



Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Ю.А. Разенкова

Оценка развития общения ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья с близким взрослым

Методическое пособие

Москва 2021

УДК 376.3 376.4

ББК 74.5

Р 17

Разенкова Ю.А. Оценка развития общения ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья с близким взрослым: методическое пособие [Электронный ресурс]. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – 77 с.

Методическое пособие отражает результаты многолетнего научного проекта ФГБНУ «ИКП РАО» по перестройке взаимодействия и общения близких взрослых и детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В рамках пособия представлены процедуры оценки и анализа общения близких взрослых и детей раннего возраста с ОВЗ. Предлагаемые материалы направлены на использование в качестве части общей диагностической оценки, проводимой в службах ранней помощи, для качественного описания коммуникативного поведения близких взрослых и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью, позволяющего отнести их взаимодействие к определенному типологическому варианту внутри нозологической категории. Материалы методического пособия могут быть использованы специалистами психолого-педагогического профиля образовательных организаций, специалистами ППМПС-центров, служб ранней помощи, консультативных центров и пунктов в части работы с семьями детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью.

ISBN 978-5-907436-40-4

©ФГБНУ «ИКП РАО», 2021

©Разенкова Ю.А., 2021



ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
1. Методики оценки взаимодействия близкого взрослого и ребенка первых трех лет жизни.....	8
2. Оценка общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья.....	20
3. Варианты развития общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья.....	37
4. Условия, необходимые для развития общения у ребенка раннего возраста с ОВЗ.....	45
Заключение.....	51
Приложение.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Исследования, развернувшиеся в рамках развития отечественной системы ранней помощи, показали, что наиболее эффективная коррекция отклонений в развитии ребенка и, что еще важнее, предупреждение дальнейшего неблагополучия возможна, только на ранних этапах развития ребенка и обязательно в семейном контексте.

В середине 90-х годов было предпринято проектирование цикла научных исследований, предметом которого должна была стать перестройка форм и содержания взаимодействия родителей и ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью, а целью – обеспечение каждому ребенку с ОВЗ и/или инвалидностью возможности продвигаться в последовательном освоении форм и содержания общения в соответствии с общими закономерностями коммуникативного развития [Разенкова Ю.А., 2017]. В последующие годы в ФГБНУ «ИКП РАО» был реализован задуманный проект исследований, в котором на нескольких категориях детей с ОВЗ была экспериментально проверена гипотеза о необходимости и возможности перестройки коммуникативного поведения их родителей (в первую очередь, матерей) в целях обеспечения условий для оптимизации у детей развития общения [Выродова И.А., 2009; Одиноква Г.Ю., 2015; Кудрина Т.П., 2016; Орлова Е.В., 2017; Разенкова Ю.А., 2017].

В рамках изучения психологических механизмов развития и функционирования поведения ухаживающих взрослых во взаимодействии с ребенком-сиротой младенческого и раннего возраста с ОВЗ впервые была разработана процедура, позволяющая выявлять и описывать феноменологию взаимодействия ухаживающих взрослых с детьми при разной глубине отставания в психомоторном развитии, основанная на поэтапном анализе массива видео-материалов [Выродова И.А., 2009]. Исходными позициями при

проектировании системы оценки общения выступили следующие положения, характеризующие общение:

- взаимная направленность коммуникативных действий взрослого и ребенка в ходе общения;
- полноценное взаимодействие двух личностей, возникающее в общении;
- для изучения общения выбираются ситуации естественного, «здесь и сейчас» общения взрослого и ребенка, а также домашние и иные видеоматериалы, позволяющие в естественной для ребенка среде и в динамике проследить те или иные аспекты развития этого процесса у ребенка во взаимодействии со взрослым;
- инструментом диагностики становится видео-наблюдение (видео запись с последующим анализом).

В последующей экспериментальной работе по изучению общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна система оценки общения была усовершенствована: разработана процедура перевода видеоматериалов в литературную транскрипцию, предложен алгоритм анализа литературной транскрипции; уточнены категории анализа и их показатели [Одиноква Г.Ю., 2015].

В ходе изучения феноменологии общения матери и слепого младенца были дополнены категории и показатели анализа, ориентированные на наиболее трудного партнера в общении – слепого младенца [Кудрина Т.П., 2016].

В последующем дальнейшему совершенствованию подверглась процедура сбора информации, проводимая в рамках оценки общения близкого взрослого и ребенка раннего возраста с ОВЗ и /или инвалидностью. Необходимо было уточнить, как избежать, с одной стороны, естественной реакции ситуативной тревоги у взрослого (родителя) и реакции новизны у ребенка на экспериментатора с видеокамерой в руках. Для этого был проведен поисковый эксперимент на группе из 18 матерей и 18 детей второго года жизни с органическим поражением центральной нервной системы.

Результаты этого эксперимента позволили понять, что первая видеосъемка должна проводиться при третьей-четвертой встрече исследователя и пары «взрослый – ребенок». Перед этим должно быть несколько встреч, в ходе которых должен быть установлен контакт и определенный уровень доверия [Орлова Е.В., 2017].

В ходе осмысления и обобщения полученных эмпирических данных, и создания общего для разных категорий детей с ОВЗ подхода к предупреждению и преодолению трудностей в развитии их общения с близкими взрослыми [Разенкова Ю.А., 2017] система оценки общения была дополнена «квалификационной сеткой анализа» в целях унификации первичного словесного описания. Сетка представляет собой перечень категорий, описывающих типичные формы коммуникативного поведения (коммуникативных действий) детей младенческого и раннего возраста и их близких взрослых и иллюстрированных примерами. Категории и примеры служат ориентирами для квалификации наблюдаемого поведения, следовательно, использование квалификационной сетки направлено на повышение объективности интерпретации исходных данных, а также способствует однозначности и универсальности языка описания данных. В работе использован принцип открытости квалификационной сетки для ее дополнения при изменениях объекта анализа или при совместной работе экспертов [Белова С.С., Носуленко В.Н., Ушакова Т.Н., 2016]. Квалификационная сетка предполагает возможность дополнения перечня категорий, его пересмотра и модификации. В ходе систематизации всех полученных эмпирических данных были уточнены цели и направленность системы оценки общения. Показано, что материалы оценки позволяют не только представить качественное описание базовых характеристик коммуникативного поведения родителей и поведения ребенка, но и дают возможность отнести описание феноменологии общения к определенному типологическому варианту внутри той или иной категории детей с ОВЗ и/или инвалидностью. Поэтому в рамках представления системы оценки общения в

данном пособии были даны и расписаны четыре варианта общения ребенка раннего возраста с ОВЗ и его родителей, а также необходимые условия для перестройки коммуникации близкого взрослого и ребенка раннего возраста с ОВЗ.

Таким образом, методическое пособие нацелено, прежде всего, на раскрытие процедур оценки и анализа общения ребенка первых лет жизни с ОВЗ и/или инвалидностью с близкими взрослыми, позволяющих описать феноменологию и варианты развития общения. В рамках пособия представлено описание каждого из четырех вариантов развития общения и комплекс условий, необходимых для перестройки коммуникации близкого взрослого и ребенка. Представлен краткий обзор методик изучения и анализа детско-родительского взаимодействия, разработанных за историю системного изучения данного вопроса, начиная с первой половины 20-го века и по настоящее время. Проанализированы несколько методик, позволяющих оценить взаимодействие как в семьях с типично развивающимися детьми, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы методического пособия могут быть использованы специалистами психолого-педагогического профиля образовательных организаций, специалистами ППМПС-центров, служб ранней помощи, консультативных центров и пунктов в части работы с семьями детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью.

1. Методики оценки взаимодействия близкого взрослого и ребенка первых трех лет жизни

Ключевое влияние взаимодействия между ребенком и значимым взрослым на развитие когнитивных и моторных навыков у ребенка было доказано в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, И. Павлов, А. Бандура, Э. Эриксон, Мак-Вильямс, К. Роджерс и др).

В связи с этим на передний план выходит необходимость иметь эффективные инструменты, которые, с одной стороны, позволят проводить всестороннюю оценку детско-родительского взаимодействия, а, с другой стороны, - будут просты в использовании, легко тиражируемы, а также стандартизированы на отечественной выборке испытуемых.

При изучении взаимодействия родителей с ребенком раннего возраста применение различных опросников представляется недостаточным по нескольким причинам. Так, часть опросников направлена лишь на выявление субъективного мнения матери или иного значимого взрослого к разным сторонам детско-родительских отношений. К таким опросникам относятся, например, «Опросник родительского отношения» (А.Я.Варга, В.В.Столин) и методика PARI (parentalattituderesearchinstrument) (Е.С. Шефер и Р.К. Белл, адаптирована в нашей стране Т.В. Нещерет). Те же опросники, которые содержат связанные друг с другом шкалы и для родителей, и для детей: Опросник ВРР (И.М. Марковская) и Методика «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» (Т.Ю. Андрущенко и Г.М. Шашлова) – по объективным причинам не могут быть применены к детям раннего возраста.

Поэтому более перспективным для фиксации объективной картины детско-родительского взаимодействия представляется метод наблюдения.

Если обратиться к истории вопроса изучения взаимоотношения между ребенком и матерью, то первые попытки разработать и внедрить методики,

позволяющие оценить особенности такого взаимодействия, были предприняты еще в 1948 году Этель Брик в ходе наблюдения за младенцами в рамках психоаналитической школы. Итогом проведенной работы стала статья «Заметки о наблюдении за младенцами в психоаналитическом обучении». В дальнейшем ее последователь Марта Харрис доработала подход наблюдения за младенцем, который получил название Тавистокская модель. Наблюдение проводилось в естественных условиях в ходе посещения специалистом семьи младенца, и длилось до достижения ребенком 2-х лет. По итогам посещения семьи, специалист заполнял анкету, в которой фиксировал наблюдаемые им процессы.

Но фиксация результатов наблюдения не всегда осуществляется ретроспективно. С момента появления средств видеозаписи, использование материалов наблюдения стало активно применяться и в психологии, в том числе для анализа детско-родительского взаимодействия. Это позволило снизить субъективность полученных результатов за счет возможности привлечения к их оценке нескольких независимых специалистов, а также повторно просматривать материалы, использовать стоп-кадр или замедленное воспроизведение. Также видеосъемка позволяет получить результат наблюдения за испытуемыми в наиболее естественных для них условиях, например, дома, снижая вероятность проявления, так называемого, социально-желательного поведения со стороны взрослых.

В настоящее время существует большое количество методик, преимущественно зарубежных, направленных на оценку детско-родительского взаимодействия. Большинство из них посвящены оценке взаимодействия в семьях с типично развивающимися детьми.

К таким методикам, например, относится «The Parent–Infant Relational Assessment Tool Carol Broughton (PIRAT). Оценка отношений между родителем и младенцем».

Особенность данной методики заключается в том, что она разработана для использования не только профессиональными психологами, но и иными

специалистами, работающими с младенцами или осуществляющими уход за ними, и позволяет оценить взаимоотношения между родителями и младенцами, чтобы оперативно выявлять имеющиеся проблемные области.

Эта методика была разработана в рамках проекта «Родитель–младенец», зародившегося в Центре Анны Фрейд в 1997 году. Данный проект предполагал организацию особой психотерапии родителей, испытывающих сложности во взаимоотношении с младенцами, и работающей как с родительскими представлениями, так и с поведением родителя и младенца. Модель «Родитель–младенец» базируется на работах Винникота (1965), Биона (1962), Фрейберг и др. (1975), посвященных неосознаваемым процессам, происходящим в отношениях родитель-младенец и их вкладе в зарождающееся самоощущение ребенка.

Оценка взаимодействия происходит в 2 направлениях:

- «Младенец – Родитель», где оценивается активность младенца по отношению ко взрослому по 12 подшкалам, отражающим поведенческие и эмоциональные проявления ребенка:

- Младенец ищет контакта (I–P: 1)
- Отзывчивость на контакт (I–P: 2)
- Отзывчивость к незнакомцу (I–P: 3)
- Способность сообщать о потребностях (I–P: 4)
- Способность утешаться (I–P: 5)
- Качество контакта, такое как агрессивный/атакующий (I–P: 6); цепкий (I–P: 7); испуганный/настороженный (I–P: 8); отсутствие удовольствия (I–P: 9); сексуализированный (I–P: 10); диссоциативный (I–P: 11); избегающий (I–P: 12).

- «Родитель – младенец», где по 11 подшкалам оценивается поведение взрослого по отношению к ребенку, качество устанавливаемого контакта, а также удовольствие от совместного взаимодействия:

- Инициирование физического контакта родителем (P–I: 1)
- Инициирование эмоционального контакта родителем (P–I: 2)

- Игривость родителей по отношению к младенцу (P-I: 3)
- Удовольствие от воспитания детей (P-I: 4)
- Враждебность и вина (P-I: 5)
- Качество контакта, такое как навязчивый (P-I: 6); пугающий (P-I: 7); сексуализированный. (P-I: 8); диссоциативный (P-I: 9); избегающий (P-I: 10); последовательность/предсказуемость (P-I: 11).

