

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
Методические рекомендации

Челябинск – 2017

УДК 371.9 (076)
ББК 74.52 Я7
Б 91

Н.И. Бурова. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха в дошкольных образовательных организациях: [ТЕКСТ] методические рекомендации / Н.И. Бурова – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2017. – 82 с.

В данных методических рекомендациях представлены сведения о возможностях интегрированного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Характеризуется деятельность педагогов, направленная на реализацию педагогических условий, обеспечивающих эффективность различных моделей интегрированного обучения детей дошкольного возраста детей с нарушениями слуха.

Методические рекомендации адресованы всем, кто интересуется вопросами интегрированного обучения детей, педагогам, психологам и родителям детей с нарушениями слуха.

Рецензенты:

Н.Г. Сошникова, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, декан факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ;

Л.Е. Шевчук, канд. пед. наук, директор МОУ СОШ №73 г. Челябинска.

© Изд-во Цицеро, 2017

ВВЕДЕНИЕ

Образование неотделимо от общества. Перемены в обществе незамедлительно отражаются в образовании. Более высокий уровень культуры, духовности, экономического уклада жизни способствовал гуманизации взглядов, конструктивности подходов к проблемам специального образования.

В конце девяностых годов двадцатого века отечественная система образования перешла на качественно новый этап в развитии национальных систем специального образования. Его ведущей тенденцией является инклюзия и интеграция, в рамках которой осуществляется кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования; основа этого новая философия общества, другое мировоззрение: нет «полноценного большинства» и «неполноценного меньшинства», а есть «единое сообщество, включающее людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Инклюзивное или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Включение нескольких обучающихся с особыми образовательными потребностями в обычную группу или класс массового образовательного учреждения.

Интеграция – это выборочное перемещение учеников с особенностями психофизического развития в обычные общеобразовательные группы, классы.

В нашей стране используется термин «интеграция» в широком значении как включение в общество и процесс взаимного приспособления и объединения и в узком значении как процесс включения в общеобразовательное учреждение, где организуется совместное обучение.

Исследования, проведенные в Институте коррекционной педагогики РАО, доказали необходимость разработки и внедрения в практику

вариативных форм организации интегрированного обучения. Созданы базовые модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко).

По мнению российских ученых, будущее за учреждениями комбинированного типа. Научно-обоснованный подход к организации совместной деятельности, общения воспитанников дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида позволяет части из них по уровню психофизического и речевого развития приблизиться к возрастной норме. Высокий уровень дошкольной подготовки детей дает возможность родителям расширить выбор учреждений для дальнейшего школьного обучения, делает актуальной проблему обучения в массовой школе детей, имеющих нарушения слуха.

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ПО ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1.1. Причины нарушений слуха

Представление о причинах нарушений слуха имеет большое значение для характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста, выявления степени негативного влияния снижения слуха на психическое развитие, оценки состояния речи. Учет причин снижения слуха также необходим при определении педагогических мероприятий и прогнозировании эффективности коррекционной работы.

В настоящее время наиболее часто выделяются *три группы причин и факторов*, вызывающих патологию слуха или способствующих ее развитию.

К первой группе относят причины и факторы наследственного характера, которые приводят к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости. По мнению учёных на долю наследственно обусловленных факторов приходится 30—50% детской глухоты. Наследственный фактор приобретает значение, если слух снижен у кого-то из родителей. Вероятность рождения глухого ребенка у глухих родителей достаточно высока. Наследственное нарушение слуха может быть как доминирующим, так и рецессивным признаком. Рецессивное нарушение слуха проявляется обычно не в каждом поколении.

Вторую группу составляют факторы эндо- или экзогенного воздействия на орган слуха плода (при отсутствии наследственно отягощенного фона), обуславливающие появление врожденной тугоухости. Среди причин, вызывающих врожденную тугоухость, прежде всего выделяются инфекционные заболевания матери в первой половине беременности, особенно в первые три месяца. Из инфекций наибольшую опасность для органа слуха представляет краснуха. Среди других инфекций - отмечают

грипп, скарлатину, корь, герпес, инфекционный паротит, туберкулез, токсоплазмоз.

Одним из факторов, способствующих появлению врожденного снижения слуха, может быть интоксикация матери, в частности ототоксическое воздействие некоторых антибиотиков. К другим видам интоксикаций, которые могут вызвать патологию слуха, относят алкоголь, влияние некоторых профессиональных вредностей, травмы матери во время беременности, несовместимость крови плода и матери по резус-фактору или групповой принадлежности, что вызывает развитие гемолитической болезни новорожденных.

К третьей группе отнесены факторы, действующие на орган слуха здорового ребенка в один из периодов его развития и приводящие к возникновению приобретенной тугоухости: последствия острого воспалительного процесса в среднем ухе (острого среднего отита); поражение внутреннего уха и ствола слухового нерва. Из инфекционных заболеваний, вызывающих тяжелую патологию органа слуха, наиболее опасны менингит, корь, скарлатина, грипп, эпидемический паротит.

По некоторым данным, поражения слуха у детей под действием ототоксических антибиотиков, к которым относятся стрептомицин, мономицин, неомицин, канамицин и др., составляют около 50% приобретенной тугоухости у детей.

Серьезные нарушения слуха могут возникнуть при травмах внутреннего уха, возникающих вследствие падений ребенка с большой высоты, при дорожно-транспортных происшествиях.

Среди причин нарушений слуха большое значение имеют заболевания полости носа и носоглотки, особенно аденоидные разращения, которое при правильном лечении исчезает.

Определение причин возникновения снижения слуха является в некоторых случаях достаточно сложным, так как возможно воздействие сразу нескольких причин, обуславливающих снижение слуха. Одна и та же

причина может вызвать наследственную, врожденную или приобретенную тугоухость либо глухоту.

1.2. Классификации нарушений слуха у детей

Необходимость дифференциации контингента лиц, имеющих нарушения органов слуха, тесно связана с практикой построения педагогических типологий детей со стойкими нарушениями слуха.

Вопросы исследования и классификации остаточной слуховой функции у детей с дефектами слуха издавна интересовали как врачей, так и сурдопедагогов. Созданные ими педагогические классификации адресованы педагогам и направлены на обоснование различных подходов к обучению лиц с недостатками слуха, а медицинские классификации имеют своей целью дать оториноларингологам ориентиры для проведения лечения и профилактики заболеваний, ведущих к нарушениям слуха.

В нашей стране наибольшее распространение получила классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В.Нейманом. В ней учитывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи при таком состоянии слуха.

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Л. В. Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот (от 500 до 4000 Гц). В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются три степени тугоухости:

- 1-я степень — снижение слуха не превышает 50 дБ;
- 2-я степень — средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ;
- 3-я степень — потеря слуха превышает 70 дБ.

В процессе определения степени тугоухости выявляются возможности для восприятия речи на слух. При первой степени тугоухости, когда средняя потеря слуха не превышает 50 дБ, для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на

расстоянии более 1—2 м. При второй степени тугоухости, т. е. снижении слуха от 50 до 70 дБ, речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. При третьей степени тугоухости, т. е. потере слуха более 70 дБ, общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха.

Затруднения в овладении речью могут возникнуть у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние слуха Л. В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между тугоухостью и глухотой по классификации Л. В. Неймана находится на уровне 85 дБ.

Различаются два вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухота.

Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

Под глухотой понимается такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью (спонтанное формирование речи) оказывается невозможным. Л. В. Нейман отмечает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона воспринимаемых частот. В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих:

1-я группа — дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, т. е. 125-250 Гц;

2-я группа — дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;

3-я группа — дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;

4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше.

Между группой глухоты и возможностями восприятия звуков существует определенная зависимость. Дети с минимальными остатками слуха (первая и вторая группы глухоты) оказываются способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (громкий крик, гудок паровоза, удары в барабан). Глухие дети с лучшими остатками слуха (третья и четвертая группы) в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии значительно больше звуков, разнообразных по своей частотной характеристике (звучания различных музыкальных инструментов и игрушек, громкие голоса животных, некоторые бытовые звуки: звонок в дверь, звучание телефона и др.). Глухие дети, отнесенные к третьей и четвертой группе, в состоянии различать речевые звучания — несколько хорошо знакомых лепетных или полных слов.

Таким образом, все глухие дети имеют большие или меньшие остатки слуха, которые в процессе специальной работы по развитию слухового восприятия могут стать основой для познания звуков окружающего мира и ориентирования в нем, а также сыграть важную роль в процессе формирования устной речи.

В настоящее время при оценке состояния слуха детей в медицинских учреждениях используется

Международная классификация нарушений слуха.

В соответствии с этой классификацией средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц.

1-я степень тугоухости — снижение слуха не превышает 40 дБ;

2-я степень — от 40 до 55 дБ;

3-я степень — от 55 до 70 дБ;

4-я степень — от 70 до 90 дБ.

Снижение слуха более 90 дБ определяется как *глухота*.

Большое влияние на организацию дифференцированного обучения, создание системы школ и дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха, определение критериев отбора и комплектования групп в них,

разработку путей обучения детей с различным состоянием слуха оказала педагогическая классификация Р. М. Боскис.

Опираясь на теорию Л. С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии психики ребенка с дефектом слуха, Р. М. Боскис определила основные критерии, положенные в основу педагогической типологии детей с недостатками слуха и характеризующие своеобразие их развития.

1. Нарушение слухового анализатора у ребенка необходимо рассматривать в его принципиальном отличии от аналогичного недостатка у взрослых. У взрослого нарушение деятельности слухового анализатора приводит к проблемам речевого общения с помощью слуха. Нарушение слуха в раннем возрасте влияет на ход психического развития ребенка, вызывает ряд тяжелых вторичных отклонений в развитии, прежде всего в формировании речи.

2. Для правильного понимания развития ребенка с недостатками слуха важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью при данном состоянии слуха (без специального обучения). Своеобразие слухового анализатора состоит в его решающей роли для формирования речи. Невозможность полноценного слухового восприятия создает препятствия для овладения речью и вызывает нарушения речевого общения у ребенка. Отсутствие устной речи или значительное ее недоразвитие затрудняет овладение письменной формой речи: пониманием читаемого, передачей собственных мыслей в письме. В свою очередь, недоразвитие речи служит препятствием в овладении знаниями в различных сферах жизни человека.

3. Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение слуха препятствует естественному развитию речи; с другой — нормальное использование слуха находится в зависимости от уровня развития речи. Чем лучше речь ребенка, тем больше возможностей использования своего слуха.

4. Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна не только по степени слухового дефекта, но и по уровню речевого развития. Разнообразие в речи детей обусловлено сочетанием следующих факторов: 1) степенью нарушения слуха; 2) временем возникновения слухового дефекта; 3) педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления слухового нарушения; 4) индивидуальными особенностями ребенка.

Каждый из этих факторов имеет принципиальное значение при оценке речи детей. Отмечается прямая взаимосвязь между снижением слуха и состоянием речи: чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не формируется без специального обучения.

Время потери слуха может быть определяющим фактором в развитии речи при прочих равных условиях. Чем раньше возникло нарушение, тем больше оно отражается на формировании речи. Потеря слуха в том возрасте, когда речь еще не сформировалась (примерно до двух лет), приводит к полному ее отсутствию. Потеря слуха в возрасте от двух-трех до четырех-пяти лет вызывает распад речи, если не были предприняты специальные педагогические меры. У детей старшего дошкольного возраста в случае потери слуха речь может частично сохраниться. Однако без специальной педагогической помощи она будет постепенно ухудшаться.

К условиям, определяющим успешное развитие ребенка со сниженным слухом, можно отнести раннее слухопротезирование, создание речевой среды в семье, проведение общеразвивающих занятий, организацию специальной работы по развитию слухового восприятия и речи. Для речевого развития плохослышащего ребенка очень важен уровень психического развития, отсутствие дополнительных нарушений (задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение зрения и т. п.), которые значительно замедляют процесс формирования речи. Для речевого развития имеют значение и личностные особенности ребенка с пониженным слухом:

активные, общительные дети лучше овладевают речью, чем вялые, пассивные.

