

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАН-
НЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Алматы, 2015

УДК 376
ББК 74.3
Н 34

Одобрено и рекомендовано научно-методическим советом Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (протокол № 6 от 1 октября 2015 года).

Рекомендовано Департаментом дошкольного и среднего образования, информационных технологий Министерства образования и науки Республики Казахстан.

Рецензенты:

Абаева Г.А.- к.п.н., доцент, заведующая кафедрой специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

Оразаева Г.С. - к.п.н., доцент, директор Национального научно-практического центра коррекционной педагогики

Авторы-составители: **Коржова Г.М.** к.п.н., профессор Института Педагогики и психологии КазНПУ имени Абая, **Кенжеева А.К.** педагог-дефектолог ННПЦ КП

Н34 Научно-методическое обеспечение ранней социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями: методические рекомендации/ сост. Г.М. Коржова, А.К.Кенжеева. - Алматы, 2015. - 56 с.

ISBN 978-601-7131-38-8

Авторами раскрыта роль методической обеспеченности как одного из средств научного управления процессом абилитации и включения в него родителей. Рекомендации содержат ресурсные материалы, которые могут углубляться, модифицироваться пользователями в соответствии с их собственными взглядами на проблему.

Методические рекомендации адресованы специалистам по раннему вмешательству и родителям детей раннего возраста с ограниченными возможностями.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-601-7131-38-8

© ННПЦКП, 2015

© Коржова Г.М., Кенжеева А.К., 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	6
1. Разработка научно-методических основ обеспечения ранней социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями	6
1.1 Сущность понятия «социально-педагогическая абилитация».....	7
1.2 Научное обоснование проблемы методической обеспеченности ранней социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями	11
1.3 Стимуляция речи детей раннего возраста с ограниченными возможностями, как одно из направлений социально-педагогической абилитации	16
1.4 Принципы отбора и применения заданий и приемов, ориентированных на стимуляцию речи детей раннего возраста: методический аспект	20
1.5 Практикум по использованию игр, заданий, ориентированных на стимуляцию речи	25
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Нормативные и правовые документы, определяющие государственную образовательную политику, ориентируют на повышение внимания к специальному образованию [1-3]. Предусматривается дальнейшее развитие социально-педагогической абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями, что, в свою очередь, требует новых подходов к научно-методическому обеспечению данного процесса.

Несмотря на интерес ученых и исследователей к вопросам ранней коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, до настоящего времени недостаточно исследований, раскрывающих роль методического обеспечения процесса ранней абилитации. Вопросы методической обеспеченности педагогических технологий обсуждаются, в основном, с точки зрения их направленности на общеобразовательную школу. Методическое обеспечение при этом рассматривается как среда развития профессионализма учителя [4].

Недостаточно в специальной литературе освещена проблема методического обеспечения процесса сенсомоторного развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями как основы формирования предпосылок к речевому развитию. Именно эта деятельность представляется одной из ведущих в общей системе ранней социально-педагогической абилитации. Отсутствует описание принципов, подходов, критериев, позволяющих целенаправленно отбирать материалы (игры, задания, приемы, проблемные ситуации и пр.) для организации работы по стимуляции речи детей раннего возраста.

Недостаточная освещенность вопросов, касающихся разработки и содержательных аспектов научно-методического обеспечения социально-педагогической абилитации детей раннего возраста, имеющих ограниченные возможности развития, подчеркивает актуальность и практическую значимость исследуемой проблемы.

Научный подход к созданию методического обеспечения абилитационной деятельности раскрывает широкие возможности не

только для совершенствования мастерства самих специалистов, но и для выработки приоритетной сегодня стратегии вовлечения семьи в процесс абилитации ребенка с ограниченными возможностями. Новое качество методического оснащения направлено на обеспечение оптимизации процесса абилитации за счет равноправного участия в нем специалистов, ребенка и его родителей. Такой подход позволит прогнозировать ход коррекционно-развивающего обучения, его промежуточные результаты, т.е. эффективно управлять всей системой коррекционного воздействия.

В настоящих методических рекомендациях находят освещение следующие вопросы:

- научное обоснование проблемы методического обеспечения социально-педагогической абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями;
- характеристика понятий «социально-педагогическая абилитация», «сенсорная интеграция»;
- определение роли научно-методического обеспечения в управлении системой абилитационной помощи детям раннего возраста и методологических подходов к его разработке;
- характеристика принципов, подходов, критериев к отбору игр, приемов, заданий, проблемных ситуаций, ориентированных на стимуляцию речи детей раннего возраста и их применение в практической деятельности.

Методические рекомендации разработаны по госзаказу в соответствии со Стратегическим планом МОН РК на 2015 год в рамках научно-технической программы на 2013-2015 годы О.0630 «Организационно-технологические основы специального образования, психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных дошкольных и школьных организациях».

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1 РАЗРАБОТКА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАННЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

На сегодняшний день общепризнанным остается положение о необходимости и значимости более раннего начала коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями или риском развития. Проблемы организации и содержания ранней коррекционной помощи освещены в многочисленных психолого-педагогических исследованиях зарубежных и отечественных авторов. Ученых привлекают вопросы, касающиеся развития, физиологии младенцев и детей раннего возраста, технологии диагностики их развития и коррекционной поддержки (Винарская Е.Н., Запорожец А.В., Менчинская Н.А., Сергиенко Е.А., Громова О.Е., Сулейменова Р.А., Жалмухамедова А.К. и многие другие).

В Казахстане реализация программ ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями является одной из приоритетных областей деятельности здравоохранения, образования, социальной защиты. Создание в раннем детстве оптимальных условий для развития нарушенных функций является той базой, на основе которой закладываются благоприятные предпосылки для формирования дошкольной зрелости и для последующего включения детей в образовательный процесс.

Среди многочисленных проблем, нуждающихся в особом внимании специалистов на сегодняшний день, является научное обоснование проблемы методического обеспечения ранней социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями. Требуется систематизация имеющегося и разработка качественно нового арсенала научно-методического инструментария для обеспечения этого процесса.

1.1 СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АБИЛИТАЦИЯ»

Существуют различные подходы к пониманию сущности понятия «абилитация» [5,6]. Дословный перевод термина (от лат. «habilis») означает - быть способным к чему-либо, либо первоначальное формирование способности к чему-либо. Термин «абилитация» применим преимущественно к детям раннего возраста с какими-либо отклонениями в развитии, в отличие от реабилитации, предполагающей возвращение способности к чему-либо, утраченной в результате болезни, травмы и др.

Обращение к различным словарям выявляет разнообразие трактовок рассматриваемого понятия:

абилитация - (лат. *abilitatio*; *habilis*, т.е. удобный, приспособительный) - лечебные и/или социальные мероприятия по отношению к инвалидам или другим морально подорванным людям (осуждённым и проч.), направленные на адаптацию их к жизни (Википедия);

абилитация - система лечебно - педагогических мероприятий с целью предупреждения и лечения тех патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся в социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможностей учиться, трудиться и т.д. [7];

абилитация - (лат.а – отрицание *habillis* – удобный, приспособленный). Лечебные и социальные мероприятия, направленные на улучшение физических и психических возможностей инвалида с рождения или с раннего детства, содействующие его адаптации к жизни [8].

Абилитация — комплекс мер (услуг), направленных на формирование новых и усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития ребенка или семьи [9] и др.

В большинстве формулировок отражена направленность воздействия на нарушенные функции детей раннего возраста.

Идея абилитации детей с ограниченными возможностями развития, как процесса восстановления их физических или умственных способностей, имеет достаточно длительную историю [10]. Однако, в психолого-педагогической литературе не обнаруживается предельно четкого определения рассматриваемого понятия. В пере-

воде с латинского «habilitation»), как уже отмечалось, буквально означает «предоставление прав, возможностей, обеспечение формирования способностей» и применяется часто в детской психиатрии в отношении лиц, имеющих с раннего возраста какие-либо физические и психические нарушения. В медицинской и психолого-педагогической литературе понятие «абилитация» часто рассматривается как аналог понятия «реабилитация».

В чем же отличия данных понятий? Абилитация актуальна в случаях возникновения патологии в раннем детстве, когда у ребенка еще не развиты речевые и познавательные способности, мелкая моторика и артикуляция, навыки самообслуживания и жизни в социуме. Реабилитация, напротив, необходима в тех случаях, когда человек имел, но по каким-либо причинам утратил навыки общественно полезной деятельности.

Наиболее четкое разграничение понятий «абилитация» и «реабилитация» предлагает Л.О. Бадалян [11]. По мнению автора, «абилитация - это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества». Реабилитация же - это система лечебно-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и лечение патологических состояний, которые могут привести к временной или стойкой утрате трудоспособности. Реабилитация преследует цель быстрого восстановления утраченной по каким-либо причинам способности жить и трудиться в привычных условиях.

Согласимся, что об абилитации правомерно вести речь в случаях, когда патологическое состояние возникло в раннем детстве, когда у ребенка еще не сформировался нормальный двигательный стереотип, гностико-праксические и речевые функции, когда ребенок еще не овладел в полной мере навыками самообслуживания и не накопил достаточный опыт общественной жизни. В случаях реабилитации ребенок, как правило, уже имеет некоторый опыт жизни в социуме и общественно полезной деятельности.

Аналогичной точки зрения придерживается З.Н. Нуртдинова [12]. По мнению автора, реабилитация - восстановление утраченных возможностей и способностей в отличие от абилитации

- развития потенциальных возможностей детей. Абилитация предусматривает обучение детей-инвалидов самообслуживанию, умению общаться со сверстниками и взрослыми, формирование начальных профессиональных навыков. Другими словами, преследуется цель обучить детей тому, чего они до настоящего времени не знали и не умели.

По утверждению Л.И.Боровикова [13], «абилитация - это не компенсация и, тем более, не реабилитация. Это именно работа по формированию социально-психологических и духовно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов».

В сравнении с понятиями «адаптация» и «интеграция» рассматривают понятие «абилитация» О.А. Герасименко и Р.П. Дименштейн [14]. «Абилитация - создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе». Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые при нормальном ходе развития появляются без каких-либо специальных усилий окружающих его лиц, у ребенка же с проблемами развития они могут возникнуть лишь в результате организованной и целенаправленной работы специалистов. Адаптация подразумевает реализацию накопленного социального потенциала. Интеграция, в свою очередь, представляет собой процесс, обеспечивающий условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида. Именно поэтому под словами «Мы интегрировали ребенка ...» нужно понимать единство абилитации и адаптации.

Интеграция, таким образом, это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Другими словами, это процесс, в ходе которого, с одной стороны, индивид адаптируется в сообществе, но, с другой стороны, и сообщество обязано по возможности максимально приспособиться к индивиду. Следовательно, с позиции названных авторов, абилитация, адаптация и собственно интеграция могут рассматриваться как этапы единого сложного процесса интеграции.

«Абилитация детей с умственной отсталостью является стимулирующей потенциальных возможностей психики и моторики ребенка, исправлением дефектов его развития, лечением сопутствующих сомато-неврологических нарушений, коррекцией отклонений в эмоционально-волевой сфере с целью формирования оптималь-

ных навыков социальной адаптации» - данное утверждение, как видим, близко к вышерассмотренной позиции [15].

С профилактикой нарушений в развитии ребенка связывает процесс абилитации Г. Сергеева [16]. Автор утверждает, что под реабилитацией следует рассматривать комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, преследующих цель восстановления или компенсации нарушенных функций организма, а также социальных функций и трудоспособности больных и инвалидов. Абилизация же должна носить профилактический характер, т.е. цель абилитации состоит в предупреждении возможных нарушений на ранних стадиях развития ребенка, а также организации работы с детьми с особыми потребностями (инвалидами с детства).

