

# Ранний возраст: пропедевтика психоречевых нарушений

## Из опыта психолого-педагогического консультирования

**Браткова** Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт специального образования и психологии, МГПУ; старший научный сотрудник, НИИ неотложной детской хирургии и травматологии; bratkovamv@mgpu.ru

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности психоречевого развития детей первых лет жизни и причины, вызывающие задержку их становления; рассматриваются педагогические рекомендации, способствующие своевременному развитию речи и познавательной активности у детей раннего возраста в условиях семьи.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, пропедевтика, родители, комплексная профилактика, ранний возраст, нарушения познавательного развития, развитие речи, задержка речевого развития, задержка психического развития, сенсорное воспитание.

В практике консультирования ребенка и его семьи особую роль занимает блок проблем, относящихся к психоречевому развитию. Анализ данных, полученных в ходе консультирования\*, показывает, что большинство родителей обращаются за помощью к специалистам в связи с задержкой в развитии речи ребенка. При этом возраст детей, как правило, — от трех до пяти лет. Последующее комплексное обследование подтверждает, что именно дошкольный возраст является периодом наибольших волнений со стороны близких, когда появляются требования к умениям и знаниям ребенка, возможность сравнить имеющиеся у него достижения с успехами сверстников. Одним из основных показателей успешности становится *развитие речи*, недоразвитие которой

становится с возрастом все более заметным как самым близким людям, так и окружающим.

Психолого-педагогическое обследование направлено на оценку специалистами уровня психофизического развития ребенка, определение образовательного маршрута и в случае необходимости — медицинской поддержки. Значимыми представляются и ответы на вопросы родителей о причинах задержки психического и речевого развития, выполнение необходимых мероприятий для ее преодоления.

Так, в большинстве случаев позднее овладение речью связано с имеющимися у ребенка особенностями в развитии, что подтверждается соответствующими диагнозами. Например, мы можем увидеть в истории развития ребенка первых лет жизни следующее: перинатальная патология центральной нервной системы; минимальная мозговая дисфункция (мышечная дистония); задержка психического и речевого развития и др. При этом имеющиеся у детей задержка становления лепета, запаздывание первых слов, нечеткость произнесения ряда звуков, замена одних звуков другими, ограниченное понимание речи и др. вызваны органической патологией ЦНС, что требует комплексного медико-психолого-педагогического обследования.

Однако в последнее время все чаще за консультативной помощью стали обращаться семьи, в которых речевое неблагополучие ребенка вызвано не столько биологическими проблемами, сколько особенностями воспитания и обучения, а в некоторых случаях и соединением этих факторов.

\* В Консультативно-диагностическом центре Научно-исследовательского института неотложной детской хирургии и травматологии (НИИ НДХиТ).

*В качестве иллюстрации приведем пример.*

*Дима Д., 3 года.*

Родители обратились на консультацию к специалистам, жалуясь на нарушение речи у мальчика.

**Анамнез:** наследственность не отягощена. Ребенок от первой беременности. В 4–6 недель кровяные выделения. Токсикоз в первой половине беременности (в 13–14 нед.). В 20 нед. — угроза прерывания (стационарное лечение). Роды на 31-й неделе, самостоятельные. Вес — 1800. Отмечалось тугое обвитие пуповины вокруг шеи, закричал не сразу, внутриутробная пневмония, церебральная ишемия, синдром умеренно сниженной двигательной активности, ретинопатия недоношенных 1-й ст., конъюгационная желтуха — 2-й ст.

Со слов родителей, до года рос беспокойным, плаксивым. Наблюдался невропатологом по месту жительства, получал медикаментозную поддержку, массаж. Самостоятельно пошел в один год 1 месяц. Звукоподражания и слова отсутствовали. В два года отмечался лепет — два слова. Проконсультирован психоневрологом. Диагноз: минимальная мозговая дисфункция, темповая задержка психоречевого развития на резидуально-органическом фоне. Рекомендованы лечение и консультация психолога, логопеда.