Ориентируясь на указанные принципиальные положения педагогической типологии, Р. М. Боскис выделила *две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие.*

К первой группе отнесены дети, состояние слуха которых не создает возможности для спонтанного формирования речи (без специального обучения).

В зависимости от состояния речи среди глухих выделены две категории. Первая категория — дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до двух лет) — это ранооглохшие дети. Вторая категория — дети с речью, уровень которой может быть различен, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована, — это позднооглохшие дети.

К группе слабослышащих отнесены дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. Состояние слуха слабослышащих детей характеризуется большим разнообразием: от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости.

С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей. Первая категория — слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи). Вторая группа — слабослышащие дети, владеющие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении.

Психолого-педагогическая классификация Р. М. Боскис имеет важное значение также для правильного комплектования групп в дошкольных

учреждениях для глухих и слабослышащих детей, их подготовки к обучению в разных типах специальных школ.

1. 3. Особенности психического развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Нарушения слуха в дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов. Различные стороны психического развития детей с нарушениями слуха в раннем и дошкольном возрасте являлись предметом научных исследований Р. М. Боскис, Г. Л. Выгодской, А. А. Катаевой, Б. Д. Корсунской, Э. И. Леонгард, Л. П. Носковой, Т. И. Обуховой, Т. В. Розановой, Ж. И. Шиф и др.

Значительные сдвиги в психическом развитии происходят в дошкольном возрасте, что обусловлено развитием различных сторон познания — восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти, формированием произвольности психических процессов. В дошкольном возрасте большое влияние на развитие ребенка оказывает формирование разных видов детской деятельности: игровой, изобразительной, конструктивной, элементарной трудовой. На психическое развитие слышащего ребенка влияет интенсивное развитие речи.

Основой познания в первую очередь является чувственное — процессы восприятия, наглядные формы мышления. Процессы *чувственного познания* интенсивно развиваются в дошкольный период детства и у детей с нарушениями слуха. Развитие познавательных интересов, становление предметной деятельности, формирование игр способствуют сенсорному развитию глухих и слабослышащих детей. Однако нарушение речи и средств общения, отставание в предметной и игровой деятельности приводят к

своеобразие и задержке сенсорного развития необученных глухих и слабослышащих детей. У дошкольников с нарушениями слуха отмечаются большие по сравнению со слышащими сверстниками трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове. Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит свое отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок. Замедленное формирование целостного образа обуславливает более позднее по сравнению с нормально слышащими детьми становление предметного рисунка у глухих детей. Особенности сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов и в других видах деятельности.

Уровень сенсорного развития неслышащих и слабослышащих дошкольников претерпевает существенные изменения в процессе обучения. Возможности усвоения сенсорного опыта увеличиваются по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, что способствует закреплению более четких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, употребление глухими детьми слов, фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Устранению таких проблем может способствовать обучение детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталона со словом. При рано начатом систематическом обучении глухие и слабослышащие дошкольники могут достигать высокого уровня сенсорного развития, характерного для их слышащих сверстников.

Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии *наглядного мышления* у детей с нарушениями слуха.

Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей. Для характеристики уровня наглядного мышления важен учет способов выполнения заданий, которыми пользуется ребенок. У дошкольников с нарушениями слуха в возрасте трех-четырёх лет отмечаются более простые способы выполнения заданий.

Дошкольники с нарушениями слуха прибегают к многократным пробам, фиксируя внимание при выполнении практических заданий в основном на цели, а не на способах ее достижения. Дети старше четырех лет при выполнении заданий начинают использовать зрительное примеривание, но при выполнении сложных заданий они тоже нередко прибегают к пробам, т. е. у них отмечается сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием. Лишь некоторые дети старше пяти лет действуют на уровне зрительного соотнесения, при котором у них наблюдается свернутая ориентировка, в то время как у слышащих дошкольников она появляется значительно раньше и становится основным способом выполнения заданий.

Переход к наглядно-образному мышлению предполагает оперирование представлениями, сформированными в процессе зрительной ориентировки.

Развитие мышления у глухих детей идет в том же направлении, что и у слышащих: развиваются возможности практического анализа, сравнения, синтеза. Однако более сложные процессы, требующие высокого уровня обобщения и синтеза целого, развиваются медленнее. Вместе с тем участие детей в практической деятельности, ориентирование в окружающем мире, осмысление назначения различных предметов, понимание некоторых явлений, с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни, способствуют возможности осуществлять практический анализ, синтез, наглядное обобщение.

Детям с нарушениями слуха старше пяти лет становятся доступными такие задания, как осуществление простейшей предметной классификации: группировки предметов по форме, цвету, величине; выстраивание сериационных рядов. Все это происходит в результате совместной со взрослыми деятельности, демонстрации способов выполнения различных действий, уточнения значения соответствующих слов.

Уровень развития наглядных форм мышления неоднороден у дошкольников с различным состоянием слуха и речи. Развитие мышления у слабослышащих детей раннего возраста не имеет принципиальных отличий от формирования этого процесса у глухих. Однако после четырех лет такие отличия могут быть обусловлены участием речи в становлении познавательных процессов. Решение интеллектуальных задач слабослышащими детьми старше пяти лет осуществляется на более высоком уровне: они пользуются более сложными способами ориентирования по сравнению с глухими сверстниками..

Систематическая работа по умственному воспитанию, тесно связанная с развитием различных сторон и функций речи, является важнейшим условием развития наглядных форм и словесного мышления, сглаживания различий в познавательной деятельности между детьми с нарушениями слуха и их слышащими сверстниками.

Развитие предметной деятельности подготавливает возникновение игры, которая начинает формироваться уже в раннем возрасте и особенно бурно развивается в дошкольном. Особенности формирования игры у глухих детей связаны с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения, что обедняет восприятие окружающего мира. Ограниченность речевого общения существенно влияет на становление сюжетно-ролевой игры. Дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть. Однако, поскольку круг впечатлений глухого ребенка ограничен тем, что он видит, а его представления о жизни не пополняются за счет общения с другими детьми и со взрослыми, восприятия

рассказов и сказок, у него преобладают в основном бытовые игры. Эти игры в случае отсутствия специального обучения длительное время носят предметно-процессуальный характер, не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой.

Для игр глухих детей характерна чрезмерная детализация: вместо развертывания сюжета дети, как правило, переходят на воспроизведение детализированных предметных действий. Не умея самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей, дети воспроизводят частные элементы ситуации, нередко не являющиеся основными для данной игры. Нередко они стремятся изо дня в день повторять одни те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым.

Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры, продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие дети тяготеют к развитию сюжета.

Одной из особенностей игр глухих детей являются трудности игрового замещения, т. е. возможности использования в игре предметов, которые в быту имеют другое назначение, например, палочка используется в роли карандаша или термометра, листок — в роли денег и т. д. Игровое замещение помогает ребенку осознать смысловое значение слова, отойти от конкретного значения. Введение предметов-заменителей связано с развитием знаковой (символической) функции сознания, развитием воображения, мышления, речи. В самостоятельных играх глухие дети редко прибегают к использованию предметов в несвойственной им функции. Даже формально соглашаясь на переименование предмета в игре, глухие дети не используют его в новой функции. Полноценная сюжетно-ролевая игра, включающая различные компоненты, без специального обучения не формируется.

У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется

сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников.

Дети с нарушениями слуха любят рисовать, лепить не меньше, чем слышащие, а по мере овладения продуктивной деятельностью в процессе целенаправленного обучения рисование становится одним из наиболее любимых занятий. Однако без специального руководства дети с нарушениями слуха овладевают рисованием позже в сравнении со слышащими сверстниками.

Отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность содержания, стереотипия. Тематическое рисование появляется, как правило, к четырем-пяти годам, когда дети начинают активно рисовать, лепить. При этом отмечается тяготение их к образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Отмечается большая склонность к детализации рисунков.

В ходе целенаправленного обучения глухих и слабослышащих дошкольников создаются условия для обогащения изобразительной и конструктивной деятельности.

У глухих детей дошкольного возраста без обучения речь не формируется. У них отмечаются различные голосовые реакции, неотнесенный лепет, звукосочетания. Однако без обучения число голосовых реакций с возрастом сокращается. Они становятся более однообразными, иногда к пяти-шести годам исчезают совсем. Некоторые необученные старшие дошкольники начинают осознавать свои речевые проблемы, очень неохотно идут на общение с новыми людьми, уходят от контактов со взрослыми и слышащими детьми.

Общение глухих детей дошкольного возраста с окружающими взрослыми осуществляется с помощью предметных действий, естественных жестов, мимики и других неречевых средств в сочетании с голосовыми реакциями, неотнесенным лепетом. Количество средств неречевого обучения с возрастом у глухих дошкольников расширяется: становится больше

естественных жестов, некоторые из них дети придумывают сами или заимствуют у взрослых. Развиваются разнообразные взгляды, наблюдательность, внимание к мимике взрослых.

В раннем возрасте различия в речи глухих и детей с тяжелой тугоухостью не выражены, более заметны они становятся после четырех лет.

Слабослышащие дети отличаются от глухих тем, что у них даже без специального обучения увеличивается число произносимых слов, хотя и не похожих на слова, которыми пользуются слышащие дети. У некоторых детей спонтанно появляются короткие аграмматичные фразы, например: «Мама, ди» («Мама, иди»); «Мати па» («Мальчик упал»). Только некоторые дети с тяжелой тугоухостью не начинают пользоваться хотя бы отдельными искаженными словами.

Уровень понимания слабослышащими детьми обращенной речи также неоднороден: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые слабослышащие дети с развернутой фразовой речью способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении слабослышащие дети также широко пользуются указаниями на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Однако они в большей степени (по сравнению с глухими) сочетаются с использованием речи, характеризующейся большим количеством грамматических и фонетических искажений.

Особенности личностного развития глухих детей обусловлены рядом причин: обеднением или недостатком звуковых ощущений, что имеет важное значение для развития эмоционально-волевой сферы; трудностями в общении с окружающими и невозможностью полноценного усвоения социального опыта посредством речи; существенным недоразвитием разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарной трудовой), в процессе которых идет усвоение социального опыта и формирование личностных качеств.

Становление личности ребенка связано с формированием эмоционально-волевой сферы. Недостаток звуковых раздражений ставит ребенка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», не только задерживая его психическое развитие, но обедняя его мир и эмоционально. Несмотря на то, что у глухих дошкольников наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний глухие дети уступают слышащим.

Поведение родителей, особенно неумение взрослых слышащих людей вызвать глухих дошкольников на эмоциональное общение, влияет на эмоциональную сферу детей. Глухие дети, имеющие неслышащих родителей, демонстрируют более высокий уровень эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей. По опознанию эмоций глухие дети существенно уступают слышащим.

Усвоение нравственных норм, понимание их смысла происходит у слышащих детей в процессе речевого общения со взрослыми в различных ситуациях, в ходе одобрения или порицания взрослыми поступков ребенка.

Значительно сложнее происходит этот процесс у дошкольников с нарушениями слуха. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысл и причины. Родители испытывают затруднения в объяснении ребенку сути поступков, норм поведения.

В процессе обучения, направленного на развитие ребенка, формирование речи и речевого общения, личностное развитие дошкольников с нарушениями слуха происходит более интенсивно. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки. У них формируются такие качества характера, как активность, самостоятельность. На протяжении дошкольного возраста происходят развитие и соподчинение мотивов, формирование интереса к окружающему миру. У старших дошкольников появляются социальные мотивы, интерес к жизни людей в обществе,

стремление к общению с ними. В процессе обучения языку можно наблюдать и формирование интереса к речевой деятельности.