И.П. Чепурышкин [10] предлагает использовать следующее определение: «абилитация» - это адаптивно развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с дефектами развития, направленная на формирование оптимальных навыков социальной адаптации, на создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности успешно реализоваться в данном сообществе.

Подводя итоги рассуждениям о различии понятий «абилитация» и «реабилитация», подчеркнем, что абилитация, по мнению большинства ученых, предусматривает коррекцию двигательной, психической и речевой сфер деятельности детей младшего возраста, в то время как объектом реабилитационного воздействия являются дети старшего возраста.

В процессе абилитации важны комплексность, последовательность и систематичность лечебно - педагогических мер: массаж, лечебная физкультура, грамотно подобранные медикаментозные средства, физиотерапевтические и ортопедические процедуры, квалифицированная логопедическая, психологическая помощь и коррекционно-воспитательная работа. Такое воздействие – длительный и трудоемкий процесс, требующий своевременного начала и содружества всех механизмов (медицинских, психолого-педагогических, социальных). Чтобы эффективно проводить педагогическую абилитацию, специалисту по раннему вмешательству необходимо знать и понимать ключевые моменты медицинской абилитации.

Большое место должна занимать работа профилактического характера с ребенком и его семьей, распределенная во времени и проводимая в соответствии с этапами онтогенеза. В современных условиях предпочтение отдается абилитации в домашних условиях (естественно-средовый подход), где ребенок развивается в привычной домашней обстановке, в окружении близких лиц. При этом имеет значение создание рациональной предметно-развивающей среды в условиях дома. Семья становится надежным помощником специалистов в организации профилактических и лечебно-педагогических мер.

Основу социально-педагогической абилитации детей раннего возраста составляют принципы: раннего начала абилитационных мероприятий; их непрерывности; деятельностного и личностно-ориентированного подходов, участия семьи и др.

Успешность ранней социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями в определенной мере зависит от решения проблемы её научно-методического обеспечения.

1.2 НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ РАННЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Оказанию помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями развития на современном этапе уделяется пристальное внимание, как в зарубежной, так и отечественной практике. Однако если зарубежом данная проблема решается достаточно долгий период времени, то в Казахстане система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями стала развиваться в 2000-е годы, что связано с именем известного казахстанского ученого Р.А. Сулейменовой [17].

В мире накоплен опыт комплексной помощи детям первых лет жизни с нарушениями развития и их семьям в рамках служб ранней помощи (раннего вмешательства). За рубежом зарекомендовали себя вариативные программы раннего вмешательства в развитие детей:

«Маленькие ступеньки» (Австралия), «Портедж» (США), «Каролина - руководство для дошкольников с особыми нуждами» (США) и др. [18,19,20].

Одна из первых программ раннего вмешательства в России и странах СНГ - программа «Абилитация младенцев», разработанная Институтом Раннего вмешательства Санкт-Петербурга в 1992 году [21]. Она направлена на выявление детей первых лет жизни с отставанием или отклонением в психическом или речевом развитии, со зрительными, слуховыми, двигательными, эмоциональными нарушениями и на их коррекционное и развивающее обучение. Так же в Российской Федерации применяется адаптированная Е.М. Мастюковой австралийская программа «маленькие ступеньки». Данную программу называют энциклопедией оригинальных упражнений и приемов взаимодействия с ребенком.

Одной из форм работы с родителями детей с ограниченными возможностями за рубежом является лекотека. Сегодня лекотеки представляют собой обучающие и ресурсные центры обслуживания детей с проблемами в развитии. В России проект «Российская Лекотека» стартовал в 2001 году при финансовой поддержке Агентства США по международному развитию [22].

На оптимизацию коррекционной поддержки направлена предложенная М.В.Жигоревой модель коррекционно-педагогической работы с детьми с множественными отклонениями в развитии с привлечением родителей [23,24].

Изучению вопроса ранней коррекционной помощи в Казахстане посвящены исследования Сулейменовой Р.А., Жалмухамедовой А.К., Ерсариной А.К., Халыковой Б.С. и др. ученых.

К примеру, Жалмухамедова А.К. [25] дает рекомендации для различных организаций образования, оказывающих коррекционно-развивающую помощь детям раннего возраста с ограниченными возможностями, указывает на необходимость уделять внимание сбору информации о ребенке у родителей и других членов семьи и др.

В Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики РК действует Служба ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями, разработано организационно-методическое обеспечение Службы; создана действующая модель лекотеки в системе раннего вмешательства в нарушенное развитие детей.

Дальнейшему совершенствованию ранней коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями в Казахстане будет способствовать решение проблемы научно-методического обеспечения процесса абилитации.

Научно-методическая поддержка специалистов и родителей - одно из важных звеньев в общей системе вопросов, связанных с оптимизацией ранней коррекционной помощи. В современных условиях научно-методические материалы должны создавать возможность максимально и эффективно задействовать в процессе абилитационных мероприятий человеческий фактор, ресурсы имеющихся средств, методов и приемов и пр. с целью более полного раскрытия потенциала ребенка, развития его способностей, обеспечивающих дальнейшее включение в общеобразовательный процесс. Создаваемые в реабилитационных центрах, кабинетах психолого-педагогической коррекции фонды методических материалов должны быть в состоянии обеспечить рационализацию и эффективность процесса абилитации.

Доступ к методическим материалам специалистов по ранней коррекции, родителей детей, нуждающихся в абилитационных мероприятиях, явится своеобразным гарантом отбора адекватных средств, способов коррекционной поддержки детей и, главное, их правильного и своевременного использования. Такой подход позволит прогнозировать ход социально-педагогической абилитации, его промежуточные результаты [26].

Создаваемые методические фонды, с практической точки зрения, должны включать необходимую, труднодоступную для специалистов и родителей профессионально-значимую информацию, методические комплексы, рекомендации к творческому использованию традиционных технологий, к отбору и самостоятельной разработке новых техник, приемов и др., разработки мастер-классов, показательных фрагментов занятий, модели ситуаций и другие виды методической продукции. Методическое обеспечение какого-либо вида деятельности в рамках социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями означает организацию профессиональной помощи realizatorу этой деятельности (специалистам по раннему вмешательству, педагогу, родителям).

Наличие содержательных методических фондов поможет специалистам устранить трудности, дать обоснованные ответы на возник-

кающие вопросы, другими словами, обеспечить их своевременной и грамотной методической поддержкой. С другой стороны, специалист окажется способным переключить свое внимание на родителей детей и помочь им овладеть навыками обучения своего ребенка путем использования комбинаций обсуждения, объяснения, моделирования, практических проб с обратной связью от специалиста и др.

Функции методического обеспечения многообразны: обучающие (направленные на специалистов и родителей), информативные, контролируемые, управленческие.

Научной основой для разработки методического обеспечения социально-педагогической абилитации является общая методология построения педагогической системы, что позволяет правильно определить его ведущие составляющие: ориентация на результат; использование программно-целевого метода организации и планирования на всех этапах абилитации; организация помощи родителям в использовании индивидуальных и специфических стратегий раннего вмешательства; переход от интуитивного выбора методов и способов коррекции к научно-обоснованному выбору и др. (рис.1).



Рис.1 Ведущие составляющие научно-методического обеспечения

Реализации выделенных составляющих будут способствовать:

- определение целей раннего вмешательства как главного ориентира и критерия отбора содержания, методов, форм и средств организации абилитации;
- разработка технологии оптимального распределения бюджета времени с учетом важности и сложности абилитационных мероприятий, способности детей к овладению навыками и других факторов.

Уровни квалификационной структуры научно-методического обеспечения определяются с учетом специфики процесса абилитации, методологии ее основных элементов и направленности составляющих компонентов:

1 уровень - научно-методическое обеспечение в целом, определяемое функциональным предназначением и принципами построения.

2 уровень - компоненты научно-методического обеспечения, характеризующиеся общими признаками и специфической ролью в абилитационной деятельности.

В основе разработки методического обеспечения лежат принципы: информационно-деятельностного подхода; ориентации на самоусвоение материала; направленности на разноуровневое обучение; самооценки и самоконтроля; направленности на инновации в обучении; создания условий для включения семьи в абилитационный процесс; педагогического оптимизма и предвосхищения результатов и др. (рис. 2).

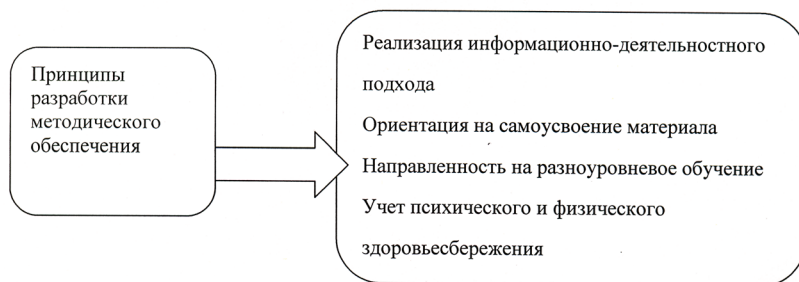


Рис. 2 Принципы разработки методического обеспечения

Содержание научно-методического обеспечения базируется на ведущих положениях дидактики, предусматривающих изложение фундаментальных знаний методологии, психологии (соответствие психологическим особенностям и потребностям ребенка и его семьи); методики (организация разнообразных видов деятельности детей) и др. Исходя из этого, методическое обеспечение включает теоретические и практические материалы, содержание, объем и глубина информации которых должны соответствовать содержанию индивидуальной развивающей программы конкретного ребенка; материал должен быть представлен в определенной логической по-

следовательности, содержать различные модели, варианты организации практической деятельности специалистов и родителей.

Создание методического обеспечения идет путем интеграции значимой профессиональной информации, дидактических инноваций и новых информационных технологий и проектировочных идей. Результатом такой интеграции явится качественно отличающаяся от традиционной методическая продукция. Отличия отражены в схеме: «информация – дидактические инновации». Все это означает, что новое качество методической обеспеченности процесса ранней социально-педагогической абилитации сможет придать коррекционному процессу новый статус, гарантирующий создание благоприятных условий для включения детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс.

Таким образом, на современном этапе возникла потребность в создании новых арсеналов научно-методических материалов, обеспечивающих активную позицию всех участников - субъектов коррекционного процесса, а именно специалистов раннего вмешательства, детей раннего возраста с ограниченными возможностями и их родителей.

1.3 СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ, КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АБИЛИТАЦИИ

Значимость работы по стимуляции предпосылок к развитию речи у детей раннего возраста с ограниченными возможностями очевидна. Путь к общению – это путь к социализации детей. На сегодняшний день одной из наиболее часто встречаемых проблем у ребенка, следует считать проблему развития речи [27, 28]. Причины кроются не только в нарушении самого процесса развития речи или других психических функций, но и в недостаточном внимании к этой проблеме со стороны родителей, специалистов в сензитивный период. При нормальном ходе речевого развития еще до появления словесной, звучащей речи, ребенок уже «общается» с помощью невербальных средств общения: жестов, взглядов, звуков, криков, плача и др.

Этот период можно рассматривать как период усвоения структуры диалога, формирования базы общения, на основе которой при благоприятных условиях будет развиваться полноценная речь. Если этот этап по каким-либо причинам ребенок не прошел, дальнейшее развитие речи окажется нарушенным.

