



**РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА
С ДЕТЬМИ С ФАКТОРОМ РИСКА
В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ**

Могилев 2020

*Деривативное электронное издание
на основе печатного издания:*

Ранняя коррекционная работа с детьми
с фактором риска в речевом развитии
авт.-сост. Ю. С. Лапина

Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – 48 с.

ISBN 978-985-568-741-3

Предложенный курс лекций по дисциплине «Ранняя коррекционная работа с детьми с фактором риска в речевом развитии» дает студентам знания по вопросам развития, воспитания и обучения детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии». Раскрываются основы коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста, закономерности речевого и психомоторного развития детей первых трех лет жизни. Дает возможность студентам овладеть разнообразными методами оказания ранней коррекционно-педагогической помощи детям с фактором риска в речевом развитии.

УДК 376(075.8)

ББК 74.57я73

Ранняя коррекционная работа с детьми с фактором риска в речевом развитии [Электронный ресурс] : курс лекций / авт.-сост. Ю. С. Лапина. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – Загл. с экрана.

212022, г. Могилев
ул. Космонавтов, 1
тел.: 8-0222-28-31-51
e-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.by>

- © Лапина Ю. С., составление, 2020
- © МГУ имени А. А. Кулешова, 2020
- © МГУ имени А. А. Кулешова,
электронное издание, 2020

РАЗДЕЛ 1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Тема 1

Закономерности речевого и психомоторного развития в младенческом и раннем дошкольном возрасте

1. Социальный характер возникновения и развития речи.

Высшие психические функции – это сложные системные психические процессы (сознательные формы психической деятельности), формирующиеся в процессе развития человека под влиянием общества, связанные с употреблением знаков, обеспечивающие пластичность и адаптивность поведения. Основное место в системе высших психических функций занимает речь. Она является основным механизмом мышления. Вне речи невозможно формирование личности. Кроме того, речь способствует переходу в эту категорию других психических функций. Впервые специфику речи как высшей психической функции определил Л.С. Выготский. По его мнению, речь, чтение, письмо, счет, рисование входят в систему внешних высших психических функций наравне со всеми другими высшими психическими процессами. Практический интеллект, восприятие, память относятся к их внутренней «линии», представляя собой следствия культурно-исторического развития.

Речевое развитие является одной из основных характеристик общего развития ребенка. Речь становится важным средством связи между ребенком и окружающим миром, наиболее совершенной формой общения, присущей только человеку. Речь является основной коммуникативной функцией, которая осуществляется с помощью того или иного языка.

Речь формируется на основе биологических предпосылок, но только в процессе общения ребенка со взрослым. Потребность в общении формируется в первые два месяца жизни. Первый год жизни ребенка называют довербальным, когда общение со взрослым осуществляется при помощи экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств. В это время у ребенка формируется устойчивое реагирование на звуки человеческого голоса, закладывается понимание речи.

В процессе индивидуального развития (в онтогенезе) формируется не только внешняя, но и внутренняя речь. Такая «речь про себя»

является средством мышления и способом внутреннего программирования. Важным этапом психического развития является возникновение у ребенка эгоцентрической речи, обращенной к самому себе, регулирующей и контролирующей его практическую деятельность, а затем и деятельность взрослого. Она является как бы переходной от внешней речи к внутренней. Вначале только комментируя свое поведение, ребенок постепенно переходит к планированию своего поведения с помощью речи.

По мнению Л.С. Выготского, речь является чисто социальной. Л.С. Выготский рассмотрел механизмы формирования речи ребенка под влиянием окружающих его взрослых людей, которые дают ему речевое указание.

Функция, ранее разделенная между ребенком и взрослым, становится способом организации высших форм психической деятельности индивида, в чем и состоит концепция развития высших психических функций, созданная Л.С. Выготским. С возникновением речи высшая нервная деятельность переходит на новый, высокоорганизованный уровень.

2. Функции речи.

На втором-третьем году жизни происходит становление всех функций речи в процессе деятельности, при общении со взрослым (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.). Второй год жизни – период становления всех функций речи: коммуникативной, регулятивной, влияющей на развитие мышления. В этом возрасте характерны развитие понимания речи, формирование функции обобщения в речи, развитие активного словаря, способности подражания, грамматического строя, умение пользоваться речью.

Коммуникативная функция речи.

Коммуникативная функция – самая ранняя: первое слово ребенка, родившееся из модулированного лепета на девятом-двенадцатом месяце жизни, выполняет именно эту функцию. Потребность в общении с окружающими людьми стимулирует совершенствование речи ребенка в дальнейшем. К концу второго года ребенок может уже достаточно понятно для окружающих выразить словами свои желания, наблюдения, может понять обращенную к нему речь взрослых.

Формирование у детей речи как средства общения проходит 3 этапа:

1. На довербальном этапе ребенок не говорит, создаются предпосылки овладения речью в будущем.

2. На этапе возникновения речи ребенок начинает понимать простые высказывания взрослого и произносит свои первые слова.

3. На этапе развития речевого общения происходит овладение различными способами общения с окружающими людьми.

Обобщающая функция речи.

На основе речи формируются и развиваются такие психические процессы, как мышление, память, восприятие, воображение. Огромную роль речи для развития мышления и формирования личности подчеркивал Л.С. Выготский. Речь выступает как средство мышления. Слово как единица речи является не только средством общения, но и обобщения. Обобщая предметы, слово является орудием абстракции.

Коммуникативная и обобщающая функции речи взаимосвязаны. С помощью речи ребенок не только получает новую информацию, но и усваивает ее. В процессе развития речи ребенок учится аргументировать свои мысли, рассуждает, делает выводы.

Регулирующая функция речи. Речь является средством регуляции ВПФ. Речь позволяет ребенку выполнять по речевой инструкции взрослого необходимые действия. В норме регулирующая функция речи возникает к концу дошкольного возраста и имеет большое значение для дальнейшего школьного обучения. Первыми словами – регуляторами поведения ребенка становятся слова «можно», «нельзя», глаголы в форме повелительного наклонения типа «ешь», «иди» и т. д.

Современные психологические исследования доказали, что недоразвитие этой функции наблюдается у всех детей с ОПФР. При этом действия детей импульсивны, дети легко отвлекаемы, испытывают затруднения при выполнении устных инструкций и т.д.

3. Понятие «речевого нарушения», причины речевых нарушений.

Нарушение речи – это отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленное расстройством.

Для нормального формирования речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат, сохранен слух и полноценное речевое окружение с первых дней жизни ребенка.

Отставание в формировании речи, нарушения формирования и развития речи у детей в возрасте от 3 лет подразумевает широкий круг расстройств, имеющих разные причины, которые делятся на биологические и социальные.

Причинами задержки психического и речевого развития могут явиться патология течения беременности и родов, недоношенность, нейроинфекции, кровоизлияния, нарушения анатомического строения и функций артикуляционного аппарата, нарушение слуха и зрения, общее отставание в психическом развитии ребенка, влияние наследственности и неблагоприятных социальных факторов (недостаточное общение и воспитание). Трудности в освоении речи характерны для детей с признаками отставания и темповой задержки в физическом развитии, перенесших в раннем возрасте тяжелые заболевания, а также для соматически ослабленных детей.

Психическое развитие является базовой основой для развития речи. Нарушение, отставание в формировании психических процессов, как правило, приводит к задержке или нарушениям речевого развития.

Причиной нарушения речи в науке считается такое воздействие внешних и внутренних неблагоприятных факторов или их совокупности, при которых возникают речевые нарушения различного рода.

Наиболее интенсивная работа по исследованию причин нарушения речи началась с 1920-х гг. Впервые в это время причины были разделены на внутренние (эндогенные) и внешние (экзогенные). Эта заслуга принадлежит М.Е. Хватцеву, который подчеркнул тесную взаимосвязь между ними. Кроме того, он классифицировал существующие причины на органические, функциональные, социально-психологические и психоневрологические.

Органическими причинами являются, прежде всего, поражение или недоразвитие во время дородового и послеродового периодов, а также во время родов. Кроме того, на аномальную речь могут повлиять и всевозможные органические нарушения периферического речевого аппарата. Тем самым М.Е. Хватцев подразделил органические причины нарушения речи на центральные и периферические. К первым относятся различные поражения мозга. Ко вторым – поражение органов слуха, расщепление нёба и другие изменения артикуляционного аппарата. При выделении функциональных причин М.Е. Хватцев опирается на учение И.П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе.

К социально-психологическим причинам были отнесены самые разнообразные неблагоприятные влияния окружающей среды.

Психоневрологические причины содержат в себе и умственную отсталость, и нарушение памяти и внимания, и другие расстройства психики.

Очень широко распространены речевые нарушения под воздействием экзогенно-органических факторов, т.е. неблагоприятные воздействия на центральную нервную систему и на весь организм. В перинатальной патологии (внутриутробный период развития) наиболее неблагоприятное воздействие оказывает родовая травма и асфиксия (кислородное голодание). При внутриутробных поражениях мозга (вирусные заболевания, лекарственные препараты, вибрация, радиация, алкоголизм, курение) наблюдаются наиболее тяжелые нарушения речи.

Главное, необходимо учитывать, что выделенные причины очень редко проявляются в чистом виде. Гораздо чаще встречаются целые букеты влияния различных факторов. Кроме того, у разных людей один и тот же фактор может выступать то в качестве причины, то в качестве условия.

4. Характеристика этапов речевого развития ребенка.

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, то есть тесно связываются с деятельностью речедвигательного анализатора – главным звеном второй сигнальной системы (И.П. Павлов, 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.

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. После двух месяцев дифференцируются звуки. Во время крика ребенка активизируются специфические зоны коры. При крике ребенок слышит свой крик, импульсы достигают слухо-речевых и речедвигательных зон коры головного мозга, а отсюда передаются на органы артикуляции, постепенно давая им толчок к развитию.

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. 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. 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.

Наиболее интенсивный процесс накопления звуков лепета происходит в течение седьмого месяца, затем процесс накопления звуков замедляется и новых звуков появляется мало.

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.

Первоначальные лепетные цепи из стереотипных вокализаций (*a-a-a* и т.п.) сменяются к 8-9 месяцам цепями из стереотипных сег-

ментов 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. Осуществляя эмоциональное взаимодействие с ребенком, мать систематически обращает свое внимание на различные объекты окружающей действительности и тем самым выделяет их голосом, эмоциями. Ребенок усваивает соответствующие звуковые образы предметов. 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, э-ма-ва* и т.д.). При этом какой-либо один слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука.

По мере развития лепета звуки начинают постепенно дифференцироваться и приближаться к звукам родного языка. 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).

К концу первого года жизни ребенка появляются первые слова, в большинстве своем состоящие из парных одинаковых слогов: *баба, папа, мама, ляля* и др.