1.4. Условия интегрированного обучения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается нами как конечная цель специального обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается в данной статье как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными.

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения — это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства.

Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Интеграция — не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Условно можно разделить на четыре группы:

- дети, чья «интеграция» не вольна и обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;

- дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе. К сожалению, лишь для части из них такую форму обучения можно признать эффективной, многие через несколько лет обучения, не соответствующего особым нуждам детей, все же оказываются в специальных учреждениях или даже полностью «выпадают» из системы образования;

- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном (часто только) через родителей;

- воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 20 лет назад, сразу позволило увидеть ряд притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла внимание родителей, имеющих проблемных детей, и именно они стали активно инициировать в начале 90—х гг. попытки обучения своих детей (с самыми различными отклонениями в развитии) в массовых детских садах и школах.

В Федеральном законе «Об образовании» от 29.12.2012 указано: «В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются

необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Необходимо рассмотреть понятия: «инклюзивное образование», «интегрированное обучение».

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Интегрированное обучение – это воспитание и обучение детей с различными нарушениями психофизического развития в учреждениях общей системы образования (массовых общеобразовательных школах и детских садах) вместе с нормально развивающимися детьми.

Основными принципами российской концепции интегрированного обучения являются:

- ✓ интеграция через раннюю коррекцию;
- ✓ наличие обязательного коррекционного блока, функционирующего параллельно с общеобразовательным; д
- ✓ дифференцированные показания к интегрированному обучению.

Н.Н. Малофеев подчеркивает крайнюю опасность ситуации, когда после выявления первичного нарушения все усилия взрослых направлены исключительно на лечение ребенка, т.е. на реабилитацию средствами медицины. Вовремя начатая, грамотно построенная реабилитация средствами образования позволяет достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, социальной интеграции.

После выявления проблемы возникает вопрос, где и как оказывать помощь. И, если ребенок интегрирован в массовое образовательное учреждение, то администрация и работники управления должны предусмотреть развертывание необходимых условий: наличие учебно-методического, специально-технического обеспечения; наличие психологического, коррекционного, медицинского сопровождения детей с особыми образовательными нуждами.

Осуществлять интеграцию детей надо с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции, т.е. одну из моделей.

Комбинированной интеграции подлежат дети, соответствующим или близким к возрастной норме уровнем развития: по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь специального учителя специальной группы (класса);

Частичная интеграция, при которой дети с особыми нуждами, еще не способны на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1-2 человека;

Временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Реализация всех этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны специалиста, который помогает обычным педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

При этом объединение со нормально развивающимися детьми не должно превращаться в соревнование. Каждый должен получить медаль. Так или иначе ребёнок должен быть вовлечён в действие. Не может бегать, идёт в болельщики.

Полная интеграция может быть эффективна для детей по уровню психофизического и речевого развития близких возрастной норме и психологически готовых к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети по 1-2 человека включаются в обычные группы детского сада.

При решении вопроса об интеграции ребенка с отклонениями в развитии в образовательную среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей, которые условно можно разделить на внутренние и внешние. К внешним показателям относится система условий, в которых должно происходить обучение и развитие ребенка, к внутренним – уровень его психофизического и речевого развития.

Внешние показатели интегрированного обучения:

- ✓ раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка, которые позволяют ему обучаться в обычном учреждении;
- ✓ желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать своему ребенку в процессе его обучения;
- ✓ наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;
 - ✓ создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К внутренним показателям относятся:

- ✓ уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;
- ✓ возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;
- ✓ психологическая готовность к интегрированному обучению.

По мнению российских ученых, будущее за учреждениями комбинированного типа, они имеют наиболее оптимальные условия для реализации различных моделей интеграции детей с нарушениями слуха.

Наиболее успешно интегрированное обучение и воспитание осуществляется в детских садах комбинированного вида.

В соответствии с методическими рекомендациями Шматко Н.Д. реализуются разные модели интеграции с учётом внутренних и внешних показателей к интегрированному обучению. В ДОО комбинированного вида есть и речевая среда, и сосредоточены специалисты (сурдопедагоги).

Педагогами дошкольных учреждений г. Челябинска накоплен значительный опыт работы, разработано большое количество методических рекомендаций, занятий и пособий. Усилиями педагогического состава в группах создана специальная речевая среда, обеспечена материально-техническая база и высокая квалификация специалистов.

В интеграции детей реализуется дифференцированный подход, так дети имеют разный уровень развития речи, состояния слуха и интеллектуальных возможностей.

Педагогами разрабатываются новые подходы к коррекционному процессу. Параллельно с основной программой для детей с нарушением слуха и дополнительных специальных коррекционно-развивающих методик, педагоги спецгрупп реализуют частично программы нового поколения, парциальные программы, используют элементы современных методик и технологий. При этом педагоги опираются на знания особенностей развития детей с нарушениями слуха.

Совершенно очевидно, что интеграция особых детей в массовые образовательные учреждения не снимает проблемы их коррекционной поддержки, без нее неординарные ученики вряд ли смогут учиться наравне со своими обычными одноклассниками и реализовать свое право на образование. Ввиду нестандартности ситуации, интегрированный ребенок будет также нуждаться в услугах службы психологической и

дефектологической поддержки, и ей предстоит осуществлять контроль за успешностью его обучения, помогать ему справляться с эмоциональными трудностями. Следовательно, для успеха интеграции в образовательном пространстве должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении. Поэтому условием эффективности отечественной версии интеграции должно стать обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение особого ребенка в общеобразовательном учреждении. Необходимо, по нашему убеждению создание коррекционного блока, дополняющего и тесно связанного с общеобразовательным.

Однако не для всех «проблемных» детей интегрированное обучение является предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш собственный опыт. Интеграция (как и любое другое прогрессивное начинание) ни в коем случае не должна быть тотальной. Безусловно, она может быть полезна лишь для той части особых, детей, уровень психофизического развития которых в целом соответствует или близок возрастной норме. В других случаях необходимо определять полезную меру и формы введения особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников. Следовательно, для того, чтобы «не навредить», специалистам необходимо выработать научно обоснованные дифференцированные показания к определению форм интегрированного обучения.

В МБДОУ ДС № 263 г. Челябинска разработаны критерии отбора детей с нарушениями слуха в комбинированную (интегрированную) группу:

- Дети, имеющие снижение слуха до 60 Дб
- Дети без интеллектуальных нарушений.

-Дети, которые понимают обращенную речь, могут принять участие в диалоге на бытовом уровне.

- Дети, имеющие достаточный словарный запас или ближе к возрастной норме:

1. В самостоятельной речи пользуется существительными, глаголами и прилагательными, местоимениями, наречиями и предлогами

2. Произносят слова сложного слогового состава

3. Слоговая структура не нарушена

4. Владеют фразовой речью

5. Умеют составить рассказ по серии сюжетных картинок

6. Понимают смысл прочитанного текста

7. Владеют грамматически правильной разговорной речью

- Собственная речь ребенка достаточно внятная или недостаточно внятная, но понятная для окружающих.

- Позднооглохшие дети.

- Дети с КИ, имеющие определенный уровень развития речи и слуха.

- Готовность социальной среды (условия семейного воспитания, возможность оказания соответствующей поддержки со стороны родителей интегрируемого ребенка, родителей сверстников).

Для организации эффективного интегрированного обучения, безусловно, необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку.

Такая подготовка включает комплекс взаимосвязанных задач, среди которых можно выделить несколько основных.

В первую очередь, у педагогов массовых детских садов и школ следует вызвать адекватное отношение к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить и воспитывать такого ребенка.

Во-вторых, необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут

в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чем-то и опередить их.

В-третьих, принятие педагогом интегрируемого ребенка, прежде всего, как ребенка должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его личности.

В-четвертых, необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, учить сотрудничеству и партнерству.

И, наконец, необходимо познакомить педагогов с конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка системе дошкольного и школьного интегрированного обучения, дать им представление о действующей системе специального образования.

Учёные Института коррекционной педагогики РАО считают, что проведение взвешенной скоординированной политики в области образования, обеспечивающей в равной мере дальнейшее развитие, как системы специального обучения, так и интеграционных процессов, позволит не на словах, а на деле обеспечить право родителей на выбор образовательного маршрута особого ребенка. Подлинная интеграция в образовании может состояться лишь в том случае, если специалисты, работающие в системе общего и специального обучения, сами смогут прекратить противостояние и объединиться.

1.5. Слухоречевая реабилитация детей с кохлеарными имплантами в условиях дошкольного учреждения комбинированного вида

Актуальной является проблема слухоречевой реабилитации дошкольников после операции кохлеарной имплантации. Она успешно решается в условиях детского сада комбинированного вида. Ребёнку с кохлеарным имплантом необходима речевая среда, массовые или

логопедические группы, а также помощь сурдопедагога для осуществления слухоречевой реабилитации.

Основной целью является приобретение опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида позволяет решать задачу коррекционно-педагогической помощи детям с кохлеарным имплантом.

Этому способствуют инновационные формы работ по развитию слуха и речевой активности детей с нарушениями слуха и детей с кохлеарными имплантами, реализуемые в ДООУ г. Челябинска.

Мини-музеи, как средство слухового развития детей после кохлеарной имплантации, стимулирование познавательной и речевой активности. Мини – музей помог создать условия, для того чтобы повысить коррекционно-образовательную работу, развивать познавательную, эмоциональную и речевую активность дошкольников, благодаря использованию правильно подобранных методов и приемов работы в музее и наполнением его дидактическими играми, и пособиями. При такой форме объяснения материала ребёнку необходимо внимательно слушать то, о чём рассказывает экскурсовод. Познавательная деятельность в музее направлена на исследование самих предметов, их свойств и понимание функционального назначения. На занятиях интеллектуальная и практическая деятельность детей с нарушением слуха должна быть разнообразна и оптимально стимулировать активность ребенка.

Фотография как форма развития речи и эстетического воспитания в рамках комбинированного обучения. Создание эстетически преобразованной фотографии требует длительной и содержательной пропедевтической работы, задачами которой являются: знакомство с определённым речевым материалом («фотография», «фотоаппарат», «наряд», «фотографироваться», «причёска», «красота», «опрятность», «аккуратность», «внешний вид», «эмоции», «улыбка», «взгляд»); закрепление пространственных представлений в сочетании с отработкой плавной амплитуды движений и их

фиксацией (движения рук, ног, поза туловища, шеи, головы относительно понятий «вверх-вниз», «вправо-влево», «вперёд-назад», «на», «под», «наклон», «поворот» и т.д.); закрепление культурно-гигиенических навыков (чистота, опрятность в одежде, причёске); выработка правильного выражения эмоциональной чувствительности и поведенческих качеств (через определённую зафиксированную позу, эстетику окружающего пространства, эстетику одежды заданная эмоция проектируется в сознании ребёнка и переживается им как чувство прекрасного, праздничного, красивого, вырабатывая при этом тактику положительной правильной поведенческой реакции на происходящее).

Такие подходы способствуют развитию познавательной активности детей. Основная идея – это развитие любознательности. В процессе развития познавательной активности так же развиваются эмоциональная сфера, общение, творческий потенциал.

Привлечение внимания ребёнка к различным объектам, накопление опыта действий с ними, формирование интереса к познанию окружающего мира.

Таким образом, формы работы, реализующиеся на базе дошкольного учреждения являются эффективными для реализации слухоречевого подхода в реабилитации дошкольников с кохлеарным имплантом в условиях интеграции в общеобразовательные группы и способствуют дальнейшей разработке комплекса условий, обеспечивающих коррекционно–педагогическую, психологическую реабилитацию детей дошкольного возраста, перенесших операцию кохлеарной имплантации.