Для своевременного появления речи у ребенка должна быть сформирована потребность учиться говорить и совершенствовать средства общения. Это возможно лишь в специально организованной развивающей среде, вызывающей у ребенка желание общаться со взрослым человеком (намеренная коммуникация), с одной стороны, с другой – желание самого взрослого общаться с ребенком. Сказанное имеет особую значимость в отношении детей с ограниченными возможностями развития.

Работа по стимуляции речи детей раннего возраста с ограниченными возможностями является одним из важнейших направлений в общем процессе ранней социально-педагогической абилитации.

Реализация рассматриваемой проблемы тесно связана с познанием теории сенсорной интеграции (Э. Джин Айрес) [29]. Системный подход к функционированию мозга, помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка. Согласно статистике, более 70% детей с наличием нарушений в развитии речи, двигательной и эмоциональной сферы, проблем с обучением, поведением, общением имеют недостатки в функционировании сенсорных систем.

Что включает в себя понятие «сенсорная интеграция»? Это бессознательный процесс, происходящий в головном мозге и выполняющий ряд специфических функций: организация информации, полученной с помощью органов; придание значения ощущениям; создание возможности осмысленно действовать и реагировать на ситуацию (адаптивный ответ); формирование базы для теоретического обучения и социального поведения.

Постоянная стимуляция мозга создает в нем функциональную активность. Достаточная стимуляция ведет к увеличению числа связей между мозговыми клетками. Дети развиваются только при условии постоянной стимуляции ощущениями от собственного тела и окружающей среды. Если ребенок родился здоровым и его сенсорная стимуляция нормальна, у него не возникнет проблем с развитием двигательных навыков, речи и поведения. Для детей же, имевших на

ранних этапах жизни какие-либо нарушения сенсорной стимуляции (это может быть следствие повреждения в родах чувствительных органов, ствола мозга, мозжечка, нервных путей и т.д.), данный процесс оказывается недостаточно эффективным, из-за чего развиваются нарушения, приводящие к дисфункции сенсорной интеграции.

В основе детского интеллекта кроется сенсомоторная деятельность. Еще Пиаже, исследовав движения рук у детей раннего возраста на стадии хватания предметов (эти манипуляции он считал наиболее значимыми в развитии интеллекта), сделал вывод, что у ребенка при хватании отрабатывается точность движения рук, пальцев, он учится согласовывать движения со зрением, у него формируется представление о пространстве. Многократное повторение одних и тех же движений способствует их автоматизации. В мозге малыша происходят процессы, облегчающие и закрепляющие движения, ощущения, чувства. Так складывается сенсомоторный интеллект - основа для формирования глубинного невербального интеллекта.

Способность мозга приспособлять сенсорную информацию к требованиям окружающей среды и к потребностям человека признается уникальной. Мозг в состоянии регулировать собственную активность и, соответственно, уровень общей активности, может тормозить сенсорную информацию, которая не требуется для выполнения какой-либо поставленной задачи. Например, ребенок избегает новых впечатлений, когда информации слишком много и мозг оказывается перегруженным. Когда же информации, наоборот, крайне мало, мозг ищет дополнительные сенсорные стимулы.

У детей достаточно часто нарушается нормальное функционирование системы, воспринимающей информацию, вследствие чего они оказываются неспособными адекватно реагировать на определенную сенсорную информацию. Общий симптом дисфункции сенсорной стимуляции заключается в выраженной неспособности концентрации внимания, сосредоточения на конкретной задаче. Это наиболее заметно при восприятии речи, несущей огромное количество слуховой информации, которую нервная система оказывается просто не в состоянии переработать.

Вестибулярная система служит ведущим организатором ощущений, поступающих из других сенсорных каналов, участвует в овладении речью, отвечает за координацию и регуляцию мышечной ак-

тивности невербального общения другие его формы. Результатом сниженной активности вестибулярной системы становятся проблемы речевого развития. Дети затрудняются определять сенсорную информацию, поступающую от органов артикуляционного аппарата. Возникают сложности с началом и реализацией движений, требующихся для артикуляции [28].

Осознание значения сенсорной интеграции как в общем, так и речевом развитии детей дает возможность качественно по-новому строить взаимодействие с ребенком, а в случаях необходимости обеспечить его коррекционной поддержкой. Отличия от традиционных подходов в данном случае связаны именно с целенаправленным развитием сенсорных ощущений, для чего могут быть рекомендованы подвижные игры с использованием специального оборудования (батуты, приспособления для развития равновесия и др.). При подборке игр и приспособлений следует учитывать их направленность на тренировку вестибулярной функции.

Ослабленность сенсомоторных функций у детей с нарушенным развитием речи выступает в качестве одного из патологических механизмов, приводящих к нарушению связности речевого высказывания, к трудностям функционирования смыслообразующего звена процессов кодирования и декодирования речи. Профилактика сенсомоторных нарушений, коррекция сенсорной сферы позволят сформировать основу для развития речи и других высших психических процессов. Интенсификации деятельности в этом направлении послужит целенаправленная коррекция сенсомоторного уровня речезыкового механизма на основе оптимизации двигательных и сенсорных систем средствами психолого-педагогического воздействия.

Таким образом, инновации в работе с детьми раннего возраста должны предусматривать организацию целенаправленных действий на их сенсомоторное развитие как базиса формирования предпосылок развития речи.

Согласно статистическим данным, в РК на учете в ПМПК находятся 3452 ребенка с нарушениями речи (39% от общего числа детей раннего возраста с ограниченными возможностями). Среди охваченных коррекционной помощью детей раннего возраста (от 0 до 3-х лет) на первом месте также дети с нарушениями речи – 2554 ребенка (30% от общего числа детей с ограниченными возможностями раннего возраста).

898 детей с нарушениями речи (10% от общего количества детей раннего возраста с ограниченными возможностями и 26% от выявленных детей ПМПК с речевыми нарушениями) по разным причинам не охвачены обучением.

Приведенные данные и тот факт, что в последние годы наблюдается рост числа детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии разной степени выраженности и различного этиопатогенеза свидетельствуют об обострившейся на сегодняшний день потребности в коррекционно-педагогической поддержке именно этой категории детей.

В то же время анализ деятельности специалистов по раннему вмешательству, логопедов, дефектологов показал, что практики не в полной мере владеют методами и приемами работы по стимуляции речи детей на основе сенсомоторной интеграции. Это обусловлено, с одной стороны, недостаточным уровнем знаний специалистами вопросов, касающихся сенсомоторного развития как основы для формирования предпосылок речи у детей, с другой стороны, отсутствием методических пособий, материалов с описанием рациональных методов и приемов стимуляции речи и рекомендаций к их использованию. Таким образом, можно констатировать факт, подтверждающий наличие выраженной потребности практических работников и родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями в методической поддержке.

1.4 ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ПРИМЕНЕНИЯ ЗАДАНИЙ И ПРИЕМОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА СТИМУЛЯЦИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Работа по стимуляции речи детей раннего возраста с ограниченными возможностями должна быть целенаправленной и систематической, что возможно лишь при активном участии в реабилитационном процессе родителей детей. Для достижения максимального эффекта необходимо обеспечение рациональной совместной деятельности специалиста и родителей [30-34].

Методическое обеспечение, как эффективный инструмент управления процессом реабилитационных мероприятий, призвано обучить специалистов-практиков, а также родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями подбору рациональных приемов, заданий, установлению их коррекционных возможностей, активному использованию на занятиях и в домашних условиях.

Отбор и использование методов и приемов по стимуляции речи детей необходимо осуществлять в соответствии с рядом принципов. Среди них можно выделить следующие принципы:

Онтогенетический принцип, предполагающий обязательный учет этапов развития речи в онтогенезе.

Принцип многофункциональности обеспечивает включение в работу различных анализаторов одновременно. Приемы и задания, игры и занимательные проблемные ситуации должны предусматривать одновременное воздействие на различные формируемые сферы (общая, тонкая моторика, речь, восприятие, внимание и пр.). Эффективность развития ребенка зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств. Чем более разнообразны чувственные восприятия, тем более прочно усваиваются новые навыки [35].

- Принцип вербализации формируемых действий приобретает особую значимость в работе по стимуляции речи, позволяя устанавливать прочные связи между любым формируемым действием (сиду, сидит, кушаю, покормить и т.д.) и его словесным обозначением (я сиду, мама сидит, я кушаю, покормить куклу и др.).

Принцип наглядности учитывает наглядно-действенный и наглядно-образный характер мышления детей раннего возраста. Наглядные ощущения важны для развития речи [36]. В системе реабилитации наглядность должна включать в себя не только зрительное восприятие, но, прежде всего, восприятие через моторные тактильные ощущения. Поэтому материалы для стимуляции сенсомоторного развития должны быть как статическими, так и динамическими.

Принцип доступности требует, чтобы работа строилась на уровне реальных возможностей ребенка, чтобы дети не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок. Данный принцип предусматривает соответствие формируемых представлений, знаний, умений и навыков возрастным и индивидуальным возможностям детей. Усложненное содержание заданий для ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями снижает мотивационный

настрой на занятие, при этом ослабевают его волевые усилия, снижается работоспособность. Вместе с тем, принцип доступности не должен означать отбора элементарных заданий, что также же снижает интерес ребенка к деятельности, препятствует формированию необходимых волевых установок. Не стоит забывать о принципе, предполагающем развитие на высоком уровне трудности (Л.В.Занков, Л.С.Выготский и др.), который требует преодоления препятствий, помогает раскрыть духовные силы ребенка, дает им направление и возможность реализации [37].

Принцип руководящей и направляющей роли взрослого (специалистов, родителей) в процессе обучения приобретает на современном этапе особое значение: участие родителей в занятиях с детьми преследует обучающие цели, у родителей формируется мотивация и готовность к обучению, сотрудничеству со специалистом, сглаживаются многочисленные психологические проблемы взаимодействия с ребенком.

Учет принципов активности и сознательности ребенка, связи содержания обучения с жизнью и опытом детей, воспитывающей и развивающей направленности процесса абилитации обеспечит отбор приемов и заданий, способных вызвать у ребенка интерес к их выполнению, желание и стремление овладеть новыми навыками. Стимулирование интереса должно осуществляться в ситуации понимания предлагаемых заданий. В этом случае интерес носит более действенный характер, так как для своего проявления он требует активных действий со стороны ребенка. Интерес явится хорошим стимулом к установлению доверительных контактов со специалистом, родителями.

Принцип прочности формируемых знаний, умений и навыков в современной интерпретации предполагает обеспечение осмысленности приобретенных знаний и умений, навыков, их действенности, практической направленности формируемых способов поведения, обращенности к решению жизненно важных проблем.

Правильный отбор материалов для организации работы – основа к выработке положительных мотивационных механизмов ребенка к процессу абилитации. Отобранные на основе указанных принципов игры, приемы, задания направлены на формирование цепочки взаимосвязанных игровых и занимательных действий, способствующих реализации интегрированного подхода к сенсомоторному развитию

детей, воздействию на все стороны речи, неречевые процессы, познавательную деятельность.

Критериями отбора методов и приемов работы по стимуляции речевого развития детей служит их соответствие целям конкретного коррекционного занятия, потенциальным возможностям ребенка, уровню готовности родителей детей к совместной деятельности по их реализации.

Среди подходов, обеспечивающих эффективность использования приемов и заданий по стимуляции речи детей раннего возраста, выделим наиболее значимые.

Системный подход как методологическая основа ранней социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями определяет пути оптимизации данного процесса, включающие такие этапы как формулировка целей, выделение ведущих задач, составляющих целевую проблему, определение рациональных путей решения задач, реализация модели решения на конкретном материале.