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.

5. Особенности становления детской речи.

Ранний возраст является периодом интенсивного речевого развития.

Примерно до 1 г. 6 мес. дети еще активно пользуются лепетом, который заменяет слово, лепечут в момент двигательной активности, употребляют эмоциональные возгласы «ох!», ах!». Лишь около

15% их речевых реакций составляют слова, носящие облегченный характер.

Постепенно лепет сокращается и появляется больше облегченных слов, а также произнесенных правильно. Дети широко пользуются словами-фразами. Например, показывая на свое платье, малыш говорит: «Мама» – это мама надела платье.

В 1 год 9 месяцев у детей расширяется запас слов, произнесенных правильно (не «би-би», а машина), но иной раз они произносятся так, что понимают их только близкие. Главное, что появляется в этом возрасте, – фразы, состоящие из двух слов.

В 2 года происходит скачок в развитии речи. Словарный запас насчитывает до 300 слов. Дети используют трехсловные предложения, в них появляются первые вопросы: «А это?» «Какая?» «Какой?», что говорит о развитии познавательных потребностей ребенка.

В 2 года 6 месяцев активно расширяется словарный запас: появляются многословные предложения, частицы, союзы. Ребенок употребляет настоящее и будущее время. Появляется вопрос: «Почему?».

В 3 года происходит резкий скачок в развитии активной речи. Словарный запас уже насчитывает 1200–1500 слов. Дети употребляют придаточные предложения, используют почти все части речи, кроме деепричастия. Возникают более сложные вопросы: «Зачем?», «Когда?».

Наиболее наглядны возрастные изменения в сфере активного словаря. Количество слов в речи ребенка (и понимаемых, и активно используемых) стремительно увеличивается: в 2 года – около 250 слов, в 2 года 6 месяцев – 450, в 3 года – 800 (по некоторым данным – до 1500). При этом считается, что так называемый «пассивный словарный запас» (найти и показать по просьбе или принести) у ребенка примерно в полтора раза больше «активного» (то есть способности правильно назвать). Существенно меняется не только количество слов, но и их состав.

Первыми в речи ребенка появляются существительные. Сначала они употребляются в неизменном виде. Дети воспринимают, а затем употребляют единственное и множественное число некоторых существительных, их уменьшительно-ласкательную форму.

Когда в речи ребенка до сотни существительных, появляются первые образования форм слов по аналогии (стол-столы, шар-шары), что свидетельствует об усвоении грамматического строя языка. Глаголы

(т.е. названия действий, кроме слова «дай») усваиваются детьми позже, чем названия предметов. Первоначально глаголы не используются детьми при построении предложений. Первые глаголы при построении предложений используются детьми в той форме, в какой их чаще всего употребляют окружающие люди, т.е. в форме инфинитива («Хочешь пить?» – «Пить»).

Когда словарный запас ребенка достигает 50-ти глаголов, тогда у него начинается формироваться навык словоизменения глаголов (спал – спит – сплю).

Прилагательные появляются в речи ребенка позже. Сначала дети употребляют прилагательные после существительных, т.е. вопреки нормам русского языка.

Сначала у детей наблюдается небольшой запас прилагательных. Они обозначают:

- величину (большой – маленький);
- цвет (красный, синий и т.д.);
- вкус (сладкий – соленый);
- температуру (теплый – холодный);
- вес (тяжелый – легкий);
- оценку предметов (грязный – чистый).

Формирование умения согласовывать прилагательные с существительными происходит медленно.

Большинство местоимений дети употребляют правильно с самого начала их появления, т.к. местоимения часто используются в речи взрослых.

Наречия появляются в числе первых слов, и их количество быстро увеличивается. К 2,8 месяцам ребенок употребляет до 70 наречий, которые обозначают различные отношения:

- места (здесь, там, вот);
- количества (много, мало, еще);
- модальности (нельзя, надо, не надо);
- температуры (тепло, горячо, холодно);
- вкуса (вкусно, не вкусно);
- оценки (хорошо, плохо).

Служебные слова (предлоги) появляются позже всех частей речи. Сначала усваиваются предлоги, которые обозначают пространственные отношения. По мере развития речи значения предлогов все больше детализируются и обогащаются.

К 2,5 годам к уже освоенным вопросам «кто», «что» добавляются новые: «где», «куда», «какой».

Можно сказать, что, начиная с этого возраста, содержание речи, ее словарный состав сопровождает и отражает познавательное развитие ребенка: например, способность различать и объединять примеры по величине проявляется в правильном употреблении слов «маленькие» и «большие». В этом периоде появляется и способность воспринимать и, соответственно, обозначать словом эстетические и этические категории, половую принадлежность людей.

К трем годам уже появляются почти все части речи (кроме причастий и деепричастий). Часто наблюдается словотворчество (и как необычные изменения знакомых слов, и как изобретение собственных). В обозначениях людей уже практически всегда отражается пол и возраст. Ребенок может по просьбе назвать части тела и определить их назначение.

Появление числительных отражает представление о числе и размере, хотя это еще нельзя рассматривать как умение считать. Числительные усваиваются очень медленно. Первые числительные употребляются осмысленно в дошкольном возрасте. «Два» усваивается к 2-м годам, «три» к 3-м годам, «четыре-пять» к 3-м годам 9-ти месяцам.

Формирование грамматической системы речи (изменений слов, синтаксической структуры предложения) требует определенного уровня познавательных способностей ребенка: чтобы правильно использовать, например, форму множественного числа или рода, нужно понимать, что эти формы означают. В психолого-педагогических схемах развития период от двух до двух с половиной лет в плане развития речи обычно характеризуется довольно кратко: «появляются сложные предложения, не всегда правильные грамматически».

В качестве диагностического критерия нормального возрастного развития в плане усвоения грамматики на третьем году жизни следует рассматривать не столько правильность используемых изменений окончаний слов, сколько сами попытки их изменять.

В речи ребенка становится все больше сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, используются многие служебные слова.

Примерно с двух лет ребенок начинает устойчиво использовать разные интонации в случаях, когда он произносит фразу-требование, фразу-сообщение и фразу-вопрос; к трем годам значительно увеличивается разнообразие эмоций, передаваемых интонациями речи.

Тема 2

Актуальные проблемы ранней диагностики развития ребенка

1. Методики ранней диагностики психомоторного развития детей раннего возраста.

В отечественной науке первые методики диагностики развития детей младенческого возраста разрабатывались в 20–30-х гг. XX в.

Одной из первых работ, посвященных диагностике развития младенца, является «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» И.Л. Фигурина и М.П. Денисовой (1926). В 40-е гг. Н.М. Щеловановым были разработаны «Показатели нервно-психического развития детей в первый год их жизни». Разработка содержала критерии для оценки уровня психического развития детей в возрасте от 2 до 13 месяцев. Данный комплекс нормативных критериев был дополнен Н.С. Аксариной. Возрастной диапазон исследования был расширен на детей от рождения до 3 лет.

Позднее на кафедре физиологии развития и воспитания детей Центрального института усовершенствования врачей была создана «Методическая разработка», рекомендуемая для использования в домах ребенка или яслях (по материалам Н.М. Щелованова, М.Ю. Кистяковской, Э.Л. Фрухт, Г.В. Гридневой и др.). Эти методики разрабатывались путем накопления банка данных, устанавливающих соответствие между реакциями ребенка и возрастом их появления, на основании чего выносилось суждение об особенностях психического развития ребенка в категориях соответствия или несоответствия норме развития. В качестве основных показателей нервно-психического развития ребенка первого года жизни выступали: зрительные и слуховые ориентировочные реакции; эмоции и социальное поведение; движения руки и действия с предметами; подготовительные этапы в развитии речи; навыки.

Сходные основания были положены для диагностики нервно-психического развития детей второго и третьего года жизни, разработанной К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной и Л. Г. Голубевой. При выявлении уровня нервно-психического развития ребенка раннего возраста оцениваются следующие линии развития: понимание речи и активная речь; сенсорное развитие; развитие игры и действий с предметами; развитие общих движений; формирование навыков самостоятельно-

сти и – на третьем году жизни – формирование изобразительной и конструктивной деятельности.

Авторами разработаны показатели этих направлений развития: помесячно – на первом году жизни, поквартально – на втором году и по полугодиям – на третьем году жизни. Так, по уровню развития дети распределяются на 4 основные группы:

1 группа – нормальное развитие, когда все показатели соответствуют календарному возрасту ребенка;

2 группа – первоначальная задержка в развитии на один эпилептический срок;

3 группа – более глубокая задержка на 2 эпилептических срока;

4 группа – глубокая задержка на 3 эпилептических срока.

Эпилептические сроки:

До 1 года – 1 месяц

1-2 года – 3 месяца

2-3 года – 6 месяцев

Используя возрастную модель нормального развития, можно определить уровень и гармоничность нервно-психического развития ребенка. Для этого необходимо:

1) определить, есть ли задержка по ведущим линиям развития;

2) найти показатель с наибольшей задержкой (по эпилептическому сроку). По нему определить группу нервно-психического развития: I группа – дети с опережающим и нормальным развитием; II, III, IV группы – дети с задержкой на 1, 2, 3 эпилептических срока соответственно;

3) определить, равномерна ли задержка, и, если она равномерна, поставить степень: I степень – задержка 1-2 показателей, II степень – задержка 3-4 показателей; III степень – задержка 5-7 показателей;

4) если задержка неравномерна, т.е. 1 или 2 показателя отстают на 1 эпилептический срок, а другие на 2 и более, это свидетельствует о негармоничности нервно-психического развития.

Перечень показателей представляет собой формализованные требования к умениям и навыкам ребенка в каждом возрастном микропериоде. Например, в сфере сенсорного развития ребенок в 1 год 1 месяцев должен улавливать различия величин предметов с разницей в 3 см. В 1 год 7–9 месяцев он должен различать 3 контрастные величины предметов, а в 2,5 года подбирать по образцу предметы четырех основных цветов.

В свете достижений в области психологии раннего детства разработанные ранее диагностические принципы несколько видоизмени-

лись, в них появились некоторые показатели, ранее не включавшиеся в диагностику. Оценка темпов психического развития по неврологическим показателям, дополняемым соотношением некоторых поведенческих проявлений ребенка с возрастными нормами, ложится в основу большинства существующих диагностик детей младенческого и раннего возраста. По этому же принципу, например, построена диагностика нарушений психомоторного развития детей первого года жизни, разработанная Л.Т. Журбой и Е.М. Мастюковой.

