёнка. К концу первого года появляются первые осмысленно произнесённые слова, при этом понимание обращенной речи у ребёнка значительно шире объема произносимых им десяти-двенадцати слов.

Возраст одного года-полутора лет считается *первым критическим периодом* в развитии речи ребёнка. В этом возрасте отмечается интенсивное развитие корковых речевых зон, формируются предпосылки речи, складываются основы коммуникативного поведения, движущей силой которого является потребность в общении. Взрослым следует учесть особую чувствительность центральной нервной системы и предотвратить действия даже на первый взгляд незначительных факторов, которые негативно сказываются на становлении речевой функции. К ним относятся недостатки вскармливания, питания, ограничения ребёнка в движении, простудные заболевания и детские инфекции, отсутствие физического и психологического комфорта, эмоционального и речевого общения, дефицит душевного тепла и любви к ребёнку.

Необходимым условием нормального развития речи ребёнка является совершенствование его движений: в короткое время он овладевает ходьбой, предметной деятельностью. У ребёнка появляется больше возможностей для освоения окружающего пространства, разнообразных действий с предметами, игрушками. Взрослым следует умело использовать развивающий потенциал окружающей среды, то есть тех условий, в которых воспитывается ребёнок. От этого зависит увеличение объёма речевых навыков, речевая активность ребёнка, его общее развитие.

Одним из самых важных средств языкового развития ребёнка является речь родителей, близких людей. Дети осваивают речь в процессе подражания: они подражают артикуляции, мимике, бессознательно перенимают ту речь, которую слышат от окружающих, даже её дефекты. Это следует учесть в воспитании ребёнка раннего возраста. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием нормального его психического, интеллектуального развития. Особое внимание к развитию речи ребёнка на первых возрастных ступенях необходимо потому, что в это время интенсивно развивается мозг и формируются его функции.

Второй период особой чувствительности речевой функции к различным вредностям, критический период, относится к двум с половиной - трём годам. В это время ребёнок активно овладевает фразовой речью, что требует большой согласованности в работе центральной нервной системы. Развёрнутая речь, реализация ребёнком речевого замысла сопровождается психическим и эмоциональным напряжением. Это может приводить к паузам в высказывании, повторению отдельных слогов, слов, словосочетаний. Могут наблюдаться учащение дыхания, мышечное напряжение, а также особенности поведения: некоторое упрямство, негативизм и др. Взрослые, конечно, должны учитывать в ходе индивидуального общения трудности ребёнка, проявлять терпение, не делать резких замечаний. Ребёнок достаточно понятно для окружающих может выразить словами, предложениями, в коротком высказывании свои желания, наблюдения, а также хорошо понять обращённую к нему речь. При этом ребёнок нуждается в ощущении эмоционального участия близких в его жизни, в проявлении искреннего интереса взрослых к его занятиям, в совместной со взрослым деятельности и,

конечно, поддержке и одобрении. Психологический комфорт, удовлетворение взрослыми детских познавательных потребностей способствует формированию у ребёнка культурного поведения, в том числе и речевого. Кроме коммуникативной и познавательной функций речь выполняет функцию регулятора поведения. С помощью регулирующих поведение слов: «нельзя», «можно», «надо», - ребёнок усваивает и понятия «хорошо», «плохо». Слово «можно» разрешает добрые, хорошие поступки на пользу окружающим; слово «надо» настраивает ребёнка на волевые усилия, преодоление внутренних трудностей: «не хочется, а надо».

В воспитании ребёнка взрослым следует помнить, что слово «нельзя», глаголы-приказания должны усваиваться без отрицательных эмоций, тогда благоприятной, развивающей и воспитывающей домашней среде и в детском саду ребёнок воспримет и поймёт такие слова родного языка, как доброта, забота, отзывчивость, правдивость, скромность, трудолюбие и научится вести себя в соответствии с нравственными требованиями.

Третий период особой чувствительности речевой системы (критический период) касается возраста пяти с половиной – семи лет.

Советуем учесть в работе с детьми закономерности естественного усвоения родного языка:

1. Если на предшествующем возрастном этапе развитие речи осуществлялось полноценно, учитывались возрастные особенности и возможности ребёнка, использовались разнообразные средства, создавались благоприятные условия, то на следующем этапе процесс обогащения речи идёт успешнее, более быстрыми темпами.

2. Родной язык усваивается, если развивается мышление, воображение, лексические и грамматические навыки приобретаются параллельно, слово усваивается в единстве звучания и значения, ребёнок овладевает языковыми значениями разной степени обобщённости.

3. Если параллельно с пониманием лексических и грамматических единиц появляется восприимчивость к их выразительности, совершенствуется эмоциональная сфера ребёнка, родной язык усваивается успешнее.

4. Родной язык усваивается, если у ребёнка развивается в соответствии с возрастными возможностями речедвигательный и речеслуховой анализаторы.

5. Если у ребёнка развивается в соответствии с возрастом память, развивается чувство языка, интуитивное правильное использование языковых средств, родной язык усваивается быстрее, успешнее.

6. Уровень развития познавательных способностей и устной речи влияет на успешность овладения грамотой, чтением и письмом.

Проблемы ранней логопедической диагностики и коррекции отклонений в речевом развитии ребенка.

В нашей стране последовательно расширяется сеть учреждений и организаций, целью которых является своевременное выявление, ранняя диагностика и медико-психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска по развитию у них тяжелых нарушений, в том числе и нарушений речевого развития. Отечественными специалистами накоплен определенный опыт оказания ранней помощи детям, имеющим отклонения в психофизическом развитии (Е.А. Стребелева, Г. А. Мишина и др.), недостатки сенсорного развития (Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко, Л. А. Головчиц и др.), двигательные нарушения (Е.Ф.Архипова, О. Г. Приходько и др.), нарушения раннего

эмоционального развития (Е.Р.Баен-ская, Н.Н.Либлинг и др.), отклонения речевого развития (Г. В.Чиркина, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е.Громова и др.).