Близкие Димы (бабушка, тетя) посоветовали отдать мальчика в садик, уверяя, что он еще маленький, беспокоиться нет причин, речь появится в общении со сверстниками.

В два года 6 месяцев родители определили мальчика в дошкольное учреждение. Привыкал трудно. К новым условиям адаптировался тяжело (не выполнял просьбы воспитателей, с детьми вел себя агрессивно, в играх не участвовал, игрушки разбрасывал и т.п.). Воспитатели стали жаловаться родителям на поведение Димы, посоветовали обратиться за консультацией к педагогу-дефектологу.

В три года был проконсультирован в НИИ НДХиТ.

В контакт мальчик вступил с педагогом охотно. Однако интерес к игрушкам у ребенка неустойчивый, кратковременный. Мальчик быстро уставал, нуждался в дополнительных приемах по удержанию внимания, переключении видов деятельности. При выполнении заданий Дима действовал методом проб, многие задания мог выполнить только совместно со взрослым. Мальчик осуществлял группировку предметов по одному признаку, выделял предметы двух разных размеров (большой и маленький), двух разных форм (квадратной и круглой). Понравившиеся игрушки не просил, подходил и брал. Если предмет был недосыгаем — не пытался взять его. Самостоятельно нарисовать дорожку не смог (справился по подражанию действиям педагога). Самостоятельная игра характеризовалась повторением одного действия (катал машинку; складывал игрушки в коробку, разбрасывал их). Во многом эти трудности объяснялись недостатками ручной моторики. В активной речи наблюдалось незначительное количество звукоподражаний, слов (мя/мяу, дай, мама, папа). Пассивный словарь больше активного. Фразы нет. Внимание неустойчивое. Работоспособность низкая. Со слов мамы, ребенок произносит 8–10 лепетных слов: мама, дай, пи (пить), бах, би-би, ав-ав, баба, ки (кошка). В быту, как отмечает мама, мальчик почти полностью зависим от взрослых. Нуждается в помощи при одевании/раздевании, приеме пищи, действиях по уходу за собой.

По рекомендации детского психоневролога мальчику провели эхоэнцефалографическое обследование, которое показало признаки внутричерепной гипертензии.

**Заключение** после проведения комплексного обследования: задержка психического развития на резидуально-органическом фоне, общее недоразвитие речи первого уровня. Рекомендовано обратиться за консультацией в ЦПМПК для разработки специальных образовательных условий. Рекомендованы лечение и индивидуальные занятия с педагогом-дефектологом, логопедом в ДОО. Для проведения развивающих занятий в условиях семьи ребенку была составлена индивидуальная программа развития.

Пример с Димой показывает, что близкие взрослые поздно обратились за помощью к специалистам. Известно, что организация жизни ребенка, учитывающая его индивидуальные и возрастные возможности, раннее начало коррекционной поддержки способствуют предупреждению других проблем в развитии, в том числе и речевых. Если ребенку оказывается комплексная помощь специалистов (лечение и индивидуальные коррекционные занятия) на первом году жизни, то уже в три года уровень его развития и навыки социального поведения кардинально отличаются от тех, что есть у ребенка, с которым в три года эта работа только началась. Очевидно, что Диме необходим реабилитационный комплекс, включающий в себя как медицинское, так и коррекционно-педагогическое воздействие.

Закономерности развития психики у всех детей одинаковы, однако сам этот процесс происходит по-разному и имеет много индивидуальных особенностей.

**Общение ребенка со взрослым** является мощным стимулом становления речи в первые годы жизни в процессе овладения им предметными действиями. Однако основы развития речи закладываются с первых месяцев жизни ребенка: развитие голосовых реакций, совершенствование артикуляционной моторики, формирование первых связей между двигательным, кинестетическим и слуховым анализаторами. На первом году жизни у ребенка появляется гуление, лепет, способствующие формированию речевого дыхания, слухового контроля, речевого подражания.