Одна из первых попыток представить в диагностической методике психическое развитие младенца как процесс, имеющий собственную логику и закономерности, была предпринята в работе О.В. Баженовой «Диагностика психического развития детей первого года жизни». Исходные теоретические позиции автора основываются на разработанной в отечественной психологии культурно-исторической концепции психического развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). Особенности развития психической активности в младенчестве О. В. Баженова изучала в связи с формированием важнейших в этом возрасте типов деятельности: предметно-манипулятивной и деятельности общения. Автор исходила из того, что психическая активность в раннем онтогенезе проявляется в формировании умения осуществлять действия в соответствии с целями, заданными непосредственно в акте восприятия ребенка.

Для целей диагностики была разработана система показателей, которая легла в основу качественного анализа нарушения развития психической активности младенцев. Автор поставила задачу получить комплексную характеристику психического развития и возможность проводить его дифференцированный анализ с точки зрения отдельных групп реакций: двигательных, сенсорных, эмоциональных, голосовых, действий с предметами и способов взаимодействия со взрослыми. В результате в методику вошли 98 проб и около 100 показателей. Для каждой реакции определялись 4 степени: отсутствие, намеченность, несовершенная форма существования и совершенная форма существования. Для каждой группы реакций были выявлены три степени нарушения (легкая, средняя, тяжелая), на основании сочетания нарушений в разных сферах описаны 5 типов психического дизонтогенеза. В качестве контрольных выбраны возрасты в 2; 3,5; 4,5; 6; 8; 10; 12 месяцев.

Таким образом, О.В. Баженова сделала содержательную теоретическую заявку на выявление существенных для психического разви-

тия показателей и попыталась выделить их из обширного репертуара реакций, придав им значительно больший удельный вес при оценке выполнения. Громоздкая процедура диагностики затрудняет ее использование практическими психологами.

Еще одним вариантом диагностики детей раннего возраста является «Ранняя диагностика умственного развития», разработанная Е. А. Стребелевой на основе теоретического и методического подхода школы Л.А. Венгера. Данная диагностика представляет собой серию из 10 методик, направленных на определение уровня умственного развития детей от 2 до 3 лет. Эта диагностика разработана для выявления нарушений умственного развития детей раннего возраста и разработки методов коррекции.

Основой автора являются положения культурно-исторической концепции о ведущей деятельности и о зоне ближайшего развития. Принимая за основу положение о том, что ведущей деятельностью в раннем возрасте является предметная, а основным способом усвоения общественного опыта является совместная деятельность со взрослым, сотрудничество с ним, Е.А. Стребелева разработала соответствующие диагностические ситуации. В качестве основных параметров умственного развития ребенка выделяются:

- принятие задания: согласие ребенка выполнить предложенное задание независимо от качества выполнения;
- способы выполнения задания: самостоятельное выполнение – выполнение с помощью взрослого (если ребенок не может справиться сам) – выполнение задания после обучения;
- обучаемость в процессе диагностического обследования (виды помощи – прямой показ и действие вместе с ребенком, показ с помощью жестов, выполнение подражания с помощью речевой инструкции);
- отношение ребенка к результату своей деятельности. Заинтересованность своей деятельностью и конечным результатом характерна для ребенка раннего возраста. Безразличие к ним характерно для ребенка с нарушениями интеллекта.

Все эти методики являются невербальными и могут применяться для детей с любым уровнем речевого развития. Задания предлагаются с учетом постепенного возрастания уровня сложности.

Задания предполагают перемещение предметов в пространстве, где выявляются пространственные зависимости, соотнесение предметов по форме, величине, цвету. Ребенку предлагается поймать шарик,

собрать и разобрать пирамидку, сложить картинку из частей, построить по образцу взрослого домик из палочек, нарисовать дорожку или домик и пр. Каждое задание оценивается по 4-балльной шкале – от 1 до 4-х баллов. При оценке действий ребенка учитывается его зона ближайшего развития, т. е. любое задание предлагается выполнить ребенку сначала самому, а в случае затруднений – вместе со взрослым. Взрослый обучает малыша тому или иному действию, а затем проверяет, может ли он действовать по подражанию, воспроизводить образец взрослого.

Это более надежный инструмент определения уровня психического, в том числе и умственного развития по сравнению с выявлением актуального состояния той или иной его сферы. Выявление зоны ближайшего развития даёт возможность педагогу наметить конкретные пути коррекционной работы с ребёнком, выявить наиболее уязвимые области в его интеллектуальном развитии.

Для детей раннего возраста разработаны показатели и методы диагностики психического развития. Для малышей 1-го года жизни авторами таких методик являются Э.Л. Фрухт, Н.М. Щелованов; а для детей 2–4-го года жизни Н.М. Аксарина, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора.

2. Особенности социально-эмоционального развития ребенка в раннем возрасте.

Особенности социально-эмоционального развития ребенка в раннем возрасте наименее изучены. Известно, что психическое развитие в первые годы жизни успешно осуществляется в процессе взаимодействия со взрослыми. Большое значение для нормального эмоционального развития имеет общение с матерью.

Социально-эмоциональное и умственное развитие ребенка взаимосвязаны. Выделяют 3 этапа социально-эмоционального развития в раннем возрасте:

1 этап (первые 5 месяцев) характеризуется развитием недифференцированных привязанностей к людям, которые ухаживают за ребенком. Ребенок радуется общению со взрослыми, стремится к телесному контакту, улыбается при ласковом обращении к нему. В этот период проявляется «комплекс оживления».

2 этап (от 5 до 10 месяцев) отличается развитием специфических привязанностей. Ребенок начинает проявлять более сильную привязанность к тому, кто постоянно ухаживает за ним. Он следит глазами за взрослым, выражает недовольство при его уходе, охотнее гулит и

лепечет в его присутствии. Ребенок может отказаться от общения с другими людьми, проявляя страх при виде чужих людей.

3 этап (1 год) характеризуется постепенным развитием множественных привязанностей ребенка. К году у ребенка единственная привязанность расширяется и распространяется еще на 2-3 человек из его близкого окружения.

Некоторые дети в своем развитии минуют 2 этап и быстро переходят на 3-й. Особенно это характерно для детей, которые воспитываются в детских учреждениях (интернатах).

Большое значение для социально-эмоционального развития имеет не только телесный контакт и прикосновения, но и зрение и слух. У детей с нарушениями слуха или зрения нарушается развитие социальных взаимоотношений с близкими и окружающими людьми. У этих детей наблюдаются особые формы поведения: стереотипные движения рук, раскачивание, подпрыгивания и т.п., а также наблюдаются различные патологические привычки: кусание губ, ногтей, сосание пальцев.

Первые эмоции ребенок испытывает сразу после рождения. Это отрицательные переживания, связанные с физиологическими причинами. Выраженные в крике, плаче, они выполняют защитную функцию, сигнализируя о каком-то неблагополучии малыша. Постепенно время бодрствования удлиняется, снижается число отрицательных эмоций. Но радоваться он еще не умеет. Положительные эмоции развиваются только при взаимодействии со взрослым, который, кроме обеспечения ухода, наполняет жизнь младенца разнообразными впечатлениями.

После 3-й недели жизни у ребенка возникает первая социальная реакция – улыбка в ответ на ласковый разговор взрослого и его склоненное над малышом лицо. В 3 месяца положительные эмоции входят в состав «комплекса оживления» – специфического поведения в отношении взрослого. В четырехмесячном возрасте младенец улыбается и радостно двигается как только услышит голос матери. С 4 месяца он громко смеется, особенно часто в ситуациях, когда взрослый приподнимает и опускает его или быстро приближает и отдаляет от своего лица.

Выразительные эмоциональные реакции, с помощью которых ребенок сообщает взрослому о своем состоянии, – это главное коммуникативное средство общения в довербальный период.

Ребенок 4-5 месяцев дифференцирует своих и чужих. После 8 месяцев возникает страх при посторонних, который при бережном и чутком отношении к малышу проходит примерно в 1,5-2 года.

До 6 месяцев общение вызывает у ребенка только положительные эмоции. Отрицательные конкретному взрослому не адресуются. Они посылаются малышом в пространство как сигналы о неблагополучии. Отрицательные эмоции взрослого ребенок не воспринимает как таковые. В ситуативно-личностной форме общения малыш вычленяет только компонент внимания к себе. И рассматривает его как повод вступить в общение, которое он реализует единственно доступными ему средствами – положительными эмоциями.

Во втором полугодии жизни младенец в связи с развитием ситуативно-деловой формы общения адресует взрослому и отрицательные эмоции – обиду, неудовольствие, гнев. И в то же время он начинает различать положительные и отрицательные оценки самого себя со стороны взрослого, реагируя не на их содержание, а на интонацию, мимику и действия взрослых.

На протяжении первого года жизни дети очень чувствительны к эмоциональному отношению и вниманию взрослых к себе. В то же время эмоции малыша очень неустойчивы, его настроение быстро меняется. Улыбка переходит в огорчение и плач, который вновь переходит в радость.

На основе дифференциации своих и чужих, избирательности чувств начинает формироваться любовь и симпатия к близким.

На первом году жизни симпатия проявляется к людям, которые ухаживают за малышом, демонстрируя доброжелательность и любовь. Она проявляется в выразительных движениях: ребенок улыбается, тянется к взрослому, подпрыгивает. К концу первого года жизни ребенок проявляет простейшие формы сочувствия. Если мама закрывает руками лицо и всхлипывает, то малыш беспокоится, отнимает руки от лица, ласково прикасается. Симпатия проявляется и как стремление к совместному действию с предметами. Ребенок тянется к другому человеку, показывает игрушку, произносит звуки, протягивает руки. В основе чувства симпатии у младенца лежит подражание. В возрасте 3-4 месяцев у малыша значительно расширяется круг объектов, которые вызывают положительные переживания. Эти объекты (так же, как и общение со взрослым, манипуляции, движения) прямо не связаны с удовлетворением биологических потребностей. Уже в 4-5 месяцев большую радость доставляют малышу действия с игрушкой. Ребенок, пытаясь схватить ее, бурно радуется, если это удастся. На 5-м месяце жизни у ребенка обнаруживается яркая ориентировочная реакция на новое. Новым выступает открытое ребенком незнакомое свойство

в предмете, когда меняется положение предмета при его рассмотрении, приближении или удалении. Новизна побуждает младенца совершать повторные и цепные действия, активно обследовать объект и манипулировать с ним, переживая положительные эмоции.

В 5-6 месяцев резко возрастает интерес к окружающему. Малыш по-разному относится к увиденному. Он громко смеется, хмурится, плачет. Ориентировочная деятельность, сопровождаемая эмоциональными реакциями, является первым звеном познавательного процесса. Зрительные и слуховые раздражители вызывают положительные эмоции. Действия, которые побуждают ребенка испытывать положительные эмоции, он старается повторить. Он может заплакать, если не удастся перевернуться на живот, и он перестает видеть предмет, за которым следил.