Нарушения в состоянии сенсорно-перцептивной и двигательной сфер в период, соответствующий когнитивной активности и компетенции, под воздействием которых постепенно формируется потребность в вербальном общении, происходит становление самостоятельной речевой деятельности детей в контексте онтогенетически адекватных форм общения, — все это оказывает непосредственное влияние на их речевое развитие.

Поскольку правильная речь — важнейшая предпосылка полноценного развития ребенка, его социальной адаптации, выявление и устранение ее нарушений необходимо проводить в возможно более ранние сроки.

Интерес к проблеме ранней логопедической диагностики и коррекции обусловлен рядом причин.

Во-первых, ростом числа детей раннего возраста, имеющих отклонения в развитии речи разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном возрасте, а также задерживают процесс социализации ребенка.

Во-вторых, дискуссионностью вопроса о понимании отклонений (дизонтогенеза) в речевом развитии детей раннего возраста. Представляет значительные трудности определение возрастных норм речезыкового развития детей раннего возраста, что требует полифакторного анализа онтогенеза речи. Кроме того, понимание отклонений в речевом развитии маленьких детей само по себе крайне нечетко.

В-третьих, существующие диагностические методики позволяют осуществлять выявление и квалификацию нарушений речевого развития, начиная в основном с младшего дошкольного возраста.

К группе риска относятся дети первых 2—3 лет жизни, имеющие предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, чья нервная система подверглась различным неблагоприятным воздействиям в различные периоды их развития (пренатальном, натальном и постнатальном), а также дети с отягощенной наследственностью и соматически ослабленные. Именно они нуждаются в специальном комплексном коррекционно-логопедическом воздействии.

Речь таких детей характеризуется крайней ограниченностью использования языковых средств, что диагностируется как общее недоразвитие речи (по Р.Е.Левиной), механизмы возникновения которого могут быть различными. Недостаточная изученность клинических форм недоразвития речи, а также схожесть их проявлений затрудняют дифференциальную диагностику темповой задержки речевого развития и его нарушенного варианта. Логопедическое воздействие в этих случаях зачастую строится без учета клинического своеобразия нарушений, механизмов развития речи, что соответственно снижает эффективность проводимой работы. Вместе с тем любое явление, подвергающееся научному анализу, должно определяться по наиболее характерным для него признакам, отличающим его от других сходных явлений.

Следует учитывать, что особенностью речевых нарушений в раннем возрасте является их обратимость, что обусловлено высокой пластичностью детского мозга. Поэтому своевременно оказанная помощь во многих случаях способна предупредить тяжелые формы общего недоразвития речи, содействовать созданию условий для дальнейшего гармоничного формирования ребенка, в значительной степени ускорить ход его речевого и умственного развития.

Проблема ранней, диагностики и коррекции развития детей с нарушениями речи в современной логопедии представлена недостаточно (Чиркина Г.В., 2003).

В настоящее время наметилась тенденция к более раннему и углубленному обследованию психомоторного и коммуникативного развития ребенка, позволяющему своевременно выявить и скорректировать ранние признаки речевого недоразвития.

В исследованиях Г.В. Чиркиной выделены *ряд диагностических показателей*, позволяющих отнести детей к группе риска.

Установлены *наиболее значимые показатели лингвистического развития детей*, позволяющие рано определить отставание или нарушение анатомо-физиологических предпосылок речевой деятельности. К ним относятся:

- понимание речи в сенсомоторном периоде развития и характер последовательных стадий овладения импрессивной речью;
- долингвистическая вокальная продукция (возраст и этапы вокализации, репертуар согласных звуков, организация лепетных звуков по типу итерации, структура слогов, просодия);
- первые комбинации жеста и слова; речевые акты утверждения и просьбы (отдельными словами; двусловные высказывания); появление коммуникативных намерений;
- начало активной речи (объем словаря и особенности детской номинации; ранний синтаксис: аккомпанирующая речь; мотивированность речи действием или ситуацией);
- овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций).

В работах Ю.В. Герасименко (2003) указывается, что в последнее время появились исследования, свидетельствующие о многообразии вариантов онтогенеза речи. Эти сведения в еще большей степени затрудняют выработку диагностических критериев оценки нормального речевого развития детей третьего года жизни. Исследователи детской речи рекомендуют не связывать определенные умения в области языка с конкретным возрастным интервалом. Делать заключение о речевом развитии они рекомендуют на основании анализа динамики овладения языком.

Наиболее сложным и дискуссионным в настоящее время является вопрос о диагностике нарушений речевого развития детей третьего года жизни. В то же время потребности практики логопедии диктуют необходимость создания методик диагностики нарушений развития речи детей третьего года жизни. Их разработка должна быть ориентирована на закономерности речевого онтогенеза.

Комплексное пролонгированное обследование ребёнка – начальный этап логопедического сопровождения.

Своевременная диагностика и организация адекватной ранней коррекционной помощи или педагогического сопровождения позволит предупредить вторичные нарушения у детей группы риска.

Одним из важнейших условий результативности коррекционно-развивающего обучения детей с проблемами в развитии является выявление характера отклонений и их коррекция в раннем возрасте. Возможности компенсации и развития психических функций во многом зависят от времени начала коррекционных мероприятий. Наиболее эффективным оказывается коррекционное воздействие, которое проводится в период интенсивного развития корковых структур головного мозга, то есть в первые три года жизни ребенка (Сербрякова Н.В., Борякова Н.Ю.).