PIRAT позволяет провести общую оценку качества отношений между родителями и младенцами, наблюдаемых в диадических взаимодействиях между матерью/отцом/опекуном и младенцем/малышом, путем кодирования каждой подшкалы, по таким критериям, как:

- 0 – не вызывает беспокойства,
- 1 – вызывает озабоченность,
- 2 – вызывает значительное беспокойство.

Критерии отнесения наблюдаемых проявлений к одному из трех уровней разработаны для каждой шкалы в отдельности. Подробно описана наблюдаемая картина и психоэмоциональные и поведенческие реакции как ребенка, так и родителя.

Методика «The Parent – Child Early Relation Assessment (PSERA). Roseanne Clark. Ранняя оценка детско-родительских отношений»

Методика PCERA применяется для оценки взаимодействия значимого взрослого (родителя, опекуна) с ребенком от рождения до 3-5 лет. Она фиксирует опыт ребенка по отношению к родителю, опыт родителя по отношению к ребенку, эмоциональные и поведенческие характеристики, которые каждый привносит во взаимодействие, и качество или тон диадических отношений. Качество взаимодействия и детско-родительских отношений оценивается в ходе просмотра видеозаписи такого взаимодействия в течение четырех 5-минутных отрезков, которые включают кормление, выполнение структурированных задач, свободная игра, и разделение/воссоединение.

Оценки осуществляются по 5-балльной шкале Лайкерта для 29 характеристик поведения родителей, 30 характеристик поведения детей и 8 областей диадического взаимодействия. Количество, продолжительность и интенсивность аффекта и поведения, проявляемых родителем, ребенком, и диадой, оцениваются:

1. Аспекты родительского поведения и влияния, которые включают положительное и отрицательное влияние родителей, настроение, чувствительность и условную отзывчивость к сигналам, гибкость/жесткость, способность структурировать и опосредовать окружающую среду, подлинное визуальное восприятие, связность, зеркальное отражение, креативность/находчивость и т.д.

2. Аспекты детского поведения и влияния включают положительный и отрицательный аффект, мрачное/серьезное настроение, раздражительность, социальную инициативу и отзывчивость, интерес/отвращение к взгляду, самоутверждение/агрессивность, настойчивость, импульсивность, эмоциональную регуляцию и т.д.

3. Диадические элементы включают взаимное удовольствие, напряжение, взаимность, совместное внимание, хорошее соответствие и т.д.

PCERA определяет сильные стороны и проблемные области у родителя, ребенка и диады. PCERA может использоваться как часть начальной диагностической оценки для формулирования проблем взаимодействия и взаимоотношений, разработки профиля отношений, совместной постановки целей с родителями, сосредоточения усилий на вмешательстве, мониторинга прогресса в терапии, оценки результатов исследований эффективности лечения и исследований семей, подверженными риску возникновения ранних нарушений в детско-родительских отношениях.

Следует отметить, что изначально данные методики были направлены на оценку детско-родительских отношений в семье с типично

развивающимся ребенком и не учитывали специфику онтогенеза детей с ОВЗ.

Методика PSERA применялась в отечественных научных исследованиях в ходе проведения диссертационной работы на детях с синдромом Дауна, как воспитываемых в семье, так и в рамках детских домов (О. И. Пальмов 2006). Однако методика использовалась без какой-либо системной адаптации под особенности выборки и страну использования.

В рамках отечественной психологии развития была разработана «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет» [Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., 2003]. В основу диагностики была положена концепция генезиса общения ребенка со взрослыми М.И. Лисиной. В рамках данного подхода предметом психологической диагностики является уровень развития общения и ведущей деятельности у ребенка от рождения до 3 лет.

Комплекс методик включает: 1) диагностику формы общения ребенка со взрослым; 2) диагностику развития предметной (или предметно-манипулятивной) деятельности, в которой выявляются характеристика действий ребенка, уровень его познавательной активности и включенность в общение со взрослым. При определении уровня развития ситуативно-личностного и ситуативно-делового общения используются следующие его параметры: инициативность ребенка в общении, чувствительность ребенка к воздействиям взрослого и средства общения. Перечисленные параметры определяются по показателям поведения ребенка в специально смоделированных ситуациях: «Пассивный взрослый», «Ситуативно-деловое общение», «Ситуативно-личностное общение».

В рамках методики разработаны шкалы оценки параметров общения и познавательной активности ребенка, протоколы регистрации полученных данных, а также заключения об уровне развития общения и познавательной активности ребенка. Обоснованность методик обеспечена их эффективностью при изучении особенностей психического развития детей от

рождения до 3 лет; разнообразием применяемых исследовательских методов; статистической достоверностью полученных данных. Апробация диагностических методик проводилась на детях от рождения до 3 лет, воспитывавшихся в разных условиях: в семьях, в яслях, в домах ребенка. В предварительном обследовании участвовало более 1000 детей из разных регионов России и ближнего зарубежья.

Попытка применения данной методики к анализу общения детей первых трех лет жизни с синдромом Дауна, с органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС) не увенчалась успехом в связи с тем, что авторами методики был предложен большой шаг в показателях оценки общения, не соотносящийся с небольшими достижениями детей с синдромом Дауна и органическим поражением ЦНС.

Однако в 2017 году была опубликована методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» (Evaluation of child parent interaction (ECPI)) (Митина О. В., Галасюк И. Н.), направленная на анализ взаимодействия в семьях не только с типично развивающимся ребенком, но и с ребенком с ОВЗ.

Данная методика предусматривает несколько этапов, включающих не только видеозапись непосредственного взаимодействия ребенка и родителя/опекуна, но и заполнение опросников родителем до (САН-самочувствие, активность, настроение и уровень родительского стресса) и после проведения видеосъемки (опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (Е. И. Захарова) и опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин). В случае с ребенком с ОВЗ, дополнительно 2 опросника заполняет специалист, работающий с семьей: опросник родительского отношения для семей с особым ребенком и опросник родительских позиций для семей с особым ребенком (О.В. Митина, И.Н. Галасюк)). Данные опросники разработаны на основании опросника родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин) в целях исключить из

перечня вопросов те, которые заведомо будут некомфортны родителям особого ребенка.

Во время видеосъемки проводится 15-ти минутная запись спонтанной игры ребенка и родителя. Картина наблюдаемого взаимодействия разбивается на 3 сегмента по 5 минут: начало, середина, завершение и фиксируется в двух бланках:

1. «Бланк наблюдения «Шкала родительской отзывчивости», оцениваемый по 5-ти балльной системе, где 1 – отсутствие маркера, а 5 – маркер проявляется постоянно. Шкала включает 8 пунктов:

- o Невербальные реакции.
- o Вербальные реакции.
- o Отзеркаливание.
- o Синхронность.
- o Разделенное внимание.
- o Поддержка познавательной активности ребенка.
- o Реакции родителя на потребности ребенка.
- o Взаимодействие в процессе игры с ребенком.

2. «Бланк наблюдения «Шкала коммуникативных сигналов ребенка», оцениваемый по 5-ти балльной системе, где 1 – отсутствие маркера, а 5 – маркер проявляется постоянно. Шкала включает 5 пунктов:

- o Потребность во впечатлениях.
- o Фокус внимания ребенка.
- o Ребенок проявляет инициативу.
- o Репертуар общения.
- o Эмоциональные переживания.

Кроме экспертов запись предъявляется так называемому «родительскому консилиуму». В ходе просмотра видео родители могут разобрать нюансы собственного взаимодействия с ребенком, а также получить рекомендации специалистов по улучшению детско-родительских отношений.

Таким образом, данная методика позволяет провести комплексную оценку взаимодействия, а также выстроить коррекционные мероприятия на ее основе, как для семей с типично развивающимся ребенком, так и с ребенком с ОВЗ. При этом также учитывается психоэмоциональное состояние родителя перед проведением видеозаписи, что может быть особенно полезным при неоднократном применении подобной методики в рамках одной диады «родитель-ребенок».

Также в 2020 году на русский язык была переведена шкала структурированного наблюдения FEAS (Functional Emotional Assessment Scale), разработанная психиатром С. Гринспеном совместно с Д. ДеГанжи и С. Уидер. Шкала направлена на выявление проблем в детско-родительских взаимоотношениях в условиях неблагополучных семей или у детей с выраженными регуляторными нарушениями, вплоть до аутизма.

В основу данной шкалы положена концепция DIR / Floortime С. Гринспена о ранней помощи детям с нарушениями в развитии. Аббревиатура DIR составлена из первых букв понятий, означающих построение отношений с учетом уровня функционального эмоционального развития и индивидуальных особенностей: D (Developmental), I (Individual Differences), R (Relationship-Based).

Концепция рассматривает 6 ступеней раннего функционального эмоционального развития ребенка, необходимых для его успешной адаптации к социуму:

1. Ступень саморегуляции: способность быть оживленным и уравновешенным (0-3 месяца).
2. Ступень вовлечения в общение: с доверием и полным спектром эмоций (2-5 месяцев).
3. Ступень двусторонней коммуникации: способность ее инициировать и поддерживать (4-10 месяцев).
4. Ступень сложной коммуникации и совместных решений сложных социальных задач, появления чувства Я (10-18 месяцев).

5. Степень использования символов и создания социально значимых идей: способность играть в сложные игры, осмысленно использовать слова для общения (18-30 месяцев).

6. Степень построения логических мостов: способность понимать причинно-следственные связи и задавать уточняющие вопросы (30-42 месяца).

При разработке шкалы FEAS С. Гринспен основывался на идее о том, что в ходе игрового взаимодействия между ребенком и взрослым можно наблюдать все стадии функционального развития ребенка, как в норме, так и при наличии определенных особенностей.

Также как и в приведенных выше методиках, FEAS включает отдельные бланки, заполняемые на ребенка и на значимого взрослого, который в данной методике именуется «Заботящийся (caregiver)». Наблюдаемое и фиксируемое поведение описывается в терминах 6 ступеней развития.

Оценки выставляются в 3 графы бланка, исходя из особенностей наблюдаемой игры: символическая, сенсомоторная и с помощью экзаменатора (если он вмешивается в процесс взаимодействия ребенка и взрослого). Специалист не только фиксирует наблюдаемые способности со стороны ребенка и взрослого, но также может по ходу проводимого наблюдения включаться в процесс их взаимодействия и осуществлять поддержку и коррекцию такого взаимодействия для повышения его продуктивности. По итогам применения данной шкалы родители получают дополнительные знания о важности совместной игры для полноценного развития ребенка, а также техники ее продуктивного применения и правильных поведенческих реакций.

Таким образом, метод наблюдения открывает большие возможности не только для оценки особенностей текущего взаимодействия, но также позволяет осуществлять различное коррекционное, педагогическое и психотерапевтическое воздействие в целях улучшения такого

взаимодействия, повышения знания родителей о его важности для полноценного развития ребенка. При этом некоторые из методик применимы не только к наблюдению за взаимодействием значимого взрослого (родителя, приемного родителя, опекуна или представителя социальных служб) с типично развивающимся ребенком, но и в семьях с ребенком с ОВЗ.

Современные исследования в области исследования взаимодействия близких взрослых и детей раннего возраста отличаются комплексным изучением большого набора данных, что обусловлено современными информационными технологиями, позволяющими на основе компьютерных программ проводить многоаспектный анализ видеоданных. М. Дж. Гуральник отмечает, что современные информационные технологии позволяют легко изучать даже сложные наборы данных. Компьютерные программы позволяют осуществлять транскрипцию видеоданных и получать все отклики детей и взрослых, определять параметры их коммуникации, включающие такие структурные характеристики, как средняя длина высказывания; количество сложных высказываний; функциональные показатели коммуникации; количество пауз, их длительность; характер материнского дискурса; проявления внимания ребенком, его длительность; характер действий и намерений и многое другое [M.J. Guralnik, 1997].

Дополнительно следует отметить, что активное развитие искусственного интеллекта и нейросетей уже сейчас позволяют не только идентифицировать людей с помощью видеоаналитики, но также выявлять испытываемые ими эмоции. В настоящее время такой инструментарий в основном используется в коммерческих целях для оценки удовлетворенности клиентским сервисом. Однако есть основание надеяться, что по мере усовершенствования технологий и повышения точности интерпретации эмоциональных проявлений людей в ходе их взаимодействия, появится возможность использовать такого рода автоматизированный инструментарий в ходе анализа детско-родительских отношений.

Автоматизация описанных выше методик позволит не только облегчить работу специалиста в ходе интерпретации результатов, но и расширить частоту их применения, что даст больше материала для дальнейшей научной деятельности.

Уже сейчас искусственный интеллект применяется для оценки оculoмоторной активности. Так в настоящее время метод айтрекинга для исследования зрительного восприятия проводится на базе «Лаборатории мозга и нейрокогнитивного развития» Уральского Федерального Университета и рассчитано на диагностику детей в возрасте от 5 месяцев в течение последующих трех лет жизни.

Методики оценки детско-родительского взаимодействия, построенные на основе искусственного интеллекта, позволят избавиться от ключевых недостатков существующих в настоящее время методик за счет снижения зависимости от уровня компетенций специалистов, а также исключения субъективного компонента и фактора усталости.