Многоуровневый подход позволяет рассматривать социально-педагогическую абилитацию как непрерывный процесс, включающий несколько уровней, на каждом из которых решаются определенные задачи. В контексте многоуровневого подхода обосновано представление об образовательной сфере как многоуровневой социально-педагогической системе, нуждающейся в методическом обеспечении непрерывного индивидуализированного образовательного пути ребенка.

Личностно-ориентированное обучение открывает пути для выявления индивидуальных особенностей каждого ребенка, его потенциальных возможностей, что предотвращает появление ограничений активности, обеспечивает развитие сильных сторон и нормализацию нарушенных функций, формирование новых навыков.

Подход, основанный на педагогике поддержки, в современных научно-педагогических исследованиях рассматривается как методология, обосновывающая максимальную индивидуализацию процесса образования (коррекционной поддержки, абилитации) ребенка, основанную на признании, с одной стороны, того, что уже есть в личности, но недостаточно развито, с другой - соавторства родителей ребенка в удовлетворении его запросов и потребностей. Следовательно, отбор методических материалов должен быть ориенти-

рованным на возможности конкретного ребенка, с одной стороны и запросы и потребности его родителей, с другой.

Антропологический подход обосновывает необходимость построения педагогического взаимодействия на глубоком познании детства в целом, каждого ребенка в отдельности, видении каждого ребенка в его взаимосвязях с другими людьми.

Средовый (естественно-средовый) подход, предполагает включение в процесс абилитации не только детей с явными или установленными признаками нарушения развития, но также детей с риском их возникновения. Причем, имеется в виду не только риск, связанный с наличием специфического диагноза или биологическими факторами, но и социальный риск, обусловленный неблагоприятной средой развития (например, недостаточная стимуляция, пренебрежение родительскими обязанностями, неумение или нежелание организовать развивающую среду в домашних условиях и др.).

На основе этого подхода программа индивидуального развития ребенка реализуется не только в реабилитационном центре, но, и это главное, в домашних условиях, в контексте повседневных домашних занятий (мытьё рук, кормление, переодевание, игра и пр.) [38].

В современных условиях нельзя обойти стороной подход, обеспечивающий сотрудничество специалистов и родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями. Речь идет о переходе от форм вмешательства, направленных на ребенка и устранение его недуга, к вовлечению семьи и других, связанных с развитием ребенка систем: профессионалы служат интересам семьи, специалисты и родители – равноправные партнеры. Понимание и осознание родителями проблем и нужд своего ребенка должно стать ступенью к их включению в процесс абилитации. Приобретает значимость формирование у родителей необходимых компетенций.

Принцип интегрированного подхода предполагает интегрированность услуг, а именно использование всех возможных ресурсов в процессе абилитации (человеческие ресурсы, методические и др.).

Деятельностный подход обеспечит решение задач по стимуляции речи детей на основе совместной и активной деятельности субъектов процесса абилитации (специалисты – ребенок - родители).

Компетентностный подход определяет необходимость существенного обновления научно-методического обеспечения процесса социально-педагогической абилитации детей раннего возраста с

ограниченными возможностями, ориентирует на создание методических материалов нового типа, научно-обоснованных и направленных не только на информативную составляющую, но, в большей степени, на разработку содержательных и организационных аспектов деятельности как детей, так и специалистов и родителей, на использование интерактивных форм и методов.

Учет перечисленных принципов и подходов весьма важен при организации работы по стимуляции речи детей раннего возраста с ограниченными возможностями. Совокупность, целостное применение методологических принципов способны обеспечить успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств абилитации. Недопустимы как гиперболизация, так и недооценка того или иного принципа или подхода, что приведет к снижению эффективности проводимой работы.

Умение специалиста, родителя ребенка правильно отобрать приемы, задания, ориентированные на развитие предпосылок к речи на основе сенсомоторной интеграции явится условием достижения реально возможного результата. Именно поэтому специалисты раннего вмешательства, логопеды обязаны знать современные принципы и подходы, обеспечивающие непрерывность и развивающий характер абилитационных мероприятий, создание оптимальных и рациональных условий для реализации индивидуальных развивающих программ, участие родителей детей.

1.5 ПРАКТИКУМ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГР, ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА СТИМУЛЯЦИЮ РЕЧИ

Предлагаемые направления работы по использованию игр, заданий и приемов, ориентированных на стимуляцию речи детей раннего возраста были апробированы авторами и могут быть рекомендованы для внедрения в практику работы с детьми, имеющими различные нарушения: речевые, эмоционально-волевой сферы, интеллектуальные.

При подготовке к занятию необходимо предусматривать обязательную смену видов деятельности: на одном занятии можно использовать разные игры, каждая из которых длится всего несколько минут, причем, играть комфортнее для ребенка раннего возраста на

ковре, но не сидя за столом. Целесообразнее сочетать уже известные ребенку игры и игры, несущие элемент новизны. Если на каждом занятии педагог будет использовать только новые игры, ребенок не будет видеть своей успешности, ведь каждая новая игра требует усвоения новых навыков, знаний. Возможна модификация усвоенных игр: изменение сюжета, замена персонажей, количества игрушек, роли, которую принимал на себя ребенок, например, на первом занятии он выполнял инструкции, команды, которые предъявлял ему педагог, на следующем занятии ему можно предложить роль ведущего в игре. При этом, конечно, должны учитываться потенциальные возможности детей, степень усвоения навыков.

В процессе занятия важно поощрять все проявления ребенком речевой активности, побуждать к новым попыткам говорить. Это поможет избежать сопутствующих нарушению речи психологических проблем, в частности, отсутствия желания говорить.

На занятиях необходимо знакомить детей со всем многообразием сенсорных ощущений. Чувственный опыт ребенок приобретает в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности при использовании разнообразных способов действий:

- хаотических, в процессе которых ребенок действует с предметом независимо от его функции (стучит, бросает и пр.);

- метода проб и ошибок, когда ребенок, исследуя предмет, осуществляет большое число проб, фиксируя правильные действия, отличая их от ошибочных вариантов;

- практического примеривания (перцептивный способ ориентировки, происходящий во внутреннем плане), в ходе которого ребенок сравнивает свойства предметов при непосредственной их близости и действует в соответствии с результатами примеривания;

- зрительного соотнесения, при котором сравниваются свойства предметов на расстоянии при помощи зрения и др.[39].

Опыт, полученный в процессе чувственного познания мира, закрепляется в представлении при помощи слова: ребенок может восстановить в памяти свойства предметов по их названию, сам называет свойства и качества предметов. Одно из обязательных правил связано с необходимостью многократного повторения словесного материала, что объясняется самим механизмом обучения: навык закрепляется при повторении, и чем сложнее навык, тем больше времени и повторений потребуется.

Поэтому, наряду с развитием понимания речи и расширением пассивного словаря детей, необходимо вызывать их подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений. Добиться положительной динамики можно путем создания игровых ситуаций, когда в ходе интересных для ребенка практических действий у него возникает состояние эмоционального подъема. Положительный настрой создает условия для побуждения ребенка к повторению речевого материала. Организация игр, моделирование ситуаций для развития подражания является оптимальной формой проведения занятий с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями. Объяснения, беседы, внушения, рассказы, ответы на вопросы следует исключать по причине отсутствия у них активной речи.

Подражание является одним из основных способов усвоения общественного опыта ребенком. Путем подражания он осваивает бытовые и игровые навыки, овладевает речью. Однако, само подражание складывается у ребенка с ограниченными возможностями не сразу, оно требует обучающего и направляющего воздействия со стороны взрослого.

Последовательность развития общего подражания может быть следующей.

-Начинать с отдельных простых движений. Например, в игре «Делаем зарядку» дети повторяют движения: поднимают руки, топают ножками, бегают и т.п.

Затем следует учить детей выполнять несколько движений. Например, в игре «Птички» дети машут крылышками и бегают, клюют зернышки. В некоторых играх движения следует выполнять в определенной последовательности.

Выполнение действий с предметами и игрушками. Например, в игре с куклой можно покормить куклу, покачать, положить в кроватку и т.д. [39].

Одно из обязательных условий работы по стимуляции речи детей – это вербализация формируемых действий. Оречевление каждого освоенного и нового действия можно считать залогом успешности работы по развитию речевых навыков детей раннего возраста. Подражание речи взрослого должно выступать на первое место, но при этом необходимо решать и задачу развития общего подражания. Подражание речи взрослого проходит поэтапно (Я.А.Янушко):

Повторение отдельных звуков, аморфных слов, несущих смысло-

вую нагрузку в игре: подражания голосам животных – му-у, ав-ав, мяу и др.; звукам музыкальных игрушек – бом-бом, ду-ду, динь-динь и др.; транспортным шумам – би-би, ту-ту и др.

Повторение слов. Вначале это простые короткие слова – дай, на, ляля, миша, киса и т.д. По мере развития речи ребенок учится произносить двух-, трехсложные слова, воспроизводя их интонационно-ритмический рисунок. При этом на протяжении раннего возраста ребенок может воспроизводить звуковой состав слов приближенно.

Повторение коротких фраз - этап объединения в одном предложении нескольких слов. Например: Где мама? Там мяч и пр. Постепенно количество слов в произносимой фразе увеличивается, ребенок учится словоизменению и грамматически правильному сочетанию слов в предложении [39].

Педагог многократно повторяет определенные слоги, слова, словосочетания, выделяя их интонационной побуждая детей к повторению. Подчеркнем, что в раннем возрасте важнее выработка точности подражания, а развитие коммуникативной функции речи.

Задачи первых занятий сформулируем следующим образом:

- вызвать у ребенка доверие и добиться положительной мотивации к занятиям;
- установление эмоционального контакта с ребенком;
- развитие подражания взрослому, его движениям, действиям и словам;
- вызывание желания играть со взрослым (педагогом, мамой);
- обучение мамы (других представителей семьи) игровым приемам.

Нужно помнить, что между ребенком и взрослым должен быть установлен положительно окрашенный эмоциональный контакт, что играет определенную роль в появлении первых слов у детей раннего возраста [40]. Для этого на первых занятиях специалисту приходится «подстраиваться» под интересы ребенка: если ребенок не хочет сидеть – следует выбрать другую форму общения (стоя, в процессе ходьбы и др.); если ребенок очень привязан к родителю, то игры нужно организовать через взаимодействие родителя и педагога.

Часто родители не умеют играть в детские игры, их игровое взаимодействие заменяется обучением. Например, мама хочет, что бы её ребенок играл с куклой - поил, кормил и т.д. В таких случаях она, как правило, начинает инструктировать ребенка: «Возьми чайник, налей водичку в чашку и дай кукле». Такую форму взаимодействия

нужно признать не правильной. Ребенка не надо обучать, с ним нужно играть. Как играть, должен показать специалист и самая лучшая ситуация для этого – организация совместной игры мамы - ребёнка - специалиста: «Давай поиграем с куклой, смотри какая она грустная, она хочет пить. Где наш чайник? Нальем ей воды, где чашка и т.д.».

Формирование речи (предпосылок к речи, звукопроизношения, слоговой структуры, словаря, грамматических форм) должно соответствовать последовательности их появления в нормальном онтогенезе речи. Важно учитывать, что ребенок с нормальным слухом и интеллектом проходит в своем речевом развитии через определенные стадии (уровни), поэтому стимулирующее воздействие на речь ребенка в случаях нарушения речевого развития должно соответствовать именно той стадии (уровню) речевого развития, на которой он находится в настоящее время. Другими словами, при отклонениях в речевом развитии надо учитывать те рекомендации, которые соответствуют не хронологическому возрасту ребенка, а его реальному речевому развитию.