Важное значение в диагностике нарушенного развития в раннем детстве имеют стандартизированные шкалы обследования младенцев (А. Гезелл, 1930; Л.Т. Журба, Е.М.

Мастюкова, 1981; Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, 1983; О.В. Баженова, 1986; Г.В. Козловская, А.В. Горюнова и др., 1997; A. Gezell, C.S. Amatruda, 1941; P. Cattell, 1947; W.K. Frankenburg, J.B. Dodds, 1967; N. Bayley, 1969; T.B. Braselton, 1973; T. Hellbragge et al., 1985). Выделяется группа методик для быстрой оценки психомоторного развития младенцев - «скрининг-методики» (А.М. Казьмин и Л.В. Дайхина, 1990; Е.В. Кожевниковой с соавт., 1995; Г.В. Козловская, А.В. Горюнова и др., 1997; В.В. Юрьев и др., 1998; W.K. Frankenburg, J.B. Dodds, 1967; N.P. Dick, 1973). Для оценки характера, степени нарушений и прогноза, определения коррекционных мер требуется качественный клинический анализ отклонений психомоторного развития, на котором основаны методики Журбы-Мастюковой-Айнгорн (1981) и О.В. Баженовой (1986).

Комплексное пролонгированное обследование ребенка является первоначальным этапом работы. В его процессе выявляется наличие факторов медицинского, генетического и социального риска, происходит функциональная идентификация, определяется фактический уровень психофизического развития ребенка.

Систематизированное диагностическое обследование с упорядоченной фиксацией результатов служит базисом для организации командной работы специалистов, так как оно позволяет не только выявить латентные отклонения от нормативных показателей, но и проследить взаимосвязь между формированием отдельных функциональных областей. Таким образом, координация работы специалистов различных профилей происходит с учетом индивидуальных специфических нарушений у ребенка, дает возможность системно прогнозировать дальнейший план действий, становится основой для определения содержания, форм и методов раннего обучения.

Комплексное обследование индивидуальной структуры нарушений развития предполагает определение степени первичного дефекта, характеристик патологических синдромов, сопутствующих заболеваний, соматического состояния ребенка, характера влияния социальных факторов на уровень его развития. При этом социальные факторы играют определяющую роль в составлении картины. Проблема патогенных воздействий социальной среды в раннем возрасте приобретает особое значение, так как из-за незрелости детского мозга может привести к выраженным отклонениям психофизического развития. Вредные факторы, нарушающие взаимодействие ребенка с социумом, особенно в первые дни и месяцы жизни, тормозят, деформируют процесс созревания мозга, патологически влияют на функционирование сложной системы межанализаторных связей.

Разведение в структуре дефекта симптомов болезни и проявлений дизонтогенеза имеет большое значение для дифференциации методов медикаментозной коррекции и психолого-педагогических мероприятий, направленных на профилактику вторичного дефекта, «социального вывиха» (Л.С.Выготский), возникающего вследствие взаимодействия ребенка с неадекватной средой. Поэтому важнейшее значение в ранней комплексной диагностике приобретает *социальный блок*.

Не менее значимым является *медицинский блок*, относящийся к компетенции врача-клинициста. В процессе медицинской диагностики выявляются структура ведущего нарушения и осложняющих его расстройств, специфика течения патологического процесса, устанавливается клинический диагноз с учетом этиологии, патогенеза, преимущественной локализации поражения или задержки созревания центральной нервной системы. Определяются психоневрологический, соматический и антропометрический статусы ребенка, прогнозируются сроки и методы медицинской коррекции (от срочного хирургического вмешательства до пролонгированного восстановительного лечения).

Психолого-педагогический блок, составляющий компетенцию специалистов из области специальной педагогики и психологии, представляет собой диагностику актуального уровня развития ребенка по основным функциональным областям:

- 1) общие движения,
- 2) сенсорное развитие,
- 3) формирование речи,
- 4) зрительно-моторная координация,
- 5) эмоциональное развитие,
- 6) возможности и навыки самообслуживания.

Анализ результатов комплексного диагностического обследования позволяет сделать необходимые организационные и научно-практические обобщения.

Основополагающие критерии оценки уровня сформированности функций исходят из представления о том, что процесс созревания биологической структуры организма ребенка как базиса для оцениваемых умений и навыков имеет сугубо *индивидуальный темп*. Сроки созревания могут быть весьма вариативны в силу множества факторов, определяющих рост и развитие детского организма. *Задержанное или опережающее развитие в раннем возрасте* приобретает решающее значение при проектировании определенного объема помощи. Только такое понимание проблемы дает возможность не «маркировать» ребенка как отстающего или как вундеркинда.

Естественно, вариативные рамки должны укладываться в директивные сроки, допустимые для формирования той или иной функции. Кроме того, процесс созревания функции определяется количественными и качественными изменениями от момента ее появления в недифференцированном виде до момента ее полноценного становления. Именно поэтому представляется целесообразным привязывать момент обнаружения функции не к определенному возрасту, а к периоду, ограниченному 2 — 3 месяцами. Срок появления той или иной функции определяется как фактический возраст, который может коррелировать с паспортным, а может иметь тенденцию как к ретардации, так и к акселерации. Акселерация и ретардация в свою очередь могут быть как общими, распространяющимися на все функциональные области, так и парциальными, действующими в пределах одной или нескольких областей.