2. Оценка общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья

Предлагаемая процедура оценки направлена на использование в качестве части общей диагностической оценки, проводимой в службах ранней помощи, для качественного описания коммуникативного поведения близких взрослых и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью, позволяющего отнести их взаимодействие к определенному типологическому варианту внутри нозологической категории. Результаты оценки взаимодействия и общения близких взрослых и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью дают возможность формулирования проблем взаимодействия и общения; последующей совместной с родителями постановки целей перестройки коммуникации; проектирования необходимых психолого-педагогических условий; сосредоточения усилий на перестройке качества взаимодействия и общения; оценки динамики их изменений; оценки результатов эффективности ранней помощи в контексте улучшения качества взаимодействия семьи и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью.

Методологическая основа оценки взаимодействия и общения

Общеметодологической основой системы оценки общения послужили положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, реализованные в теории психического развития ребенка А.Н. Леонтьева – А.В. Запорожца – Д.Б. Эльконина: положения о специфике психического развития ребенка в онтогенезе как процессе присвоения социально-культурного опыта; о ведущей деятельности как движущей причине психического развития; концепция возрастной периодизации психического развития ребенка.

Конкретный уровень методологических основ представлен концепцией

генезиса общения в младенческом и раннем возрастах [Лисина М. И]. В концепции сформулировано положение об общении как деятельности, представленной операциональной стороной (операциональный состав инициативных и ответных коммуникативных действий) и внутренним содержанием (потребности и мотивы общения). Обосновано положение о развитии коммуникативной деятельности ребенка как качественного преобразования потребности в общении, которая опредмечивается в различных мотивах общения, последовательно выходящих на первый план и, тем самым, задающих смену форм общения. Раскрыто положение об общении как сквозном механизме смены ведущей деятельности возраста. Однако следует подчеркнуть, что концепция генезиса общения ориентирована на изучение становления и развития форм общения у ребенка как конкретного индивидуума. При этом взрослый рассматривается как исключительное условие развития общения у ребенка, а его коммуникативная компетентность не подвергается анализу и предстает в самом совершенном и обобщенном виде.

В русле развития идей М.И.Лисиной в рамках ряда диссертационных исследований [Выродова И.А., 2009; Одинокова Г.Ю., 2015; Кудрина Т.П., 2016; Орлова Е.В., 2017], выполненных под нашим руководством, была предпринята попытка обоснования и рассмотрения коммуникативной деятельности взрослого (матери) как партнера ребенка по общению.

Процедура сбора информации

Для того чтобы избежать естественной реакции ситуативной тревоги у взрослого и реакции новизны у ребенка на специалиста с видеокамерой в руках первая видеосъемка производится при третьей-четвертой встрече специалиста и пары «взрослый – ребенок». Специалист, производящий съемку, должен быть знаком и матери и ребенку. Между ними должен быть установлен контакт и определенный уровень доверия.

Временной интервал, который можно считать достаточным для фиксации наблюдения за взаимодействием или общением ухаживающего взрослого/матери и ребенка колеблется в диапазоне от 5 до 12 минут.

Во время видеосъемки родителя (матери) предлагаются две ситуации: ситуация общения без включения ребенка в предметно-практическую деятельность и ситуация общения с включением ребенка в предметно-практическую деятельность. Контексты ситуации выбраны таким образом, чтобы была возможность проанализировать два вида общения взрослого и ребенка - ситуативно-личностное и ситуативно-деловое.

Для проведения второй диагностической ситуации взрослым нужен стандартный набор игрушек и игровых предметов для детей конца первого года жизни и второго-третьего года жизни: кукла, собачка, детская посуда, кукольная мебель, мячик, кубики, сортер.

Инструкция для ухаживающего взрослого и матери в ситуации общения без включения ребенка в предметно-практическую деятельность следующая: «Пообщайтесь с ребенком так, как вы это делаете обычно». В ситуации общения с использованием игрушки ухаживающему взрослому или матери предлагается: «Выберите игрушки, пообщайтесь и поиграйте с ребенком так, как вы это делаете обычно». Таким образом, процедура сбора информации и инструкции не содержат жесткой регламентации предложенных ситуаций.

Для пары «взрослый - ребенок первого полугодия жизни» предлагается только одна ситуация - ситуация общения без включения ребенка в предметно-практическую деятельность.

Процедура обработки полученных материалов

На I этапе полученные видеоматериалы каждой пары неоднократно просматриваются как в обычном режиме, так и в режиме «стоп - кадра». Основная задача: понять были ли в этом временном отрезке (от 5 до 15 минут) эпизоды, которые можно отнести к эпизодам общения взрослого с

ребенком и сколько таких эпизодов содержится в анализируемом временном отрезке. В качестве критерия, на который ориентируется специалист на этом этапе при отнесении анализируемой реальности к общению – это его формально-структурная сторона, представленная такими компонентами как начало, продолжение и завершение. Ориентируясь на маркеры начала и завершения общения, ограниченные определенным временным периодом и местом действия, составляется схема. Перевод видеоряда в схему позволял разбить материал видеонаблюдения на сюжеты – более или менее законченные эпизоды: с началом, где кто-либо из участников инициирует контакт, продолжением, где оба участника процесса поддерживают или не поддерживают инициативу другого, и окончанием контакта. В одной видеозаписи каждой пары может быть от 4 до 7 и более сюжетов, каждый продолжительностью от 1 до 7 минут.

На II этапе осуществляется перевод выделенных сюжетов в текст (транскрипция). Был выбран метод «литературной», буквенной транскрипции, хорошо знакомый по характеристикам речи в художественной литературе. «Литературная» транскрипция учитывает типичные отклонения в произношении, например, разговорные, но при этом текст остается понятным всем.

Сюжеты описываются в виде сценария-диалога (прием, называемый вертикальным расположением текста) между взрослым (матерью) и ребенком, состоящего из последовательности «фраз» («phrase») поведения»¹ [Stern D. N, et al.,1977], разделенных паузами. Каждая «фраза поведения» или реплика взрослого может содержать движения, эмоциональную реакцию, какое-то действие с игрушкой, взгляд, направленный на ребенка и/ или их сочетания, одно или несколько средств общения (речевые, предметные, экспрессивно-мимические), то есть представлять собой коммуникативное высказывание. В поведении ребенка «фразами» считаются все поведенческие

¹ Далее в качестве синонимов для термина «фразы поведения» используются выражения «реплики», «ответы».

акты, потому что взрослый (мать) может придать коммуникативный смысл любому проявлению ребенка². В описании фиксируются все средства общения участников.

Приведем в качестве примера небольшую часть диалога матери и ребенка К. (1 г. 10 мес., ребенок с синдромом Дауна) (схема 1).

Схема – 1 Фрагмент протокола регистрации поведения матери и ребенка с синдромом Дауна в общении

Мать	Ребенок
<i>Мать держит в руках куклу, показывает ее ребенку и говорит: «Давай Лялю - куклу чаем напоим»</i>	<i>Ребенок смотрит на мать, трогает куклу пальцем</i>
<i>Мать: «Давай ей дадим из кружечки попить»</i>	<i>Ребенок берет и протягивает чашку кукле</i>
<i>Мать приближает куклу к чашке, издает характерные звуки чмоканья - «пьет», говорит за куклу: «Спасибо». Наклоняет куклу, кукла «кланяется»</i>	<i>Ребенок наблюдает. Отрицательный жест головой: «Нэ-нэ» (звуки и интонация отрицания) Берет игрушку из рук матери</i>

В тексте описывается полностью и максимально подробно вся ситуация общения. В описании используются только объективные факты, имеющие четкие поведенческие маркеры. Не допускаются суждения или утверждения по поводу эмоциональных реакций взрослого или ребенка, описание их субъективных состояний. Например, неправомерными считаются суждения «ребенок задумался; вспомнил то-то, заинтересовался тем-то», «мать вспомнила о том-то; мать переживает; мать задумалась о том-то» и т.п.

² Например, если ребенок чихает или зевает, то изначально это не имеет коммуникативного смысла, но мать может его придать и включить это в диалог.

В связи с тем, что оценка поведения ребенка первых лет жизни представляет трудную задачу, все ситуации, представляющие определенные сложности для однозначной интерпретации, выделяются. Затем группа экспертов из числа сотрудников организации независимо друг от друга осуществляет квалификацию коммуникативных высказываний в предоставленном эмпирическом материале. Полученные результаты обсуждаются совместно, после чего принимается согласованное решение относительно вызвавшего затруднение материала.

Процедура анализа эмпирического материала

Для анализа выбираются два наиболее типичных для пары и продолжительных по времени сюжета – общение взрослого (матери) и ребенка не включенное в предметно-практическую деятельность и общение с включением ребенка в предметно-практическую деятельность.

Анализ эмпирического материала предполагает категоризацию элементов поведения взрослого и ребенка первых лет жизни.

В качестве **категорий** были выделены следующие:

- 1. Пространственно-временная категория общения.**
- 2. Характеристики коммуникативных действий матери и ребенка, их операциональный состав.**
- 3. Согласованность действий и реплик.**
- 4. Сюжет общения.**
- 5. Предпочитаемая ребенком форма общения.**

Пространственно-временная категория общения

Пространственно-временная категория общения представлена такими параметрами, как:

- организация начала общения

- организация продолжения общения;
- организация завершения общения.

В ходе анализа сделанной транскрипции оцениваются следующие показатели:

О взаиморасположение и позы участников (располагающие к общению / не располагающие к общению; способствующие общению и возможности максимальной активности ребенка, направленной на взрослого);

О дистанция общения (близкая, средняя, далекая);

О продолжительность общения (с момента инициирования кем-либо из участников до момента прекращения взаимодействия, в секундах).

Приведем пример организации матерью пространства общения и ответного повеления ребенка.

Схема – 2 Фрагмент протокола регистрации поведения в общении матери и типично развивающегося младенца 3 мес.

Мать

*Мать располагается рядом на большом диване, где лежит ребенок:
«Сейчас мама ляжет рядом с Темой.
Да?» (Пауза) Ложится справа от
ребенка: «Да! Вот так! Да?»*

Ребенок

Ребенок поворачивает голову к лицу матери, их лица находятся напротив друг друга. Ребенок издает повторно звуки гуления: «Гы-ы-ы, гы-ы-ы» (с аффективно-положительной интонацией). Смотрит на мать, улыбается

Комментарий. Анализ приведенного фрагмента показывает, что мать является инициатором организации пространства общения, ее инициативные коммуникативные действия помогают организовать общение с ребенком: она устанавливает комфортную дистанцию общения; комментирует для ребенка свои действия при организации пространства общения. Подобное коммуникативное поведение взрослого позволяет упреждать реакции недовольства у ребенка на перемещение взрослого в пространстве; настраивает его на проявления аффективно-положительных реакций; комментарий матери позволяет предупредить ребенка о том, что будет происходить с ним в ближайшее время. На инициативное поведение матери ребенок отвечает поворотом головы в ее сторону, выражает удовольствие, произносятся звукокомплексы, и демонстрирует готовность к общению.

Приведем пример неэффективной организации взрослым пространства общения.

Схема – 3 Фрагмент протокола регистрации поведения воспитателя дома ребенка и младенца 8 мес. с органическим поражением центральной нервной системы в общении

Воспитатель	Ребенок
<i>Взрослый сажает ребенка на резиновую лошадку. Сам встает сзади ребенка: «Смотри, какая лошадка! Сейчас покачаемся: «Кач, кач!»». Придерживает ребенка за плечи, покачивая вперед-назад</i>	<i>Ребенок пытается повернуть голову к стоящему сзади взрослому и посмотреть на него</i>
<i>Взрослый рукой поворачивает голову ребенка: «Не смотри на меня. Смотри вперед!»</i>	<i>Ребенок вновь пытается повернуть голову к стоящему сзади взрослому и посмотреть на него</i>
<i>Взрослый рукой фиксирует голову ребенка: «Смотри вперед»/</i>	<i>Ребенок хнычет</i>

Взрослый: «Не пойму, не хочешь качаться, что ли?»

Ребенок сползает с лошадки, падает на ковер, плачет

Комментарий. Ситуация общения оказалась затрудненной т.к. взрослый не организовал пространство для общения, лицом к лицу, не отреагировал адекватным способом на желания ребенка установить зрительный контакт. Естественное поведение ребенка было расценено воспитателем дома ребенка как нарушение ритуала игры, что привело к осуждению действий малыша, протесту со стороны ребенка и прекращению общения.

Рассмотрим ситуацию общения матери и слепого младенца, в которой критически важным является дистанция общения.

Схема – 4 Фрагмент протокола регистрации поведения в общении матери и слепого младенца 8 мес.

Мать

*Мать располагает ребенка на столе на одеяле. Наклоняется низко над ребенком, прикасается носом к его щеке: «Даня, птичка, моя!»
(Пауза)*

*Смотрит на реакцию ребенка:
«Даня! Птичка, моя! Это мама!»
Прикасается носом к носу ребенка*

Ребенок

Ребенок напрягается, у него затормаживаются вертикальные движения рук и ног, чуть поворачивает голову, прижимает подбородок к груди

На лице ребенка появляется улыбка

Комментарий. Характеристики инициативных коммуникативных действий матери по организации общения со слепым ребенком:

- Мать выбирает удобную позу для общения со слепым ребенком;

- Мать располагается лицом к лицу со слепым ребенком;
- Мать устанавливает минимальную дистанцию для общения со слепым младенцем;
- Мать адресуется к слепому младенцу;
- Мать демонстрирует готовность к общению, прикасаясь носом к его щеке и носу.