Каждое занятие должно основываться на принципе коммуникативной и социальной направленности. Формирование речи должно осуществляться через сенсомоторную активность (ощущения и движения тела, рук, ног) на основе предметных и игровых действий.

Развитие предпосылок к речи предусматривает следующие направления:

- стимуляция голосовых реакций, дыхательная гимнастика;
- необходимо побуждать ребенка проявлять голосовую активность – гуканье и гуление в ответ на тактильные, вестибулярные, двигательные, звуковые, зрительные и эмоционально-речевые воздействия;
- вызывать слоги лепета через пассивное произнесение слогов «ма», «ба», «па» в процессе активного гуления и пассивной артикуляционной гимнастики;
- увеличение объема и силы вдоха и выдоха с последующей вокализацией;
- нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата.

Условно все задания и приемы, ориентированные на стимуляцию речевого развития, можно разделить на несколько групп в зависимости от их целевой направленности.

Первая группа включает задания, содержащие в себе условия, которыми определяется необходимость усвоения действий, влияющих на эффективность осуществления педагогического взаимодействия субъектов абилитационного процесса (ребенок, специалист, родители).

Вторая группа приемов и заданий направлена на овладение технологиями, технологическими приемами, обобщающими знакомые или хорошо известные специалисту практические и теоретические действия, касающиеся выбора рациональных методов и приемов коррекционного воздействия. При этом технологии должны быть предметно и лично - ориентированными.

Третью группу составляют задания, приемы, ситуации, побуждающие специалиста (родителей) самостоятельно ставить задачи развития детей, затем планировать, проектировать их выполнение.

При анализе отобранных заданий необходимо определить, к какому виду они относятся. Затем устанавливается область применения того или иного задания, приема. Она может касаться одного или нескольких компонентов процесса абилитации детей раннего возраста. Применительно к коррекционной деятельности возможно выделение следующих компонентов.

Дидактический компонент – предполагает согласование целей, принципов, содержания, методов, видов и форм социально-педагогической абилитации.

Гносеологический компонент – предполагает учет факторов эффективности коррекционного воздействия, развития, воспитания и обучения детей. Данный компонент позволяет определить последовательность формирования умственных действий, речевых навыков, планирования уровней усвоения умений и навыков, отражения в коррекционном процессе работы над качеством знаний: системностью, мобильностью, прочностью.

Психологический компонент – обеспечивает преобладание индивидуального подхода к формированию мотивации к коррекционным занятиям у детей; учет базовой и развивающейся психической функции; учет ведущего вида деятельности и формы общения; соотношения воспроизводящей и творческой деятельности детей.

Контрольно-оценочный компонент – преследует цель учета закономерностей управления усвоением умений и навыков детьми (например, того факта, что эффективность работы с детьми зависит от

участия в этой работе родителей, качество достижений детей зависит от эффективности контроля и качества управления коррекционным процессом и др.).

Социологический компонент основывается на реализации коммуникативно-деятельностного и предметно – практического принципов организации совместной деятельности детей, специалистов и родителей; на соотношении индивидуальных и групповых форм работы с детьми; использовании эмоционального потенциала сверстников при организации коррекционного процесса; эмоционально – импровизированного стиля деятельности специалиста; вовлечении семьи в коррекционный процесс.

Данный компонент заслуживает особого внимания по ряду причин. Процесс абилитации детей раннего возраста строится, главным образом, на индивидуальных формах работы с детьми (с присутствием родителей или без них). Присутствующие родители не всегда участвуют в занятии, чаще пассивны. Групповая форма занятий, в которых бы участвовали двое или более детей с родителями, не используется, в то время как групповые занятия раскрывают широкие возможности для расширения контактов ребенка с ограниченными возможностями, формирования социальных форм поведения (социализация), для стимуляции речевых навыков (коммуникация). Кроме того, и у родителей расширяются границы саморазвития и познания своего ребенка, снимаются многие психологические проблемы (замкнутость, ограниченность контактов, стрессовые состояния и др.). Состав групп может определяться возрастными критериями или однородностью нарушения и др. Такая «мини - группа» объединяет специалиста по раннему вмешательству (логопеда и др.), детей раннего возраста, их родителей. Подобное объединение заинтересованных лиц послужит эффективным средством реализации абилитационных задач, установления партнерских отношений между субъектами коррекционного процесса. Следует рекомендовать более активное использование групповых форм работы.

Организационный компонент – предусматривает анализ санитарно-гигиенических условий, обеспеченность материально – техническим оснащением, опору на методы стимулирования и поощрения, разноуровневые дидактические материалы, обеспечение мер коррекционной помощи, оценку достижений детей и родите-

лей, планирование времени, предусмотренного на достижение поставленных в индивидуально-развивающей программе целей.

Описанные компоненты общего процесса социально-педагогической абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями взаимосвязаны между собой и нуждаются в грамотном наполнении каждого из них соответствующими комплексами заданий, приемов, педагогических ситуаций, ориентированных на формирование сенсомоторной базы.

В обобщенном виде система работы по стимуляции речи детей раннего возраста может выглядеть следующим образом (рис.3).



Рис.3 Система работы по стимуляции речи

Учитывая необходимость осознанного участия родителей в процессе абилитации специалисты – практики вынуждены акцентировать внимание на их обучении. Основной задачей специалиста становится задача включить родителя в активное взаимодействие с

ребенком в процессе занятия с тем, чтобы полученные знания родители смогли использовать в домашних условиях. Такой подход обеспечит непрерывность и большую эффективность коррекционного воздействия. Таким образом, специалист по раннему вмешательству, логопед и другие практические работники выполняют роль связующего звена между ребенком и его родителями и должны уметь решать не только коррекционные задачи в отношении ребенка, но и, причем в большей мере, педагогические, ориентированные на обучение родителей – взрослых лиц.

Родителям детей раннего возраста с ограниченными возможностями важно знать проблемы сенсомоторного развития, уметь не только отбирать приемы, задания, моделировать ситуации, направленные на стимуляцию речи детей на основе сенсомоторных механизмов, но и грамотно использовать их.

Родителям нужно помнить, что их речь должна быть не только эмоциональной, но и хорошо интонированной, с выделением ударного слога и четкой артикуляцией. Важно, чтобы во время обращения ребенок мог видеть как движения губ мамы (другого взрослого), так и тот предмет, который она называет. Учитывая, что внимание малыша очень рассеянно и механическим повторением невозможно добиться нужного результата, родителей нужно учить подбирать такие предметы, которые привлекут внимание ребенка своей яркостью, необычностью формы, текстуры, звучанием и т. п. При этом важно поощрять любой вариант произнесения нового слова, доступный для ребенка.

На первом этапе формирования речи важно усвоить слова-глаголы (слова-действия). Именно они играют ключевую роль в процессе развития детской речи. Формирование речи должно осуществляться через практические действия: собственные ощущения и движения тела, рук, ног. Для этого необходимо создавать ситуации, в которых бы ребенок испытывал потребность использовать речь. Важно развивать речь как средство общения, социального взаимодействия, использования языка в разных видах практической деятельности ребенка.

В качестве примеров приведем образцы занятий по стимуляции речи детей раннего возраста с ограниченными возможностями.

*Занятие 1. Тема: *Делай, как я**

Задачи: Осознание ребенком собственных действий. Развитие подражания движениям взрослого. Развитие понимания речи. Вызывание однословного повествовательного предложения (иду, стою, лежу, несусь), побудительного однословного предложения (иди, стой, лежи, сиди). Формирование первоначальных навыков коммуникации, речевого подражания. Развитие тонкой моторики пальцев, развитие подражания движениям рук. Развитие игровых действий.

Этапы занятия:

1. Приветствие.

2. Подвижные игровые действия на подражание. Игра «Я командир!».

3. Упражнение на выработку ритмичных движений кистей рук - «Мы идём гулять».

4. Игра на развитие цепочки процессуальных игровых действий. Игра «Позовём в гости!».

5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1 Приветствие.

Педагог показывает бубен и предлагает поприветствовать друг друга.

-Давайте под бубен поприветствуем друг друга.

-Маша, маша! (педагог бьет по бубну в такт приветствия) привет, привет! (движением руки обращается к ребёнку). В ответ ребёнок в зависимости от коммуникативных возможностей отвечает приветствием.

-Мама, мама! (педагог бьет по бубну в такт приветствия) привет, привет! (движением руки обращается к маме). В ответ мама в такт бубна отвечает: *Привет, привет!*

-Айка, Айка (имя педагога или другого ребенка, если занятие групповое), *привет, привет!*

2 Подвижные игровые действия на подражание. Игра «Я командир!».

Содержание игры: педагог предлагает маме и ребёнку выполнять движения (действия, которые он назовет и произносить эти действия). Во время показа педагог ритмично произносит слова стихотворения:

Я иду-иду-иду,

Громко песенку пою ДУ-ДУ-ДУ-иду.

Я стою-стою-стою,

Громко песенку пою ТОЮ-ТОЮ-ТОЮ – стою.

Я сижусь-сижусь-сижусь,

Громко песенку пою ЖУ-ЖУ-ЖУ-сижусь.

Я лежу-лежу-лежу,

Громко песенку пою – ЖУ-ЖУ-ЖУ-лежу.

-Давайте поиграем в игру: я буду отдавать команды, а вы выполняете. Слушаете внимательно и не ошибайтесь.

-Я иду, мама иди, Маша иди. Мама, ты идешь? (Иду). Маша, идешь? (возможные ответы: кивок головой, да, иду).

Педагог - Я иду-иду-иду,

Громко песенку пою ДУ-ДУ-ДУ-иду.

-Я стою, мама стой, Маша стой. Мама стоишь? (Стою.) Маша стоишь? (возможные ответы: кивок головой, да, стою).

Педагог - Я иду-иду-иду,

Громко песенку пою ТО-ТОЮ-ТОЮ – стою. И т.д. (сядь, ложись).

- А теперь Маша будет командовать, а мама выполнять движения. (Педагог помогает ребенку).

3 Упражнение на выработку ритмичных движений кистей рук - «Мы идём гулять».

Содержание игровых действий:предложить малышу и маме поиграть за столом.

-Мы идём гулять.

«Ставим» ладошку на стол и показываем, как указательный и средний пальцы «идут». Во время показа педагог ритмично произносит слова стихотворения:

По ровненькой дорожке

Шагают наши ножки.

Топ-топ-топ.

Затем поочередно поднимаем вверх и опускаем на стол пальцы-ножки – «прыгаем»:

По камушкам, по камушкам

Прыг-скок, прыг-скок!

Игру можно повторить несколько раз.

4 Игра на развитие цепочки процессуальных игровых действий. Игра «Позовём в гости!».

Содержание игровых действий: Рассадить на полке на небольшом расстоянии друг от друга игрушки (мишка, кошка, кукла, собака).

-Давай позовем игрушки в гости.

Педагог с ребенком подходит к игрушкам.

-Киса идем, идем играть (ребенок может просто движениями кистей рук позвать игрушку).

Ребенок несет кошку в «домик» (на детский стульчик, на ковер – в заранее подготовленное место).

-Киса сядь. Смотри, там мишка, он тоже хочет играть. Идем, позовём мишку.

Педагог поощряет любую активность ребенка. Соответственно приглашают куклу (*лялю*), собаку (*АВ-АВ*).

Когда все персонажи будут сидеть в своих «домиках» педагог предлагает положить спать игрушки.

-Миша, спи (киса, спи и т.д.) – команда сопровождается движением – укладывание на бок игрушки.