Результаты комплексного диагностического обследования становятся основой для разработки *индивидуальной программы развития*. Свидетельством необходимости специальной программы развития служат такие *показатели комплексного диагностического обследования*, как:

- 1) несоответствие уровня развития ребенка нормативным данным;
- 2) наличие медицинских заключений, указывающих на принадлежность ребенка к группе риска по возможности возникновения задержки или отставания в развитии;
- 3) неблагополучие социальной ситуации развития.

На заключительном этапе обследования осуществляются прогнозирование развития ребенка, выбор стратегии конструирования его индивидуальной программы развития, а также определение организационных форм обслуживания ребенка и семьи — консультирование, домашнее визитирование, посещение дневного детского центра или группы кратковременного пребывания.

Индивидуальная программа развития содержит данные о потребностях ребенка, о реабилитационном потенциале семьи, а также информацию об уровне развития ребенка в различных областях. В ней подробно раскрыты основные направления работы с ребенком

и семьей, перечислены конкретные мероприятия по каждому из них, а также указаны сотрудники, ответственные за их проведение. Анализ эффективности прохождения индивидуальной программы развития осуществляется в виде *периодического промежуточного контроля (контрольный срез)* и как *заключительный мониторинг* на последнем ее этапе.

Система целенаправленных социально-педагогических мероприятий по ранней стимуляции развития ребенка в условиях семьи и по включению родителей в образовательный процесс не только повышает качественный уровень развития малыша и способствует его социальной активности, но и нивелирует негативные переживания родителей, формирует оптимистические установки по отношению к будущему. Современные исследования показали наличие глубоких связей между психологической обстановкой в семье, уровнем взаимодействия между родителями и ребенком, эффективностью программ ранней помощи и перспективами развития ребенка.

Благоприятное сочетание компенсаторных возможностей организма в раннем возрасте с правильно подобранной программой своевременной педагогической помощи и эффективными формами ее организации может в значительной мере, а иногда и полностью, нейтрализовать действие первичного дефекта на ход психофизического развития ребенка, является мощным фактором профилактики и предупреждения детской инвалидности.

Проблемы логопедической диагностики.

Логопедическая диагностика в течение продолжительного времени переживает трудности развития и совершенствования организационного, содержательного и технологического компонентов. Целью диагностики является определение уровня речевого развития ребёнка, анализ симптоматики, структуры дефекта, соотнесение сохранных и нарушенных компонентов речи, выяснение компенсаторных возможностей, компетентное логопедическое заключение и прогноз.

Анализ опыта показывает, что заключения логопедов весьма противоречивы, не совпадают с заключениями ПМПК, что негативно сказывается на проектировании коррекционной работы, нарушается необходимая связь диагностики с коррекцией и развитием. Авторы указывают на различные причины несовершенства логопедической диагностики. Так, по мнению логопеда-практика Кирьяновой Р.А., это явление обусловлено недостаточной квалификацией специалистов, использованием «сомнительных» технологий, непрофессиональным отбором диагностических средств, неспособностью к компетентному заключению по результатам диагностики, недостатками прогнозирования и планирования коррекционной работы. Профессор Лалаева Р.И. даёт методологическое объяснение проблем диагностики и указывает на отсутствие концептуального единства, доминирование клинического подхода в диагностике, на подмену традиционной логопедической классификации другими известными исследователями в логопедии. Известный исследователь проблем логопедии А.Н. Корнев вскрывает объективные трудности логопедической диагностики, называет актуальные проблемы в этой области. По его мнению, особо важной является *концепция Л.С. Выготского «диагноза развития»* - это интегральное понятие, включающее оценку уровня развития разных систем организма (психологических, так и физиологических), рассмотренных в их системном взаимодействии. Под «уровнем развития» понимается определенный этап онтогенеза, которому присуще особые качества. При диагностике уровня развития детей с дизонтогенезом важно не ограничиваться симптомологическим описательным уровнем диагностики. Необходим *качественный содержательный анализ всего симптомокомплекса*, «динамических процессов» и причинных механизмов, лежащих в их основе. Такая диагностика должна включать и *определение прогноза*

дальнейшего развития. Необходима реализация *основных принципов диагностики, которыми являются принцип комплексного подхода, целостного, системного изучения ребёнка, динамического изучения процессов, качественного анализа данных диагностики.* *Основополагающим принципом является принцип объективности,* который диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок. Актуален *принцип сущностного анализа,* следование которому предполагает соотнесение в изучаемых явлениях общего, особенного, единичного, проникновение во внутреннюю структуру, раскрытие условий и факторов развития, возможностей целенаправленного изменения. Этот принцип обуславливает переход от описания изучаемых явлений к объяснению и далее – к прогнозированию развития.

Диагностический процесс исследования детей с нарушениями речи осуществляется поэтапно и может быть представлен как последовательный ряд решений специалиста:

- *этап симптомологической диагностики,* целью которого является установление факта наличия симптома;
- *этап диагностики развития,* который предполагает участие различных специалистов: комплексное исследование позволяет установить общие характеристики дизонтогенеза, определить место речевой симптоматики в контексте дизонтогенеза;
- *этап синдромологической диагностики,* целью которого является выявление характерного сочетания симптомов, определение синдромов, например, синдрома дизартрии, алалии, афазии и других;
- *этап квазинологического диагноза* предполагает выбор обозначения конкретной формы недоразвития речи;
- *этап функционального диагноза* предполагает выявление индивидуальных особенностей и реакций личности на заболевание, дефект. На этом этапе исследуются коммуникативная функция, уровень социальной адаптации.