**Своевременное двигательное развитие ребенка** (сидение, ползание, ходьба), совершенствование функций рук (умение захватывать и удерживать предметы) имеют особенно большое значение для становления речи. Известно, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от состояния тонкой пальцевой моторики, освоения неречевых движений: сосания, глотания, жевания (если ребенок не может сомкнуть губы, поднять язык, жевать, то у него, ско-

рее всего, возникнут проблемы с артикуляционными движениями). Задержанное становление движений и сниженный интерес к окружающему негативно влияют на речевое развитие. Своевременное овладение теми или иными движениями делает ребенка постепенно все более самостоятельным, что имеет большое значение для его психического развития.

**Связь речи с мышлением** подробно рассматривали многие ученые. И.М. Сеченов отмечал, что чувственное познание — основа мыслительной деятельности. Анализ предметов, их синтез, абстракция, обобщение, познание простейших связей — всё это происходит в процессе чувственного познания. Ощущение и восприятие являются основой сенсорного воспитания, фундаментом, на котором строятся знания детей об окружающем. При помощи зрения, слуха, осязания и т.п. малыш познает окружающие его предметы, что становится базисом для формирования высших психических функций: памяти, воображения, мышления. Известно, что мышление у ребенка раннего возраста осуществляется с помощью слов, при посредстве которых обобщается накопленный опыт и возникает возможность оперировать знаниями о предметах. Чтобы развить мышление, необходимо организовать предметную деятельность малыша, сопровождая ее словесными обозначениями предметов, игрушек, их свойств и качеств и т.д. Восприятие составляет основу умственной деятельности ребенка, играет существенную роль в различных видах деятельности, является регулятором различных практических действий. Особая роль в этом процессе отводится сенсорным, ориентировочным действиям. Прежде всего это действия руки, осязающей предмет, движения обследующего этот предмет глаза и т.д.

Младенчество становится первым и особо значимым периодом приобретения чувственного опыта, когда усилия близких направляются на стимулирование ребенка к обследованию окружающих предметов с помощью зрения, слуха, движений рук. Постепенно усложняясь в зависимости от уровня психо-

физического развития и возраста, взрослый активизирует процесс зрительного и слухового восприятия, организует его, сочетая с постепенным развитием двигательной функции рук. Уже с первых месяцев жизни у ребенка развивают осязательные движения рук, вкладывая в них различные звучащие игрушки, побуждая к захватыванию предметов и помогая ему. Эти упражнения необходимо целенаправленно проводить и в раннем возрасте, в котором ориентировочная деятельность расцветает и который становится периодом активного познания назначения, свойств, качеств предметов с помощью ориентировки. Ориентировочная деятельность становится мощным стимулом для всего психофизического развития ребенка.

**Развитие понимания обращенной речи** — этому способствуют многие факторы, но прежде всего — эмоциональное общение в процессе режимных моментов, выразительность голосового комментирования, мимика, движения, проговаривание основных действий, предъявление предметов/игрушек, вызывающих потребность в манипулировании ими. Всё это является основой для становления активной речи, когда в процессе совместной со взрослым деятельности ребенок учится действовать с помощью различных «культурных предметов»: игрушек, одежды, посуды и т.п., закрепленных человеческим опытом. Только с помощью взрослого, под его руководством и благодаря его оценке ребенок постигает общественные способы использования предметов. Обучая малыша обследованию предметов (рассматриванию, выслушиванию, осязанию и т.д.), взрослый обогащает его чувственный опыт, который необходим для образования представлений. В этом процессе при помощи слова взрослого у ребенка складываются первые обобщения.

Следует подчеркнуть, что сенсорный опыт является необходимой ступенью формирования процессов мышления и речи. Слово обобщает, позволяет внести то, что не дает чувственный опыт и что сам ребенок не в состоянии выделить в предмете, явлении. Накопленный малышом чувственный опыт взрослый помогает использовать не только в предметно-

игровых действиях, но и в продуктивных видах деятельности (рисунке, лепке), активизирует, что было воспринято в наблюдении и обследовании.

В первые годы жизни слово выступает для ребенка как орудие, при этом использует он его чаще, чем любое другое орудие. Уже за два-три года ребенок овладевает родным языком, а в двуязычной среде и двумя.