Характеристики ответных коммуникативных действий слепого младенца при организации общения:

- Ребенок обнаруживает готовность к общению с матерью;
- Ребенок выражает удовольствие.

Категория «Характеристики коммуникативных действий матери и ребенка, их операциональный состав»

В теории онтогенеза общения коммуникативным действием является «целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект» (Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. С.13). Основные категории действий общения – инициативные и ответные действия матери и ребенка.

К показателями, характеризующим коммуникативные действия матери и ребенка, отнесены:

- Инициативные коммуникативные действия взрослого.
- Ответные коммуникативные действия взрослого.
- Ответные коммуникативные действия ребенка.
- Инициативные коммуникативные действия ребенка.
- Операциональный состав коммуникативных действий.

«Инициативные коммуникативные действия взрослого» - это действия, направленные на то, чтобы побудить ребенка к началу общения, его продолжению и/или завершению, к конкретному действию. Инициатива

взрослого может быть направлена на поддержание ребенка как личности, когда взрослый успокаивает, утешает ребенка, заинтересовывает его и др. С другой стороны, взрослый может осуждать, критиковать, упрекать ребенка. Примеры инициативных коммуникативных действий взрослого: «Обращается к ребенку в 1-2 лице», «Открыто проявляет позитивные эмоции», «Задаёт вопрос, не учитывающий возможности ребенка».

«Ответные коммуникативные действия взрослого» -это действия, совершаемые в ответ на коммуникативные действия ребенка, например, «Называет действие ребенка», «Хвалит действие ребенка», «Критикует действие ребенка», «Принимает приблизительный ответ ребенка без критики», «Требует уточнения или другого действия ребенка».

«Ответные коммуникативные действия ребенка» отражают готовность ребенка воспринять проявления внимания и доброжелательности со стороны взрослого (ласковый разговор, улыбки, поглаживания и т.д.). Обычно ребенок первых месяцев жизни демонстрирует внимание и интерес к воздействиям взрослого, проявляя сосредоточенность на лице взрослого и замирание. Его улыбка, двигательное оживление, вокализации в ответ на ласковый разговор, улыбку, поглаживание взрослого расцениваются как демонстрация удовольствия или положительного отношения ко взрослому. Ребенок может перестраивать состав комплекса оживления в зависимости от поведения взрослого, например: ребенок демонстрирует более интенсивное двигательное оживление при дистантном общении со взрослым и менее интенсивное на руках у взрослого; замирание и сосредоточение в момент воздействий взрослого; у него активизируются все компоненты комплекса оживления в период, когда взрослый делает паузу. В ситуациях общения с использованием игрушек ответное коммуникативное поведение ребенка выражается в том, что он берет предложенный предмет, демонстрируя, тем самым, готовность начать, продолжить или перестроить общение; принимает помощь взрослого, пытается подражать действиям взрослого, что говорит о его интересе к продолжению общения, к предметно-практической

деятельности; реагирует на похвалу, выражая удовольствие от общения; отвечает на критику, порицание взрослого прекращением общения.

«Инициативные коммуникативные действия ребенка» характеризуют стремление ребенка привлечь к себе внимание взрослого, начать, продлить или завершить общение; продемонстрировать ему свои умения, побудить к оказанию помощи, совместной деятельности и т.д.

Операциональный состав коммуникативных действий

Содержание коммуникативного действия может быть выражено различными средствами. Средства общения взрослого могут включать экспрессивно-мимические (положительные и отрицательные эмоции, голосовые проявления), предметно-действенные (жесты, локомоции, действия с предметами и «изображения» действий) и речевые средства. Средствами общения ребенка выступают количество и выраженность компонентов комплекса оживления, используемых ребенком в целях общения: взгляда в глаза взрослого, улыбки, двигательного оживления и вокализаций; разнообразие средств общения в коммуникации: экспрессивно-мимические (положительные и отрицательные эмоции, голосовые проявления), предметно-действенные (жесты, локомоции, действия с предметами и «изображения» действий), предречевые – лепет, первые слова и речевые средства общения.

Анализ начала общения позволяет ответить на вопросы: кто является его инициатором; какими коммуникативными действиями он побуждает партнера к началу общения; отвечает ли партнер на инициативу, если отвечает, то какие коммуникативные действия им используются; какие средства общения использует взрослый и ребенок; являются ли действия и реплики согласованными или несогласованными. Проиллюстрируем данное положение следующим фрагментом общения матери и ребенка в возрасте 1 г.6 мес. с синдромом Дауна.

Схема – 5 Фрагмент протокола регистрации поведения в общении матери и ребенка в возрасте 1 г.6 мес. с синдромом Дауна

Мать

Ребенок

Мать стоит за спиной ребенка.

Ребенок сидит на полу с игрушками, перебирает их, рассматривает.

Мальчик поворачивается к матери, смотрит на нее и протягивает ей игрушку, вокализирует с интонациями настойчивости: «Эы-эы!»

Мать смотрит на ребенка, говорит: «Играть будем?»

Ребенок кивает головой, произносит: «Дяй – дяй!»

Мать присаживается рядом и начинает играть с ребенком

Комментарий. В данном фрагменте инициирует общение ребенок, мать отвечает и инициирует сама продолжение общения, запрашивая подтверждения того, правильно ли она поняла ребенка. Ребенок подтверждает свое желание поиграть с игрушкой, используя при этом другие средства общения – жест, лепетное слово и утвердительную интонацию. Общение матери и ребенка в этом фрагменте демонстрирует хорошую согласованность и взаимность партнеров по общению, хороший уровень понимания друг друга, а также смену ролей «слушающего» и «отвечающего». Представленный фрагмент позволяет утверждать, что ребенок освоил начальные правила диалогического общения.

Уклонение от начала общения может быть представлено следующими коммуникативными действиями взрослого и ребенка: не откликаются на инициативы друг друга, игнорируют инициативы разными способами, взрослые критикуют, упрекают, осуждают ребенка и др.

Как побудить ребенка к продолжению общения проиллюстрируем следующим эпизодом общения матери и ребенка 2 лет с синдромом Дауна.

Схема – 6 Фрагмент протокола регистрации поведения в общении матери и ребенка 2 лет с синдромом Дауна.

Мать

Ребенок

*Мать заводит игрушечную птичку:
«Ой, смотри, кто это у нас, сынок?»*

Мальчик смотрит на птичку

*Мать подставляет ладонь, птичка
клювом ударяется о ее ладонь: «Ух,
ты! Птичка!»*

*Мальчик смотрит, пальцем стучит
по своей ладони (жест «птичка
клюет»), произносит: «Да – да»*

*Мать: «Да – да. Гули – гули, клюет»
Повторяет жест ребенка. «Да,
клюет, вот так», – мать еще раз
повторяет этот жест*

*Мальчик повторяет жест «птичка
клюет», произносит: «Да – да»*

Категория «Согласованность коммуникативных действий взрослого и ребенка»

Согласованность коммуникативных действий взрослого и ребенка оценивается по следующим показателям:

- О очередность в общении (соблюдается / не соблюдается; есть реплики матери или ребенка, на которые не получен ответ / нет таковых);
- О темп общения взрослого (отвечает возможностям ребенка / не отвечает возможностям ребенка);
- О временные характеристики отклика взрослого и ребенка на коммуникативное действие другого – безотлагательный, отсроченный, совмещенный.

Приведем пример согласованности и взаимности в общении матери и ребенка.

Схема – 7 Фрагмент протокола регистрации поведения в общении матери и ребенка 2 г. 7 мес. с синдромом Дауна

Мать

*Мать спрашивает: «Ты любишь
кашку?»*

Ребенок

*Мать повторяет: «Да-да-да!»
«А супчик?»*

«А банан?»

«А яблочко будешь грызть?»

Мать смеется

Ребенок отвечает: «Да-да-да!»

Ребенок улыбается, смотрит на мать: «Да-да-да!»

Ребенок продолжает смотреть на мать и улыбаться: «Да-да-да!»

Ребенок качает головой (жест отрицания): «Э-э-э-э» (интонация недовольства)

Ребенок смеется

Комментарий. Подобные ситуации связаны со способностью ребенка воспроизводить движения, жесты, звуки, имитации в играх, что вызывается и поддерживается взрослым и является необходимой предпосылкой и условием развития общения у детей [Кольцова М. М., 1979; Цейтлин С. Н., 2000]. Эти ситуации «...становятся важным способом вовлечения ребенка в коммуникацию с использованием доступных ему на данном этапе развития средств» (Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. С.35).

Не расположенность к продолжению общения можно проиллюстрировать следующим примером.

Схема – 8 Фрагмент протокола регистрации поведения в общении матери и ребенка 1 г. 11 мес. с синдромом Дауна.

Мать

Ребенок

Ребенка привлекает машина, которая стоит рядом, он берет ее/

*Мать: «Зачем тебе эта машина?»
«Смотри, какие фигурки интересные!» Показывает вкладыши*

Ребенок прижимает машинку к себе,

потом катает ее

*Мать обращается по имени и
говорит: «Никита, давай с
фигурками играть!»*

*Ребенок отворачивается,
перекладывает машину из руки в
руку, катает*

*Мать, молча, наблюдает за
ребенком.*

Категория «Содержание (контекст) общения»

Содержание общения оценивается по следующим показателям:

- предмет общения (игра / рассказывание ребенку сказки, стихотворения, потешки / совместная продуктивная деятельность / выполнение режимных моментов и пр.);
- характер игры;
- соответствие предмета общения возможностям и ограничениям ребенка;

Категория «Предпочитаемая ребенком форма общения»

Предпочтение той или иной формы общения определялось по совокупности анализируемых эпизодов общения. Если ребенок инициирует ситуативно-личностное общение и не проявляет интереса к ситуативно-деловому общению, и большинство средств общения относится к ситуативно-личностному общению, то предпочитаемой формой является эта форма общения. Если же ребенок инициирует ситуативно-деловое общение, используя в большинстве своем предметные средства общения, жесты и др., то эта форма считается предпочитаемой. Если в ситуации общения ребенок

разворачивает индивидуальную предметно-манипулятивную деятельность, то проводится сопоставление характеристик ситуативно-делового и ситуативно-личностного общения. На основании этого делается заключение о предпочитаемой форме общения.

Процедура анализа видео-материалов с последующим их переводом в литературную транскрипцию позволяет отнести развитие общения близкого взрослого и ребенка к определенной типологии или варианту.

3. Варианты развития общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья

Рассмотрим варианты поведения ребенка и его близкого взрослого (матери), которые позволяют говорить о наличии трудностей (проблем) в их коммуникации.

Вариант 1. Отсутствие ответа. В наиболее тяжелом варианте дети не реагируют на приближение взрослого, не прислушиваются к его голосу. Присутствие взрослого в поле восприятия детей, его речь или пение не вызывают заметного оживления. Такие же реакции наблюдаются при предъявлении яркой игрушки. Высокая чувствительность, быстрая пресыщаемость контактом, дети быстро устают, пытаются прекратить взаимодействие, выражают негативные эмоции при нахождении на руках у взрослых. Голосовые реакции представлены крайне скудными вокализациями, немодулированным плачем и недифференцированным криком. В случае дискомфорта либо пресыщения взаимодействием со взрослым наблюдается крик, который не адресован кому-либо.

В менее тяжелом виде дети почти не играют в игрушки, часто держатся в стороне от сверстников, могут плакать, когда сверстники пытаются с ними взаимодействовать. На втором году жизни обращает на себя внимание игнорирование детьми обращений взрослого: дети не выполняют даже элементарных просьб взрослого, не принимают его предложений, не реагируют на замечания, продолжают свои действия, несмотря на попытки взрослого в них вмешаться. Взрослый может быть интересен ребенку как объект восприятия: ребенок может рассматривать случайно попавшего в поле зрения взрослого, прослеживать за ним взглядом, однако негативно реагировать на попытку взрослого вступить в контакт. Несмотря на различия в возможностях детей с разным уровнем отставания в психомоторном развитии, ключевым в социальном поведении этих детей является то, что взрослый не является значимым объектом для них. Даже если взрослый

выделен в поле восприятия как особый, отдельный объект, этот объект не вызывает интереса и особой, специфической реакции на свои воздействия. Реакция на другого человека такая же или даже менее выраженная, чем реакции на интенсивный сенсорный стимул.

Поведение матерей в рамках этого варианта общения характеризуется следующими особенностями: матери с трудом выбирают тему для общения, не находят подходящих средств и способов для его инициирования. Часто матери подменяют общение с ребенком различными вариантами взаимодействия: гимнастикой, физическими упражнениями, кормлением ребенка или его переодеванием, передвижением по комнате. Например, матери предлагали ребенку выполнить определенные упражнения, действовали руками и ногами ребенка, выполняя движения под счет или стихотворение, делали массаж ног или всего тела ребенка. При этом ребенок часто оказывался пассивным участником, не всегда демонстрировал положительную ответную реакцию и по завершении упражнений прекращал взаимодействие. Наблюдались случаи, когда общение подменялось передвижениями по комнате с комментариями со стороны матери. Перемещаясь вслед за ребенком или вместе с ним, мать комментировала происходящее вокруг, но к возникновению процесса общения с ребенком это не приводило. Наблюдались случаи подмены ситуативно-делового общения параллельной игрой матери и ребенка, которая не переходила в общение по поводу игрушек или игровых действий с предметами, или подмены общения простым не включенным наблюдением за действиями ребенка.