-Миша спит (педагог показывает жестом: одновременно соединяем ладошки и подносим к щеке), киса спит, ляля спит, собака спит. Все спят.

-Миша встань (поднять и посадить игрушку). Стой мишка. НО-НО-НО, стой (погрозить указательным пальцем). Киса встань. И т.д.

-Все стоят.

-Пока мишка. И т.д.

5. Окончание занятия (ритуал прощания). Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 2. Тема: Мышонок и котёнок

Задачи. Вызывание звукоподражания (*ПИ-ПИ-ПИ, МЯУ-МЯУ, ТУК-ТУК*). Повысить двигательную активность; способствовать возникновению положительных эмоций от совместных действий.

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

2. Игра «Мышонок и котёнок».

3. Закрепление звукоподражаний на предметных карточках.

4. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

Педагог приносит свечу, которая находится в коробочке и предлагает начать занятие с зажигания свечи.

- Посмотрите, я вам принесла свечу. Я её зажигаю. Посмотрите, какое идёт тепло от нашей свечи. Мама и ребёнок протягивают руки и ощущают тепло, исходящее от свечи. Если поместить свечу в маленькую клетку, то можно дать ребёнку подержать клетку и попросить передать маме.

-Мама, подуй на свечу. Ой, наша свеча погасла. Педагог поджигает свечу и предлагает подуть ребёнку. *Маша подуй на свечу.*

2. Игра «Мышонок и котёнок».

Содержание игры: Мама и ребенок - мышки сидят на стульчиках или на ковре.

– Давайте поиграем в котят и мышат, я буду котёнком, я вы мышата. Мама, как пищат мышата? Педагог изображает котёнка. Он прогуливается перед мышками, подражая коту (идет на носочках, оглядывается вправо, влево, мяукает и читает стихотворение):

*ПИ-ПИ-ПИ – пищит мышонок,
Хочет съесть его котёнок.*

Когда педагог (котёнок) подходит к мышатам, они убегают в свою норку. Кот бежит за мышатами, но, не догнав, возвращается к стульчику, садится на него и засыпает.

Мама обращает внимание ребенка на то, что котёнок уснул и предлагает погулять.

Мы мышата – ПИ-ПИ-ПИ,

Не хотим в норке сидеть, будем бегать, песни петь.

Мышата (мама и ребенок) выходят из «норки». Когда мышата подходят к котёнку, котёнок (педагог) просыпается, повторяет стихотворение и начинает бегать за мышатами. Во время игры взрослые стимулируют ребенка к произношению звукоподражаний. Во время игры можно поменяться ролями – педагог – мышка, мама и ребенок – котята.

3. Закрепление звукоподражаний на предметных карточках.

Содержание: у педагога должны быть три одинаковые карточки с изображением трех мышек и трех кошек. Педагог показывает кар-

тинку с изображением мышки. Карточку педагог держит на уровне подбородка так, что бы ребенок видел, как взрослый произносит слова.

-Мышка, ПИ-ПИ-ПИ. На (возьми) мышку (ПИ-ПИ-ПИ). Положи мышку на стол. Где мышка (ПИ-ПИ-ПИ).

Педагог показывает картинку с изображением кошки (действие происходит аналогично).

-Кошка (или киса??), МЯУ-МЯУ. На кошку (МЯУ-МЯУ). Положи кошку на стол. Где кошка (МЯУ-МЯУ).

Педагог показывает карточку с мышкой.

-Мышка: ПИ-ПИ-ПИ. На мышку. Положи мышку на мышку (у ребенка получается две стопки карточек: в одной три мышки, в другой – три кошки).

-Покажи где мышка. Где кошка? Дай мышку. Кто это? – мышка. Если ребенок ответил - «ПИ-ПИ-ПИ», педагог хвалит и говорит: Спасибо. Правильно это мышка – ПИ-ПИ-ПИ. И т.д.

Когда у ребенка останется по одной карточке (мышка и кошка), разворачиваем другую игру.

Педагог стучит кулачками:

- ТУК-ТУК, кто там?

Потом стучит под столом:

- ТУК-ТУК, кто там? Появляется игрушечный мышонok (ПИ-ПИ-ПИ - мышка).

-Мышка, иди домой (дает ребенку игрушку и жестом указывает на карточку с мышкой и ребёнок ставит игрушечного мышонка на карточку с мышкой). Те же действия с игрушечным котёнком.

- Мышка, иди ко мне. (Педагог жестом зовет мышку) Спасибо.

-Кошка, иди ко мне. (Жестом зовет кошку). Гладит кошку – МЯУ-МЯУ, кошка. Спасибо.

-Дай мне кошку и мышку.

Педагог поощряет, все звукоподражания ребенка.

4. Окончание занятия.

Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 3. Тема: Дождик капает с утра

Задачи: Развитие подражания движениям и речи взрослого – повторение аморфных слов – звукоподражаний «КАП-КАП-КАП», эмоциональных возгласов «ОЙ-ОЙ-ОЙ», «АЙ-АЙ-АЙ». Развитие

слухового внимания: восприятие на слух музыкальных игрушек (барабан, бубен). Развитие сенсорных ощущений.

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).
2. Упражнение для развития ручной моторики и тактильных ощущений.
3. Игра на развитие движений, двигательных навыков. Развитие слухового восприятия «Дождик – солнышко».
4. Пальчиковое рисование.
5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).
Педагог приносит на занятие барабан.
-Где наш барабан? А, вот он у меня! Мама хочешь постучать в барабан и поприветствовать всех!? Мама стучит по барабану: Маша, Маша! Привет, привет!
-Маша, на барабан (ребёнок стучит по барабану и в зависимости от коммуникативных возможностей приветствует).
-Маша, Маша! Привет, привет! Мама, мама! Привет, привет! (приветствует педагог ребёнка и маму).
2. Упражнение для развития ручной моторики и тактильных ощущений.
Содержание: Педагог, мама и ребенок сидят на ковре. Перед каждым игроком лежит коврик (искусственная трава).
-Послушайте стихотворение про дождик:
Дождик капает с утра - ОЙ-ОЙ-ОЙ (прячем руками голову),
Будет травка зелена. – АЙ-АЙ-АЙ (садимся и гладим искусственную траву (коврик),
Кап-кап-кап в окно стучит - КАП-КАП-КАП (указательным пальцем бьём по левой ладошке),
Скоро лето, говорит – УРА! – поднимаем руки.
3. Игра на развитие движений, двигательных навыков, слухового восприятия «Дождик – солнышко».

Содержание: Мама, ребенок и педагог сидят на стульчиках. Педагог держит большой зонт. Под зонтом сидят мама и ребенок. Во время объяснения педагог сначала сам показывает все действия и

просит маму помочь ребенку. Во время игровых действий темп может ускоряться.

-Это наш домик. Когда будет идти дождь, будем сидеть в домике. Послушайте, как дождь капает (педагог бьет в барабан) «КАП-КАП-КАП».

Педагог перестает бить в барабан.

-Слышите, песенка дождя закончилась. Сейчас погода на улице хорошая. Появилось солнышко и всем весело, вот-так (педагог гремит бубном). Идём гулять. Выходите из «домика» и гуляйте по комнате - ходите, бегайте под звон бубна. Педагог садится на стул и начинает бить в бубен.

-Слышите, начался дождь, все бегите домой!

Посидев немного в «домике», педагог начинает греметь бубном.

-Солнышко светит, идите гулять.

Игра продолжается. Следите, чтобы для игры было достаточно места, чтобы мама и ребенок не толкались, спеша в домики.

4. Пальчиковое рисование.

Содержание: Ребенку можно предложить картинку, на которой нарисованы: солнце, тучка, машина, цветок, листочек. Педагог читает стихотворение и показывает, как можно нарисовать дождик, макая пальчик в краску.

Дождик, дождик не жалея,

Капай, капай – воду лей – КАП-КАП-КАП.

На машинку – КАП-КАП-КАП.

На цветочек – КАП-КАП-КАП.

На листочек – КАП-КАП-КАП.

5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 4. Тема: Играем с котенком

Задачи: Способствовать возникновению положительных эмоций от совместных действий. Настраивание ребенка на совместную игру с взрослым. Обучение плавному свободному выдоху. Активизация губных мышц. Развитие понимания значения предлогов (на, под, в). Вызывание звукоподражания «МЯУ».

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

2. Упражнение для развития плавного ротового выдоха «Весёлые шарики».

3. Игра «Где киса?».

4. Упражнение на развитие сенсорных ощущений «Узнай на ощупь».

5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

Педагог прячет под прозрачный платок музыкальный треугольник.

-Посмотрите, что у нас под платком? (педагог с ребёнком находят музыкальный треугольник). Треугольник.

-Послушаем, как он будет приветствовать нас (педагог бьет палочкой по треугольнику). При –и –и- веет, Маша. При –и –и- веет, мама. Как красиво здороваться под звон треугольника. Мама на треугольник, поприветствуй нас.

-При – и – веет, Маша. При – и – веет, Айка.

-Маша хочешь поздороваться с нами. На треугольник.

2. Упражнение для развития плавного ротового выдоха «Весёлые шарики».

Содержание упражнения: Кусочки ваты, корзина, «котёнок». Педагог выкладывает на столе кусочки ваты, «котёнка» и корзину.

-Посмотри, вот котёнок. Он любит играть с шариками из ваты. Когда ватка летит, котёнок хочет поймать его вот так. (Педагог дует на вату, котёнок ловит вату и кладёт в корзину).

-Я буду с котёнком ловить ватку.

-Маша, мама подуйте на ватку сильно-сильно, чтобы котёнок поймал.

Мама и ребёнок дуют на кусочки ваты. Педагог ловит и складывает кусочки ваты в корзину. Желательно, что бы педагог озвучивал котёнка: «МЯУ-МЯУ, дайте ватку! УРА- УРА! поймал. ОЙ-ОЙ, упала на пол. МЯУ-МЯУ, где ватка? Вот, УРА! нашёл – на полу (под столом и т.д.)». При этом необходимо следить за правильностью осуществления ротового выдоха, а также за тем, чтобы ребёнок не переутомился.

3. Игра «Где киса?».

Ход игры:

- Смотри, какой к нам пришёл котёнок (игрушка)— маленький,

пушистый. Давай погладим котёнка - вот так. Действие сопровождается стихотворением:

БУЛЬ-БУЛЬ-БУЛЬ – звенит водичка,

Умывайтесь кот и птичка.

Кот пушистый весь такой.

Ты погладь его рукой.

Возьмите игрушку и скажите ребёнку, что сегодня котёнок расшалился: скачет, прыгает, играет. Посадите котёнка ребёнку на плечо (при этом придерживайте его) и спросите: «Где киса?», а затем сами ответьте: «На плече». Затем посадите игрушку на голову ребёнка и вновь спросите: «Где киса? На голове». Котёнка можно посадить ребёнку на колени, на ладошку.

Точно так же котёнок прячется под разные предметы мебели, а вы комментируете его действия: «Киска под столом, под стулом, под кроватью».

В следующий раз котёнок будет прятаться за какие-либо предметы: за шкаф, за кресло, за спину, за дверь, за занавеску.

И наконец, котёнок устал шалить и лёг отдохнуть. Вот он лежит у тёти, у мамы и у самого малыша на коленях и поет песенку: «МУР-МУР-МЯУ! МУР-МУР-МЯУ!»

Можно напоить котенка молочком, показать, как он умеет прыгать, махать хвостиком.

4. Упражнение на развитие сенсорных ощущений «Узнай на ощупь».

Содержание: Я сейчас спрячу котёнка под полотенце среди игрушек (игрушки должны быть другой фактуры, например, кубик, шарик, поросёнок), а ты попытайся, не глядя, найти его.