После 6 месяцев освоение действий приводит к изменению переживаний. Если ребенок не может действовать с интересующим предметом, то у него возникают сильные отрицательные эмоции. Когда действие начинает получаться, ребенок переживает яркие положительные эмоции.

Овладение манипуляциями с предметами приводит к тому, что во втором полугодии первого года жизни младенец специально адресует отрицательные эмоции конкретному взрослому.

Важным моментом в развитии эмоций и чувств младенца выступает появление к концу первого года чувства удивления. Оно возникает при воздействии нового необычного раздражителя. Ориентировочный рефлекс «что такое?» преобразуется в познавательное отношение к действительности.

3. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.

В возрасте 1-3 лет происходят заметные изменения в эмоциональной сфере.

Вначале раннего детства в связи с выделением предметов как постоянно существующих и формированием представлений о них возникают чувства, связанные с теми объектами, которые малыш не видит перед собой в данный момент. Так, в отсутствие мамы малыш вспоминает и тоскует о ней.

Эмоции детей второго года жизни тесно связаны с предметной деятельностью, ее успешностью или неуспешностью (Е. Волосова). Эмоциональные реакции возникают на объекты, с которыми предстоит действовать, на ситуацию в целом, на действия самого ребенка, на получаемый самостоятельно результат, на игровые моменты с участи-

ем взрослого. Как и в предыдущий возрастной период, интерес к объекту в сочетании с неумением действовать вызывает неудовольствие, гнев, огорчение. Негативные реакции свидетельствуют о том, что способ действия еще не сформирован.

Яркие, положительные эмоции, выражающиеся в улыбках, взглядах, частых обращениях ко взрослому, говорят о том, что ребенок действие освоил и хочет получить одобрение при каждом самостоятельном решении практической задачи, но полного умения еще нет, и он может ошибаться. Положительные эмоции во многих случаях отражают уровень удовлетворения потребности (познавательной, двигательной и др.). Переживания теперь уже связаны именно с умениями и результатами, характерными для самостоятельности человека. Поэтому можно сказать, что происходит дальнейшая социализация эмоций.

К концу второго года жизни малыш получает удовлетворение от игры. Возникают переживания, связанные не только с условными действиями, но и с сюжетом. Ребенок радуется и самому действию, и тому, что оно происходит в организованной им игре.

К 3 годам у ребенка, поглощенного сюжетом и выполнением роли, неудачи предметного характера не вызывают отрицательных эмоций, как раньше. Его переживания теперь неразрывно связаны с сюжетной стороной игры. Он меняет сюжет. Эмоциональный отклик на игровые события показывает не только высокий уровень развития игры, но и ее эмоциональную значимость для ребенка.

Когда взрослый словесно обозначает свое отношение к действиям ребенка, то слова, выражающие оценки, становятся основой формирующихся в дальнейшем чувств, моральных суждений. Сначала само слово у малыша не вызывает никакого чувства, то есть еще не имеет оценочного значения. Постепенно слово-оценка перестает нуждаться в дополнительном подкреплении, и ребенок уже определенным образом реагирует на его значение.

Под влиянием воздействия на малыша положительной и отрицательной оценки возникает чувство стыда, связанное со всем прошлым опытом взаимодействия ребенка с окружающим. Оно является проявлением детского самолюбия, зарождающегося чувства гордости и собственного достоинства. В основе чувства стыда лежит формирование представлений о положительно и отрицательно оцениваемых образцах поведения. Оно возникает у дошкольника при отклонении его поведения от положительно оцениваемого образца в отрицательную сторону.

Особенности эмоционального развития в раннем возрасте:

- эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, выражаются бурно, дети очень впечатлительны, их поведение импульсивно, эмоции выступают мотивами поведения;

- происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности и ребенок осваивает способы их выражения;

- развиваются высшие чувства, среди которых особое место занимают симпатия, сочувствие, чувство гордости и стыда;

- включение слова в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции.

4. Характеристика психомоторного развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте.

Ребенок рождается с рядом безусловных рефлексов.

Стойкие пожизненные автоматизмы (роговичный, конъюнктивальный, глоточный, глотательный, сухожильные рефлексы конечностей и др).

Транзиторные рудиментарные рефлексы, отражающие специфические условия уровня развития двигательного анализатора и впоследствии исчезающие:

- сосательный рефлекс – если вложить в рот ребенка соску, то он начинает совершать сосательные движения. Рефлекс исчезает к концу 1-го года жизни;

- поисковый рефлекс – при поглаживании кожи в области угла рта происходят опускание губы, отклонение языка и поворот головы в сторону раздражителя. Рефлекс особенно хорошо выражен перед кормлением. Исчезает к концу 1-го года;

- ладонно-ротовой рефлекс Бабкина – вызывается надавливанием большим пальцем на ладонь ребенка близ теноров. Ответная реакция – открывание рта и сгибание головы. Исчезает к 3 месяцам;

- хватательный рефлекс Робинсона – ребенок схватывает и прочно удерживает палец, вложенный в его ладонь. Такой же рефлекс можно вызвать с нижних конечностей, если надавливать на подошву у основания 2-3-го пальцев, что вызовет подошвенное сгибание пальцев. Исчезает на 2-4-м месяце;

- рефлекс Моро – приподнять ребенка за руки таким образом, чтобы затылок соприкасался с поверхностью стола, быстро опустить его. В ответ ребенок вначале отводит руки в стороны и разжимает пальцы

(1-я фаза), а затем через несколько секунд возвращает руки в исходное положение (2-я фаза), при этом руки как бы охватывают туловище. Рефлекс сохраняется до 4 месяцев;

- защитный рефлекс – если новорожденного положить на живот лицом вниз, голова его поворачивается в сторону;

- рефлекс опоры и автоматической ходьбы – ребенка берут за мышечные впадины со стороны спины, поддерживая большими пальцами голову. Поставленный на опору, он опирается на нее полной стопой, «стоит» на полусогнутых ногах, выпрямив туловище. При легком наклоне туловища вперед ребенок совершает шаговые движения по поверхности. Рефлекс исчезает ко 2-му месяцу;

- рефлекс ползания Бауэра – ребенка кладут на живот таким образом, чтобы голова и туловище были расположены на одной линии, а под его подошвы подставляют ладонь. В таком положении ребенок на несколько мгновений поднимает голову, отталкивается ногами от опоры и совершает движения, имитирующие ползание. Исчезает к 4-м месяцам;

- рефлекс Галанта – раздражение кожи при проведении большим и указательным пальцами по паравертебральным линиям в направлении от шеи к ягодицам приводит к изгибу туловища дугой, открытой в сторону раздражителя. Исчезает к 4-м месяцам;

- рефлекс Переса – если лежащему на руке исследователя ребенку провести пальцем от копчика к шее, слегка надавливая на остистые отростки позвонков, то он поднимает таз, голову, сгибает руки и ноги, кричит. Этот рефлекс вызывает боль, поэтому его проверяют последним. Исчезает к 4-м месяцам.

- рефлекс, или автоматизмы, только появляющиеся и поэтому не всегда выявляемые сразу после рождения (установочные лабиринтные рефлекс, простые цепные шейные и туловищные установочные рефлекс).

Младенческий возраст (2 месяца – 1 год) характеризуется полной зависимостью от взрослого.

Ведущим типом деятельности в первом полугодии является непосредственно-эмоциональное, или ситуативно-личностное, общение со взрослым, в результате которого развиваются все психические процессы ребенка.

Во втором полугодии жизни формируется и становится ведущей предметно-манипулятивная деятельность. Она представлена в виде разнообразных действий с предметами:

1. Неспецифические действия. Это ориентировочно-исследовательские действия, которые ребенок производит со всеми предметами (захватывает, рассматривает, царапает, перекладывает из руки в руку, тянет в рот и др.). В процессе выполнения таких действий ребенок удовлетворяет потребность в познании и активном функционировании. Постепенно опыт действий с предметами фиксируется в памяти, постепенно нарастает произвольность действий.

2. Специфические действия. Это определенные произвольные действия с конкретными предметами.

3. Культурно-фиксированные действия. Это действия, выполняемые ребенком по образцу, полученному в общении со взрослым.

В раннем возрасте (от 1 года до трех лет) ведущей становится предметная деятельность, которая вместе с общением, стимулирующим развитие речи, определяет весь ход социально-личностного и познавательного развития ребенка.

На втором году жизни ребенок переходит от предметно-манипулятивной деятельности к собственно предметной, в процессе которой происходит овладение ребенком действиями с предметами.

В основе развития предметной деятельности лежит развитие двигательных навыков.

Выделяют несколько видов действий с предметами:

1. Ориентировочные и манипулятивные действия. К ним относятся действия, с помощью которых ребенок знакомится с предметами (трогает, рассматривает и др.), предметные манипуляции (стучит, бросает и др.), физические действия, определяемые спецификой предмета (катает мяч, растягивает резинку и др.).

2. Предметные и игровые. Эти действия осуществляются с учетом назначения предметов (ест ложкой, строит дом из кубиков и др.).

Познавательная активность включает следующие показатели:

- интерес к действиям с предметами;
- настойчивость в предметной деятельности;
- эмоциональная вовлеченность в действия с предметами;
- стремление к самостоятельности в деятельности.

Общение со взрослым, наравне с развитием предметной деятельности, является определяющим в развитии ребенка раннего возраста. Основной формой общения в раннем возрасте является ситуативно-деловое общение. Кроме ситуативно-делового общения у ребенка сохраняется потребность в эмоциональных контактах со взрослым, а также зарождаются элементы внеситуативно-познава-

тельного общения (проявляется в интересе к совместному чтению и рассматриванию книг).

Параметрами ситуативно-делового общения являются инициативность ребенка в общении, чувствительность к воздействиям взрослого и средства общения.

Инициативность в общении отражает стремление ребенка привлечь внимание взрослого к своим действиям, приглашение к совместной деятельности (демонстрация умений, просьбы о помощи, поиск оценки своих действий и др.).

На третьем году жизни интенсивно развивается процессуальная игра – действия с игрушками, имитирующие людей, животных, реальные предметы. Развитие процессуальной игры также может рассматриваться как диагностический параметр. Наличие у ребенка потребности в игре выявляется на основании следующих показателей:

- инициативность в игре (вариативность игровых действий, речевая активность ребенка в игре, использование ребенком предметов-заменителей);
- длительность игры;
- эмоциональное состояние в ходе игры.

Чувствительность к воздействиям взрослого отражает желание и готовность ребенка принять предлагаемую взрослым форму сотрудничества.

Средства общения включают в себя действия, посредством которых ребенок стремится привлечь внимание взрослого. Показателями данного параметра являются: понимание речи взрослого; экспрессивно-мимические средства; предметные действия; активная речь (лепет, отдельные слова, фразы).