Итогом проведённого диагностического исследования является объединение на основе анализа выявленных симптомов в синдромы, их квалификация с позиции логопедии, нейропсихологии, нейролингвистики, выделение ведущих синдромообразующих фактов и механизмов. Опыт показывает, что логопеды допускают профессиональные ошибки вследствие недостатков работы, прежде всего на этапах диагностики развития и синдромологической диагностики. Это приводит к нарушению дифференциации речевого недоразвития в случаях задержки психического развития, нарушения интеллектуального развития, общего недоразвития речи.

Подводя итог, можно выделить *проблемы диагностики теоретического и прикладного характера,* к числу теоретических проблем можно отнести:

- слабость проработки методологических вопросов нозологического диагноза и в целом логопедической диагностики;
- недостаток новых исследований, дополняющих клинико-педагогическую классификацию речевых нарушений;
- необходимость межнаучных исследований этиопатогенеза речевых нарушений;
- необходимость совершенствования технологий логопедической диагностики, способов отбора и интеграции диагностических методов различных наук.

К разряду прикладных проблем следует отнести вопросы:

- дифференциальной диагностики в логопедии;
- квалификация речевого нарушения, компетентного логопедического заключения;

- взаимосвязи диагностики, коррекции и профилактики;
- взаимодействия специалистов в реализации комплексного подхода, использования новых технологий, диагностических средств, адекватных личности ребёнка;
- прогнозирование и планирование коррекционной работы, выбор образовательной программы на основе данных диагностики.

Способность к анализу проблем речевого развития, к прогнозированию, планированию, организации, выбору технологий, оцениванию достижений ребёнка, интерпретация данных проведённого исследования определяется системой профессиональных компетенций специалистов. Необходимым условием освоения компетенций в области профессиональной деятельности является междисциплинарная интеграция в процессе вузовского обучения, формирование у студентов способности к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности, готовности к постоянному совершенствованию педагогического мастерства в условиях меняющейся ситуации в сфере образования.

Основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с органическим поражением центральной нервной системы в «доречевой» период (по методике Е.Ф. Архиповой).

Основные направления коррекционно-педагогической работы с ребенком в период доречевого развития:

- нормализация состояния и функционирования органов артикуляции посредством дифференцированного и точечного массажа, артикуляционной гимнастики;
- развитие зрительного и слухового восприятия;
- развитие эмоциональных реакций;
- развитие движений руки и действий с предметами;
- формирование подготовительных этапов развития понимания речи;
- развитие подготовительных этапов формирования активной речи.

Эти направления видоизменяются в зависимости от возраста ребенка, уровня его развития и его возможностей.

Основной задачей коррекционно-педагогической работы с детьми, находящимися на *первом доречевом уровне развития*, является стимуляция голосовых реакций.

Основные направления коррекционно-педагогической работы:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- вокализация выдоха;
- развитие «комплекса оживления» с включением в него голосового компонента;
- стимуляция голосовых реакций;
- развитие зрительной фиксации и прослеживания;
- выработка слухового сосредоточения;
- нормализация положения кисти и пальцев, необходимая для формирования зрительно-моторной координации.

Занятия с детьми проводятся *индивидуально*, как до кормления, так и после него. Во время занятий ребенок находится в положении «рефлексо-запрещающей позиции». Длительность занятия 7-10 минут. На занятиях должна присутствовать мать и обучаться приемам коррекционно-педагогической работы, с тем чтобы в течение дня продолжать заниматься со своим ребенком.

Основной задачей коррекционно-педагогической работы с детьми, находящимися на *втором доречевом уровне развития*, является стимуляция гуления. Основные направления коррекционно-педагогической работы:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- увеличение объема и силы выдоха с последующей вокализацией, стимуляция гуления;
- развитие устойчивости фиксации, плавности прослеживания;
- формирование умения локализовывать звуки в пространстве и воспринимать различно интонируемый голос взрослого;
- развитие хватательной функции рук.

Занятия, проводимые в этот период, носят индивидуальный характер, по длительности не превышают 10-15 минут. Они проводятся в специально оборудованном

светлом и теплом кабинете, изолированном от посторонних шумов. Во время занятия ребенок находится в адекватной для него позе «рефлексо-запрещающей позиции». Для занятия используются часы бодрствования ребенка до кормления или после него. В течение дня с ребенком должна заниматься мать по плану, составленному логопедом. (Это требование также следует учитывать при проведении занятий с детьми *третьего и четвертого уровня доречевого развития*.)

Основной задачей коррекционно-педагогической работы с детьми, находящимися на *третьем доречевом уровне развития*, является стимуляция интонированного голосового общения и лепета.

Основные направления коррекционно-педагогической работы:

- нормализация мышечного тонуса и моторики артикуляционного аппарата;
- выработка ритмичности дыхания и движений ребенка;
- стимуляция лепета;
- формирование положительного эмоционального отношения к занятиям;
- выработка зрительных дифференцировок;
- стимуляция кинестетических ощущений и развитие на их основе пальцевого осязания;
- выработка акустической установки на звуки и голос;
- развитие слуховых дифференцировок;
- формирование подготовительных этапов понимания речи.

Логопедические занятия проводятся индивидуально, ежедневно. Длительность занятий не превышает 20 минут. Занятия проходят в логопедическом кабинете, оснащённом специальной мебелью и набором необходимых игрушек. В зависимости от своих двигательных возможностей во время занятия ребенок находится на пеленальнике, в специальном стуле или кресле, то есть в позе, адекватной возможностям данного ребенка.

Основной задачей коррекционно-педагогической работы с детьми, находящимися на *четвертом уровне доречевого развития*, является развитие общения со взрослым посредством интонационных звуков лепета и лепетных слов.

Основные направления коррекционно-педагогической работы:

- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата;
- увеличение силы и длительности выдоха;
- стимуляция физиологических эхоталий и лепетных слов;
- развитие манипулятивной функции рук и дифференцированных движений пальцев рук;
- формирование понимания речевых инструкций в конкретной ситуации.