Опыт работы Челябинских образовательных организаций доказывает, что такая организация работы оптимальна при решении специфической проблемы слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами, поскольку необходимо проведение работы по развитию слуха и речи, хорошо знакомой любому сурдопедагогу. С другой стороны обеспечено наличие речевой среды.

Таким образом, формы работы, реализуемые на базе дошкольного учреждения, являются эффективными для реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха, в том числе обеспечивают реализацию слухоречевого подхода в реабилитации дошкольников с кохлеарными имплантами.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ПО ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

2.1. Организация специальной поддержки слабослышащих детей дошкольного возраста в интегрированной группе массового детского сада

Накануне третьего тысячелетия в системе образования России, как и других стран мира, ведущие позиции в обучении и воспитании детей с проблемами в развитии, все более и более активно занимает интеграция. Несмотря на различные трудности, связанные с обучением и воспитанием детей с нарушением развития, реализуется процесс их интеграции. На необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы соединить специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием, указывал еще Выготский Л.С. Ребенок с недостатками слуха включается в среду своих сверстников, нормально развивающихся детей, в процессе совместной деятельности (игровой, коммуникативной, познавательной), ориентированной на достижение определенной цели.

Особое внимание важно уделять интеграции детей раннего возраста, которая способствует достижению слабослышащим ребенком равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду

нормально развивающихся сверстников. У дошкольного интегрированного обучения есть неоспоримое преимущество. Оно заключается в том, что в дошкольные образовательные учреждения приходят не просто педагоги, а профессионалы узкого профиля: учителя-дефектологи, логопеды, психологи соответствующей специализации. Все они оказывают помощь не только детям, интегрированным в среду нормально развивающихся сверстников, но и детям с нормальным темпом развития. С их участием внедряются инновационные коррекционные технологии, совершенствуются методы и формы работы с семьей.

Интеграция не должна осуществляться стихийно. Она возможна лишь при наличии в дошкольных образовательных учреждениях соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения. Только совокупность этих условий обеспечивает полноценную, грамотно организованную систему интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии.

В дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида №263 г.Челябинска организовано интегрированное воспитание и обучение слабослышащих воспитанников: совместное воспитание и обучение нормально слышащих детей и детей с нарушениями слуха. Ведущим специалистом, осуществляющим образовательную и коррекционно-развивающую работу со слабослышащими детьми, является учитель-дефектолог. С каждой группой работают два воспитателя. Педагог – дефектолог оказывает помощь воспитателям и родителям слабослышащих детей в вопросах воспитания и обучения ребенка, подготовку и включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач, а также работу по профилактике вторичных, третичных нарушений развития. Учителем-дефектологом разрабатываются рекомендации родителям и воспитателям в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями слабослышащих детей, проводятся индивидуальные консультации. При поступлении ребенка в интегрированную группу проводится его первичное

обследование, в процессе которого педагог-дефектолог изучает уровень его речевого развития и слухового восприятия. Для каждого ребенка педагог – дефектолог разрабатывает индивидуальный коррекционный маршрут с учетом его особенностей.

Наличие в интегрированной группе массового дошкольного учреждения детей с недостатками слуха требует внимания к нему со стороны воспитателей, готовности вместе с родителями разделить ответственность за их воспитание и обучение, подготовку к школе. Самое главное – психологическая готовность воспитателя интегрированной группы к работе с такими детьми, желание помочь ему и его родителям, сделать пребывание детей полезным и интересным для него. Степень комфортности ребёнка в детском саду зависит в значительной степени от отношения к нему воспитателей интегрированной группы. Воспитатель должен понимать, что это особый ребёнок, помочь ребёнку с недостатками слуха освоиться в коллективе слышащих детей, организовать и поддерживать их совместную деятельность. Воспитатель организует речевую среду и ситуации общения детей в группе, активным участником которых является ребёнок со сниженным слухом. У детей с недостатками слуха не развито слуховое восприятие. Они плохо понимают или вообще не понимают обращённую речь. Поэтому воспитателю группы надо подумать о том, где будет сидеть ребёнок, чтобы он мог хорошо видеть лицо педагога и других детей. Во время занятий и игр, развлечений нужно следить за тем, чтобы ребёнок не оказывался за спинами других детей, хорошо видел происходящее. Слышащим детям нужно объяснить, что ребёнок слышит, но у него есть слуховой аппарат, который помогает слушать. В интегрированных группах детского сада важно обеспечить участие детей в занятиях и всех видах деятельности.

В процессе обучения играм, рисованию и другим видам изобразительной деятельности, труду, слабослышащие дети учатся пользоваться разговорной речью, воспитатель помогает им вести простые диалоги, договариваться друг

с другом, выражать желания и просьбы. В ходе игр, изобразительной деятельности, выполнения трудовых действий воспитатель предлагает слабослышащим детям назвать используемые предметы и игрушки, выполняемые и выполненные действия, ответить на вопросы.

В изобразительной деятельности это: Что ты будешь рисовать (строить, лепить...)? Какое яблоко (груша, матрешка, машина) по цвету (форме, величине)? Какого цвета карандаши нужно? Что ты нарисовал? Какой рисунок у Кати? и др. В игре это речевые конструкции: Во что ты хочешь играть? С кем ты хочешь играть? Кем ты хочешь быть? Какая у тебя роль? Что нужно для игры в...? Что делает врач? В зависимости от категории детей и этапа обучения речевой материал сообщается в устной, письменной форме. Воспитатель заранее отбирает необходимый речевой материал из словаря, указанного к программе для слабослышащих детей данного раздела. Для лучшего запоминания эти слова и фразы заранее пишутся на табличках или фиксируются на доске. С целью речевого развития слабослышащих дошкольников на занятиях педагога, воспитателя широко используется письменная форма речи. (записи на табличке, на доске). На занятиях воспитателей – это слова и фразы, связанные с характером и содержанием деятельности детей, названием объектов и явлений.

Как в специальной группе для слабослышащих детей, так и в интегрированных группах важное значение придается обучению чтению, которое происходит по этапам - от глобального к аналитическому чтению. На основе сформированных навыков чтения в дальнейшем происходят обогащение словаря детей, интенсивное развитие навыков разговорной и описательно – повествовательной речи. Отдельные хорошо знакомые слова и выражения могут предъявляться на слух. Важно обеспечить понимание предлагаемых слов и фраз, использование их в процессе действий детей.

Итак, исходя из опыта работы современных западных и отечественных сурдопедагогов, можно сделать вывод о том, что если ребенок

с нарушенным слухом, получивший современную высокотехнологическую помощь слухопротезирования включен в систему инклюзивного образования, он способен овладеть языком и успешно включиться в социум, но с учётом его индивидуального развития и зоны его ближайшего развития.

2.2. Особенности слухового восприятия детей с кохлеарными имплантатами и слухоречевая реабилитация в послеоперационный период

Кохлеарная имплантация является одним из наиболее эффективных методов реабилитации глухих, а теперь и слабослышащих детей с IV степенью тугоухости, которая позволяет им слышать и понимать речь. Но сама по себе кохлеарная имплантация, не позволяет глухим детям сразу же после подключения речевого процессора различать звуковые сигналы и пользоваться речью как средством общения. Поэтому после первой настройки речевого процессора, ребенок нуждается в педагогической помощи по развитию слухового восприятия и речи.

Особенности слухового восприятия детей с кохлеарным имплантом определяются тремя основными факторами: искажением звуков и речи, передаваемых кохлеарным имплантом (КИ) в слуховую систему; несформированностью слуховых процессов, что проявляется в проблемах памяти, внимания, скорости обработки речи; моноуральным восприятием – кохлеарная имплантация проводится обычно на одно ухо, а взаимодействие двух ушей необходимо для локализации звука в пространстве. При биноуральной кохлеарной имплантации мы часто наблюдаем картину, когда ребенок пользуется только одним процессором, слуховое восприятие на другое ухо, прооперированное позже, не развито.

Звуки и речь, передаваемые в слуховую систему, искажены, поэтому даже позднооглохшие дети не узнают сначала знакомые слова и звуки. Требуется время и специальные занятия. Дети, которые пользовались слуховым аппаратом, тоже должны учиться слушать заново.

Из-за того, что звуки и речь, передаваемые кохлеарным имплантом искажены, дети после обучения слышат не так четко. Процесс слушания требует от них напряжения, они плохо понимают речь в шумных условиях. Окружающие шумы очень мешают ребенку узнавать и запоминать речевые сигналы и звуки окружающей среды. У детей не сформировано внимание к окружающим звукам, поэтому нужно постоянно привлекать внимание к окружающим звукам, учить реагировать на них.

Даже когда достигнута оптимальная настройка процессора импланта, пороги слуха составляют 25-40 дБ и соответствуют I степени тугоухости, что затрудняет восприятие более тихих частей речи – окончаний, предлогов, приставок, тихих согласных. Затруднено общение тихим голосом и на расстоянии. Дети плохо воспринимают речь, если говорящий человек, находится сзади или с противоположной стороны от импланта или, если речь обращена не к нему.

Дети плохо локализируют звук в пространстве, если этот звук короткий, и они не видят источник звука. После включения процессора КИ при систематической слухоречевой работе у детей достаточно быстро развивается слуховое восприятие. Послеоперационная реабилитация включает следующие компоненты: настройку речевого процессора, развитие слухового восприятия и речи и общее развитие ребенка.

Результаты послеоперационной реабилитации у дошкольников могут быть различными в зависимости от ряда факторов:

1. Уровня развития слухового восприятия до кохлеарной имплантации.
2. Уровня развития языковой способности.
3. Индивидуальных особенностей.
4. Наличия сопутствующих нарушений.
5. Наличие у родителей возможности принимать активное участие в реабилитации ребенка.
6. Адекватность настройки речевого процессора
7. Постоянное ношение кохлеарного импланта.

Занятия по развитию слухового восприятия у ребенка важно начинать на предоперационном этапе. Для успешного развития ребенка с нарушенным слухом необходимо следующее:

1. Ранее слухопротезирование.
2. Начинать занятия по развитию слухового восприятия нужно сразу, как только выявлено нарушение слуха.
3. Проводить занятия нужно в игровой форме.
4. Постоянно разговаривать с ребенком, комментируя его и свои действия.
5. Говорить с ребенком так, чтобы он видел лицо говорящего человека.
6. Развивать слуховое восприятие надо как в слуховом аппарате, так и без него.
7. Очень важно, общаясь с ребенком, согласовывать звуковой и зрительный контакт.

Продолжать эту работу надо и после включения речевого процессора. Главной целью занятий на этом этапе является выработка условно-двигательной реакции на звук, формирование привычки систематически заниматься, формирование усидчивости и навыка прислушивания.

При развитии слухового восприятия с помощью речевого процессора у маленьких детей используют те же методы и приемы, как при работе с детьми со слуховыми аппаратами, но результат, в основном достигается гораздо быстрее.

У ребенка с кохлеарным имплантом нужно развивать слуховое восприятие по следующим направлениям. Обнаружение звука, локализация источника звука в пространстве, различение речевых и неречевых звуков, различение и опознавание различных характеристик звука (тихо, громко, быстро, медленно), различение и опознавание неречевых звуков окружающей среды, опознавание и распознавание различных речевых сигналов (фонем, слов, фраз).

После первой настройки речевого процессора ребенок способен слышать только очень громкие звуки, но постепенно в результате адаптации к новым

ощущениям, коррекции настройки, обучения, ребенок начинает воспринимать и тихие звуки. Критерием адекватности настройки речевого процессора является способность ребенка слышать низкочастотные, среднечастотные и высокочастотные фонемы или слова. У детей с КИ увеличен латентный период реакции на звуки, поэтому после подачи звука нужно оставить паузу и дать время для ответной реакции.