Тема 3

Задачи, принципы и основные направления коррекционной работы с детьми с отклонениями развития раннего и дошкольного возраста

1. Принципы коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста.

Основные принципы, определяющие систему и последовательность коррекционно-развивающей работы с детьми первых лет жизни.

1. Комплексный характер развивающей работы предусматривает совместную стимуляцию развития всех функций: познавательных, речевых и моторных. Совместная разработка коррекционного маршрута и медико-психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, а также активное участие родителей обеспечивают эффективность коррекционных мероприятий по устранению выявленных отклонений в развитии ребенка.

2. Раннее начало онтогенетически последовательного, поэтапного воздействия с учетом актуального уровня развития ребенка. При проведении занятий учитывается уровень двигательного, когнитивного, речевого и эмоционально-личностного развития ребенка, ведущий тип мотивации деятельности, поэтапность в формировании новых видов деятельности.

3. Организация педагогической работы в рамках ведущей деятельности. При этом стимулируется ведущий для данного возраста вид деятельности: в младенческом возрасте – эмоциональное общение ребенка со взрослым, в раннем возрасте – предметная деятельность.

4. Развитие скоординированной системы межанализаторных связей, опора на все анализаторы. Желательно задействовать одновременно несколько анализаторов (зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический).

5. Гибкое сочетание различных видов, форм и методов педагогической работы.

6. Соблюдение постоянства условий и единства требований и приемов со стороны взрослого (родителей ребенка и педагогов).

7. Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка, которое является залогом эффективности развивающего воздействия. Необходима такая организация среды (быта, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать развитие ребенка. Мать и другие члены семьи должны стремиться овладеть теми знаниями и простейшими навыками педагогической работы, которые помогут их ребенку добиться максимальных успехов в своем развитии. Мать должна быть очень внимательна к своему малышу и первой бить тревогу при задержке или нарушении развития. Все занятия проводятся в присутствии родителей и при их активном участии, что обусловлено особенностями детей раннего возраста. Большое внимание уделяется вовлечению родителей в совместную деятельность «специалист – ребенок – родитель». Присутствие на занятии близкого человека повышает безопасность ребенка и снижает его тревожность,

повышает активность ребенка, создает комфортные условия для проведения занятий. В ходе коррекционных занятий обращается внимание родителей на то, как и чем заниматься с ребенком, происходит знакомство родителей с возрастными нормами развития ребенка, с особенностями подхода и правильными способами взаимодействия с ребенком.

8. Генетический принцип учитывает закономерности возрастного развития как в норме, так и при отклонениях в развитии.

2. Основные направления коррекционной работы с детьми.

Основные направления коррекционной работы с детьми в доречевой период.

1. Развитие эмоционального общения со взрослыми, т.е. стимуляция «комплекса оживления», стремление продлить эмоциональный контакт со взрослым, активизация общения ребенка и близких.

2. Нормализация тонуса мышц и моторики.

3. Стимуляция голосовых реакций, звуковой и речевой активности ребенка. Взрослый создает условия для активизации гуления, лепета.

4. Развитие сенсорных процессов: совершенствование зрительного сосредоточения и плавного прослеживания объектов, развитие слухового внимания, совершенствование реакций на звуки и голос взрослого, развитие двигательных умений, тактильного восприятия.

5. Развитие речевого дыхания и голоса: увеличение объема, длительности и силы выдоха.

6. Формирование движений рук и действий с предметами: развитие хватательной функции рук, совершенствование манипулятивных действий с предметами.

7. Подготовка к пониманию речи.

Основные направления коррекционной работы в раннем возрасте.

1. Формирование предметной деятельности (использование предметов по их функциональному назначению). У детей формируется способность включаться в предметную и игровую деятельность.

2. Формирование речевого общения с окружающими людьми. У детей развивается понимание обращенной речи, активизируется собственная речевая деятельность, формируются все формы безречевой коммуникации (мимика, жесты, интонация).

3. Развитие знаний и представлений об окружающем мире. Дети знакомятся с предметами окружающей действительности (игрушки,

одежда, овощи и т.д.). Начинается работа по формированию обобщающих понятий у детей.

4. Стимуляция сенсорных функций (зрительного, слухового, кинестетического восприятия). Тренировка всех форм изучения предметов.

5. Формирование функциональных возможностей кистей и пальцев рук, развитие зрительно-моторной координации.

Тема 4

Организация ранней лечебно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии

1. Этапы лечебно-педагогической помощи детям раннего возраста.

Условно организацию лечебно-педагогической помощи детям можно разделить на 3 этапа.

1. Специализированная помощь раннего возраста с поражением ЦНС и группы риска. Эта помощь осуществляется в родильных домах, в специализированных отделениях больниц для новорожденных и грудных детей, в детских поликлиниках, в специальных яслях и домах ребенка.

На этом этапе большое значение придается медицинской помощи и лечебным мероприятиям, направленным на исправление имеющихся нарушений у ребенка и предупреждение возможных отклонений в психомоторном развитии ребенка. Решаются как лечебные, так и профилактические задачи. В родильных домах имеются специальные палаты для лечения и выхаживания детей, которые родились недоношенными, перенесли родовую травму, а также детей с врожденными пороками развития и имеющих признаки повреждения ЦНС.

В родильных домах с помощью специальных методик возможна ранняя диагностика многих заболеваний ЦНС. Палаты интенсивного лечения для детей с наиболее тяжелыми поражениями ЦНС. В тяжелых случаях осуществляется раннее нейрохирургическое вмешательство, направленное на предупреждение необратимых изменений головного мозга.

В детских поликлиниках организуются отделения раннего вмешательства.

В специальных яслях и санаториях проводятся комплексные лечебно-педагогические мероприятия, которые направлены на стимуляцию и развитие двигательных, речевых и психических функций.

2. Специализированная помощь детям с ОПФР в специализированных стационарах, санаториях, поликлиниках, психоневрологических диспансерах, специальных детских садах, детских домах, специальных и интегрированных группах при детских садах общего типа. На данном этапе большое внимание уделяется педагогической и воспитательной работе. Коррекционно-педагогическая работа проводится по специально разрабатываемым программам.

3. Специализированная помощь детям с ОПФР осуществляется в специализированных стационарах, санаторных школах, специальных школах и специальных школах-интернатах, детских домах и домах инвалидов, специальных и интегрированных классах в массовых школах, ЦКРОиР, при надомном обучении.

В настоящее время в РБ создаются общественные организации, которые помогают семьям в воспитании «особого» ребенка. В них родители могут получить консультации, научиться новым способам взаимодействия с ребенком. Специалисты активно привлекают детей к коррекционной работе.

2. Взаимодействие специалистов при организации работы с детьми.

Принцип целостности воспитательного процесса близок к принципу комплексного подхода в коррекционно-образовательной работе, целостности и системности в организации и определении ранней медико-психолого-педагогической помощи детям. Выражается в разностороннем и целостном осмыслении потребностей и возможностей ребенка, в характере взаимодействия специалистов и семьи.

Взаимодействие и координация между специалистами осуществляется следующим образом:

- с помощью ведения документации на каждого ребенка – индивидуальной карты, отражающей результаты диагностики и проведенной работы с данным ребенком;
- через психолого-медико-педагогические консилиумы, на которых всеми специалистами обсуждаются результаты первичной или повторной диагностики каждого ребенка, успехи и трудности ребенка на текущих занятиях, вырабатывается индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, проводится корректировка данного маршрута, обсуждаются рекомендации специалистов друг другу по использованию в работе с ребенком наиболее эффективных приемов взаимодействия и коррекции;

- в процессе проведения совместных занятий специалистами (психолог – педагог, психолог – музыкальный терапевт, логопед – музыкальный терапевт и т. п.).

Организация совместной работы специалистов с конкретным ребенком включает в себя также создание развивающей среды (организация пространства, подбор игрового материала по теме занятия). Создание обстановки, насыщенной разнообразными сенсорными стимулами, привлечение разных видов деятельности позволяют стимулировать познавательный интерес.

Учитель-дефектолог, является основным, ведущим специалистом, проводящим и координирующим КРР:

1. Делает первичный запрос специалистам и дает им информацию по результатам педагогической диагностики;

2. Организует, проводит и координирует комплексную КРР (начиная от составления индивидуальной программы развития и заканчивая оценкой достижений);

3. Консультирует специалистов и родителей по вопросам организации КРР, создания безбарьерной физической и социальной среды.

Психолог:

1. Выполняет психологическую диагностику;

2. Участвует в составлении индивидуальных программ развития;

3. Проводит тренинговые занятия;

4. Консультирует специалистов и родителей по вопросам взаимодействия и сохранения психического здоровья;

5. Осуществляет психологическую поддержку нуждающихся.

Социальный педагог:

1. Изучает жизнедеятельность ребенка вне школы, социальные условия развития и воспитания ребёнка в семье;

2. Участвует в составлении индивидуальных программ развития;

3. Осуществляет преемственность между образовательным учреждением и семьей;

4. Поддерживает попавших в экстремальные ситуации;

5. Взаимодействует со специалистами служб соцзащиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи.

Учитель, воспитатель:

1. Соблюдает преемственность в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной программы развития ребёнка;

2. Обеспечивает индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания с учётом рекомендаций специалистов;

3. Консультирует родителей по вопросам обучения и воспитания ребёнка в семье.

Медицинский работник:

1. Исследует физическое и психическое здоровье детей;
2. Следит за изменением в состоянии здоровья детей и дозирует допустимую нагрузку;

3. Организует помощь учащимся, имеющим проблемы со здоровьем;

4. Разрабатывает рекомендации педагогам по организации работы с детьми, имеющими различные заболевания;

5. Взаимодействует с лечебными учреждениями.

Коррекционные занятия ведут дефектологи, социальные работники, логопеды и носят как групповой, так и индивидуальный характер. Коррекционно-воспитательная работа проводится с психологическим сопровождением, для чего необходимо организовать комнату психологической разгрузки. Коррекционно-воспитательная работа проводится также в тесном контакте с медицинской реабилитацией, которая включает медикаментозную терапию, физиолечение, водолечение, массаж, диетотерапию, фитолечение, лечебную гимнастику. Регулярный врачебный контроль позволит вносить своевременные корректировки в программу индивидуального развития ребенка. Большое внимание должно уделяться развитию двигательных навыков с использованием коррекционных игр с гигантскими мячами, мячами-модулями, сухие бассейны. Можно использовать также ходунки, качели, напольные магнези.

Отмечая ключевую позицию медицинских работников в профилактике детской инвалидности и предотвращении рождения ребенка с нарушениями в развитии, особенно на этапе раннего распознавания, комплексной диагностики и организации полноценного выхаживания младенцев с врожденными дефектами и относящихся к группе повышенного риска, следует обозначить главную роль педагогов-дефектологов, в частности логопедов, в системе реабилитации.