Занятия проводятся в логопедическом кабинете. Особое внимание уделяется правильному положению ребенка во время занятий, в котором минимально проявлялись бы патологические рефлексы. С этой целью используются специальные кресла-качалки, стулья, позволяющие удерживать верхнюю часть корпуса ребенка в вертикальном положении, а голову по средней линии.

Нередко ребенок во время занятий усаживается в резиновый надувной круг соответствующего диаметра, в котором его поза приближается к эмбриональной.

Одним из важных факторов успешности проводимых логопедических занятий является создание положительного эмоционального отношения ребенка к занятию и к логопеду. Большое значение для развития активности ребенка имеет выбор соответствующей его возрасту игрушки. Занятия проводятся индивидуально, их длительность 25- 30 минут. В силу того, что дети этого уровня понимают обращенную к ним речь, особое внимание уделяется привлечению самого ребенка к выполнению задания.

Обучение и развитие ребёнка раннего возраста.

Методика В.Штрасмайера.

Логопеды – практики могут познакомиться с системой развивающих упражнений для детей раннего возраста (первый – третий годы жизни). Методика В. Штрасмайера предназначена для работы с детьми, имеющими отклонения, нарушения или отставание в развитии общей и тонкой ручной моторики, речи, мышления, восприятия и социальных навыков (самообслуживание). Предложенные автором упражнения имеют общеразвивающий характер, предполагается целенаправленное, последовательное, систематическое их применение. Все упражнения систематизированы по 5 группам:

А- социальное развитие (самообслуживание).

В – тонкая (мелкая) моторика.

С – общая моторика.

Д – речь

Е – мышление, восприятие.

К каждой группе упражнений предлагается тестовый лист развития. Задания в каждом ряду тестового листа расположены *снизу – вверх* в порядке возрастания трудности выполнения. Предложенная последовательность выполнения заданий может считаться надежной, так как прошла апробацию, вполне согласуется с другими тестами на уровень развития. В методике обращается внимание педагогов и родителей на то, что каждый ребенок является по-своему единственным и неповторимым, поэтому не следует рассматривать возрастные требования как *обязательный стандарт*.

Познакомьтесь с тестовыми листами для обследования детей раннего возраста по 5 направлениям и образцом заполнения регистрационного бланка.

Образец заполнения регистрационного бланка

Имя: _____ Дата рождения: _____

Место жительства: _____

Даты: 1. _____ 2. _____ 3. _____

5-й год	60					
	57					
	54					
	51					
4-й год	48					
	45					
	42					
	39					
3-й год	36					
	33					
	30					
	27					x
22 мес.	24		x			
2-й год	21	x				
	18				x	
	15			x		
1-й год	12					
	9					
	6					
	3					
	0					

A B C D E

Самообслу- Тонкая Общая Речь Мышление
живание моторика моторика и восприятие

Исследователь: _____

САМООБСЛУЖИВАНИЕ – СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Тестовый лист развития

3-й год жизни	36			Пытается помочь чем-либо по хозяйству (подметание полов и вытирание пыли)
	35			Дает знать, когда хочет сходить в туалет
	34			Моет руки
	33			Снимает штаны, когда идет в туалет (днем и ночью)
	32			Ест вилкой, но еще немного пачкаясь
	31			Добровольно идет, чтобы вздремнуть и отдохнуть
	30			Ест ложкой и немного проливает
	29			Делится с другими, по просьбе
	28			Вытирает себе руки
	27			Устно выражает желания
	26			Пьет с помощью пластиковой соломинки
	25			Избегает простых источников опасности (горячая печь)
	2-й год жизни	24		
23				Остается на короткое время у знакомых
22				Получает удовольствие от игры в салки (поймал-не поймал)
21				Помогает при уборке игрушек
20				Выражает любовь (гладит, баюкает) к кукле или к плюшевому мишке
19				Ест самостоятельно ложкой (можно немного проливать)
18				Следует двум или трем простым требованиям
17				Пьет без помощи из чашки или стакана
16				Может снять колготки (носки, чулки), ботинки пока не может
15				С интересом рассматривает свое отражение в зеркале
1-й год жизни	14			
	13			Играет в присутствии других детей, но еще не с ними
	12			Высоко держит руки, чтобы помочь при одевании
1-й год жизни	12			Реагирует на слова (запреты: «Нет!» или «Стой!») в трех ситуациях из четырех
	11			Играет в прятки
	10			Ест пальцами

	9			Пережевывает пищу
	8			Пьет из чашки или стакана с помощью
	7			Пытается установить контакт и обратить на себя внимание
	6			Позволяет одевать себя – без возражений
	5			Играет один с игрушкой в течение трех минут
	4			Реагирует на прекращение контакта
	3			Протягивает руки к близким людям
	2			Захватывает свои ноги и тянет их ко рту, подносит руку ко рту
	1			Может сосать или глотать