При систематической работе слуховые возможности детей с КИ развиваются намного быстрее, чем у детей с обычными слуховыми аппаратами. При этом быстрое развитие слухового восприятия резко контрастирует с более медленно развивающейся способностью детей формировать устойчивые связи между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом (ребенок повторяет, но не осознает значение слов).

Для того, чтобы ребенок смог понимать речь, он должен овладеть языковой системой, т.е. овладеть значением слов, их звуковым составом, правилами изменения слов и использование языковых средств для общения. После включения речевого процессора эта работа продолжается с активным вовлечением слухового анализатора.

В накопление словаря активная роль принадлежит родителям и очень важно в самом начале объяснить им значение этой работы. Собственная речь маленьких детей на момент проведения кохлеарной имплантации в большинстве случаев отсутствует. Работа по формированию устной речи ведется на основе быстро развивающегося слухового восприятия. В первую очередь нужно сформировать у ребенка необходимость в речевом общении. В процессе обучения у ребенка развивается слухо-зрительное внимание к обращенной речи, узнавание и понимание различных речевых единиц. Постепенно ребенок пытается повторять за педагогом простые звуки и короткие слова. Результаты развития детей после кохлеарной имплантации конечно различны.

Отличительными особенностями развития слухоречевого восприятия детей после кохлеарной имплантации являются: быстрые темпы развития слухового восприятия, возможность использования акустической обратной связи для развития правильных артикуляционных укладов на ранних этапах реабилитации.

Трудности заключаются в формировании устойчивой связи между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом, в запоминании значения слов, в развитии произвольного и произвольного слухового внимания.

Реабилитация маленьких детей с КИ продолжается до 5 лет. Конечной целью, для некоторых детей, можно рассматривать подготовку к общеобразовательной школе, при условии кропотливой, целенаправленной, систематической работы специалистов и родителей по реабилитации ребенка с учетом индивидуальных особенностей и возможностей самого ребенка.

2.3. Обогащение словарного запаса и развитие речи глухих и слабослышащих учащихся, в том числе с кохлеарными имплантами

Проблема развития речи глухих и слабослышащих учащихся остается актуальной на протяжении многих десятилетий. Это доказывается практикой обучения и подчеркивается авторами многих работ по сурдопедагогике: Р.М. Боскис, К.Г. Коровиным, А.Г. Зикеевым, Ж.И. Шиф, С.А. Зыковым и другими.

Вся система обучения построена на вербальной основе, поэтому учащимся с потерей слуха необходимо иметь достаточный словарный запас и навыки владения связной устной и письменной речью. Формирование у школьников активного словаря и устойчивых грамматических умений и навыков сопряжено с целым рядом трудностей, в том числе отмечается отсутствие прямой корреляции между теоретическими знаниями учащихся по грамматике и их практическими умениями и навыками.

В практике работы с детьми с кохлеарной имплантацией используются те же приемы и методы работы, что и в работе с глухими детьми. Отличием в системе работы является отсутствие дактильного проговаривания.

Исправление лексических ошибок:

Аффиксальные смешения, пример: Он лежал в палатку (в палате).

Для устранения этого недостатка необходимо проводить систематическую работу по обогащению и уточнению лексического запаса учащихся. Такая практика осуществляется на всех уроках, связанных с речью. Учащимся необходимо знать склонение имен существительных.

Смешения на основе семантико-фонетического сходства. Юра удивительно (удивленно) взглянул на меня.

1. *Смешения на основе семантической смежности*. Начался (раздался) звонок на урок.

2. *Неправомерное совмещение в одном слове разных значений*. Пограничники благодарили (подарили) Игорю велосипед.

3. *Неправомерное расширение значения слова*. Немцы заминировали (зарыли) много мин и снарядов.

4. *Антонимические смешения*. Ветки царапали, жажда утоляла (томила).

5. *Смешения на основе наглядного сходства*. Овчарка догоняла (бросилась) за ним.

6. *«Неологизмы»*. Он увидел, что дом загорелся и побежал к пожарному (горящему) дому.

Недостаточность речевого опыта и неустойчивое овладение звуко - буквенным составом слова особенно отчетливо проявляются в лексико - грамматических ошибках. Особенно типичными являются искажения в составе слова.

1. *Суффиксальные ошибки*. Мастер укоразительно (укоризненно) покачал головой.

2. Префиксальные ошибки, к которым относятся:

- лишние приставки;

- опущенные приставки;
- смешение приставок. Мальчик замечтал о домашних животных.

К.Г. Коровин в «Практической грамматике русского языка» делает такой вывод: «Анализ особенностей грамматического оформления и организации самостоятельной контекстной речи учащихся старших классов дает основания говорить о затруднениях в овладении практическими языковыми обобщениями, о недостаточной сформированности грамматических навыков и умений, о специфичности усвоения значений слов». Все это учитывается при определении содержания курса русского языка и развития речи, особенностей методической организации этих уроков.

На уроках русского языка учитель занимается с учащимися не только изучением орфографических и пунктуационных правил, но много внимания уделяет пополнению и уточнению словарного запаса учащихся, добиваясь точности употребления слова в речи. Словарь пополняется путем специально организованных занятий с разными словарями: толковыми, словарями синонимов и антонимов, фразеологическими, а также при предъявлении нового понятия в контексте. Речевое недоразвитие в той или иной форме сохраняется у учащихся старших классов коррекционной школы. Следовательно, изучение языка происходит в условиях становления речи учащихся, и организатором этого процесса является педагог. При работе со словарем у детей возникают затруднения в понимании смысла словарной статьи. Например, «справедливый», -ая, -ое. 1. Действующий беспристрастно, в соответствии с правдой, истиной. *Справедливый человек.* 2. Осуществляемый на законных основаниях. *Справедливый суд.*

В ходе работы над статьей выясняем непонимание учениками слов: беспристрастно, в соответствии, истина, не говоря уже о формулировке во втором приведенном значении, где учащимся непонятна вся конструкция предложения. В таких случаях учитель старается обратиться к другим способам объяснения.

- Справедливый – найдите корень слова.

- Прав.
- Подберите однокоренные слова.
- Праведник, правда, правдивый и т.д.
- Подберите синоним к слову «правда». Приходим к выводу, что это «истина». Теперь смысл словарной статьи становится понятен.

Непременным условием является включение новых слов в словосочетания и предложения с тем, чтобы закрепить понятия, ввести их в активный словарь. Наиболее удачные предложения, составленные учащимися, записываются на доске, а затем в специальные словарики, которые ведутся в школе с первого по 11 классы. Этим достигается наиболее прочное усвоение слова, возможность вернуться к нему в случае необходимости. Включение в процесс запоминания дополнительных анализаторов – двигательного, зрительного – позволяет сделать этот процесс более эффективным. Аналогично работаем со словарями синонимов и антонимов русского языка. Использование их в речи позволяет сделать речь глухих детей более образной и выразительной. На уроке предлагается познакомиться с синонимичным рядом слов: жизнерадостно, бодро, оптимистически, беззаботно. Задание: вставить в предложения подходящие по смыслу слова (презентация по теме «Синонимы»).

- По жизни нужно шагать ...
- К неудачам нужно относиться ...
- Мальчик ... засмеялся.

В ходе аналогичной работы выясняется не только лексическое значение слов, но и их принадлежность к частям речи, эмоциональная окрашенность, морфологические признаки, синтаксическая роль, особенности орфографии, т.е. весь комплекс решаемых проблем на уроках русского языка.

Трудным, но интересным и необходимым видом работы является использование слов и выражений в переносном значении, т.е. фразеологизмов и «крылатых выражений».

В учебнике русского языка Тростенцовой есть несколько упражнений по этой теме, а также иллюстрации с подписями «Сесть в калошу», «Щеки горят». Учащимся предлагается подумать, возможна ли такая жизненная ситуация, конечно, картинки вызывают смех и отрицательный ответ, тогда почему мы так говорим? Выясняется, что эти выражения имеют переносное значение, что это устойчивые сочетания слов и лексическое значение имеет весь фразеологизм в целом. К тому же он может быть синонимом слова: бежать сломя голову – бежать быстро. Объясняю, что в таком выражении признак одного предмета переносится на другой в результате сходства этих предметов по какому-то признаку. Щеки горят – щеки красные, как огонь; сердце золотое – драгоценное, как золото, доброе. Затем учащимся предоставляется право самим объяснить выражения «Спусти рукава», «Задирать нос» и пр. Записываем фразеологизмы в словари и предлагаем включать их в свою речь. Для закрепления материала рисуем иллюстрации, составляем с ними рассказы – миниатюры, демонстрируем свои новые знания на внеклассных мероприятиях и родителям. После таких упражнений ребятам легче определить фразеологизмы в текстах. Для закрепления данной темы, а также при работе с историзмами и неологизмами на уроках применялась презентация «Лексика», что позволяло каждому ученику работать в своем скоростном режиме, проявить большую долю самостоятельности на уроке, получить интересное домашнее задание.

Эффективным приемом по закреплению в памяти и применению в связной речи является так называемое наращивание предложений. Заключается он в том, что учащимся дается для запоминания слово, например, акация, с ним составляется словосочетание «душистая акация», затем предложение «Расцвела душистая акация». Далее предложение распространяется сколько возможно второстепенными членами. Можно новые слова использовать в кроссвордах, самостоятельно составленных учениками. В результате выполнения разнообразных заданий и многократных повторений новые слова прочно входят в лексикон учащихся,

а попутно отрабатываются умения строить развернутые высказывания, повторяются типы предложений по синтаксической связи, второстепенные члены предложения, повышается мотивация к обучению и степень самостоятельности учащихся, проверяются и закрепляются орфографические навыки, а также отрабатывается умение вести диалог.

Таким образом, все эти умения и навыки отрабатываются в условиях обеспечения глухим и слабослышащим школьникам речевой практики, речевого общения.

2.4. Особенности нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, в том числе детей с кохлеарным имплантом

Нравственное воспитание - это процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек нравственного поведения.

Работая над проблемами нравственной воспитанности дошкольников, по утверждению Г.Н.Пенина, надо учитывать их возрастные и психологические особенности: склонность к игре (в условиях игровых отношений ребенок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение); невозможность долго заниматься монотонной деятельностью; недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим опытом; может существовать противоречие между знанием, как нужно, и практическим применением (это касается этикета, правил хорошего тона, общения); не всегда знание моральных норм и правил поведения соответствует реальным действиям ребенка (особенно часто это случается в ситуациях, где происходит несовпадение этических норм и личных желаний ребенка); неравномерность применения вежливого общения со взрослыми и сверстниками (в быту и дома, в школе и на улице).

Проблема нравственного развития дошкольника в процессе обучения взаимосвязана с тремя факторами, которые определяет В.А.Сластёнин. Во-первых, придя в детский сад, ребенок переходит от «житейского» усвоения

окружающей действительности, в том числе и морально-нравственных норм, существующих в обществе, к его научному и целенаправленному изучению. Во-вторых, в ходе образовательной деятельности дошкольники включены в реальную коллективную деятельность, где также идёт усвоение нравственных норм, регулирующих взаимоотношения детей между собой и взаимоотношения их с педагогом (воспитателем). И третий фактор: в процессе обсуждения положения в современной системе образования всё чаще звучит тезис о том, что обучение и воспитание в ДООУ — это прежде всего формирование нравственной личности.

А.Д.Алфёров отмечает, что в процессе обучения и воспитания происходит систематическое приобщение к нравственным знаниям. Важным источником их накопления является знакомство дошкольников с окружающей средой.

Знания дошкольников о нравственных нормах, полученные в процессе непосредственно образовательной деятельности, собственные жизненные наблюдения нередко бывают разрозненными и неполными. Поэтому требуется специальная работа, связанная с обобщением полученных знаний.