Он внимательно смотрит на губы взрослого, сосредоточенно слушает, пробует повторять, узнает, что каждый предмет имеет не только свое назначение, но и свое название; научается слушать и понимать речь и связь слов в предложении.

Постепенно ребенок начинает хорошо понимать обращенную речь, что выражается в отклике на свое имя, в выполнении простых инструкций/просьб (помоги ручкой, дай ручку и т.п.) и в переходе от ситуативной речи к первым функциональным обобщениям.

От чего же зависит своевременное становление речи?

Прежде всего, от врожденных задатков, благополучного органического фона, состояния здоровья. А также от социальной ситуации развития малыша (атмосферы семьи, общения с близкими, воспитания родителей).

## Рекомендации

Остановимся на определении рекомендаций, способствующих своевременному речевому и познавательному развитию детей первых лет жизни в семье в процессе режимных моментов, свободной деятельности и организованных игр/занятий.

○ Чтобы игра-занятия была результативной, она должна проводиться обязательно *в игровой форме*. Игра представляет для малыша наиболее увлекательный вид деятельности. В процессе получения игрового результата, совершенно незаметно для ребенка взрослый, обучая его, способствует усвоению им необходимых знаний и умений. Следует учитывать, что этот процесс будет более продуктивным, если предоставить маленькому ребенку большое количество повторений, способствующих переносу полученных знаний на новые предметы, в новые ситуации и т.п.

○ Поэтому при построении игр-занятий важно учитывать необходимость частой *смены предметов, действий и видов деятельности*.

○ Особое значение отводится формированию практической ориентировки у ребенка на свойства/качества предметов/игрушек. Этому будет способствовать обучение ребенка *подражанию действиям* взрослого. Взрослый делит действие на ряд операций, каждую из которых учит ребенка выполнять вслед за собой. Например, строя башню, взрослый берет из множества кубиков один — просит выполнить то же действие и ребенка. Ставит кубик на стол и контролирует, чтобы ребенок сделал так же, затем берет еще кубик, ждет, когда то же сделает и ребенок, ставит кубик на кубик — и просит сделать так же ребенка. Таким образом любое действие взрослый осуществляет замедленно и расчлененно. В любой игре-занятии взрослый использует *способы передачи ребенку общественного сенсорного опыта*, которые должны постоянно сменять друг друга. Например, если ребенок может выполнить задание, ориентируясь на образец, то не следует побуждать выполнить его по подражанию. И конечно, если малыш готов выполнить задания самостоятельно, по просьбе взрослого, то образец будет лишним, а в некоторых случаях даже тормозить активность ребенка. Однако нужно быть очень внимательными и вовремя заметить, когда ребенок не может выполнить задания по словесной инструкции, чтобы предоставить ему помощь в виде показа или подражания, а в некоторых случаях перейти и к совместному выполнению. Родители при предъявлении задания должны помнить, что вид помощи будет различен и обусловлен, как правило, новизной предмета/игрушки и степенью знакомства с предлагаемой деятельностью. При этом нужно всегда учитывать, что разные задания дети выполняют по-разному.

○ Для игры стараться *подбирать такие предметы и игрушки*, чтобы учитывались интересы и возраст ребенка.

Для детей первых лет жизни полезными будут предметы/игрушки, вызывающие познавательный интерес, способствующие развитию речи и предметных действий. Поэтому в ар-

сенале игрового уголка должны быть игрушки с функциональным назначением, т.е. те предметы, с которыми можно совершать простое предметное действие (заводить, катить, стучать, вставлять в прорезь, качать и др.). Малышам особенно полезны предметы/игрушки, с которыми можно производить предметно-игровые действия: машинки, куклы, строительный конструктор и др., а также игрушки, способствующие развитию соотносящих и орудийных действий: матрешки, совочки, ложки, кастрюльки, коробки с крышками, одежда для кукол и др.