Вариант 2. Слабый отклик – отсутствие запроса. Дети первого года жизни охотно идут на контакт со взрослым, выражают удовольствие, когда их берут на руки, «замирают» на руках у взрослого. Эти дети предпочитают играть рядом со взрослым, но не у него на руках. Не капризничают, когда их спускают с рук. Те, кто самостоятельно передвигаются, быстро удаляются от взрослого, как будто испытывая облегчение, но через некоторое время стараются приблизиться вновь. Телесные игры им нравятся, вызывают

улыбки, смех, но часть детей относится к ним с недоверием, испытывает некоторое напряжение. Они охотно играют с взрослым в игры с предметами, но предпочитают тихо манипулировать игрушками в одиночку. Во время игры с игрушками дети не принимают от взрослого предложений новых действий. При наблюдении за ребенком выделяются единичные и очень неярко оформленные проявления инициативности в общении. Дети могут откидывать голову назад, пытаясь посмотреть на взрослого, смеяться, вокализировать, улыбаться, однако это происходит в особых ситуациях – в условиях контакта с взрослым, демонстрирующим крайне привлекательное социальное поведение (персональное обращение, высокий позитивный эмоциональный накал и т.д.). Обращает на себя внимания очень скудный диапазон средств общения, которыми оформляется инициатива (в основном, это взгляд), а также практически полное отсутствие настойчивости в ее проявлении – без поддержки инициативное действие практически мгновенно угасает. На втором году жизни дети с данным вариантом коммуникативного поведения с желанием находятся в зоне матери или взрослого и играют. Они могут брать предложенную взрослым игрушку и манипулировать ею. Если взрослый показывает некоторые простые действия с игрушкой и пытается организовать игру – ребенок короткое время может ее поддержать (например, толкать-катать мяч, снимать кольца с пирамидки). Если действие не удастся, например, из-за несовершенства моторики (ребенок ставит кубик на кубик, а он падает), то интерес к игре, заданной взрослым, теряется, и ребенок уходит в манипуляции или может все разбросать). Вербальные предложения, задания, вопросы взрослого чаще остаются без ответа. Ребенок может давать отклик на предложения или вопросы, которые ему хорошо знакомы, «оттренированы». Если ребенок дает ответы (выполняет просьбы), то они отсрочены, взрослому нужно их дожидаться, при этом ответ может быть приблизительным. Инициатив при этом может не наблюдаться вовсе.

Рассмотрим поведение взрослых во взаимодействии с детьми, демонстрирующими второй вариант «Слабый отклик - отсутствие запроса» с точки зрения поддержки активности ребенка.

Матери зачастую игнорируют слабо выраженное коммуникативное поведение ребенка, так как не расценивают его как ответное, могут усиливать стимуляцию, чтобы добиться ясных для себя сигналов. В случае отсутствия ответа не делают пауз, не пытаются привлечь внимание ребенка путем изменения дистанции и типа воздействия, быстро прекращают общение.

Часто матери действуют по собственному сценарию, без учета настроения и реакций младенца. Это приводит к тому, что ребенок не проявляет ответных действий или стремится прекратить взаимодействие посредством плача или отдаления. Также препятствием для включения младенца в общение становится отсутствие пауз в речи или действиях матери, быстрый темп действий. Матери часто действуют в удобном им темпе, «солируют». Ребенок не успевает воспринимать происходящее, не успевает «ответить» на воздействия матери, так как на это ему требуется больше времени, чем ребенку без нарушений в развитии. Например, матери стремились к завершенности собственных действий: допеть песенку, дочитать стихотворение, выполнить до конца сюжетные действия. Их игровые действия были «шаблонными», невариативными, с их окончанием мать прекращала «игру», при этом младенец мог еще сохранять интерес к происходящему.

Условиями развития инициативного коммуникативного поведения ребенка с ОВЗ на втором-третьем годах жизни являются коммуникативные действия матери, в которых проявляется ее отношение к ребенку как равноправному партнеру по общению, так и поддержка любых ответов ребенка, особое игровое поведение, позитивное настроение и похвала, а также отсутствие критики, способность прочитывать неясные сигналы ребенка и общаться с учетом его актуальных возможностей.

Для развития чувствительности необходимо признание личности ребенка, принятие его как активного партнера в общении. В поведении матери это реализуется в обращении к ребенку как к равному и во внимании к его интересу в процессе общения. Чувствительность в гораздо большей степени имеет биологическую природу. В ее основе лежит ориентировочная реакция – физиологический рефлекторный механизм, обеспечивающий адаптацию к изменениям среды. Для его «превращения» в коммуникативное действие нужно не так уж и многое – наличие адекватной социальной стимуляции – обращений, адресованных персонально ребенку, и поддерживающего отношения к его активности.

Для развития инициативности нужно гораздо больше. Здесь необходимыми становятся, во-первых, «чувствительное» поведение матери, когда она видит различные проявления активности ребенка, и реагирует не только на его коммуникативные действия, но на некоммуникативные, продолжая диалог в ответ на любой сигнал ребенка. Эти действия матери «сообщают» ребенку о том, что любая его активность замечена и важна. Во-вторых, необходимо особое игровое поведение матери – она должна быть включена в игру на равных с ребенком и заинтересована в его яркой эмоциональной реакции в процессе игры. В-третьих, важным является отсутствие критики.

Вариант 3. Неразворачивающаяся коммуникация. Характеризуется наличием у ребенка как ответных, так и инициативных коммуникативных действий, которые, однако, не удается организовать в продолжительный диалог с взрослым.

При данном варианте ребенок откликается на воздействия взрослого и способен запрашивать продолжение контакта, однако возникающий диалог достаточно быстро прерывается вследствие различных влияний. Это может иметь вид неразвернутого общения, когда диалог представлен лишь двумя звеньями цепочки – инициативой и ответной реакцией партнеров, без дальнейшего продолжения, когда ребенок прерывает контакт, не откликаясь

затем на обращения матери, не разделяя ситуацию совместной игры, демонстрируя затем пассивность, «уход» от контактов.

Невозможность развернуть длительный обмен коммуникативными действиями всегда сопровождается сложным и «неудобным» или непонятным поведением ребенка, с которым взрослому не всегда удается справиться.

По результатам многочисленных исследований, процесс взаимного подстраивания начинается очень рано, когда во время кормления мать подстраивается под чередующуюся паузами рефлексорную активность сосания ребенка. По мере развития взаимодействия – от обмена взглядами, улыбками и звуками до вербального диалога развивается ритмичность в виде соблюдения начала и окончания и очередности действий. Первоначально взрослый подстраивается под ритм ребенка, выделяет его сигналы и синхронизирует с ними свое поведение. Взрослый должен быть готов изменить свое поведение так, чтобы учитывались предпочтения ребенка. Постепенно младенец сам начинает содействовать диалогу. В западной традиции взаимодействие матери и ребенка рассматривают как танец («dance», «entrainment») взаимного приспособления, в котором продолжительность диалога постепенно увеличивается (Stern D.N., 1977).

При данном варианте развития в парах «мать-ребенок» отмечает неразвернутое общение, когда ситуация общения представлена лишь двумя звеньями из всей цепочки: инициативой и ответной реакцией партнеров, без дальнейшего продолжения.

Поведение матерей характеризуется следующими особенностями: матерям достаточно сложно удерживать внимание ребенка, и, несмотря на инструкцию с заданным временным промежутком, матери старались прервать диагностическую ситуацию через 3-5 минут после начала видеосъемки. Неоднократно наблюдалось, как матери предлагали одну и ту же игру и настаивали на своем содержании общения, игнорируя изменения намерений или желаний ребенка в процессе взаимодействия. Многие матери

использовали физическое удержание ребенка в ситуации общения, возвращали детей к диалогу насильно, что заканчивалось негативными эмоциональными переживаниями со стороны ребенка. Некоторые матери приписывали ребенку нежелание продолжать общение, а его поведению – негативные характеристики.

Таким образом, в парах «мать-ребенок» при этом варианте развития общения ко второму году жизни не накоплено опыта продолжительного общения и совместной игры. Общение как с игрушкой, так и без игрушки непродолжительно и в большинстве случаев подменяется параллельной игрой, комментированием или наблюдением матери за игровыми действиями ребенка. Дети, которых удается вовлечь в общение, достаточно быстро прерывают его, зачастую демонстрируя при этом негативные эмоции. Коммуникативные действия матерей не обеспечивают или даже препятствуют возможности разворачивания общения.

Вариант 4. Благоприятный вариант развития общения

В определенных условиях коммуникативное поведение детей в этом варианте может выглядеть адекватно: дети стремятся привлечь к себе внимание взрослого и готовы откликаться на его предложения – продолжительно участвовать в играх, забавах, в диалоге. Ребенок ощущает большую поддержку от взрослого (в виде подхватывания инициатив ребенка, принятия даже приблизительных ответов, отсутствии критики) и уверенно отвечает на вопросы, проявляя инициативу, может проявить и настойчивость. Ребенок исследует окружающее пространство, а мать приписывает его действиям исследовательский интерес. Ребенка интересуют сверстники, и он совершает попытки вступить с ними в контакт, делает это увереннее при маме. В «диалоге» матери и ребенка есть баланс в проявлении инициативы. Если мать предлагает игру, она спрашивает: «А это хочешь?», она перепроверяет, хочет ли он. Его интересы лидируют, если они играют вместе.

Проявление эмоций разнообразно, а эмоции лабильны. Все действия детей с предметами имеют эмоциональную окрашенность: если действие

удается, то удовольствие выражается радостным оживлением, смехом, звуками; неудавшееся действие сопровождается мимикой неудовольствия.

Описанное поведение не является устойчивым и может быть развернуто только при определенных и жестко фиксированных условиях, например, лишь с одним взрослым, с которым у ребенка установилась особая связь, либо с взрослым, который демонстрирует особое коммуникативное поведение, крайне привлекательное для ребенка (например, дефектолог). Дополнительными условиями, необходимыми для разворачивания такого поведения, могут являться определенная привычная обстановка, хорошее физическое самочувствие, длительный период адаптации и ориентации в ситуации и т.д. У домашних детей активное социальное поведение может реализовываться с одним из взрослых, например, с мамой, а в контакте с другими членами семьи наблюдаются поведенческие сложности или пассивность.

4. Условия, необходимые для развития общения у ребенка раннего возраста с ОВЗ

Отнесение коммуникативного поведения ребенка раннего возраста с ОВЗ и его близкого взрослого к тому или иному варианту развития общения позволило сформулировать основные условия, необходимые для формирования общения в паре:

- пространственно-временные условия;
- вовлечение ребенка в общение;
- поддержка активности ребенка в общении;
- поддержка продолжительности диалога и развития его содержания;
- поддержка завершения общения;
- обучение ребенка средствам общения.

Описание и систематизация коммуникативных действий взрослого, способствующих и препятствующих развитию общения, позволили выделить перечень необходимых и достаточных коммуникативных умений взрослого, реализация которых обеспечит ребенку раннего возраста с ОВЗ возможность решения задач коммуникативного развития в соответствии с общими закономерностями и логикой онтогенеза общения.

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие пространственно-временные условия для организации общения

Во всех описанных вариантах важным является обеспечение ребенку возможностей для максимальной активности, доступной при его уровне развития и направленной на партнера.

Дополнительным условием эффективной организации пространства взаимодействия для детей с ОВЗ является сохранение в относительно неизменном виде привычных для ребенка характеристик ситуации общения:

места взаимодействия, взаимного расположения партнеров, способов контакта, эмоционального и звукового сопровождения и т.д.

Таким образом, коммуникативными умениями взрослого, обеспечивающими пространственно-временные условия для общения, являются:

1. умение выбрать позу, располагающую к общению:
 - например, присаживаться на корточки, если ребенок стоит; располагаться на полу, если ребенок лежит или сидит на полу;
 - например, располагаться напротив ребенка, лицом к лицу с ним;
2. умение расположить ребенка в позе, не ограничивающей его активности:
 - например, расположить ребенка на пеленальном столе, на диване, на взрослой кровати (для ребенка первого полугодия жизни), расположить ребенка на полу на коврике (для ребенка второго полугодия жизни);
3. умение установить дистанцию общения:
 - например, установить дистанцию 10-15 см между лицами (для слепого ребенка);
4. умение обеспечить условия, облегчающие восприятие ребенком взрослого и поддерживать их постоянство:
 - например, обеспечить тишину во время общения.

В Приложении представлены примеры коммуникативных действий взрослого, регистрируемых при наличии и отсутствии соответствующего коммуникативного умения (таблица 1.1).