ТОНКАЯ МОТОРИКА

Тестовый лист развития

3-й год жизни	24			Раскатывает на столе «колбаски» из пластилина
				Правильно держит пальцами карандаш (фломастер)
	23			
	22			Сгибает один раз пополам бумагу после того, как ему это показали
	21			Нанизывает минимум 4 бусины размером 12 мм
20			Строит небольшие конструкции из игрушечных конструкторов Lego и др.	
19			В трех случаях из четырех подхватывает катящийся мяч	
18			Рисует горизонтальные и вертикальные полосы	
17			Строит башню из шести кубиков	
2-й год жизни	16			Нанизывает три бусины размером 24 мм
				Листает в книге страницу за страницей
	15			
	14			Достает из упаковки кусок сахара
	13			Строит башню из трех кубиков
12			Открывает сосуд	
11			Бросает в стакан маленькие шарики по подражанию (воспитатель дает ребенку шарики)	
10			Держит в руке карандаш, но не совсем правильно	
9			Оттопыренным указательным пальцем тычет в замечаемые маленькие объекты	
1-й год жизни	8			Листает страницы в книге
	7			Бросает маленький кубик в сосуд (чашку) и вынимает его обратно
	6			Хватает маленькие шарики с помощью указательного и большого пальцев
	5			Хватает все близлежащие объекты в пределах досягаемости
4			Хватает и отпускает предметы	
			Хватает ненадолго погремушку и рассматривает ее	

	3				
	2				Смотрит на руки и играет пальцами
	1				Держит руки открытыми или сжимает их в кулак

ОБЩАЯ МОТОРИКА

Тестовый лист развития

3-й год жизни	24			Катается на трехколесном велосипеде
	23			Стоит одну секунду на одной ноге без поддержки
	22			Ходит на цыпочках после того, как ему это показали
	21			Прыгает обеими ногами на одном месте
	20			Спускается по лестнице с поддержкой (одна нога на ступеньку)
	19			Поднимается по лестнице с поддержкой (одна нога на ступеньку)
	18			Лазит по предметам мебели и преодолевает препятствия
17			Стоя без поддержки, ударяет ногой по мячу («отфутболивает»)	
2-й год жизни	16			Играет в положении сидя на корточках, не опираясь при этом на руки
	15			Хорошо бегает и только иногда падает
	14			Поднимается вверх по лестнице с поддержкой (ставя обе ноги на ступеньку)
	13			Занимается сам с собой
	12			Встает с пола из положения сидя без опоры на стены или мебель
	11			Бросает или ударяет большой мяч (точность при броске значения не имеет)
	10			Свободно идет на короткое расстояние
	9			Недолго стоит один без поддержки
1-й год жизни	8			Сидит прямо на маленьком стуле
	7			Идет вдоль мебели, держась за нее
	6			Поднимается, чтобы встать
	5			Ползком двигается вперед
4			Переворачивается со спины на живот и наоборот	

	3			Сидит свободно несколько секунд
	2			Держит голову в положении сидя в течение 1,5 мин
	1			Держит поднятой голову в положении лежа на животе некоторое время

РЕЧЬ

Тестовый лист развития

3-й год жизни	36			Называет правильно 10 предметов из 15
	35			Говорит предложение с пятью слогами (например: «Мишка хочет спать»)
	34			Называет свои имя и фамилию
	33			Слушает сказку (историю) в течение 5 мин
	32			Употребляет местоимения «я», «мне», «мое»
	31			Называет десять очень часто употребляемых предметов
	30			Повторяет два числа
	29			Употребляет предложения из трех слов
	28			Различает понятия «большой» и «маленький»
	27			Называет от четырех до пяти показанных предметов
	26			Называет свое имя, когда его спрашивают: «Как тебя зовут?»
	25			Называет два вида деятельности
2-й год жизни	24			Рассматривает картинки
	23			Употребляет предложения из двух слов
	22			Называет при опросе три вещи из окружающей среды
	21			Выражает два желания на вопрос: «Что ты хочешь?»
	20			
	19			Повторяет отдельные слова, однажды им услышанные
				Показывает три различные вещи на картинках
	18			Имеет словарный запас из пяти слов
	17			Показывает обувь, одежду, игрушку
	16			Имеет активный словарный запас из двух слов
	15			При опросе показывает минимум одну часть тела
	14			Повторяет за говорящим два простых слова
13			Подражает шумам окружающей среды	
1-й год жизни	12			Выражает желания, показывая на что-либо
	11			Следует простым требованиям (например, возьми мяч)
	10			Реагирует адекватно на слова или жесты (например, машет рукой при словах «Помаши

				ручкой»)
	9			Слушает музыку, сопровождая ее голосовыми реакциями
	8			Шепчет
	7			Употребляет двойные слоги (например, «ма-ма», «да-да»), лепечет
	6			Гулит
	5			Становится активным перед кормлением
	4			Воспринимает интонации
	3			Локализует звуки и поворачивает голову на звук колокольчика
	2			Реагирует на голос улыбкой
	1			Гулит спонтанно или улыбается под воздействием приятных раздражителей

МЫШЛЕНИЕ / ВОСПРИЯТИЕ

Тестовый лист развития

3-й год жизни	36				Показывает по требованию три цвета: красный, желтый и синий	
	35				Показывает на часть тела, к которой прикоснулся (ребенок закрывает при этом глаза)	
					Сортирует фишки по двум цветам (красный и синий)	
	34					
	33				Укладывает в ряд пять кубиков	
	32					Знает функциональное назначение различных предметов (покажи, что мы едим, что можем надевать)
						Понимает значение предлогов «на» и «под»
	31					
	30					Показывает на кукле шесть частей тела
	29					Находит две спрятанные вещи
	28					Упорядочивает три пары картинок лото
	27					Имеет понятие о числе «один»
	26					Вставляет круг, квадрат и треугольник в их шаблонные формы
						Имеет понятие о собственности («мой», «мне»)
	25					
2-й год жизни	24				Понимает, что такое «больше» (хочет иметь чего-то больше)	
	23				Показывает на кукле пять частей тела (глаза, нос, руки, ноги, волосы)	
						Вставляет три пустотелых цилиндра один в другой (матрешка)
	22					
	21				Узнает шесть вещей в окружении или в книге с картинками (покажи мне)	
	20					Барабанит двумя палочками
						Показывает по требованию двух человек из близкого окружения
	19					
	18					Понимает назначение предметов домашнего обихода
	17					Показывает на кукле четыре части тела
						Спонтанно рисует каракули
	16					
15					Вставляет цилиндры в доску с отверстиями	
14					Пытается подражать рисованию	
13					Ударяет двумя кубиками по столу	
1-й год жизни	12				Убирает чашку, чтобы вынуть из-под нее спрятанный предмет	