РАЗДЕЛ 2

**СОДЕРЖАНИЕ РАННЕЙ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

Тема 1

Стимуляция моторного развития детей

1. Закономерности роста и развития в раннем возрасте.

Характерная особенность организма ребенка – интенсивный процесс роста и развития. Под ростом понимается увеличение массы тканей и органов, т.е. образование новых соединений из поступающих в организм веществ. Под развитием понимается процесс дифференцировки органов и тканей, их функциональное совершенствование, формирование новых функций и видов деятельности организма. Рост и развитие взаимосвязаны и взаимообусловлены; это две стороны одного процесса жизнедеятельности организма.

На этапе созревания процессам роста и развития организма свойственны определенные закономерности:

- неравномерность темпа роста и развития;
- неодновременность (гетерохронность) роста и развития отдельных органов и систем;
- особенности роста и развития в зависимости от пола;
- обеспечение надежности биологических систем организма; обусловленность роста и развития генетическими и средовыми факторами;
- периодичность в изменении ростовых процессов (акселерация, децелерация).

Неравномерность темпа роста и развития. Процессы роста и развития протекают непрерывно и носят поступательный характер, но их темп имеет нелинейную зависимость от возраста. Наиболее интенсивны эти процессы в первые годы.

Неодновременность (гетерохронность) роста и развития отдельных органов и систем. Хотя организм ребенка рассматривается как единое целое, его отдельные органы и системы растут и развиваются неодновременно. Изучая данную закономерность, отечественный физиолог П. К. Анохин создал теорию, суть которой заключается в том, что избирательное и ускоренное созревание на разных этапах разви-

тия определенных структурных образований и функций обеспечивает выживаемость организма.

Научные исследования (Н. М. Щелованов, М. Ю. Кистяковская и др.) показали, что формирование двигательных навыков и развитие основных физических качеств (ловкости, быстроты, силы и выносливости) также происходят одновременно. Ребенок вначале осваивает ходьбу и другие двигательные акты, нужные для самообслуживания, а затем бег и другие движения, необходимые для дальнейшей жизни.

Известно, что мальчики и девочки развиваются по-разному. Неодинаково происходит у мальчиков и девочек увеличение длины тела и его массы. Физическое воспитание мальчиков и девочек должно быть дифференцированным.

Обеспечение надежности биологических систем организма. Концепция о надежности биологических систем выдвинута профессором А. А. Маркосяном. Суть ее состоит в том, что в процессе роста и развития организма создается избыточность структур, дублирование функций, большой запас резервных возможностей. Правильно организованные физическое воспитание, спортивные занятия, раскрывая колоссальные потенциальные возможности растущего организма, обеспечивают высокий запас прочности организма ребенка.

Периодичность в изменении ростовых процессов (акселерация, децелерация). Это еще одна закономерность, оказывавшая серьезное влияние на процессы роста и развития детей. Акселерация – ускорение темпов роста и развития детей и подростков по сравнению с предшествующими поколениями. У детей и подростков в 50–80-е гг. XX в. процесс биологического созревания наступал несколько раньше, чем у предыдущих поколений. Так, например, масса тела новорожденных в среднем увеличилась на 100–130 г, а длина тела на 12–15 см.

Однако к концу XX в. отечественные и зарубежные специалисты стали отмечать снижение темпа акселерации. Более того, ученые стали говорить о децелерации. По данным Р. Я. Тонковой-Ямпольской, уже в начале 90-х гг. показатели физического развития детей, особенно масса тела, стали уменьшаться.

2. Стимуляция становления двигательных функций у детей раннего возраста.

Своевременное становление двигательных навыков является одним из основных показателей хорошего физического и нервно-психического развития ребенка первого года жизни.

Движения, развивающиеся в результате созревания мозга, в свою очередь, оказывают влияние на физиологические процессы, происходящие в нервной системе, и способствуют дальнейшему двигательному, психическому и речевому развитию.

Стимулируя двигательные навыки у детей до 3-4 месяцев, следует максимально использовать врожденные рефлекторные реакции (рефлексы ползания, хватанья, опоры, автоматическую походку и др.).

Необходимо последовательно тренировать развитие цепных симметричных рефлексов (реакции выпрямления и равновесия) в различных положениях соответственно возрасту ребенка, а иногда и несколько опережая нормальные временные параметры их становления.

В положении ребенка лежа на животе тренируют лабиринтный установочный рефлекс, приподнимание головы с опорой на предплечья, а затем на вытянутые руки, повороты с живота на спину, ползание, вставание на четвереньки, на колени, вставание на ноги.

В положении ребенка на спине тренируют приподнимание головы и верхней части туловища, повороты со спины на бок и на живот. Когда ребенок хорошо освоит повороты на живот, его обучают умению самостоятельно садиться и сидеть, сохраняя равновесие.

В вертикальном положении тренируют удержание головы, вертикальную установку туловища, стояние и ходьбу.

Поддерживает голову в течение 5 с, одновременно придерживая ноги (приподнимание головы происходит одновременно с подниманием игрушки вверх на 30-40 см; игрушка может быть звучащая).

Упражнения, направленные на поднимание и удержание головы: ребенку, лежащему на животе, взрослый помогает приподнимать (под углом 45 градусов) и удерживать голову в течение примерно 7-12 с, чтобы увидеть подвешенную игрушку. При необходимости можно поставить локти ребенка в правильное положение, поглаживая по шее и между лопатками. Ребенок укладывается так, чтобы голова его была по средней линии. Взрослый производит действия с игрушкой справа, слева, стимулируя каждый раз ребенка к повороту головы в сторону игрушки. В ноги ребенка кладется мягкая игрушка или подушка, и взрослый помогает ребенку ударять ногами в эти предметы (упражнение направлено на развитие движений ног и укрепление мышц).

Взрослый помогает ребенку выпрямлять руки и направлять их к игрушке, подвешенной на расстоянии около 10-15 см; взрослый помогает ребенку разжимать пальцы и захватывать игрушку.

Используя совместные действия, взрослый производит хаотичные движения руками ребенка: подносит их ко рту, захватывает предмет, который касается ладони или пальцев ребенка. Сжимает и разжимает пальчики ребенка, ощупывая предметы типа бумаги, ваты, тканей и т.д., помогает тянуться к увиденному предмету одной или двумя руками, раскрывая при этом кисти; тянуть предмет в рот, зажатый в руке; сводить руки по средней линии, тянуть их вверх, смотреть на них, играть с ними.

Затем ребенка учат захватывать предметы в положении на спине, на животе, сидя, переключать предмет из одной руки в другую. При этом формируется зрительно-моторная координация.

В возрасте 4-6 месяцев продолжается развитие удержания головы и движения ею. Для удержания головы в вертикальном положении взрослый берет ребенка на руки и какое-то время придерживает голову (до 20 с). Для поддержания интереса используется яркая игрушка (в течение дня упражнение повторяется многократно). В дальнейшем создаются условия для поворота головы вправо-влево (показ игрушки); при необходимости взрослый удерживает туловище, а затем только бедра малыша.

Для освоения ребенком навыка перекачивания (переворачивания) взрослый подкладывает свою руку под плечи ребенка, лежащего на спине, некоторое время покачивает его из стороны в сторону, легонько переворачивает. В дальнейшем ребенок сам переворачивается в ритм движений взрослого. Освоение ребенком навыка переворачивания со спины на живот можно формировать с помощью игрушки, передвигая сверху вниз и располагая так, чтобы он мог ее достать; помогает ребенку следить за игрушкой, поворачивая его голову в сторону игрушки и поворачивая туловище на бок. Из этого положения ребенок переворачивается на живот и поднимает голову. Постепенно ребенок овладевает этими действиями самостоятельно.

Формирования умения сидеть (к шести месяцам): взрослый подкладывает подушку под голову ребенка, лежащего на спине, затем медленно поднимает туловище ребенка вместе с подушкой в положение, близкое к сидению. Овладение умением сидеть является предпосылкой для последующего вставания и хождения, способствует развитию чувства равновесия малыша. Если ребенок не может освоить позу сидения, необходимо проводить упражнения на укрепление мышц туловища и бедер.

Проводятся игры с поглаживанием и потиранием ладоней ребенка друг о друга, постукиванием кулачком о кулачок, захватыванием рукой своего колена, вытаскиванием ленты из прорези, захватыванием шнура пальчиками; сжиманием и разжиманием игрушек из резины и мягкой ткани (используются совместные действия).

С 7-9 месяцев большое внимание уделяется развитию равновесия: взрослый укладывает ребенка на живот и помогает ему встать на четвереньки с последующим раскачиванием вперед-назад, эмоционально и нараспев проговаривая какие-либо слова. Подготовка к овладению ползанием: взрослый укладывает ребенка на живот, кладет впереди него игрушку и помогает переставлять руки с одновременным подтягиванием туловища вперед по направлению к игрушке. В дальнейшем, по мере овладения ползанием, расстояние между ребенком и игрушкой увеличивается до 50 см. При необходимости ребенку оказывается помощь: взрослый прижимает свои ладони к ступням ребенка, который упирается в них своими ногами и, как бы отталкиваясь, продвигается вперед.

Для формирования умения вставать на ноги (к концу 7-го месяца) взрослый помогает ребенку взяться руками за барьер (перекладину), опереться одной ногой на колено, а вторую поставить, после чего встать на обе ноги. В дальнейшем (к 9 месяцам) ребенка необходимо упражнять в протягивании рук к опоре, чтобы взяться за нее и встать. Необходимо создавать условия для более длительного стояния у опоры. Стимулирующим средством является игрушка. Взрослый помогает ребенку передвигаться вдоль барьера вслед за игрушкой в пределах от 70 см до 1 м. Взрослый эмоционально поддерживает ребенка и отдает ему игрушку. Постепенно учим ребенка при передвижении держаться за опору одной рукой.

Взрослый стимулирует ребенка из позы «на четвереньках» высоко поднимать одну руку, чтобы достать предмет; из положения стоя, придерживаясь одной рукой за опору, поворачиваясь, тянуться другой рукой за игрушкой; из положения сидя без опоры, поворачивая туловище в сторону, брать одной рукой предмет; из положения сидя тянуться к удаленному предмету, переключать предмет из одной руки в другую, стучать предметом о предмет, трясти, ощупывать, бросать. К 9 месяцам учиться отталкивать мяч, переключать предметы средней величины из одной коробки в другую, закрывать крышками коробочки (сначала через совместные действия со взрослым, а затем самостоятельные).