М.Н.Никитина исследовала развитие нравственных чувств у дошкольников с нарушениями слуха, в том числе детей после кохлеарной имплантации. Нравственная сторона поведения проявляется прежде всего в стремлении посочувствовать, поделиться с другими тем, что им дорого, сделать что-либо для других, помочь им. Эта сторона поведения выступает отчетливо при наблюдении взаимоотношений между дошкольниками разных возрастных групп. У маленьких детей с нарушениями слуха, как утверждает Н.Д. Шматко, в силу ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности слушать и понимать чтение рассказов, сказок затруднено понимание желаний, намерений, переживаний сверстников. Однако тяга друг к другу выражается в попытках приблизиться, обнять понравившегося сотоварища, погладить его по голове. Эти попытки чаще всего не встречают ответного чувства и воспринимаются как помеха, стесняющая движения. Чаще всего дети отмахиваются от своих сверстников, не воспринимая их

поведение как проявление симпатии. Дети, недавно пришедшие в детский сад, ищут сочувствия у взрослых (педагогов, воспитателей).

Е.М.Мастюкова сообщает, что сочувственное отношение детей с нарушениями слуха друг к другу побуждается не столько ласковым и добрым отношением к ним взрослых, сколько постоянным обращением их внимания на сотоварищей по группе, специально направленным пробуждением сочувствия и приучением выражать его по отношению к плачущему, обиженному или огорченному товарищу: обычно воспитатель использует прямое обращение одного ребенка к другому, совместно с ним утешает обиженного, демонстрирует свое сочувствие — такое эмоциональное проявление как бы заражает ребенка. Важно действенное указание — пожалей, погладь или приглашение (по подражанию) к сопереживанию, сочувствию по отношению к плачущему.

Важную роль в развитии эмоций и чувств, в формировании межличностных отношений имеет понимание внешних выражений эмоций у других людей. В.М.Рахманов исследовал особенности понимания эмоций дошкольниками с нарушениями слуха, в том числе детей после КИ. В ходе эксперимента дошкольникам показывали картинки с изображениями лиц человека, выражающих то или иное эмоциональное состояние. Для опознания были выбраны выражения наиболее типичных эмоций — радости, печали, страха, гнева, удивления, равнодушия. Использовались три варианта изображений: 1) условно-схематические, 2) реалистические, 3) в жизненной ситуации (на сюжетной картине). Задача испытуемого состояла в опознании эмоционального состояния человека по выражению его лица и по целостной ситуации с определенной мимикой и пантомимикой персонажа. Надо было назвать эмоциональное состояние, изобразить его или обозначить с помощью жестовой речи.

По опознанию эмоций во всех вариантах изображений дошкольники с нарушениями слуха существенно уступали слышащим сверстникам, но с одним исключением: изображения гнева опознавались ими столь же

успешно, как и слышащими. Они обычно при этом использовали жестовое обозначение «взволнованность».

Таким образом, по утверждению Э.Н.Хотеевой, четкие внешние проявления (мимика, жесты, пантомимика), понятность и однозначность ситуации имеют большое значение для адекватного опознания детьми с нарушениями слуха дошкольного возраста, в том числе детей после КИ, эмоционального состояния другого человека.

Относительно позднее знакомство с многообразием чувств человека, наблюдавшееся у детей с нарушениями слуха, может иметь целый ряд неблагоприятных последствий. Так, для них характерны трудности в понимании литературных произведений, причин и следствий поступков тех или иных героев, в установлении причин эмоциональных переживаний, характера складывающихся отношений между персонажами, поздно возникает (и нередко остается достаточно одноплановым) сопереживание тем или иным литературным героям. Все это в целом обедняет мир переживаний ребёнка с нарушением слуха, создает у него трудности понимания эмоциональных состояний других людей, упрощает складывающиеся межличностные отношения. Затруднения в выражении своих желаний и чувств при общении с окружающими могут привести к нарушению социальных отношений, появлению повышенной раздражительности и агрессивности, невротическим реакциям.

Н.И.Белова пишет о том, что развитие личности и самосознания детей с нарушениями слуха протекает в сложных условиях, связанных с трудностями в общении с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта.

У нормально развивающегося ребенка, по утверждению Н.Савельевой, самосознание определяется его социальным опытом и проходит в своем развитии следующие этапы: на первом этапе ребенок осознает свою тождественность, отделяет себя от окружающих людей (примерно к одиннадцат-

цати-двенадцати месяцам); на втором происходит осознание себя как активного деятеля (к трем годам); на третьем — осознание собственных психических процессов и овладение умением произвольно управлять ими (в младшем школьном возрасте); на четвертом этапе происходит осознание моральных норм, нравственных правил и соответствующих им оценок (в период юности).

Ребенок, родившийся с нарушением слуха или потерявший слух в первые два года жизни, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его от людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. На начальных этапах психического развития самооценка ребенка зависит от оценок родителей, их же стандартами он пользуется для оценки окружающих людей. С возрастом все большее значение в формировании самосознания приобретают другие значимые для ребенка люди — педагоги, затем сверстники.

Р.М.Боскис пишет о том, что у детей с нарушениями слуха отделение себя от окружающих людей, выделение собственных качеств и качеств другого человека, т.е. становление первого этапа в развитии самосознания, происходит в более старшем возрасте, чем у нормально слышащих детей.

В связи с замедленным формированием у детей с нарушениями слуха такой ведущей деятельности, как предметная, в более поздние сроки совершается и переход ко второму этапу в развитии самосознания — к осознанию себя как активного деятеля. Отставание в развитии познавательной сферы, своеобразие в становлении эмоций приводят к задержке перехода к третьему и четвертому этапам развития самосознания.

Формирование такого важного компонента самосознания, как самооценка, представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В отечественной сурдопсихологии развитие личности детей с нарушениями слуха, особенности становления у них самооценки изучали В.Г.Петрова, В.Л.Белинский, М.М.Нудельман, А.П.Гозова, Т.Н.Прилепская. Можно

выделить следующие направления работы по развитию личности детей с нарушенным слухом, которые связаны с передачей исторически сложившихся норм поведения и эталонов оценки другого человека как личности.

Во-первых, необходимо сформировать у детей с нарушениями слуха, в том числе детей после КИ, представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, о нормах поведения.

Во-вторых, нужно научить их видеть проявления этих качеств в поведении других людей — детей и взрослых, формировать умение понимать поступки окружающих людей и для этого дать обучаемым эталоны оценки.

В-третьих, формировать у детей с нарушениями слуха адекватную самооценку, являющуюся, с одной стороны, основой регуляции собственного поведения, с другой — залогом успешного установления межличностных отношений.

Содержание нравственного воспитания, по мнению Г.Н.Пенина, можно представить в виде воспитания отношения к природе, человеку, обществу, трудовой деятельности. Отношение к природе — показатель нравственности человека, поэтому экологическое воспитание является неотъемлемой частью воспитания нравственного. Дети знакомятся с природой в процессе непосредственно образовательной деятельности (ознакомления с окружающим миром, развития речи), во внеучебное время (на экскурсиях, выставках, во время утренников). Методами овладения знаниями о природе являются наблюдения, работа с природным материалом, с книгой. Сначала происходит накопление знаний о природе (о разнообразии растений и животных, ритмах природной жизни, неживой природе и ее связях с живой, природно-погодных условиях, о космосе), усвоение правил общения с природой (бережное отношение, уважение к любому природному существу), формирование умения воспринимать красоту природы. Прогулки, экскурсии, наблюдения за природой и помощь ей формируют сознательное соблюдение экологических норм поведения.

Воспитание положительного отношения к трудовой деятельности, по утверждению Л.П.Носковой, — сложный процесс, предполагающий вовлечение в разнообразную трудовую деятельность. Нравственная подготовка включает понимание значимости труда, стремление к формированию нравственных качеств (добросовестного отношения к работе, упорства и активности в достижении успеха в деятельности, умения работать в коллективе для достижения общей цели, готовности помочь другому и др.).

Одной из важных составляющих нравственного воспитания, как утверждает М.Н.Никитина, является патриотическое воспитание (положительное отношение к окружающим людям, в том числе и из своего близкого окружения, к своему детскому саду, к своему городу, к своей стране). Процесс патриотического воспитания начинается с воспитания любви к своей семье. В силу ограниченности социальных контактов дети с нарушениями слуха, в том числе дети после КИ, сильно привязаны к своему близкому окружению, но это связывают прежде всего с потребностью в защите, заботе со стороны старших. Задача педагога — поддержка и развитие теплых чувств детей к близким, превращение их любви из эмоционального отношения в действие.

В условиях семейного и дошкольного воспитания, по мнению Т.А.Басиловой, ребенок также усваивает привычки поведения, основные знания о нравственных нормах, а также первичные навыки социальной деятельности.

Учитывая особенности развития детей с нарушениями слуха, широко применяются методы приучения, игры, примера, объяснения, педагогического требования и воспитывающих ситуаций. Используются игровые формы, экскурсии, драматизации.

2.5. Игра как средство развития познавательной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Дошкольный возраст является уникальным в решающий период развития ребенка. В этом возрасте закладываются базисные основы личности, активно развиваются различные виды его самостоятельной деятельности, познавательный интерес к окружающему миру. Эти и другие важные качества формируются, прежде всего, в игре. Особой формой общественной жизни детей является игра, в которой они по желанию объединяются, самостоятельно действуют, осуществляют свои замыслы, познают мир (Л.С.Выгодский, Д.В.Эльконин, А.П.Усова и др.). Игра доставляет радость и удовольствие ребенку. Игра как ведущая линия развития в дошкольном возрасте обладает важнейшей особенностью, отличающей ее от других видов деятельности,— в ней ребенок овладевает механизмом замещения.

В жизни ребенка с нарушенным слухом роль игры не менее важна, чем для слышащего дошкольника, для которого она является основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения. При правильном и последовательном руководстве взрослых игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития неслышащего ребенка, которые страдают из-за снижения слуха.

Подбор тематики, определение содержания игр расширяют представления детей об окружающем мире и тех сторонах действительности, которые малодоступны в повседневной жизни. В процессе действий с предметами и игрушками наиболее полно познаются их назначение, свойства и отношения. В этом плане велика роль дидактической игры, которой уделяется значительное внимание в процессе воспитания и обучения.

Содержание дидактических игр разнообразно. Наиболее сложны для слабослышащих дошкольников словесные игры. Эти игры не связаны с

непосредственным восприятием предмета, в них дети должны самостоятельно делать выводы и умозаключения, не полагаясь на суждения других детей, замечать ошибки. Эти игры воспитывают целеустремленность, выдержку.

Задача дидактической игры заключается в том, чтобы научить детей правильно, полно и точно воспринимать предметы, их свойства и отношения (величину, форму, цвет, пространственные отношения и т. д.), сформировать сенсорные эталоны. Дидактическая игра стимулирует умственное развитие, способствует овладению различными видами деятельности (рисованием, конструированием) и расширению представлений об окружающем мире.

В игре детьми могут быть наиболее естественно усвоены значения слов и фраз, сформирована предметная отнесенность, что позволит в дальнейшем, в процессе систематического развития речи, повысить уровень отработки значений. В процессе игры дети вступают в контакт по поводу игрушек, поэтому здесь наиболее мотивированно и естественно может быть организовано их общение.

В своей работе мы уделяем большое внимание дидактическим играм. Используем на занятиях, в режимных моментах, в самостоятельной деятельности детей. Дидактические игры направлены на развитие мелкой моторики, восприятия (форма, цвет, величина, пространственные отношения), внимания, мышления, памяти и на развитие тактильно-двигательного восприятия и вибрационной чувствительности.