					Барабанит одной палочкой
11					Разворачивает завернутый в мягкую бумагу или платок предмет
10					
9					Тянет игрушку на веревочке
8					Реагирует на собственное отражение в зеркале
7					Смотрит вслед ложке, падающей со стола на пол
6					Проявляет желание получить что-либо
5					Реагирует на исчезновение лица: игра в «ку-ку!»
4					Смотрит вслед катящемуся мячу
3					Фиксирует взгляд на окружающих объектах
2					Узнает знакомого человека
1					Следует взглядом за движущимся объектом

После проведенного обследования с помощью тестирования в тестовых листах отмечаются все выполненные ребенком задания. Педагог (логопед, дефектолог) получает наглядные представления об уровне развития ребенка раннего возраста по каждому из 5 направлений.

В регистрационном бланке сплошной чертой отмечается возраст ребенка (в представленном образце возраст ребенка 22 месяца), показатели по 5 направлениям. На образце видно, что речь и общая моторика у обследованного ребенка значительно отстают от нормы. Это является основанием для постановки целей коррекционно – развивающей логопедической работы.

Для достижения эффективности коррекционного воздействия необходимо проанализировать проблему: какое поведение мешает или препятствует коррекционной работе. Имеет ли такое поведение для ребенка какой то смысл? Что говорит мне ребенок, демонстрируя такое поведение? Чему бы он хотел научиться? Какое поведение ребенок должен развивать? При этом спросите себя, почему это происходит? В одном случае речь может идти о том, чтобы сначала устранить мешающие элементы поведения, в другом случае – о формировании желательных элементов поведения. С помощью такого анализа вы можете наметить стратегию своих действий и вместе с ребенком учиться играть. *Таковы задачи первого этапа целенаправленной работы.*

Только после того, как будет установлен контакт с ребенком, можно вернуться к программе развивающих упражнений, размышляя при этом, как лучше начать и в какой последовательности действовать.

Чтобы лучше узнать ребенка и его возможности, необходимо ответить на следующие вопросы:

- Каков уровень его развития?
- Что он может и как он это делает?
- Что ему мешает при этом?
- Какой базовый опыт имеет ребенок?
- Каково его физическое состояние?

- Каковы его навыки передвижения, двигательное поведение, восприятие окружающего органами чувств, как он мыслит?

- Какие у него потребности и привычки?

Каково его социальное окружение ?

- Что хотели бы от него окружающие?

- Каково беглое впечатление, которое производит ребенок: здоров ли он, весел, уравновешен?

Вопросы можно разделить на 3 важные группы:

Каковы возможности ребенка?

Каковы потребности ребенка?

Каковы требования, предъявляемые к нему окружающими?

В качестве основных *направлений диагностики и коррекционно-развивающей работы* вы можете наметить для себя следующее: ребенок должен:

- познать себя и свое тело в различных состояниях;

- выработать доверие к жизни, ощущать безопасность;

- как можно больше заботиться о себе сам;

- научиться содействовать сохранению своего существования;

- учиться познавать мир и находить себя и свое место в нем;

- научиться включаться в сообщество себе подобных и с помощью этого самоутверждаться;

- научиться воздействовать на предметы из окружающей среды и открывать возможности для их познания.

Не рекомендуется сразу и одновременно стремиться к достижению всех поставленных в коррекционно-развивающей работе целей. Для детей в отклонениями в развитии чрезвычайно важна *«учеба маленькими шажками»*. Необходимо позаботиться о *создании условий коррекционной работы*, оптимальных условий для ребенка, наметить стратегию своих действий и *вместе с ребенком учиться и играть*.

Методика В. Штрасмайера помогает педагогам «особенных детей» ответить на такие *вопросы* как:

- Насколько отстает ребенок в своем развитии от сверстников?

- Касается ли его отставание в развитии только отдельных областей?

- Что нужно сделать для того, чтобы положительно влиять на развитие ребенка?

- Можно ли несколько смягчить причины, повлекшие за собой нарушения в развитии?

- С чего нужно начинать?

- К каким целям, достижениям нужно стремиться в работе с таким ребенком?

- Как лучше всего достичь желаемого результата?

Книга В. Штрасмайера может быть полезна не только логопедам, дефектологам, практических психологам, но и воспитателям, социальным педагогам, социальным работникам, неонатологам, родителям.

Литература

Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова.-М.: АСТ: Астрель,2006.-222с.

Психолого – педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Департамент образования Ярославской области.-Ярославль, 2009.-232с.

Психолого – педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно – методическое пособие; под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. - Ярославль: Издательство «Канцлер», 2008.-168с.

Ранняя диагностика и коррекция. В 2 т.: практическое руководство \ под ред. Удо Б. Брака; (научн. ред. текста Н.М. Назарова; пер. с нем. В.Т. Алтухова). Т. 1. Нарушения развития.- М.: Изд. Центр «Академия», 2007.-320с.

Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений (под ред. Н.М. Назаровой.- Т.3: Педагогические системы специального образования).

Штрасмайер В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста: Учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений: пер. с нем. А.А. Шихлина, Н. М. Назаровой.- М.: Изд. Цент «Академия»,2002.-240с.