Возраст ребенка – 10-12 месяцев. При обучении ходьбе взрослый ставит игрушку на расстояние 10-15 см справа и слева от ребенка, который держится одной рукой за опору. Побуждаем ребенка сделать шаги, чтобы достать игрушку (игрушка может удаляться). Когда ребенок достигает игрушки, взрослый отдает ему игрушку и побуждает к каким-либо действиям с ней, чтобы оторвать руки ребенка от опоры и стимулировать переход к самостоятельному стоянию.

Взрослый помогает ребенку взяться за перила одной рукой и сделать первые шаги при вхождении на невысокую поверхность и спуститься с нее; внимание ребенка привлекается к стоящей игрушке.

Взрослый ставит ребенка у стены лицом к себе, берет за кисти обеих рук и медленно идет назад, ведя за собой ребенка. Затем взрослый ставит ребенка у стены, протягивает к нему руки (сначала в нескольких сантиметрах от него, а потом все дальше и дальше) и побуждает ребенка шагать к нему. Постепенно ребенку предлагается взяться только за одну руку, а затем и самостоятельно сделать 2-3 шага (в 11 месяцев).

Хорошим вспомогательным средством является игрушечная машина, держась за ручку которой ребенок может передвигаться. Взрослый следит за тем, чтобы ребенок сохранял равновесие.

Формируются умения ощупывать каждый пальчик своей перчатки, на которых нашиты пуговицы разной формы величины; захватывать и манипулировать предметами, изготовленными из разного материала (мех, пластмасса, бархат, шелк); захватывать мелкие предметы двумя-тремя пальцами и бросать их в коробку, ведро (сначала с большими отверстиями, а затем с меньшими).

Взрослый стимулирует ребенка сначала по подражанию, а затем самостоятельно выполнять некоторые действия с игрушками: доставать игрушки из коробки, перекладывать их; открывать и закрывать коробки, кастрюльки, толкать мяч, машину и т.д.

3. Развитие двигательной активности детей дошкольного возраста.

Для детей 2-3 лет необходимо создавать условия для движений. По времени ребенок должен двигаться как можно больше. Важно разнообразить состав движений, включая в обязательном порядке те, которые требуют сосредоточенности, внимания.

Ребенка надо специально учить точным движениям: метанию в цель, прокатыванию мяча по ограниченной площади (дорожке из двух

шнуров, доске и пр.), ловле мяча. Особенно полезны все виды и способы лазания, упражнения в равновесии, общеразвивающие упражнения на ограниченной площади (плоскостном кружочке на полу, на стуле, доске).

Двигательную расторможенность детей надо переводить в целенаправленную деятельность: вместо бесцельного бега предложить догнать зайчика (котика, маму, папу и т.п.), добежать до машинки (куклы, мячика и т.п.) и др.

Упражнения в основных движениях (второй год жизни). Первое полугодие.

Ходьба: в прямом направлении к цели; по дорожке (из клеенки, двух шнуров); по наклонной доске вверх и вниз; с перешагиванием веревочки, ленты, палки, положенных на пол, позже – поднятых на высоту 5–10 см от пола; с восхождением на ящик (кубик), спускание с него (10–15 см).

Лазанье: подлезание под веревку, стол (или другой предмет); перелезание; ползание на четвереньках между двумя параллельно положенными веревочками (по дорожке из начерченных линий); проползание в обруч, под стул; влезание на лестницу.

Бросание, катание, ловля мяча, учиться брать, держать, переносить, собирать мячи, шары разных размеров, мешочки с песком, шишки; бросание мяча вперед-вниз (одной рукой, двумя руками); скатывание мяча с горки, ползание и ходьба с ним.

Общеразвивающие упражнения: поднимать и опускать руки, вытягивать руки вперед, прятать их за спину. Сжимать и разжимать пальцы. Присев, постукивать пальцами по полу; захватывать пальцами мелкие предметы (колечки, шарики). Сидя, поворачиваться вправо и влево, перекладывая предмет из руки в руку; наклоняться вперед и выпрямляться. Стоя и сидя, наклоняться вперед. Присесть с поддержкой взрослого.

Упражнения в основных движениях (второй год жизни). Второе полугодие.

Ходьба: прямо и по кругу; с изменением направления, с перешагиванием через обручи, палку, веревку; по дорожке на полу; по наклонной доске; с перешагиванием «канавки» (переход с одного ящика на другой, расстояние между 10 см); с подниманием на (ящик высота 15 см); с предметом в руках.

Перелезание через стул, подлезание под веревку, ползание по дорожке из разных материалов; влезание на лестницу.

Бросание мяча вверх (без ловли), вдаль, в горизонтальную цель правой и левой рукой (с расстояния 50–60 см); скатывание мяча с различных наклонных плоскостей; катание мяча двумя руками; перебрашивание различных предметов (мяч, мешочек с песком) через натянутую веревку (на уровне глаз ребенка).

Упражнения в основных движениях (третий год жизни).

Ходьба: по прямой, по дорожке в направлении цели; по наклонной доске вверх и вниз; с переступанием через веревочки, ленточки, палки, положенные на пол или поднятые на высоту 15–30 см от пола; с переходом через «канавку» (переход с одного ящика на другой, расстояние между ящиками 5–10 см); с подниманием на ящик (высота 10–15 см); с предметами в руках; в разные стороны и в заданном направлении; по кругу, змейкой между предметами (игрушками, кубиками, кеглями), на носках, с предметами в руках, со сменой темпа и ритма, с остановкой и сменой направления, по извилистому шнуру, кирпичикам.

Прыжки и бег: подпрыгивание на двух ногах на месте и с продвижением вперед; прыжки через ленточку, скакалку, лежащую на полу; через линии, параллельно нанесенные на полу на расстоянии 10–20 см; вверх, до предмета (10–15 см); в длину с места (20–50 см), соскакивание с предмета (высота 10–20 см); переход от ходьбы к бегу, от бега к ходьбе; бег в заданном направлении, между предметами, по дорожке шириной 40–50 см; за предметом (обруч, мяч) и с предметом в руках; по кругу, в медленном темпе (30–40 см).

Катание, бросание, ловля: бросание мяча двумя руками способом от груди, снизу, из-за головы, вверх (без ловли); через голову назад; в цель (горизонтальную, с расстояния 100–125 см); через ленточку, сетку, ветку с расстояния 5 м (высота сетки на уровне роста ребенка); в вертикальную цель на уровне глаз и груди ребенка (расстояние 80–100 см); прокатывание мяча двумя руками сидя и стоя (0,5–1,5 м); под стол, стул, веревку; ловля мяча, брошенного взрослым (с расстояния 70–100 см).

Прокатывание мяча на ограниченном пространстве (по дорожке шириной 40–50 см, через ворота шириной 40 см); сбивание кегли мячом; откатывание мяча двумя руками из положения лежа на животе; отбивание мяча одной и двумя руками от пола (без ловли); катание мяча ногами вперед-назад в положении сидя.

Лазанье: проползание под веревку, стул, стол (или любой другой предмет); ползание на четвереньках и в упоре на ладонях и коленях

между двумя параллельно положенными веревочками (по дорожке из клеенки); по наклонной доске; проползание в обруч, под стул; влезание на гимнастическую лестницу высотой 1,7–2 м и спезание.

Общеразвивающие упражнения.

Упражнения для рук и плечевого пояса: поднимать руки вперед, вверх, в стороны; сгибать и разгибать их; скрещивать перед грудью и разводить в стороны; отводить назад за спину. Хлопать в ладоши перед собой, над головой. Размахивать руками вперед-назад (из положения руки в стороны); помахивать руками над головой и перед собой.

Упражнения для ног: ходить на месте; делать шаги вперед, в сторону, назад; сгибать и разгибать одну ногу в колене (стоя на другой); приседать, держась руками за опору, приподниматься на носки; выставлять ногу вперед на пятку; шевелить пальцами ног.

Упражнения для туловища: поворачиваться вправо-влево, свободно размахивая руками; наклоняться вперед, в стороны. Сидя на полу, сгибать и разгибать ноги; лежа на спине, поднимать и опускать ноги, двигать одновременно руками и ногами. Стоя на коленях, садиться на пятки и подниматься. Лежа на животе, приподнимать ноги и руки. Поворачиваться с боку на бок.

Тема 2

Стимуляция развития сенсорной сферы

1. Значение развития сенсорной сферы детей.

Сенсорное развитие предполагает формирование у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах, объектах и явлениях окружающего мира. Ребенок при рождении имеет готовые к функционированию органы чувств, которые являются предпосылками для восприятия окружающей действительности. Полноценное сенсорное развитие осуществляется в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и др., развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности.

Сенсорное воспитание создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения. Оно направлено на

развитие зрительного, слухового, тактильного, кинетического, кинестетического и других видов ощущений и восприятий. Непосредственное, чувственное познание действительности является первой ступенью познания.

Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обеспечивающих целостность и предметность отражаемых явлений. Это необходимый этап познания, который связан с мышлением, памятью, вниманием.

Представления, которые формируются у детей при получении непосредственного чувственного опыта, обогащении впечатлениями, приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Познание ребенком окружающего мира и его объектов, их основополагающих геометрических, кинетических и динамических свойств, законов пространства и времени происходит в процессе практической (познавательско-исследовательской) деятельности.

Большое значение отводится сенсомоторным действиям: чтобы познакомиться с каким-то предметом практически, его нужно потрогать руками, сжать, погладить, покатать, понюхать и т. д. Включенные в обследование предмета движения руки организуют зрительное и кинестетическое (двигательное) восприятие детей, способствуют уточнению зрительных представлений о форме предмета и его конфигурации, качестве поверхности. Ознакомление с характеристиками предметов невозможно без интеграции движений рук и глаз.

Большую роль играют мышечные ощущения в формировании второй сигнальной системы. Слуховое восприятие речи осуществляется при участии движений: у слушающего человека можно обнаружить произвольные движения речевого аппарата с беззвучным повторением тех слов, которые он слышит. Сопровождающая осязательные ощущения при ощупывании и хватании предметов, при прослеживании движущихся предметов и поисковых движениях глаз, при повороте головы в сторону звуковых сигналов, при настройке мышц гортани на тональность слышимого звука мышечные ощущения усиливают другие ощущения и способствуют их синтезу. В мозгу ребенка между звуками слышимой речи и мышечными ощущениями при произнесении слов возникают соответствующие связи, которые участвуют в формировании громкой речи.

Познание ребенком окружающей действительности прежде всего основывается на ощущениях и восприятиях. Ребенок узнает об окру-

жающих предметах и явлениях при помощи зрения, слуха, осязания, и в дальнейшем в процесс познания включаются речь, память, представления, мышление.

Таким образом, восприятие составляет основу всей познавательной деятельности ребенка.

Важно с первых месяцев жизни стимулировать накопление чувственного опыта, сочетая его с моторной активностью. Ребенка необходимо обучать комплексному обследованию окружающих предметов с привлечением зрения, слуха, движений рук. Это должно осуществляться в процессе повседневного ухода за ребенком.