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие инициирование общения

Таковыми коммуникативными умениями являются:

1. умение привлечь внимание ребенка, применяя комплексное воздействие:

- например, сочетать взгляд глаза в глаза (близкую дистанцию между лицами - для слепого) с интонационно выделенным обращением по имени и тактильной стимуляцией;

2. умение персонально обратиться, интонационно выделяя обращение:

- например, обращаться к ребенку по имени или, называя его ласковым прозвищем с побудительной интонацией;

- например, обращаться к ребенку в 1-м или 2-м лице;

3. умение ожидать ответного действия:

- например, продолжать диалог только после установления зрительного контакта;

4. умение обнаружить готовность /интерес ребенка к общению:

- например, продолжать диалог только после регистрации признаков сосредоточения ребенка (у слепого);

5. умение использовать воздействия, выражающие позитивное отношение к ребенку:

- например, напевать ребенку песенку/читать стишок / пестовать, «ворковать».

В Приложении представлены примеры коммуникативных действий взрослого, регистрируемых при наличии и отсутствии соответствующего коммуникативного умения (таблица 1.2).

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие поддержку активности ребенка в общении

Активность ребенка в общении обеспечивается:

1. умениями замечать сигналы ребенка и придавать им смысл ответного или инициативного коммуникативного действия:

- например, взрослый может принимать некоторые проявления ребенка за ответ или инициативу, которые таковой не являются;

2. умениями поддержать ответ ребенка:

- например, повторять, «отзеркаливать» ответ ребенка;
 - например, называть действие ребенка, которое он только что совершил;
 - например, присоединяться к взгляду ребенка и комментировать то, что ребенок рассматривает;
3. умениями поддержать инициативу ребенка:
- например, присоединяться к аффективно положительным реакциям ребенка;
 - например, присоединяться к действиям ребенка с игрушкой;
 - например, отвечать ребенку, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности;
4. умениями выражать ожидание и готовность к инициативному действию ребенка:
- например, выразительно (округляя глаза, приподнимая брови, улыбаясь) смотреть на лицо ребенка, давая ему возможность возобновить контакт;
5. умениями создавать ситуации, способствующие проявлению инициативы ребенка:
- например, создавать для ребенка привлекательные игровые ситуации или игровые ситуации на основе ярких сенсорных впечатлений с последующим вопросом: «А еще хочешь?», при повторах дожидаться инициативы ребенка;
6. умениями обучить ребенка средствам общения:
- например, показывать коммуникативное действие;
 - например, производить необходимое действие руками ребенка или прикасаться к конечностям или лицу (для слепого ребенка).

В Приложении представлены примеры коммуникативных действий взрослого, регистрируемых при наличии и отсутствии соответствующего коммуникативного умения (таблица 1.3).

Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие развитие содержания диалога и его разворачивание во времени

Развитие содержания диалога и его разворачивание во времени обеспечивается:

1. умением замечать изменения в выраженности интереса/внимания ребенка:
 - например, ориентироваться на зрительный контакт;
2. умением заинтересовать ребенка в случае снижения интереса:
 - например, применять более активные контактные воздействия;
 - например, повторять воздействия, вызвавшие ответ ребенка;
3. умением организовывать очередность и ритмичность диалога:
 - например, выстраивать очередность в диалоге при помощи вопросов-ответов, которые вызывают у ребенка аффективно положительные реакции; знакомых песенок с показом и называнием героев и их действий, с использованием тактильных впечатлений и др.;
4. умением вызывать и поддерживать эмоциональную вовлеченность ребенка в общение:
 - например, специально смешить ребенка;
5. умением наполнить общение содержанием, адекватным возрасту, интересу и индивидуальным особенностям ребенка:
 - например, использовать телесные эмоционально-насыщенные игры;
6. умением побудить ребенка к коммуникативному действию:
 - например, обратиться к ребенку с вопросом, на который он с удовольствием даст ответ;
7. умением замечать первые признаки пресыщения и желания прекратить общение:

- например, замечать изменения в направлении взгляда ребенка, тонуса мышц, мимики;

8. умением поддержать культурно-фиксированные способы выхода из общения:

- например, называть и позитивно/нейтрально комментировать желание ребенка (Например, «Мы устали...»);

9. умением демонстрировать культурно-фиксированные способы выхода ребенка из общения.

- например, демонстрировать положительную оценку действиям ребенка как знак завершения общения

В Приложении представлены примеры коммуникативных действий взрослого, регистрируемых при наличии и отсутствии соответствующего коммуникативного умения (таблица 1.4).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методическое пособие отражает результаты многолетнего научного проекта ФГБНУ «ИКП РАО» по перестройке взаимодействия и общения близких взрослых и детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В рамках проекта была предпринята попытка разработки процедуры оценки и анализа взаимодействия и общения родителей (в первую очередь, матери) и ребенка первых трех лет жизни с ОВЗ. Экспериментальным путем в процедуру оценки общения вносились дополнения и уточнения, структурные и содержательные изменения.

Ее апробация была проведена на выборке из 245 детей первых трех лет жизни, из них 202 ребенка с ОВЗ и 43 ребенка типично развивающихся. В состав группы из 202 детей раннего возраста с ОВЗ входили 40 детей в возрасте от 3 до 14 месяцев жизни с диагнозом «ретинопатия недоношенных» V стадии (23 мальчика и 17 девочек; 25 детей этой группы воспитывались в семье, 15 – в доме ребенка; 44 ребенка в возрасте от 14 месяцев до 3 лет с синдромом Дауна (25 девочек и 19 мальчиков; 27 детей этой группы воспитывались в семье, 17 – в доме ребенка); 118 детей в возрасте от 4 месяцев до 2 лет с органическим поражением ЦНС (68 девочек и 50 мальчиков; 37 детей воспитывались в семье, 81 – в доме ребенка). Результаты апробации показали, что предлагаемый процесс оценки взаимодействия и общения близких взрослых и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью, дает возможность осмысления и описания проблем взаимодействия и общения; последующей совместной с родителями постановки целей перестройки коммуникации; проектирования необходимых психолого-педагогических условий; сосредоточения совместных усилий на перестройке качества взаимодействия и общения; оценки динамики их изменений; оценки результатов эффективности ранней помощи в контексте улучшения качества взаимодействия семьи и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью.

Предлагаемая процедура оценки направлена на использование в качестве части общей диагностической оценки, проводимой в службах ранней помощи, для качественного описания коммуникативного поведения близких взрослых и ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью, позволяющего отнести их взаимодействие к определенному типологическому варианту внутри нозологической категории.

Процедура оценки обладает определенными преимуществами, такими как: возможностью многократного обращения к видео-материалам взаимодействия и общения в целях более точного описания коммуникативного поведения в паре «родитель-ребенок с ОВЗ»; привлечения экспертного сообщества к оценке ситуации общения; выделения его феноменов и их анализа; использования процедуры оценки в ходе дистанционного консультирования родителей детей с ОВЗ; привлечение полученного массива данных для анализа родителями в ходе перестройки их взаимодействия с ребенком.

Однако у нее имеются и определенные недостатки: локальность наблюдаемых явлений; ограниченный характер наблюдаемых ситуаций взаимодействия и общения; трудности дифференциации и выделения признаков наблюдаемой ситуации общения; отсутствие системы кодирования показателей внутри категорий; субъективность, искажение, ошибки в регистрации и анализе феноменов взаимодействия и общения за счет целого ряда факторов, в том числе, за счет недостаточных компетенций специалистов. Преодоление недостатков процедуры оценки и анализа взаимодействия и общения родителей (в первую очередь, матери) и ребенка первых трех лет жизни с ОВЗ является новой научной задачей. Кроме этого, одной из актуальных научных задач последнего времени становится разработка процесса дистанционной видео-записи взаимодействия и общения родителей и ребенка первых лет жизни с ОВЗ с разработкой последующих сценариев онлайн консультаций родителей.

Список литературы

1. Авдеева, Н.Н. Вы и младенец: У истоков общения / Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. Авдеева, Н.Н. Развитие образа самого себя у младенцев: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталия Николаевна Авдеева. – М., 1982. – 22 с.
3. Айвазян, Е.Б. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна / Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одиноква // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 2 (7). – С.14-21.
4. Айвазян, Е.Б. Феномен «непрерывающийся диалог» и его роль в развитии ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Е.Б. Айвазян, Г.Ю. Одиноква // Синдром Дауна. XXI век. – 2012. – № 1 (8). – С. 12-17.
5. Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Одиноква Г.Ю., Орлова Е.В., Разенкова Ю.А. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах №32 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/a-study-of-adult-child-communication-the-first-years-of-life-with-disabilities-a-methodological-toolkit> (Дата обращения: 20.10.2021)
6. Базовые принципы методики Floortime - Аутизм и нарушения развития - 2017. Том. 15, № 4.
7. Баенская, Е.Р. Закономерности раннего аффективного развития в норме и при синдроме аутизма / Е.Р. Баенская // Дефектология. – 2010. – № 3. – С.3-11.
8. Баенская, Е.Р. Мы: общение и игра взрослого с младенцем: Книга для родителей / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.

9. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Баенская Елена Ростиславовна. – М., 2008. – 46 с.
10. Баенская, Е.Р. Научитесь общаться с младенцем: пособие для родителей / Е.Р. Баенская, И.А. Выродова, Ю.А. Разенкова. – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
11. Баенская, Е.Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: методическое пособие / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Полиграф сервис, 2001 – 156 с.
12. Белова, С.С. Использование видеонаблюдения для выявления скрытых процессов предречевого развития младенца / С.С. Белова, В.Н. Носуленко, Т.Н. Ушакова // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 66-81.
13. Бик, Эстер. (1964) «Заметки о наблюдении за младенцами в психоаналитическом обучении». Перепечатано в Сборнике бумаг Марты Харрис и ЭстерБик. CluniePress, 1987.
14. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской; общ. ред. и вступ. статья Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
15. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье / М. Брамбринг; пер. с нем. В.Т. Алтухова; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
16. Браткова, М.В. Содержание коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС / М.В. Браткова // Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 38-63.

17. Винникотт, Д. Идеи и определения / Д. Винникотт // Хрестоматия: Психология аномального развития ребенка; под ред. М.К. Бардышевской и В.В. Лебединского. – Москва, 2002. – Т.2. – С. 110-112
18. Винникотт, Д. Переходные объекты и переходные феномены Д. Винникотт // Хрестоматия: Психология аномального развития ребенка; под ред. М.К. Бардышевской и В.В. Лебединского. – Москва, 2002. – Т.2. – С. 112-130
19. Винникотт, Д.В. Разговор с родителями. / Д.В. Винникотт. – М.: Класс, 1995. – 94с.
20. Винникотт, Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт; пер. с англ. Н.М. Падалко. – М.: Класс, 1998. – 80 с.
21. Выготский Л.С. Психологическое развитие человека. М.: Изд-во Смысл, Эксмо. 2005.
22. Выготский, Л.С. Детская психология: собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский // под ред. Д.Б. Эльконина. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
23. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский // под ред. Т.А. Власовой. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
24. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 244 с.
25. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 525 с.
26. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3.– 368 с.
27. Выродова, И.А Взаимодействие ухаживающих взрослых с младенцами-сиротами в условиях дома ребенка: Монография / И.А. Выродова. – М.: Полиграф Сервис, 2011. – 252 с.
28. Выродова, И.А. Обучение воспитателей личностно-ориентированному взаимодействию с младенцами – сиротами в условиях специализированного

дома ребенка: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Выродова Ирина Анатольевна. – М., 2009. – 235с.

29. Гаврилова, Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Гаврилова Татьяна Олеговна. – СПб., 2002. – 181с.

30. Галасюк И. Н., Шинина Т. В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» (Evaluation of childparent interaction (ЕСPI)). ИТД Перспектива. 2017.

31. Громова, О.Е. Путь к первым словам и фразам: пособие для родителей / О.Е. Громова. – М.: Просвещение, 2008 – 111с.

32. Громова, О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Громова Ольга Евгеньевна. – М., 2003. – 22 с.

33. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2003. – 128 с.

34. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / Запорожец А.В. – Т.1. – М.: Педагогика, 1986. - 316 с.

35. Исенина, Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза / Е.И. Исенина. – Иваново: ИВГУ, 1983. – 78 с.

36. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 162 с.

37. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 124 с.

38. Кудрина, Т.П. Взаимодействие матери и слепого младенца: удовольствие от совместной игры [Электронный ресурс] / Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. —

2017. – Вып. № 28. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-interaction-of-mother-and-blind-baby-great-fun>

39. Кудрина, Т.П. Общение матери и слепого младенца / Т.П. Кудрина. – М.: Полиграф сервис, 2016. – 166 с.
40. Кудрина, Т.П. Первые игры матери и слепого младенца / Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2016. – № 8. – С. 46-49
41. Кудрина, Т.П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Кудрина Татьяна Петровна – М., 2016. – 140 с.
42. Кумин, Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна: руководство для родителей /Л. Кумин; пер. с англ. Н.С. Грозной. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. – 276 с.
43. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю.Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
44. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста: монография / И.Ю. Левченко – М.: РИЦ МГГУ, 2008. – 137 с.
45. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 346 с.
46. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
47. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
48. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975 – 304 с.
49. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 151 с.

50. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении СПб.: Питер, 2009. 320 с.
51. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. - М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. - 384с.
52. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – С. 21-129.
53. Лисина, М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Лисина Мая Ивановна. – М., 1974. – 36 с.
54. Лисина, М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни / М.И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – С. 148-167.
55. Лисина, М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым / М.И. Лисина // Развитие общения у дошкольников; под. ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С. 113-152.
56. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
57. Лисина, М.И. Развитие эмоций в ходе общения со взрослыми в первом году жизни / М.И. Лисина // Общение, личность и психика ребенка; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 364-374.
58. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
59. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет: учебно-метод. пособие; под ред. Е.О. Смирновой. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 239 с.

60. Мещерякова С.Ю. Становление основ личности в младенческом возрасте // Творчество и педагогика: Материалы всесоюзной научно-практической конференции. Секция V. Детство и творчество. – М., 1986. – С. 139–144.
61. Мещерякова – Замогильная, С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мещерякова – Замогильная Софья Юрьевна. – М., 1979. – 16 с.
62. Мещерякова, С.Ю. К вопросу о природе комплекса оживления / С.Ю. Мещерякова // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии: сборник научных трудов; под общ. ред. В.Н. Пушкина, ред. Ф.И. Юрченко. – М.: Научно-исследоват. ин-т общей и пед. психологии, 1975. – С. 57-66.
63. Мещерякова, С.Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении с взрослыми / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 81-99.
64. Мещерякова, С.Ю. Развитие взаимоотношений между ребенком и взрослым / С.Ю. Мещерякова // Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет; под ред. Е.О. Смирновой. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 24-52.
65. Мишина, Г.А. Жест как знак человеческой культуры / Г.А. Мишина // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве: материалы международной научно-практической конференции; сост. О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, Е. В. Ушакова. – М., 2013. – С. 116-122.
66. Мишина, Г.А. Становление речи как психологического средства: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.13 / Мишина Галина Александровна. М. – 2012. – 329 с.
67. Мишина, Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Мишина Галина Александровна. – М., 1998. – 18 с.

68. Мухамедрахимов, Р.Ж. Формы взаимодействия матери и младенца / Р.Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.16-25.
69. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2003. – 288 с.
70. Мухамедрахимов, Р.Ж. Психологические особенности женщин, взаимодействующих с детьми раннего возраста в домах ребенка /Р.Ж. Мухамедрахимов, В.О. Аникина// Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2008. – С. 173-197.
71. Мухамедрахимов, Р.Ж. Психологическое взаимодействие матери и младенца: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.13 / Мухамедрахимов Рифкат Жаудатович. – СПб., 2000. – 39 с.
72. Мухамедрахимов, Р.Ж. Распознавание эмоций на лицах детей сотрудниками домов ребенка /Р.Ж. Мухамедрахимов, Н.Н. Искра // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та.– 2008. – С. 73-99.
73. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение/ О.С. Никольская. – М.: МГППУ, 2008. – 464 с.
74. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 363 с.
75. Одиноква, Г.Ю. Общение матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Г.Ю. Одиноква. – М.: Полиграф сервис, 2016. – 210 с.
76. Одиноква, Г.Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Одиноква Галина Юрьевна. – М., 2015. – 185 с.

77. Одиноква, Г.Ю. Особенности взаимодействия в паре «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна / Г.Ю. Одиноква // Дефектология. – 2012. – № 1. – С.77-87.
78. Орлова, Е.В. Феноменология общения матери и ребенка второго года жизни с органическим поражением центральной нервной системы / Е.В. Орлова // Дефектология. – 2017. – №3. – С. 57-68.
79. Пальмов, О.И. Взаимодействие близких взрослых и детей с синдромом Дауна в семьях и домах ребенка / О.И.Пальмов, Р.Ж. Мухамедрахимов // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. – 2008. – С. 140-156.
80. Пальмов, О.И. Влияние программы ранней помощи на психическое развитие детей с синдромом Дауна / О.И. Пальмов, Е.А. Вершинина, Р.Ж. Мухамедрахимов // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р. Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С. -Петербур. ун-та, – 2008. – С. 283-299.
81. Пальмов, О.И. Психическое развитие детей с синдромом Дауна в процессе раннего вмешательства: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / Пальмов Олег Игоревич. – СПб., 2006. – 25 с.
82. Панарина, Л.Ю. Психологическая коррекция взаимодействия младенцев с синдромом Дауна и их близких взрослых: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10 / Панарина Лариса Юрьевна. – Самара, 2004. – 171 с.
83. Папушек, Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек, К. Солоед // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 65-72.
84. Плешкова, Н.Л. Развитие теории и системы классификации отношений привязанности у детей / Н.Л.Плешкова // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та.– 2008. – С. 198-220.

85. Полински, Л. РЕКиР: игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни / Л. Полински; пер. с нем. О.Ю. Поповой. – М.: Тенериф, 2006. – 240 с.
86. Приходько, О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: методическое пособие / О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 160с.
87. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с двигательными нарушениями: задачи, содержания и методы / О.Г. Приходько // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. – М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 284-302.
88. Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений; материалы научно-практической конференции: Институт коррекционной педагогики РАО; Школа клинической электроэнцефалографии и нейрофизиологии им. Л.А. Новиковой. – М.: Полиграф сервис, 1999. – 154 с.
89. Развитие общения у дошкольников; под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 288с.
90. Разенкова, Ю.А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях дома ребенка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Разенкова Юлия Анатольевна. – М., 1997. – 152 с.
91. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.
92. Разенкова, Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... доктора пед. наук / Разенкова Юлия Анатольевна. – М., 2017. – 207 с.
93. Рыскина, В.Л. Оптимизация диалога «взрослый – младенец» как средство развития ребенка раннего возраста / В.Л. Рыскина // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 29-36.

94. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р.Б. Дарлинг; пер с англ. Н.Л. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
95. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
96. Смирнова, Е.О. Значение концепции общения М. И. Лисиной для отечественной психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 87-92.
97. Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 76-87.
98. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
99. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста: практическое пособие / Л.И. Солнцева, С.М.. Хорош. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
100. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития; под общ. ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Школьная Пресса, 2012 – 216 с.
101. Сорокина, А.И. Развитие эмоций в общении со взрослыми у детей первого года жизни / А.И. Сорокина // Эмоционально-волевая реакция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983. – С. 85-86.
102. Сравнительный анализ психологического взаимодействия близких взрослых и детей раннего возраста, проживающих в домах ребенка и семьях / Р.Ж. Мухамедрахимов, В.Ю. Иванова, Е.А. Вершинина // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2008. – С. 100-125.
103. Стерн, Д.Н. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития / Д.Н. Стерн; пер. с англ. О.А. Лежиной. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа. – 2006. – 376 с.

104. Стребелева, Е.А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта: монография / Е.А. Стребелева. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 210 с.
105. Ушакова, Т.Н. Истоки психолингвистического развития младенца первого года жизни / Т.Н. Ушакова, С.С. Белова // Вопросы психолингвистики. – 2015. – Т.26. – С.182-196.
106. Харрис, Марта. (1976). «Вклад наблюдения за взаимодействием и развитием матери и ребенка в оснащение психоаналитика» Перепечатано в М. Н. Williams (ed.) (2011), pp. 117–132.
107. Хорош, С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / С.М. Хорош // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 88–93.
108. Хорош, С.М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника / С.М. Хорош. – М.: ВОС, 1983. – 59 с.
109. Хундейде, К. Направляемый диалог / К. Хундейде // Программа ICDP для помощи родителям. – СПб.: Институт раннего вмешательства, 1999. – 117 с.
110. Хьюз, Д. Учимся общаться с рождения / Д. Хьюз // Синдром Дауна XXI век; пер. с англ. Н.С. Грозной. – 2012. – № 2(9). – С. 22-27.
111. Царегородцева, Л.М. Исследование контактов между младенцами / Л.М. Царегородцева // Экспериментальное исследование по проблемам педагогической психологии; под ред. М.И. Лисиной. – М: Изд. МГУ, 1979. – С. 9-19.
112. Царегородцева, Л.М. Психологические условия организации контактов младенцев в доме ребенка / Л.М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 84-89.
113. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
114. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Ранняя помощь

детям: проблемы, факты, комментарии; сборник научных статей. – М.: Права человека, 2003. – С. 185-188.

115. Чудинова, Е.В. Возникновение знаковой функции на первом году жизни (сравнительный анализ улыбки и плача): автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чудинова Елена Васильевна. – М., 1986. – 23 с.

116. Чудинова, О.В. Сенсорное обеспечение коммуникативного поведения в онтогенезе: автореф. дис. ... канд. биол. наук: 03.00.13 / Чудинова Ольга Владимировна. – М., 1996. – 19 с.

117. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Шереметьева Елена Викторовна. – М., 2007. – 25 с.

118. Шпиц, Р.А. Первый год жизни / Р.А. Шпиц, У.Г. Коблинер; пер с англ. изд-ва – М.: Геррус, 2000. – 383 с.

119. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д.Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144с.

120. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

121. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

122. Эльконин, Д.Б. Детская психология: (развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 327 с.

123. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития; под ред. Р.Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та.– 2008. – 312 с.

124. Ainswort, M. An ethological approach to personality development / M. Ainswort, J. Bowlby // American Psychological. – 1991. – V.46. – № 4. – P. 331-341.

125. Ainsworth, M.D.S. The effects of maternal deprivation. // Deprivation of Maternal Care. – Geneva: WHO, 1962. – P. 42-73.

126. Ainsworth, M.D. Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation/ M.D. Ainsworth, S.M. Bell // Child Development. – 1970. – Vol. 41. – P. 49-67.
127. Assessment of Early Parent–Child Relationships Roseanne Clark, Audrey Tluczek, Elizabeth C. Moore, and Amber L. Evenson The Oxford Handbook of Infant, Toddler, and Preschool Mental Health Assessment
128. Barnard, K.E. Assessment of parent – child interaction / K.E. Barnard, J.F. Kelly // Handbook of Early Childhood Intervention; ed. by S.J. Meisels, J.P. Shonkoff. – New York: Cambridge University Press, 1990. – P. 278-302.
129. Bick, E. Findings from infant observation integrated into child and adult analysis / E. Bick // British Journal of Psychotherapy. – 1986. –Vol. 2(4). – P. 292-299.
130. Bigelow, A. Locomotion and search behavior in blind infants. / A. Bigelow. – Infant Behavior and Development. – 1992. – Vol.15. – P. 179-189.
131. Bowlby J. Maternal care and mental health / J. Bowlby // Geneva: World Health Organization, 1951. - P. 44-53.
132. Bowlby, J. Attachment and loss. Separation, anxiety, and anger / J. Bowlby. – New York: Basic Books, 1973. – Vol.2 – 456 p.
133. Bowlby, J. The nature of the child`s tie to his mother / J. Bowlby // International Journal of Psychoanalysis. – 1958. – Vol. 39. – P. 350-373.
134. Brambring, M. On the stability of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. / M. Brambring, H. Troster // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 1992. – Vol. 86. – № 2. – P. 105-110.
135. Brambring, M. The assessment of cognitive development in blind infants and preschoolers / M. Brambring, H. Troster // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 1994. – Vol. 88. – № 1. – P. 9-18.
136. Brazelton, T.B. The earliest relationship. Parents, infants and the drama of early attachment / T.B. Brazelton, B.G. Cramer. – London: Karnac Books, 1991. – 252 p.

137. Bruner, J.S. From communication to language: psychological perspective / J.S. Bruner // The Social Context of Language; ed. by I. Markova. – New York: John Wiley & Sons, 1978. – P. 16-48.
138. Calkins, S.D. The relations among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-four months four months / S.D. Calkins, N.A. Fox // Child Development. – 1992. – Vol. 63. – Issue 6. – P. 1456-1472.
139. Carol Broughton (2014) Measuring parent–infant interaction: the Parent–Infant Relational Assessment Tool (PIRAT), Journal of Child Psychotherapy, 40:3, 254-270
140. Clark, R. (2010). The Parent–Child Early Relational Assessment: Instrument and manual. University of Wisconsin Medical School, Madison.
141. Clark, R. The parent – child early relational assessment. Instrument and manual / R. Clark. – Madison: Department of Psychiatry, University of Wisconsin Medical School, 1985. – 34 p.
142. Fraiberg, S. Insights from the blind: comparative studies of blind and sighted infants. Basic Books / S. Fraiberg. – New York: Publishers. – 1977. – 297 p.
143. Fraiberg, S. Parallel and divergent patterns in blind and sighted infants / S. Fraiberg // The Psychoanalytic Study of the Child. – 1968. – Vol. 23. – P. 264-306.
144. Freud, A. Normality and pathology in childhood: assessments of development / A. Freud. – New York, 1965. – 273 p.
145. Freud, S. Analysis terminable and interminable / S. Freud // The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. – L.: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis. – 1964 – Vol. 23. – P. 216–253.
146. Freud, A. The ego and the mechanisms of defense / A. Freud. – New York: International Universities Press, 1946. – 196 p.
147. Guralnik, M.J. Second-generation research in the field of early intervention / M.J. Guralnik // The Effectiveness of Early Intervention; ed. by M.J. Guralnik. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997. – P. 3-20.