В нашей работе встречаются трудности: перенесение педагогами в детские сады для детей с нарушениями слуха способов руководства игрой, характерных для массовых учреждений; трудности общения в процессе игр с детьми с низким уровнем речевого развития; отношение к игре со стороны педагогов дополнительного образования, как к второстепенной деятельности по сравнению с формированием речи, развитием слухового восприятия. Для развития игры формируется умение принимать игровые задачи и самому их решать. Необходимо учитывать, что игра по своей природе требует:

активности, инициативности ребенка во взаимоотношениях с окружающей его предметной и социальной средой; обобщение опыта деятельности; самостоятельности при решении групповых задач. Стремясь воплотить в игре реальную жизнь. Ребенок действует по правилам этой жизни, которой становится его реальностью и такие правила развивают познавательную активность у детей с нарушениями слуха.

2.6. Рекомендации для родителей по личностному развитию дошкольников с нарушениями слуха

В рамках модернизации образования усиливается внимание к социально-эмоциональному, личностному развитию, сознательной регуляции поведения ребёнка в социуме. Эмоционально-личностное развитие детей включает в себя формирование доброжелательного поведения, умение конструктивно строить взаимоотношения с окружающими, навыков управления негативными эмоциями, осознанного отношения к нормам социального поведения.

На этапе модернизации образования признано, что система обучения и воспитания детей с нарушениями слуха должна не только обеспечивать оптимальный уровень образования каждому ученику, но и готовить выпускников к жизни в быстро меняющемся современном обществе, обеспечивать самостоятельность в проявлении жизненной компетенции.

До последнего времени на первый план выдвигалась проблема обучения глухих и слабослышащих языку, математике и другим учебным предметам. Достижения в социальной адаптации рассматривались чаще всего в качестве побочного результата обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха. Однако результаты подобной работы, как показывает практика, не удовлетворяли педагогов и родителей.

Вместе с тем известно, что этап детства особенно важен для становления личности, для освоения жизненных ценностей, норм, образцов поведения,

для присвоения культуры общества. Процесс социализации начинается с самого рождения человека и продолжается всю жизнь.

Важность семьи как института развития и воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов развития и воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребёнка. Роль семьи в воспитании ребёнка с нарушенным слухом ещё важнее, чем в воспитании нормально развивающегося. На ранних этапах обучения круг общения ребёнка с нарушениями слуха чрезвычайно узок. Запас впечатлений и знаний ограничен тем, чему его научили в детском саду и дома. В личности ребёнка безошибочно прослеживаются удаchi родителей, их просчеты, жизненная философия.

Мало научить детей знанию нравственных понятий. Нужно сделать так, чтобы нравственные понятия стали основой поступков, привычкой, потребностью. Нужно очень внимательно следить за тем, чтобы дети не выполняли требуемые правила формально, не вникая в конкретную ситуацию. Настойчивый анализ, раскрытие мотивов тех или иных поступков, совершенных в жизни или описанных в рассказе, помогает детям их осознать, обрести положительный опыт, дает им основу для самоконтроля при отрицательных побуждениях.

Ребёнок с нарушенным слухом, прежде всего ребёнок, а потом уже плохо слышащий и поэтому к воспитанию личностных качеств плохо слышащего ребёнка следует подходить с такими же требованиями, как и воспитанию его слышащего сверстника. Приступая к занятиям с ребёнком, необходимо помнить, что кроме обучающих задач: развить у ребёнка внимание, наблюдательность, память, умение подражать, подготовить его к усвоению речи – родители одновременно должны решить задачу огромной воспитательной важности: привить малышу интерес к учению, любознательность, умение сосредоточенно работать, преодолевать трудности.

Начиная заниматься с малышом и стремясь выполнить всё то, что дано в качестве программы обучения, родителям необходимо помнить, что обучение – это не только единственный путь формирования речи, не только средство развития умственных возможностей неслышащего ребёнка, но и одно из могучих средств воспитания его личности, характера, умения жить в коллективе.

Для усвоения речи необходима определенная готовность ребёнка. Вот почему, прежде чем обратиться к выполнению специальных задач – формированию речи ребёнка, родителям следует целеустремленно воспитывать у ребёнка привычки навыки, свойственные и доступные детям его возраста. Если родители не научили и не сумели сами научить ребёнка правильно сидеть, есть, умываться, выполнять доступные его возрасту движения, которые в значительной степени характеризуют уровень его развития, то едва ли им удастся выполнить те серьёзные задачи, которые стоят перед ними в связи с формированием его речи. Достигнув успеха в обучении этим умениям, можно перейти к решению специальных задач, необходимых для формирования речи. Иначе обучение ребёнка покажется непреодолимо трудным. Если же начать обучение с привития бытовых навыков, у ребёнка постепенно появится привычка усваивать то, чему его учат.

С самого начала, необходимо строго соблюдать следующее: обучая, необходимо быть примером поведения для ребёнка, показывать действия, которым хотите научить его. Прививая ребёнку бытовые навыки, внимательно следить за тем, чтобы требования, предъявляемые другими членами семьи, были всегда одинаковыми. Разнобой в требованиях помешает ему овладеть тем или иным умением. Практически это значит, что, во-первых, ребёнку необходимо всегда одинаково показывать действия и, во-вторых, предъявляемые к нему требования должны быть постоянны: скажем, одинаковый порядок умывания, одевания, сохранение одной и той же позы за столом, обращение с игрушками. Эти два главнейших условия успешного

обучения должны соблюдаться во всех случаях: обучения умению играть, говорить, считать, строить и т.д.

В процессе обучения ребёнка родителям нужно четко определить физические и умственные возможности и особенности развития ребёнка, и исходя из уже накопленного опыта. Слишком большое количество и трудновыполнимые задачи не только отобьют у него охоту учиться, но и могут лишить родителей необходимой уверенности в возможностях их решения. Их можно свести к следующим трём задачам, которые должны решаться вне зависимости от того, воспитывается ли ребёнок дома или в детском саду.

Первая задача. Пробудить у ребёнка интерес к предметам и явлениям окружающего мира. Приучить его сосредоточиваться (начиная с полминуты до двух минут) на том, что ему показывают. Учить его подражать родителям. Развивать его память. Всё это готовит ребёнка к учению, в частности к усвоению речи.

Вторая задача. Воспитывать у ребёнка положительное отношение и привычку к словесному общению, будь то устное слово, сказанное дактильно или предъявленное написанным. Научить воспринимать слово как обращение, указание к действию, слово как название предметов окружающего мира. Навыки эти – условие успешного формирования речи.

Третья задача. Обучить дактильному чтению, что составляет основу дальнейшего быстрого продвижения ребёнка в накоплении словаря, как условие усвоения речи. Поняв смысл поставленных перед ними задач, родители будут их решать двояко: во-первых, они будут это делать одновременно с воспитанием поведения ребёнка в быту, в связи с привитием ему навыком, предписанных общей программой воспитания дошкольников. Во-вторых, они должны по заданной программе в определенных условиях проводить специально подготовленные занятия. Это будут игры и упражнения, направленные на решение всех сформированных выше задач.

Таким образом, семья и детский сад – два воспитательных феномена, каждый из которых дает ребёнку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для его вхождения в мир социальных отношений.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Индивидуальная программа сопровождения ребенка с нарушением слуха

Разработчики программы: заместитель заведующей по УМР Козарева Наталья Валерьевна, учитель-дефектолог Ганжа Ольга Николаевна МБДОУ ДС № 263 г. Челябинска

Иван И.

на 2015-2016 учебный год

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1. Общие сведения о ребенке

Анкетные данные.

Ф. И. О. ребенка *Иванов Иван Иванович*

Дата рождения *24.08.2008*

Домашний адрес

Дата поступления в группу *23.09.2011г.*

Мать (ФИО)

Отец (ФИО)

Другие члены семьи - *нет*

1.2. Цель психолого-педагогического сопровождения: *освоение Программы обучения и воспитания, разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, успешность социальной адаптации.*

1.3. Задачи сопровождения: *Развитие общей и тонкой моторики, развитие понимания обращенной речи, развитие речи, формирование сенсорных эталонов, обучение классификации и обобщению, обучение установлению причинно-следственных связей, развитие представлений об окружающем*

мире, развитие пространственных отношений, стимулирование игровой инициативы, подготовка к обучению в школе.

1.4. Основания разработки индивидуальной программы (№ протокола, рекомендации ПМПК)

Протокол ПМПК № 68 от 04.05.11г. Двусторонняя нейросенсорная тугоухость 3 степени, обучение по программе слабослышащих детей дошкольного возраста

1.5. Заключение по результатам обследования специалистами МБДОУ *Дефицитное психологическое развитие, системное недоразвитие речи вследствие ДВ НСТ 3 ст.*

1.6. Ответственные за составление и реализацию программы (ФИО педагога и направления)

Заместитель заведующей по УМР (ФИО), учитель-дефектолог (ФИО), психолог (ФИО)

2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Планирование медико-психолого-педагогического сопровождения
воспитанника

2. 1. Лист медицинского сопровождения

Фамилия, имя ребенка *Иван И. (7 год жизни).*

Диагноз основной *НСТ 3 ст.*

Диагноз сопутствующий *миопия*

Перенесённые заболевания *пневмония, гнойный менингит, катаракта*

Вес, рост при рождении *980гр., 34 см, роды преждевременные*

2.2 Лист здоровья

Фамилия, имя ребенка *Иван И. (7 год жизни).*

Критерии оценки здоровья

1. Данные медицинского осмотра

1.1 Группа здоровья *4*

1. 2 Группа физического развития *подготовительная*

1.3 «Д» - учет *невролог, сурдолог*

1.4 Частота заболеваний в году- *не часто*

2. Физическое развитие

2.1 Вес (кг) *17,5*

2.2 Рост (см) *110*

3. Посещение спортивных секций, кружков - *нет*

Рекомендации для педагогов:

Закаливающие процедуры осуществлять в соответствии с методикой проведения, развивать физические качества ребёнка

2.3. Лист индивидуального сопровождения воспитанника специалистами ДОУ

Специалисты	Заключение специалиста		Рекомендации		Формы и методы	
	1 полугодие	2 полугодие	1 полугодие	2 полугодие	1 полугодие	2 полугодие
Педагог - психолог	Затруднения в установлении причинно-следственных связей, составлении и последовательного рассказа, недостаток знаний об окружающем мире, затруднения при соотношении формы с заданным образцом, низкая слуховая память	Низкий уровень слуховой памяти, трудности в составлении рассказа по картинке, в установлении и последовательности, динамика в накоплении представлений об окружающем мире	Развивать схематизированные и комплексные представления о цикличности и изменений, развивать слуховую память, учить соотносить формы с заданным образцом.	Развивать слуховую память, словарный запас, учить составлять рассказ по картинкам, выстраивать последовательность действий.	«Загадки», «Магазин», «Запоминаем вместе», «Рассказы ваем сказку», «Листья и деревья», «Доскажи словечко», «Что лишнее?»	Игры и упражнения на развитие слуховой памяти, рассмотрение картинок
Учитель	Слабоклассифици	Наблюдается	Учить обобщать и	Развивать словарный	Изготовление	«Обобщения», «4

дефектолог	ирует и обобщает, путает обобщающие слова, читает медленно, испытывает затруднения в решении примеров в пределах 10, не развита мелкая моторика	положительная динамика в умении обобщать и исключать, незначительная положительная динамика в понимании текста при чтении, развитие математических представлений без динамики	классифицировать по всем темам программы, учить читать и понимать смысл прочитанных слов, учить решать примеры, развивать мелкую моторику	запас, расширять представления об окружающем мире, продолжать учить читать и решать примеры	поделок, игровые задания с элементами рисования красками, карандашами, занятиями лепкой, использование пальчиковых игр и упражнений, «Весёлый карандаш», «Классификация», «Найди обобщающее слово», «Подбери табличку», «Весёлая арифметика», работа со шнуровкой и мозаикой	лишний», «Подбери таблички», «Весёлая арифметика» упражнения на развитие координации движений с речью в совместной деятельности с педагогом
Музыкальный руководитель	Музыкальные умения слабо развиты	Незначительные улучшения в развитии музыкальных способностей	Развивать певческие навыки, чувство ритма, качество выполнения танцевальных движений	Продолжать развивать чувство ритма, качество выполнения танцевальных движений	Музыкально-дидактические игры на развитие певческих навыков, чувства ритма, упражнения и этюды на развитие движений (см картотеку)	Музыкально-дидактические игры на развитие певческих навыков, чувства ритма, упражнения и этюды на развитие движений (см картотек