2. Содержание коррекционной работы по стимуляции зрительного восприятия детей.

Самый лучший и интересный стимул и универсальная игрушка для ребенка в первые месяцы жизни – лицо матери. Сначала он рассматривает лицо в целом, потом задерживается на деталях. Позже он научится воспринимать выражение лица.

В возрасте 1,5–2,5 месяцев в кроватке подвешивают игрушки на расстоянии не ниже 40–50 см от глаз ребенка. Игрушки должны легко приходить в движение. Игрушки должны быть разнообразными по цвету и форме и периодически меняться. С 3–5 месяцев, когда дети начинают обращать внимание на форму и цвет предметов, большое значение приобретает фактор новизны. Поэтому игрушки должны быть разнообразными по цвету и форме и периодически меняться. В этом возрасте их следует подвешивать на расстоянии вытянутых рук, чтобы ребенок легко мог их схватить, ощупать. Кроме подвешенных игрушек, в комнате, где находится ребенок, необходимо на доступном для обзора месте помещать крупные объемные и плоские игрушки или картины.

Взрослый активизирует процесс зрительного и слухового восприятия, организует его. Для вызывания зрительных реакций у ребенка первого месяца жизни мать привлекает его внимание к игрушке, приближая и удаляя ее от глаз на 30–70 см, отводя в стороны на 8–10 см. Добившись фиксации взора на предмете, медленно продвигает игрушку в сторону на высоте 40–50 см от глаз ребенка. В возрасте 2–3 месяцев ребенка стимулируют фиксировать взгляд как на перемещаемых, так и на неподвижных предметах (игрушках), побуждая к более длительному сосредоточению на предмете и лице говорящего взрослого.

Для развития зрительно-слуховых связей используют звучащие игрушки. Игрушки, предлагаемые ребенку, должны стимулировать ребенка к поиску источника звука.

Детей учат отыскивать взором звучащий предмет, расположенный на разном расстоянии и в различном направлении от ребенка. У детей с задержкой психомоторного развития необходимо воспитывать ощупывающие движения рук одновременно со зрительной фиксацией ощупываемого объекта. Для этого ребенку в руку вкладывают различные по форме, величине и фактуре игрушки, привлекая его зрительное внимание к объекту, находящемуся в руке. Ребенка побуждают к захвату предметов и помогают ему в его осуществлении. Важно правильно подбирать игрушки соответственно уровню психомоторного развития и возрасту. Мероприятия по развитию зрения, слуха, ощупывающих движений рук надо проводить систематически, в процессе повседневного ухода за ребенком, постепенно усложняя их в зависимости от уровня психомоторного развития и возраста ребенка.

Активизировать реакцию поворота головы ребенка в сторону источника света. Учить слежению за движущимся предметом, фиксированию взгляда на неподвижном предмете. Создавать ситуации, развивающие зрительные и слуховые реакции.

При слежении за предметом, перемещающимся из стороны в сторону, ребенок может передвигать глаза с большим опозданием, как бы догоняя движущийся предмет. Движения глаз ступенчатые.

Известно, что уже на первом году жизни ребенок способен отличить один цвет от другого. В процессе специального обучения ребенок в начале третьего года при нормальном развитии различает и называет четыре цвета: красный, синий, желтый и зеленый. К моменту поступления в школу должен различать и называть все основные цвета.

Упражнения в различении и назывании цветов следует проводить систематически и в разнообразной форме. Особенно полезным для ребенка являются упражнения в быту, в жизненной ситуации. Так, в процессе одевания, раздевания взрослый называет цвет одежды, обуви, при знакомстве с предметами окружения он называет их цвет. Важно, чтобы ребенок не только механически усвоил названия цветов. На основе дифференциации цвета ребенок должен научиться производить начальные умственные операции – обобщать. Для этого его надо научить подбирать предметы, одинаковые по цвету, распределять их по этому признаку.

Для формирования умения группировать предметы по цвету, форме и величине используется различный игровой материал, в том числе картинки. Для этого ребенка прежде всего необходимо научить различению простых геометрических фигур и их размеров. Игры-занятия по различению геометрических фигур не только тренируют зрительное восприятие и внимание, но и способствуют развитию пространственных представлений.

Для формирования ориентировки в величине полезны игры с вкладышами (две контрастные величины). Учить ребенка вкладывать меньший предмет в больший (меньшую чашку располагать слева и справа от ребенка.)

При обучении ориентировке в форме (шарик, кубик, кирпичик, призма) ребенка учат выбирать предметы, ориентируясь на их форму, действовать с предметами в зависимости от поставленной задачи. Добиваться понимания инструкции: «Дай такой же шарик (кубик, кирпичик)», а затем: «Дай шарик (кубик, кирпичик)». Вопрос: «Что это?».

Постепенно игры с вкладышами усложняются (3–4 контрастные величины). Развивать у ребенка навык действия с предметами в определенной последовательности, ориентируясь на величину. Учить выполнять задание по показу и словесной инструкции взрослого (вкладыши ставить перед ребенком не по порядку.)

Внимание ребенка фиксируют на величине предметов и ее словесном обозначении. Варианты заданий: маленьких матрешек посадить за маленький стол, больших – за большой. Катание разных матрешек в разных машинах. Игра с маленькими и большими мячами и др.

Для детей с отклонениями в развитии особенно полезны игры с разборными игрушками, так как в них не только формируется представление о величине предмета, но и развивается манипулятивная деятельность рук, воспитывается последовательность действий, развиваются пространственные ориентировки. Это специальные игры-вкладыши в виде набора коробок, вложенных одна в другую, это подбор крышек к коробкам разного размера, игры с матрешками, пирамидками и т. д.

На следующих этапах ребенку предлагаются кубики и разрезные картинки сначала из двух, а затем из четырех частей. Широко следует использовать игры со строительным материалом. В этих играх у детей развивается представление о форме, величине и объеме предметов, формируются целенаправленная деятельность и пространственные представления.

3. Содержание и методика работы по развитию слухового восприятия.

До 3 месяцев ребенка необходимо обеспечить разнообразными впечатлениями (зрительными, осязательными и слуховыми). У ребенка развивается умение прислушиваться к разным звукам: звучанию игрушек, пению, речи взрослого. Взрослый ласково разговаривает с ребенком, зовет его по имени, привлекая внимание к своему лицу, звучащей игрушке (на основе зрительного сосредоточения начинает развиваться слуховое). Со 2–3-го месяцев жизни, когда ребенок начинает издавать звуки, взрослый, повторяя эти звуки, побуждает ребенка к подражанию и произнесению новых звуков с разным ритмом и интонацией.

С 3 до 6 месяцев основная цель работы: обогащение зрительных, осязательных и слуховых впечатлений. Важным звуковым раздражителем является речь взрослого и пение. Взрослый, взяв ребенка на руки, разговаривает с ним с различной интонацией, поет ему песенки, двигаясь с ним в такт мелодии.

На этом возрастном этапе с ребенком начинает проводиться специальная работа по развитию слухового восприятия, включающая:

- части тела,
- предметы одежды,
- предметы туалета,
- предметы мебели,
- посуду.

Для развития пассивного предметного словаря детям предлагают дидактические игры и практические задания (возьми куклу). В качестве дидактического материала сначала используют натуральные предметы и игрушки, а позднее картинки (предметные и сюжетные). Обогащение пассивного словаря также должно осуществляться в ходе режимных моментов.

При расширении пассивного глагольного словаря ребенок должен запомнить названия действий, которые он выполняет (спит, ест, идет и т.п.). Также он должен знать названия действий, выполняемых членами семьи (стирать, готовить, читать). Ребенка знакомят с действиями, которые совершаются на улице (машина едет, птичка летит).

У детей с ОНР глагольный словарь меньше предметного.

Обучение пониманию вопросов «Кто?», «Что?», «Какой?» и т.д. осуществляется в ходе выполнения детьми практических поручений (покажи, где машинка?). Взрослый задает ребенку короткие вопросы,

повторяя их. Весь речевой материал он проговаривает с выразительной интонацией и ударением на вопросительном слове.

Важным моментом в логопедической работе с маленькими детьми является создание потребности подражать слову взрослого. Для успешного формирования речевой деятельности первоначально развивают подражание вообще (делай, как я). Детей учат подражать действиям с предметом, движениям частей тела. Свои действия и действия детей взрослый должен сопровождать словами, короткими стихами, потешками. Подражательные речевые реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Сначала ребенка учат подражать звукам животных и птиц (ко-ко, мяу, му-му). Постепенно нужно добиваться удлинения звукокомплекса до 3-4 слогов (ко-ко-ко).

Одновременно ведется работа по развитию речевого дыхания, артикуляционной моторики.

Полезно использовать логоритмические упражнения, сочетающие с себе музыку, движения и произнесение звуков, слов. Взрослый произносит текст, показывая движения, а дети повторяют их. В дальнейшем логопед вызывает звуковые комплексы у детей. Произнося слово, он просит повторить их ребенка (Мама – «ма», Папа – «па», Ваня – «Ва»). Звуковые комплексы, которые удаются ребенку, закрепляются в игровой форме (произносятся медленно, громко, тихо и т.п.).

Постепенно переходят к повторению двухсловных предложений со словами: где, дай, вот, тут (Где кукла? Вот кукла). Взрослый учит ребенка выражать свои желания словами: дай мяч, идем гулять.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – 231 с.
2. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е.М. Мастюкова. – М. : Медицина, 1981.
3. Зайцева, Л.А. Консультативная помощь родителям детей с фактором риска в речевом развитии / Л.А. Зайцева, И.С. Зайцев. – Минск : Зорны верасень, 2005. – 43 с.
4. Разенкова, Ю.А. Профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: общее приоритетное направление развития : учеб. пособие / Ю.А. Разенкова ; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Изд. Центр «Academia», 2000.
5. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст: советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : Веды, 2007. – 170 с.
6. Филипович, И.В. Консультативно-коррекционная технология помощи детям раннего возраста / И.В. Филипович ; под. ред. Н.А. Мастюковой. – Минск, 2007. – 169 с.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ	3
Тема 1. Закономерности речевого и психомоторного развития в младенческом и раннем дошкольном возрасте.....	3
Тема 2. Актуальные проблемы ранней диагностики развития ребенка.....	13
Тема 3. Задачи, принципы и основные направления коррекционной работы с детьми с отклонениями развития раннего и дошкольного возраста	25
Тема 4. Организация ранней лечебно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.....	28
РАЗДЕЛ 2. СОДЕРЖАНИЕ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ.....	32
Тема 1. Стимуляция моторного развития детей	32
Тема 2. Стимуляция развития сенсорной сферы	40
ЛИТЕРАТУРА.....	47