○ Важно при подборе предметно-игрового оборудования учитывать, что *предметы — сенсорные эталоны* должны быть контрастными. Например, шарик — кирпичик (кубик); красный кубик — синий кубик; большой мячик — маленький мячик и т.д. Предметы, соответственно, отличаются только одним заданным признаком, во всем другом они одинаковы. Так, если мы обучаем ориентировке на величину, то предъявляем ребенку две группы предметов, например мячи, одинаковые по фактуре, цвету, отличающиеся только величиной. Цель — научить ребенка сопоставлять предметы по заданному признаку (цвет, форма, величина и т.д.). В решении этой задачи взрослый использует известный прием — примеривание (наложение, соединение двух предметов). При наложении, сопоставлении предметов друг с другом взрослый обязательно фиксирует их идентичность или разность словами «такой», «не такой» и называя признак («правильно, это такой, большой», «нет, это маленький, возьми большой!»). Предметы должны быть подобраны идентично, т.е. отличаться только одним признаком, например, при восприятии величины используются пластмассовые красные шарики двух размеров — большие и маленькие. Таким образом, слово воспринимается вместе с предметом, действием, признаком.

○ Позже следует перейти к обучению ребенка ориентироваться на заданный признак среди неоднородных (неодинаковых) предметов. Например, обучая ориентировке на цвет, взрослый может использовать машинки, ложки, пуговицы и т.п. вперемешку (две машинки —

желтая и синяя, три мячика — один синий, два желтых, две желтые елочки, три пуговицы — желтые и синие) двух цветов. Следует помнить, что значимая роль в этом процессе отводится речи. Именно в процессе называния предмета, признака, действий с ним, т.е. имея наглядную опору, ребенок учится сопоставлять, устанавливать связь предмета со словом. Постепенно в процессе совместного предметно-игрового действия происходит как речевое, так и познавательное развитие. При этом важно просить ребенка выбрать/найти/принести предмет/игрушку с обозначенным, заданным признаком. Например, мама просит принести желтый кубик (ребенку нужно выбрать из двух цветов — желтые кубики и синие), или при «строительстве дороги» перед ребенком ставится задача найти только кирпичики (из кубиков и кирпичиков). По тому же принципу строится обучение и с другими сенсорными эталонами — цветом, величиной. Только когда ребенок легко справляется с задачей определения сенсорных эталонов по просьбе взрослого (выделяет из множества предметов тот, который обозначил взрослый, например, при выборе: большой красный шарик, маленький желтый шарик, маленькая желтая пуговица, большая красная пуговица, синяя маленькая ложка, большая зеленая ложка, маленькая кукла, большая кукла) можно переходить к обучению чередованию предметов с заданным свойством. Например, делаем бусы с чередованием красных/желтых шариков или строим башню, где желтый кубик чередуется с синим и т.п. Таким образом у ребенка накапливается сенсорный опыт, который составляет обобщенные знания и представления. И только в конкретной предметно-практической деятельности под руководством взрослого идет сенсорное развитие, формируется мышление и речь.

Важно обратить внимание на требования к *речевой инструкции взрослого*, прежде всего это четкость и простота, а также констатация факта, сопровождение действий, побуждение к действию, регуляция деятельности ребенка, оценка результатов его деятельности. Через словесную оценку взрослого ребенок воспринимает и его эмоциональное отношение к выполняемому действию. Например, в процессе

проведения игрового занятия, целью которого является обучение ребенка воспроизведению жеста «привет», понимание инструкции «дай ручку», взрослый вначале обязательно соединяет слово и действие. Так, он произносит: «Привет! Дай ручку!» и одновременно протягивает руку к ребенку. Если малыш в ответ не дает руку, то взрослый помогает совместно: берет руку малыша и кладет ее себе на ладонь, ласково поглаживая и пожимая. Такое упражнение нужно проводить как можно чаще, в конкретной ситуации как с другими близкими взрослыми, так и со сверстниками, и в игре (здороваться с куклой/мишкой). Не забывая об обязательном поощрении в виде похвалы, ласки и другом значимом для ребенка подкреплении. Проводить его необходимо, пока ребенок сам на данную инструкцию не будет пытаться протягивать руку. Затем у него с инструкцией «дай» формируют другие варианты сходных действий: «Дай машинку, дай куклу» и т.д.