Если ребёнок справляется с заданием, можно предложить ему, не глядя, найти ту игрушку, которую назовёт взрослый. (Педагог называет игрушку, ребёнок под полотенцем пытается нащупать и достать названный объект).

5. Окончание занятия (ритуал прощания). Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 5. Тема: Скати с горочки

Задачи: Развитие равновесия, учить действовать ритмично, согласуя действия с ритмом стихотворения. Развитие эмоционального общения ребёнка со взрослым, налаживание положительного эмо-

ционального контакта, зрительного контакта. Развитие подражания движениям взрослого, вызывание желания играть со взрослым, развитие понимания речи, вызывание жестов (указательный, жест – дай, жест – мой (мне), жест – там), вызывание слов «КУ-КУ», «дай», «ещё», «сюда», «упал», «мне», «мой», «там», «БУХ», «тётя, дай», «ещё дай», эмоциональных возгласов «УХ», «АХ».

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).
2. Упражнение на ритмическое сочетание текста с движениями.
3. Подвижные игровые действия «Тоннель-горка».
4. Игра с игрушкой «Желобок».
5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).
Педагог показывает игрушку (Петрушка спрятался).

-Ой! Кто там прячется? Кто там?

Затем Петрушка показывается со словами:

-КУ-КУ! Это я, Петрушка! Привет! Привет!

Петрушка кланяется, вертится в разные стороны, затем снова прячется.

-КУ-КУ, Маша! Привет! Привет!

-КУ-КУ, мама! Привет! Привет!

2. Упражнение на ритмическое сочетание текста с движениями.

Содержание упражнения: Мама (педагог) садится на удобный стул или диван, ноги в коленях выпрямлены. Усаживает ребёнка к себе на колени, лицом к себе. Затем берет руки ребенка в свои (руки согнуты в локтях) и начинает имитировать движения скатывания с горки. Взрослый проговаривает текст потешки, сопровождая её движениями:

С горки - УХ!

На горку - АХ!

Катимся мы на санях,

УХ-АХ-УХ-АХ.

3. Подвижные игровые действия «Тоннель-горка».

Для того, чтобы ребенок смотрел на лицо находящегося напротив человека, можно использовать «Тоннель – горку». Оборудование сенсорной комнаты (шариковый кабинет).

Ребенок с мамой скатывают мяч с наклонной плоскости, с усилием отталкивая его двумя руками. Мама сопровождает его действия веселым стихотворением.

-Мячик в руки ты возьми (мяч в руках у ребенка),

-Смело к горке подойди (ребенок подходит к приподнятому концу горки),

-Оттолкни его руками (скатывает мяч горки),

-А теперь беги, лови! (Бежит к педагогу, который ловит мяч на другом конце горки. Взяв мяч, возвращается обратно.)

Игра проводится в течение некоторого времени, прекратить игру следует при потере интереса со стороны ребёнка.

- Давай прокатимся с горки. Сядь на горку, катись.

Мама усаживает ребёнка на горку-тоннель. Педагог на противоположной стороне влезает на половину туловища в тоннель и начинает звать ребенка. Погружение педагога в тоннель зависит от того, в какой мере ребенок готов скатиться с горки. Лицо взрослого должно быть в фокусе ребенка. Все время во время общения наблюдайте и старайтесь, чтобы ребенок постоянно смотрел на вас (замкнутое пространство в тоннеле создает условия для установления зрительного, положительного эмоционального контакта). Если ребенок перестает смотреть на взрослого, позовите его.

Предлагаем ребенку вскарабкаться обратно на горку. Руки педагога под ногами ребенка создают своего рода опору при подъеме. Мама все время зовет ребенка к себе на горку.

4. Игра с игрушкой «Желобок».

Содержание игры: Дети раннего возраста любят играть с игрушкой «желобок». Педагог, мама и ребенок сидят на ковре перед желобком. Педагог показывает, как можно закинуть шарик в желобок, при этом игра сопровождается речью: «Вот шарик. Шарик закинем вот сюда в дырку. Шарик катится, КАТЬ-КАТЬ. БУХ, упал».

Обычно у ребёнка сразу появляется желание закинуть шарик в желобок. Педагог действия ребенка комментирует: «Да, шарик сюда. Катится, БУХ, упал».

Педагог берет шарик и провоцирует ребенка на то, чтобы он попросил шарик: «Дай, дай, шарик (или – дай, тетя)».

«Куда шарик?», «Сюда», «На шарик», «Шарик БУХ, упал». Педагог вновь должен первый схватить шарик и спросить «Ещё хочешь?», «Попроси – дай ещё».

Если ребенок не может понять, что он должен делать, подключаем маму. Педагог обращается к маме «Мама, попроси шарик», «Ещё дать? Ещё шарик?».

Во время игры педагог задает вопросы: «Куда шарик?» - сюда, «Где шарик?» - там, «Хочешь ещё шарик?» - да, ещё. «Дать ещё?» - дай, ещё. «Кому дать?» - мне. «Чей шарик?» - мой.

5. Окончание занятия (ритуал прощания). Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 6. Тема: Игра «Машина»

Задачиотражены в содержании занятия.

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).
2. Подвижная игра «Машина».
3. Упражнение на развитие плавного ротового выдоха «Полицейский».
4. Пазл из шести крупных деталей «Машинка».
5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

Педагог показывает барабан и предлагает поприветствовать друг друга.

-Давайте под барабан поприветствуем друг друга.

-Маша, маша! (педагог бьет по барабану в такт приветствия) привет, привет! (движением руки обращается к ребёнку). В ответ ребёнок, в зависимости от коммуникативных возможностей, отвечает приветствием.

-Мама, мама! (педагог бьет по барабану в такт приветствия) привет, привет! (движением руки обращается к маме). В ответ мама в такт барабана отвечает: Привет, привет!

2. Подвижная игра «Машина».

Задачи: Учить двигаться в определенном направлении, согласовывать действия; развивать зрительное внимание, умение визуально контролировать и координировать свои действия; вселять чувство уверенности; побуждать к самостоятельным действиям. Развитие понимания речи. Вызывание слов - звукоподражания: БИ-БИ, В-В-В, Ж-Ж-Ж – движение машины; эмоциональных возгласов: ОЙ-ОЙ, БАХ.

Содержание: Предложите ребёнку поиграть в водителя. Комментируйте свои действия словами:

-Давай поиграем в водителя, будем водить машину. Вот тебе руль. Я еду «поехали», «В-В-В (Ж-Ж-Ж)». Сигналит машинка: БИ-БИ! Освободите дорогу!

Педагог начинает обыгрывать действия водителя с рулем, имитируя при помощи движений рук управление машиной – крутим руль и ходим по комнате. Когда ребенок подключится, можно имитировать аварию, протянув свой руль к ребенку: «БИ-БИ-БИ: сигналит машина. БАХ! ОЙ – ОЙ авария (можно упасть)». Когда есть возможность подойти к препятствию (например, стул, стол), педагог останавливается, сопровождая движения длительным непрерывным звуком «В-В-В (Ж-Ж-Ж)».

3. Упражнение на развитие плавного ротового выдоха «Полицейский».

Содержание: Дать маме и ребёнку свистки, в которые легко дуть и предложить поиграть в полицейских.

-Кто знает, что есть у настоящего полицейского? Пистолет, дубинка и, конечно, свисток. Вот вам свистки – давайте поиграем в полицейских! Вот полицейский увидел нарушителя – свистим в свисток!

Игру можно повторить несколько раз. Следует следить, чтобы ребёнок дул не напрягаясь, не переутомился.

4. Пазл из шести крупных деталей «Машинка»

Содержание: Рассмотреть пазл, найти и показать детали машинки (колёса, двери, фары, руль, кабина). Машина ехала и сломалась (рассыпать детали пазла). Давай соберём машину. Где кабина? Поставь на место. Возьми колёса и поставь на место и т.д.

5. Окончание занятия (ритуал прощания). Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 7. Тема: Семья

Задачи: Развитие подражания действиям взрослого. Развитие речевого слуха – различение на слух звукоподражаний. Учить вслушиваться и повторять за взрослым гласные звуки, слоги и слова. Развитие координации речи и движения.

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

2. Упражнение «Удивительная баночка».
3. Игра «Кто там?».
4. Подвижная игра.
5. Постройка фермы для животных.
6. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

Педагог показывает жестяную банку.

- Вот банка. Она волшебная, умеет здороваться, вот так – Маша! Маша! Привет, привет! Мама! Мама! Привет! Привет! Когда педагог произносит слова «Привет, привет» - хлопает по банке.

- Мама попробуй поприветствовать нас.

- Маша хочешь поприветствовать нас?!

2. Упражнение «Удивительная баночка» (Можно рекомендовать для использования в домашних условиях)

Содержание: На столе - жестяная банка и коробка с различными предметами (каштаны, желуди, бусины и т.д.). Ведущий (кто-то из родителей, старшие сестра, брат) предлагает каждому взять по одному каштану (желудю и т.д.) и, держа в кулачке, поднести к уху. В ответ на произнесенное слово ребенок бросает каштан (желудь и т.д.) в банку и показывает указательным пальцем, кто следующий произнесет это слово, последним говорит ребенок. Игра проходит в энергичном темпе, даже если ребенок не может правильно произнести нужное слово, пусть произносит, как может. Обязательно действия ребенка следует поощрить. Последовательность звуков, слогов, звукоподражаний, слов: *А, О, У, Ы, ПА, БА, ДА, ДО, ДУ, МУ, АВ-АВ, МЯУ, БУХ, ОП, ДОМ, КОМ, папа, мама, баба, и т.д.*

Примечание: важно, чтобы во время обращения к ребенку, он мог видеть движения губ говорящего игрока.

3. Игра «Кто там?»

Содержание: игрушки – кошка, собака, барашек, лошадка, корова, лягушка и др. В этой игре необходимы двое ведущих: мама находится за дверью, держит игрушку и подаёт сигнал, педагог ведёт игру. За дверью раздаётся звук – крик животного или птицы (звукоподражания: «МЯУ», «АВ-АВ», «БЕ», «ПИ-ПИ», «ИГО-ГО», «КВА-КВА» и др.), педагог прислушивается и просит ребёнка послушать и отгадать – кто там за дверью. Ребёнок может ответить любым доступным способом: показать картинку с изображением соответствующе-

го животного, назвать его словом или звукоподражанием. Требовать от ребёнка определённой формы ответа следует в зависимости от его речевых возможностей.

-Слышишь, кто там за дверью кричит. Послушай внимательно. Кто там? Собака? Давай посмотрим.

Педагог ребёнком идет к двери, открывают её и приносят игрушку.

-Молодец, угадал. Послушай, кто ещё там кричит.

Игра продолжается с другими игрушками.

Когда все игрушки оказываются на столе перед ребёнком можно спросить:

-Кто лает? Собака как лает? Кто квакает? Лягушка как квакает? И т.д.

4. Подвижная игра.

Содержание: Мама и ребенок - барашки сидят на стульчиках или на ковре.

– Давайте поиграем в барашков, я буду мальчиком, который хочет поймать барашков, а вы мышата. Я буду рассказывать стишок и как только закончу стих, вы будете убегать от мальчика.

На лугу барашек беленький пасётся,

Мальчик за барашком бегаёт, смеётся.

Когда ребёнок усвоит правила игры, можно поменяться ролями.

5. Постройка поезда для животных.

Содержание: Выкладываем кубики в ряд на полу – это вагоны поезда (можно использовать материал М. Монтессори «Розовая башня»). Затем ставим на каждый кубик игрушечных животных, которых использовали в предыдущей игре – это пассажиры садятся в поезд. Подталкивая последний кубик, можно добиться движения поезда из кубиков.