148. Kuhn, T.S., The Structure of Scientific Revolutions, 1962, Chicago: University of Chicago Press, reprinted, 1996.
149. Papousek, H. Innate and cultural guidance of infants` integrative competencies: China, United States and Germany / H. Papousek, M. Papousek, // Cultural approaches to parenting; ed. by M.H. Bornstein. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum Ass., 1991. – P. 23-44.
150. Spitz, R.A. Life and the dialogue / R.A. Spitz // Libidinal Object and Subject; ed. by H.S. Gaskill. – New York: International University Press. – 1963. – P. 154-176.
151. Spitz, R.A. The evolution of dialogue / R.A. Spitz // Drives, Affects, Behavior; ed. by M. Schur. – New York: International University Press. – 1965. – Vol.2. – P. 170-190.
152. Spitz, R.A. Anaclitic depression / R.A. Spitz // The Psychoanalytic Study of the Child. – 1946. – Vol. 2. – P. 313-342.
153. Stern, D.N. A micro analysis of mother-infant interaction behavior regulating social contact between mother and three and a half old twins / D.N. Stern // American Academy of Child Psychiatry. – 1971. – №10. – P. 501-517.
154. Stern, D.N. Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors / D.N. Stern // The Effect of the Infant on its Caregiver; ed. by M. Lewis and L. Rosenblum. – New York: Wiley, 1974. – P. 187-213.
155. Stern, D.N. The first relationship: Mother and infant / D.N. Stern. – Cambridge: Harvard University Press, 1977. – 192 p.
156. Stern, D.N. The goal and structure of mother-infant play / D.N. Stern // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 1974. – Vol. 13. – P. 402-421.
157. Trevarthen, C. The foundations of intersubjectivity: developmental of interpersonal and cooperative understanding in infants / C. Trevarthen // The Social Foundation of Language and Thought: Essays in Honour of J.S. Bruner; ed. by D.R. Olson. – New York: W.W. Norton, 1980. – P. 316-342.

158. Tronick, E. The infant's response to entrapment between contradictory .messages in face-to-face interaction / E. Tronick, H. Als, L. Adamson et al. // Journal of the American Academy of Child Psychiatry. 1978. – Vol. 17. – P 1-13.
159. Tronick, E.Z. Emotions and emotional communication in infants / E. Z. Tronick // American Psychologist. – 1989 – Vol. 44 – P.112–119.
160. Winnicott, D.W. Anxiety associated with insecurity / D.W. Winnicott. – New York: Basic Books, 1958. – P. 97-100.
161. Winnicott, D.W. Babies and their mothers / D.W. Winnicott / – London: Free Association Books, 1987. – 144p.
162. Winnicott, D.W. Transitional objects and transitional phenomena. In Playing and reality / D.W. Winnicott. – New York: Basic Books, 1971. – P. 1-25.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Коммуникативные действия близкого взрослого, регистрируемые при наличии и отсутствии соответствующего коммуникативного умения

Таблица 1.1 – Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие
пространственно-временные условия для общения

Коммуникативные умения взрослого	Примеры коммуникативных действий взрослого, развивающих общение	Примеры коммуникативных действий взрослого, препятствующих разворачиванию общения
Умение выбрать позу, располагающую к общению	Располагается лицом к лицу с ребенком Располагается на одном уровне с ребенком (например, садится на корточки, если ребенок стоит; садится на пол, если ребенок сидит).	Располагается за спиной у ребенка или разворачивает ребенка спиной к себе Наблюдает за игрой ребенка с большого расстояния.
Умение расположить ребенка в позе, не ограничивающей его активности	Наклоняется над ребенком, лежащим на пеленальном столе (для ребенка первого полугодия жизни)	Фиксирует ребенка в кресле ремнями Сдерживает двигательное оживление ребенка
Умение установить дистанцию общения	Устанавливает дистанцию 50-60 см между лицами (для зрячего ребенка) Устанавливает дистанцию 10-15 см между лицами (для слепого ребенка)	Располагается на расстоянии, больше вытянутой руки Не изменяет позицию/дистанцию в соответствии с конкретной ситуацией (не приближает лицо)
Умение обеспечить условия, облегчающие восприятие ребенком взрослого и поддерживать их постоянство	Использует для общения одно и то же место в пространстве Обеспечивает тишину во время общения Обеспечивает оптимальные характеристики освещения (для слепого ребенка с остаточным зрением)	Подает реплики с большого расстояния, из другого помещения Общается одновременно с несколькими партнерами

Таблица 1.2 – Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие вовлечение
ребенка в общение

Коммуникативные умения взрослого	Примеры коммуникативных действий взрослого, развивающих общение	Примеры коммуникативных действий взрослого, препятствующих разворачиванию общения
Умение привлечь внимание ребенка, применяя комплексное воздействие	Применяет зрительный контакт (близкую дистанцию между лицами - для слепого) с интонационно выделенным обращением по имени и тактильной стимуляцией	Обращается только вербально
Умение персонально обратиться, интонационно выделяя обращение	Обращается к ребенку в 1-м или 2-м лице Обращается по имени или ласковым прозвищем с побудительной интонацией Обращению предшествует микропауза	Комментирует проявления ребенка в 3-м лице
Умение ожидать ответного действия	Продолжает диалог только после установления зрительного контакта	Начинает диалог, не дожидаясь проявления внимания ребенка
Умение обнаружить готовность /интерес ребенка к общению	Продолжает диалог только после регистрации признаков сосредоточения ребенка (у слепого).	Начинает диалог, не дожидаясь проявления внимания ребенка
Умение использовать воздействия, выражающие позитивное отношение к ребенку	Напевает ребенку песенку/читает стишок / пестует	Использует заученные, часто дидактически игры

Таблица 1.3 – Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие поддержку активности ребенка в общении

Коммуникативные умения взрослого	Примеры коммуникативных действий взрослого, развивающих общение	Примеры коммуникативных действий взрослого, препятствующих разворачиванию общения
Умение заметить сигнал ребенка и придать ему смысл ответного или инициативного коммуникативного действия	Принимает некоторые проявления ребенка за ответ или инициативу, которые таковой не являются	Игнорирует проявления ребенка Интерпретирует проявления ребенка как нежелание общаться с ней, как отвлечение, невнимательность
Умение поддержать	«Отзеркаливает» ответ	Критикует действие ребенка

ответ ребенка	ребенка Принимает даже приблизительный, но близкий по смыслу ответ Называет действие ребенка, которое он только что совершил Дает нейтральный или одобрительный комментарий Присоединяется к взгляду ребенка и комментирует то, что ребенок рассматривает Хвалит ребенка или его действие В ответ на взгляд ребенка продолжает или повторяет собственное действие, вызвавшее ответ ребенка Присоединяется к позитивному переживанию ребенка - выражает позитивные эмоции одновременно с ребенком и чуть более интенсивно (смех, яркая мимика, яркие вокализации, междометия и т.д.)	Требует уточнений или другого ответа Поправляет, корректирует ответ ребенка Дает задание, задает вопросы, не учитывая возможности и ограничения ребенка (например, молча кивает или молча улыбается – для слепого ребенка) Демонстрирует непонимание ребенка Много говорит, говорит слишком громко
Умение поддержать инициативу ребенка	Дает содержательно адекватный ответ Присоединяется к аффективно положительным реакциям Присоединяется к действиям ребенка с игрушкой Дает ответ, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности ребенка В случае проявления ребенком познавательного интереса, называет предмет	Дает содержательно неадекватный ответ Дает ответ, не учитывающий возможности и ограничения ребенка, например, кивает и улыбается (для слепого ребенка)

	интереса ребенка, делает его темой общения	
Умение выражать ожидание и готовность к инициативному действию ребенка	Молча и выразительно (округляя глаза, приподнимая брови, улыбаясь) смотрит на лицо ребенка, давая ему возможность возобновить зрительный контакт Сохраняет тактильный контакт и близкую дистанцию между лицами в сочетании с чередованием незначительной стимуляции (слегка похлопывает по руке или телу, дует в лицо) и микропауз (для слепого ребенка)	Призывает только вербально: «Ну как ты умеешь играть? Ну как ты будешь хлопать?» (для слепого ребенка)
Умение создавать ситуации, способствующие проявлению инициативы ребенка	Создает для ребенка привлекательные игровые ситуации или сенсорные впечатления с последующим вопросом: «А еще хочешь?», при повторах дожидается инициативы	
Умение обучить ребенка средствам общения	Показывает коммуникативное действие Повторно показывает коммуникативное действие Совершает действие совместно с ребенком Для слепого - производит необходимое действие руками ребенка или прикасается к конечностям или лицу Дает подсказки, сопровождает речью собственные тактильные или двигательные воздействия Использует игровые моменты, вызывающие голосовую активность ребенка Случайным звукам, слогом приписывает статус слова-понятия и реагирует как на	

	СЛОВО	
--	-------	--

Таблица 1.4 – Коммуникативные умения взрослого, обеспечивающие развитие содержания диалога, его разворачивание во времени и своевременное завершение

Коммуникативные умения взрослого	Примеры коммуникативных действий взрослого, развивающих общение	Примеры коммуникативных действий взрослого, препятствующих разворачиванию общения
Умение замечать изменения в выраженности интереса/внимания ребенка	Ориентируется на зрительный контакт Для слепого – ориентируется на мимику, движения тела, конечностей, ритм дыхания, тонус и др.	Интерпретирует снижение интереса ребенка как отвлечение, баловство (критикует)
Умение заинтересовать ребенка в случае снижения интереса	Применяет более активные контактные воздействия Применяет комплексное воздействие Вносит элемент неожиданности или новизны в знакомую ситуацию, привычные способы взаимодействия Присоединяется к взгляду ребенка, когда его внимание привлекло что-то вне сюжета общения, комментирует Дает серию повторяющихся воздействий, вызвавших ответ ребенка Продолжает или повторяет собственное действие, вызвавшее ответ ребенка Варьирует содержание и ход игры (последовательность игровых действий)	Повторяет игровое действие (просьбу, обращение) без изменений в случае отсутствия или снижения интереса ребенка
Умение организовывать очередность и ритмичность диалога, темп, отвечающий	Выстраивает очередность в диалоге при помощи выученных вопросов-ответов, которые вызывают у ребенка аффективно положительные	Дает серию заданий, вопросов так, что ребенок не поспевает с ответами или они не учитываются

возможностям младенца	реакции, знакомых песенок с показыванием и тактильными впечатлениями Подстраивается под темп, удобный ребенку Задаёт вопрос и отвечает за ребёнка Делает паузы, раз за разом дожидается ответной реакции, обеспечивая очередность и симметричность участия в общении	Предлагает игрушки одну за другой, «перебирает» игрушки Действует в быстром темпе Не делает пауз между репликами
Умение вызвать и поддерживать эмоциональную вовлечённость ребёнка в общение	Открыто проявляет позитивные эмоции, свою заинтересованность и вовлечённость Смешит ребёнка Обращается с ласковыми интонациями Организует поочередный обмен репликами с постепенным усилением их эмоционального сопровождения и заканчивает его совместным переживанием удовольствия Предлагает другую игру после окончания первой	Не улыбается, мимика и интонации нейтральные. Использует заученные, часто дидактически игры Жёстко следует сценарию игры вне зависимости от реакции ребёнка Неэмоционально, сухо, формально комментирует собственные действия
Умение наполнить общение содержанием, адекватным возрасту, интересу и индивидуальным особенностям ребёнка	Использует телесные эмоционально-насыщенные игры В игре совершает игровые действия наравне с ребёнком Использует темп, ритм, мелодию, тактильную и вестибулярную стимуляцию в различных сочетаниях в ходе взаимодействия Опирается на интерес ребёнка в прошлом опыте: «Ты любишь в это играть», «Это наша любимая (игрушка)»	Дидактический характер «игровых» действий взрослого Перебирает игрушки без попытки развития с ними «сюжета»

Умение побудить ребенка к коммуникативному действию	Дает указания Настаивает Просит (повторяет просьбу, не более 3 раз) Советует Обращается с вопросом, на который ребенок с удовольствием даст ответ (Например, «Как ты мамочку любишь?»)	
Умение замечать первые признаки пресыщения и желания прекратить общение	Ориентируется на направление взгляда ребенка, тонус мышц, мимику	
Умение поддерживать культурно-фиксированные способы выхода из общения	Называет и позитивно/нейтрально комментирует желание ребенка (Например, «Мы устали...») Фиксирует устойчивое отведение взгляда «Все! Ушла собачка (персонаж игры!)» или «Ух! Мячик укатился!» Увеличивает дистанцию, замолкает, перестает улыбаться в ответ на отворачивание, зевание, убирает игрушку, прекращает прикасаться к ребенку	Негативно комментирует желание ребенка выйти из общения («Мамка тебе не нужна», «Не нравится тебе игра») Критикует желание ребенка выйти из общения «Не ленись», «Ну сделай, хоть что-нибудь») Продолжает действия по сценарию игры или в соответствии со своим замыслом, не учитывая реакции ребенка
Умение демонстрировать культурно-фиксированные способы выхода ребенка из общения	Констатирует окончание диалога Прощается, используя ритуалы и жесты, например, «воздушный поцелуй» Дает положительную оценку действиям ребенка как знак завершения общения	

Электронный ресурс

Разенкова Ю.А. Оценка развития общения ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья с близким взрослым: методическое пособие [Электронный ресурс]. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – 55 с.

ФГБНУ «ИКП РАО»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д.8, корп.1
+7(499)-245-04-52
www.ikp-rao.ru