Известно, что многие дети в процессе общения начинают пользоваться не речью, а жестами. Следует отметить, что взрослому нужно быть чутким и поддерживать, поощрять попытки малыша привлечь к себе внимание. Так, если ребенок, желая пить, подходит и жестом указывает на предмет, то конечно, следует похвалить его, при этом стараясь вызвать речь: «Хочешь пить? Попроси. Скажи “пить”». Однако в практике консультирования известны случаи, когда близкие, мгновенно понимая выражения мимики, глаз, жестов ребенка, опекая его, стараются предвосхитить, угодить, удовлетворить любую потребность, тем самым совершают ошибки, которые тормозят потребность в речевом общении. Важно в ситуациях, требующих словесного ответа, быть максимально терпеливым и последовательным, уметь ждать.

Как правило, при нормативном развитии становление речи протекает незаметно, и взрослые только отмечают некоторые перестановки звуков или искаженное их произношение, но эти особенности могут быть возрастными и легко преодолимы.

Проведенные исследования подтверждают, что возможно ускорить появление речи при адекватной, четко продуманной организации

жизни маленького ребенка и созданию соответствующих условий воспитания. Известны исследования, которые доказывают, что ребенок раньше начинает словесно выражать свою просьбу, если взрослый на другие сигналы (жесты, мимику и т.п.) не дает ответной реакции, а также при создании проблемных ситуаций. При этом чаще всего для ребенка это весьма и весьма трудно. Более эффективно речевая активность малыша может быть вызвана, если взрослый учитывает его потребности. В первые годы жизни основная потребность ребенка напрямую связана с ведущей деятельностью — предметно-игровой, осуществляемой совместно со взрослым. И в этот период, к концу первого года жизни — на втором мы отмечаем появление у малыша первых осознанно произносимых слов.

Таким образом, пропедевтика речевого развития эффективнее всего может быть организована в среде наиболее комфортной и значимой для ребенка первых лет жизни — семье. Грамотно построенная организация и условия жизни и воспитания дают большие возможности для эффективного продвижения, в том числе психоречевого. Однако следует учитывать, что при обнаружении у ребенка особенностей речи или познавательной деятельности следует обратиться к специалистам, которые помогут близким малыша определить эффективные условия воспитания, обучения, индивидуальную программу развития, по которой родители могут заниматься в условиях семьи.

## Источники

1. Бенилова С.Ю. Роль факторов риска на ранних этапах онтогенеза в ранней комплексной профилактике нарушений развития речи и интеллекта // Специальное образование. 2019. № 3.
2. Браткова М.В. Ранний возраст: пути коррекционной помощи по формированию предметных действий (монография). М.: Парадигма, 2015.

3. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев, 1990.
4. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона М.: ТЦ «Сфера», 2003.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997.
6. Приходько О.Г., Левченко И. Ю. и др. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: Науч. монография. М.: Парадигма, 2018.
7. Приходько О.Г., Югова О.В. Как научить малыша говорить. М.: Каисса, 2010.
8. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: Пособие для педагога-дефектолога и родителей. М.: Парадигма, 2010.
9. Югова О.В. Роль семьи в становлении речи ребенка и коррекции ее нарушений // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации: Сб. науч. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / МГПУ. М., 2019.

## Early age: propaedeutics of psychorechological disorders

### *From the experience of psychological and pedagogical counseling*

Margarita V. Bratkova,  
Moscow, Russia

**Abstract.** The article reveals the features of the psycho-speech development of children in the first years of life and the reasons that cause a delay in their formation; pedagogical recommendations that contribute to the timely development of speech and cognitive activity in young children in a family setting.

**Keywords:** family education, propaedeutics, parents, comprehensive prophylaxis, early age, disorders of cognitive development, speech disorders, speech development, impaired mental function, sensory education.