-Давай поиграем в паровозики! Построим поезд. Поставь кубик, рядом ещё кубик – получился поезд! Киса идём, садись (так сажаем всех животных). Где собака (показываем всех животных). Поехал паровозик: ЧУ-ЧУ-ЧУ! Сигналист поезд! ТУ-ТУ! Остановился поезд на станции – выходи лошадка. Поехали! ЧУ-ЧУ-ЧУ! Сигналист: ТУ-ТУ-ТУ! Стоп поезд! Выходи собака. И т.д.

6. Окончание занятия (ритуал прощания). Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Занятие 8. Тема: Повторяй за мной

Задачи: Развитие подражания действиям взрослого. Научить ребенка использовать слова – звукоподражания в игровой деятельности в сочетании с направленными движениями рук. Стимулировать активную речевую деятельность ребенка. Учить сосредотачиваться на определенной игровой деятельности. Развивать зрительно-моторную координацию. Развитие сильного направленного выдоха; активизация губных мышц.

Этапы занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).
2. Игра «Повторяй за мной!».
3. Игровое упражнение «Поймай рыбку».
4. Игра «Плыви кораблик».
5. Окончание занятия (ритуал прощания).

Структура занятия:

1. Начало занятия (ритуал приветствия).

Педагог показывает колокольчики и предлагает поприветствовать друг друга.

-Давайте под звуки погремушек поприветствуем друг друга.

-Маша, маша! (педагог гремит погремушками в такт приветствия) привет, привет! (движением руки обращается к ребёнку). В ответ ребёнок отвечает приветствием.

-Мама, мама! (педагог гремит погремушками в такт приветствия) привет, привет! (движением руки обращается к маме). В ответ мама в такт погремушкам отвечает: Привет, привет!

2. Игра «Повторяй за мной!»

Содержание игры: Педагог изображает различные действия и предлагает ребёнку и маме угадать, что он делает, а затем повторить действия вместе с ним. Действия выполняются без использования реальных предметов, но если ребёнок затрудняется с ответом, можно использовать предметы во время показа. Например, педагог изображает, что берет тарелку и ложку, накладывает еду, набирает еду ложкой, дуёт, чтобы остыло, кладет в рот, жуёт и глотает.

– Сейчас я буду что-то интересное показывать, а вы постарайтесь угадать, что же я делаю... Конечно, я кушаю! Покажите, как вы умеете кушать! Интересно, кто, что ест? Я ела кашу. А ты, что кушаешь?

Если ребёнок не пользуется активной речью, педагог может после вопросов предлагать варианты ответов, а ребёнок выбирает тот вариант, который понравился, и выражает согласие доступным ему способом – кивком головы, звуками.

Подобным образом изображаются следующие действия:

Читаю – «раскрыть книгу, полистать страницы».

Пью – «взять чашку, поднести ко рту, попить, вытереть рот салфеткой».

Еду на машине – «двигаться по комнате, крутить руль и сигналить».

Самолет – «расставить в стороны прямые руки «крылья», ходить или бегать по комнате».

Играю в снежки – «наклониться, зачерпнуть руками снег, слепить снежок, метнуть снежок».

Рисую – «набирать краску на кисть, водить кистью по мольберту, повесить картину на стену».

Мою полы – «опустить швабру в ведро с водой, затем водить шваброй по полу».

3. Игровое упражнение «Поймай рыбку».

Содержание задания: На низком столике перед ребенком ставятся четыре блюдца, сачок, миска (тазик) с водой, в которой плавают рыбки, шарики, камешки, уточки. Показать, как можно сачком поймать игрушку и затем переложить в нужное блюдце. При каждом действии, когда игрушка выловлена, взрослый эмоционально произносит «ОП-ПА», при каждом «бульканье» воды в миске произносит «БУЛЬ-БУЛЬ». Когда ребенок держит сачок с игрушкой, называем пойманный предмет. Спрашиваем: «Это рыбка (уточка и др.)? Куда рыбку?». Отвечаем «Вот сюда». Поощряем ребенка за каждую попытку имитации слова и звукоподражания.

4. Игра «Плыви кораблик»

Содержание игры: Миска (тазик) с водой, пластмассовые кораблики поставить на невысокий стол. Предложить ребёнку поиграть в кораблики.

-Представь, что это море, а вот кораблики, давай пустим их в плавание (опускаем кораблики в таз). Молодец!

-Вдруг подул сильный ветер (дуем на кораблик), вот так! Смотри, какой сильный ветер! Как быстро поплыл кораблик. А теперь ты попробуй. Молодец!

Игру можно усложнить, предложив ребёнку покататься на корабле из одного города в другой, обозначив города значками на краях таза. В этом случае струя воздуха должна быть не только сильной, но и направленной.

Дуть можно не более 10 секунд с паузами, чтобы у ребенка не закружилась голова.

Окончание занятия (ритуал прощания). Проводится в соответствии с приветствием (начала занятия).

Приведенные в качестве примеров разработки занятий по стимуляции речи детей раннего возраста на основе сенсомоторного развития, направлены на оказание методической помощи практическим работникам в организации работы, предусматривающей как квалифицированный отбор приемов, заданий, проблемных ситуаций, так и их грамотное использование.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инновационное развитие Казахстана потребовало перестройки всех сторон жизни общества. Особое внимание обращено к образовательной сфере, включая специальное образование. В области ранней социально-педагогической абилитации происходят изменения, связанные с организацией помощи семьям с детьми, имеющими ограниченные возможности развития. Современные представления о социально-педагогической абилитации детей раннего возраста позволяют качественно преобразовать процесс реализации программ вмешательства, сделав его доступным для родителей и более эффективным для ребенка.

На современном этапе возникла потребность в создании новых арсеналов научно-методических материалов, обеспечивающих активную позицию всех участников коррекционного процесса, а именно специалистов раннего вмешательства, детей раннего возраста с ограниченными возможностями и их родителей. Научно-методическое обеспечение должно рассматриваться как одно из ведущих средств в общей системе управления качеством коррекционных услуг детям с ограниченными возможностями.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Успешность работы с детьми раннего возраста связана с обеспечением партнерской деятельности специалистов и родителей, с перенесением акцентов в деятельности работников специального образования на обучение родителей и активное включение их в процесс абилитации ребенка. Реализация этой задачи связана с разработкой качественно нового методического обеспечения, позволяющего специалистам-практикам совершенствовать свое мастерство и акцентировать внимание на обучении родителей, привлечении их к самообразованию.

Научно-методическое обеспечение социально-педагогической абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями должно представлять собой единство научно-аналитического, дидактического и методического начал. Оно должно быть адресованным и специалистам и семьям детей.

Задачи методического обеспечения связаны с раскрытием технологии обучения родителей, формирования у них мотивов к партнерской деятельности, овладения методами и приемами коррекционной работы. Методологические принципы и подходы, лежащие в основе разработки методических арсеналов, открывают перспективы к воплощению инновационных идей, новых педагогических технологий, к установлению обратной связи между специалистами и родителями. Другими словами, новое качество методического оснащения социально-педагогической абилитации обеспечит выработку четких механизмов управления этим процессом.

Обеспечение субъектов коррекционного процесса методическими материалами нового образца и качества, предусматривающими раскрытие принципов, подходов к организации абилитационных мероприятий, инновационных технологий явится залогом реализации задач раннего вмешательства и, тем самым, подготовки детей к включению в образовательный процесс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы.- 7 декабря 2010, №1118
- 2 Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». Астана, 2002
- 3 Базовый минимум содержания общеобразовательной программы дошкольного воспитания и обучения детей от 1 года до 6 лет. - Министерство образования и науки РК.- Астана, 2004
- 4 Жайтапова А.А. Методическое обеспечение технологии.- Алматы, 2008
- 5 Понятие о медицинской абилитации и реабилитации. Общие принципы и содержание медицинских реабилитационных программ.- Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCath<http://www.dissercat.com/content/abilitatsiya-vozpitanikov-s-tyazheloi-umstvennoi-otstalostyu-v-usloviyakh-shkoly-internata#ixzz3XI25v89f>
- 6 Логопедическая абилитация и коррекция в дифференцированной реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии. - М., 2002, 332 с.
- 7 Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь.- изд.КАРО, 2006
- 8 Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013
- 9 Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006
- 10 Чепурышкин И.П. К вопросу о сущности понятия «абилитация» как педагогический феномен.- Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современной педагогики», Россия, г. Новосибирск, 15 февраля 2010 г.
- 11 Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник. 2-е изд. - М.: Изд-во Академия», 2003. - 368 с.
- 12 Нуртдинова З.Н. Состояние и перспективы работы по социальной реабилитации инвалидов в системе организаций БРО ВОИ. <http://voiufa.narod.ru/doklad1.htm>
- 13 Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы

- «Школы Бороздина». Монографическое эссе //Под ред. Л.И. Боровикова. - Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2000. - 145 с.
- 14 Герасименко О.А., Дименштейн Р.П. Несколько слов к вопросу об интеграции. - <http://www.detisite.ru/experts/integration/>
- 15 Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков.- С-Пб., 2003
- 16 Сергеева Г. Все мы родом из детства //Петровский курьер. - 2005, - №9. - С.4
- 17 Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития.- Алматы, 2001
- 18 Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Университет Маккуэри, Сидней.-М., 1998, 45 с.
- 19 Портедж. Руководство по раннему обучению: 3-6 лет.-СРБ, 1995, 111 с.
- 20 Нэнси М. Джонсон-Мартин и др. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями.- С.-П., 2005
- 21 Абилизация младенцев. Программа.-Институт раннего вмешательства, С.-П., 1992
- 22 Модель Российская Лекотека. Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами развития.- / http://lekoteka.edu.ru/default.aspob_no=2670/
- 23 Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. Учебное пособие.- М., 2006, с.. 146 – 153
- 24 Жигорева М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: Монография.- М.2009, 145 с.
- 25 Жалмухамедова А.К. Оказание ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями.- Алматы, 2008
- 26 Коржова Г.М., Кенжеева А.К. Методическое обеспечение, как инструментарий научного управления коррекционным процессом.- Алматы, 2014
- 27 Ефимов О.И. Школьные проблемы глазами врача.- М., 2007, 129 с.

- 28 Ефимов О.И., Ефимова В.Л. Педагогика, изменяющая мозг.- М.-С.-П., 2013, 288 с.
- 29 Джин Айрес Э. Ребенок и сенсорная интеграция.- М., 2009 (переводное издание)
- 30 Тюрина Н.Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста. Автореф. дисс.канд. н.- М., 2008
- 31 Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста - дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (Методические рекомендации).- Дефектология, 2001, №1, с.60-64
- 32 Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие.- М., 2008, 239 с.
- 33 Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю. и др. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями.- М., 2009
- 34 Белополюская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии.- Дефектология, 1984, №6 с.5-7
- 35 Коменский Я.А. Великая дидактика.-М., 1995
- 36 Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания.- Т.1, СПб, 1881, 296 с.
- 37 Выготский Л.С. Педагогическая психология//Под ред. В.В.Давыдова.- М., 1991, 480 с.
- 38 Самарина Л.В. Особенности вовлечения семьи в реализацию программ раннего вмешательства.- Сб. Специальное образование в Казахстане.- Алматы, 2014, №4 (49), с.30-37
- 39 Янушко Я.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста.- М., 2009
- 40 Ружская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослыми на появление слов у детей первого, начала второго года жизни // Общение и его влияние на развитие психики дошкольников.- М., 1974