Воспитатель	Испытывает затруднения в общении со сверстниками группы, уровень физической подготовки - низкий	Положительная динамика при формулировании вопросов и ответах на них, использует речь в повседневной жизни и на занятиях, положительная динамика в развитии умений общаться со сверстниками посредством игровой деятельности	Пополнять и расширять словарный запас в повседневной жизни и на занятиях, использовать речь в игровой деятельности совместно с другими детьми	Обогащать словарный запас в быту и занятиях. Расширять и пополнять словарный запас в игровой деятельности	«Что лишнее», «Что сначала, а что потом», «Времена года», «Сложи целое», игры и упражнения на развитие мелкой моторики (картотеку), специальные упражнения для развития координации речи с движением, упражнения на усиление и расслабление мышечных напряжений.	у). «Чем отличаются», «Найди отличия», «Что лишнее», игры и упражнения на развитие мышления: лабиринты, задачи, ребусы
-------------	---	---	---	---	--	--

3. РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

Фамилия, имя ребенка *Руслан М. (7 год жизни)*

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки	Ответственный
1	<p>Примерный перечень групповых консультаций:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Как и где найти время на общение и занятия с детьми. • Почему ребенку трудно дается восприятие речевого материала на слух. 	1 раз в 3 месяца	учитель-дефектолог психолог

2	<ul style="list-style-type: none"> • Зачем развивать мышление ребенка. • Развитие связной речи у детей в условиях семьи. • Как учить стихи с ребенком с нарушенным слухом. • Как и зачем хвалить ребенка. • Упрямство и капризы детей с нарушенным слухом. Как на них реагировать. • Что необходимо знать ребенку, идущему в школу. • Памятка для родителей «Как формировать потребность в общении». • Дидактические игры на ориентировку в пространстве. • Для чего нужна фонетическая ритмика. • Роль семьи в процессе социализации ребенка с нарушенным слухом. <p>Индивидуальные консультации, в том числе, по запросу родителей</p>		<p>Ганжа О.Н., учитель-дефектолог Нечепуренко М.А., психолог</p>
3	<p>Еженедельные рекомендации по осуществлению образовательной деятельности в домашних условиях в соответствии с тематическим планированием дефектолога</p>		<p>Ганжа О.Н., учитель-дефектолог</p>

Формы работы с родителями детей с нарушенным слухом по реализации образовательной области «Речевое развитие»

Педагогические беседы	Обмен мнениями о развитии ребенка, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения	Обмен мнениями о развитии ребенка, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения	Особенности развития слуха и речи слабослышащих детей дошкольного возраста Как сформировать потребность в речевом общении, у детей с нарушенным слухом.
Практикумы	Выработка у родителей педагогических умений по воспитанию детей с нарушенным слухом, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций,	Выработка у родителей педагогических умений по воспитанию детей с нарушенным слухом, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка	Учимся правильно произносить звуки с помощью фонетической ритмики. Развиваем слуховое восприятие.

Дни открытых дверей	педагогического мышления Ознакомление родителей с содержанием, организационными формами и методами речевого развития детей, с нарушенным слухом.	Развиваем речь детей Играем в речевые игры
Тематические консультации	Создание условий, способствующих преодолению трудностей во взаимодействии педагогов и родителей по вопросам речевого развития детей с нарушенным слухом, в условиях семьи	Развиваем словарный запас. Работа с табличками. Понимание обращенной речи.
Родительские собрания	Взаимное общение педагогов и родителей по актуальным проблемам слухового и речевого развития детей, расширение педагогического кругозора родителей	Технологии развития слуха и речи у детей с нарушенным слухом Исправляем речевые ошибки правильно
Мастер-классы	Овладение практическими навыками совместной партнерской деятельности взрослого и ребенка с нарушенным слухом	Общение с ребенком в процессе дидактической игры Учимся слушать и говорить
Проектная деятельность	Вовлечение родителей в совместную речевую деятельность	Давай придумаем сказку Давай составим рассказ

Формы работы с родителями с нарушенным слухом по реализации образовательной области «Познавательное развитие»

№ п/п	Организационная форма	Цель	Темы (примерные):
	Педагогические беседы	Обмен мнениями о развитии ребенка с нарушенным слухом, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения.	Поощряем детскую любознательность» «Развитие самостоятельности у детей с нарушенным слухом»
	Практикумы	Выработка у родителей педагогических умений по воспитанию детей с нарушенным слухом, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления	«Учим детей, с нарушенным слухом, классифицировать, обобщать и исключать» «Методы, повышающие познавательную активность детей с нарушенным слухом»
	Дни открытых дверей	Ознакомление родителей с содержанием, организационными формами и методами познавательного развития детей с нарушенным слухом	«Паровозик знаний» «Путешествие в страну знаний»

	Тематические консультации	Создание условий, способствующих преодолению трудностей во взаимодействии педагогов и родителей по вопросам познавательного развития детей с нарушенным слухом в условиях семьи	«Познавательное развитие ребёнка дошкольного возраста» «Игра как средство подготовки к школе»
	Родительские собрания	Взаимное общение педагогов и родителей по актуальным проблемам познавательного развития детей с нарушенным слухом, расширение педагогического кругозора родителей	«Что должен знать ребёнок 2-3 (3-4, 4-5,5 – 6) лет?» «Как развивать познавательные способности?» Распознавание речевых единиц как средство познавательного развития
	Мастер-классы	Овладение практическими навыками совместной партнёрской деятельности взрослого и ребёнка	«Мастерская познавательного общения»
	Проектная деятельность	Вовлечение родителей в совместную познавательную деятельность. Овладение способами коллективной мыслительной деятельности; освоения алгоритма создания проекта на основе потребностей ребенка с нарушенным слухом; Достижение позитивной открытости по отношению к родителям	«Времена года» «Веселая арифметика»

Формы работы с родителями с нарушенным слухом по реализации программы по развитию слухового восприятия

№ п/п	Организационная форма	Цель	Темы (примерные):
	Педагогические беседы	Обмен мнениями о развитии ребенка с нарушенным слухом, обсуждение характера, степени и проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги с учетом основного дефекта.	«Развитие слухового восприятия у детей с нарушенным слухом» «Развитие слухового восприятия у детей с КИ»
	Практикумы	Выработка у родителей педагогических умений по воспитанию детей с нарушенным слухом, эффективному расширению возникающих	«Учим детей, с нарушенным слухом, различать звуки окружающей среды» «Методы, повышающие

		педагогических ситуаций, тренировка слухового восприятия в разных ситуациях	слуховую активность детей с нарушенным слухом»
	Дни открытых дверей	Ознакомление родителей с содержанием, организационными формами и методами развития слухового восприятия детей с нарушенным слухом	«В гостях у Ушарика» «Я слышу мир»
	Тематические консультации	Создание условий, способствующих преодолению трудностей во взаимодействии педагогов и родителей по вопросам развития слухового восприятия детей с нарушенным слухом в условиях семьи	«Развитие слухового восприятия у ребёнка с нарушенным слухом» «Дидактическая игра как средство развития слухового восприятия»
	Родительские собрания	Взаимное общение педагогов и родителей по актуальным проблемам развития слуховой функции детей с нарушенным слухом.	«Как определить правильно ли настроен слуховой аппарат?» «Почему нужно бинауральное слухопротезирование» «Как научить ребенка самостоятельно одевать слуховой аппарат»
	Родительские чтения	Ознакомление родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей с нарушенным слухом, рациональными методами и приемами развития слуха детей	«Возрастные и психологические особенности детей с нарушенным слухом младшего (среднего, старшего) дошкольного возраста» «Использование приема «провокаций» на занятиях по развитию слухового восприятия»
	Мастер-классы	Овладение практическими навыками совместной партнёрской деятельности взрослого и ребёнка	«Мастерская восприятия речи на слух»

4. МОНИТОРИНГ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

К основным показателям динамики развития ребёнка рационально отнести 10 показателей:

- уровень освоения содержания образовательной программы (образовательные области) (в баллах) данный показатель берется по итогам мониторинга освоения образовательной программы;
- устойчивость, активность и самостоятельность познавательных интересов ребенка;
- умение воспроизводить учебный материал полно и точно;
- умение сосредоточенно и увлеченно работать (устойчивость внимания, и его сохранность в течение занятия);
- умение спланировать свою деятельность и подбирать необходимые средства, определять последовательность действий, видеть и исправлять ошибки в работе (самоконтроль);
- особенности речевой регуляции (планирования) деятельности;
- целенаправленность деятельности, умение работать по показу, образцу, словесной инструкции;
- работоспособность;
- особенности коммуникативных навыков (общение), социальная компетентность;
- обучаемость.

Данные показатели дают возможность выявить причины трудностей ребенка в освоении образовательной программы, учесть его потребности и возможности к самостоятельному развитию и на этой основе осуществить максимальную индивидуализацию обучения и воспитания в условиях образовательного учреждения.

Оценивание каждого последующего показателя, начиная со второго, (их 9) предлагается проводить по бальным оценкам, которые указаны в таблице качественно-количественной оценки динамики. Поэтому и

максимальная сумма баллов по девяти показателям динамики составит 27 баллов.

Показатель «уровень освоения содержания образовательной программы» берется по итогам мониторинга освоения образовательной программы в баллах в конце учебного года, максимальная сумма которого составляет 9 баллов, так как оцениваемых разделов 3, а высшим баллом является 3 балла.

Отсюда следует, что максимальная сумма для вычисления вида динамики составит 36 балла.

Вид динамики предлагается вычислять по формуле:

$$ВД = \frac{\text{полученная сумма баллов}}{\text{максимальная сумма баллов}} \times 100\%$$

Качественно-количественная оценка показателей динамики

Показатели динамики и оценка в баллах

Уровень (оценка) освоения содержания образовательной программы (образовательные области): _____ Максимальная сумма – 15 баллов

1. Устойчивость, активность познавательных интересов

- выраженный и стойкий интерес от начала до конца занятия – **3б**
- интерес снижается из-за низкой работоспособности или чрезмерной отвлекаемости, неудач, замечаний – **2,5б**
- поверхностный интерес в начале занятия, но компенсируемый положительной оценкой, одобрением - **2 б**
- поверхностный, слабый интерес или безучастен, равнодушен, но совместная деятельность возможна лишь при наличии массивной и разнообразной стимуляции или частой смены видов деятельности – **1,5б**
- интерес отсутствует к игрушкам, к детям, к совместным видам деятельности, либо действует неадекватно, ничем не компенсируемый - **1б.**

2. Умение воспроизводить учебный материал полно и точно.

Младший и средний возраст

- самостоятельно применяет полученные знания в разных видах творческой, предметно-продуктивной, коммуникативной и игровой деятельности, воспроизводит содержание стихов полно и точно, знания осознаны, конкретны – **3б**
- испытывает затруднения при воспроизведении материала в разных видах деятельности, требуется неоднократное повторение пройденного, необходима помощь при построении связного речевого высказывания – **2б**
- резко затруднено использование полученных знаний в разных видах деятельности, мало инициативен, требуется значительное количество повторений и разнообразных видов заданий – **1,5б**
- с большими трудностями усваивает новый материал, доступны самые примитивные виды деятельности на основе совместных действий - **1б**

Старший возраст

- владеет приемами опосредованного запоминания, характерна выраженная мыслительная активность при воспроизведении учебного материала, самостоятельно и осознанно применяет полученные знания в разных видах творческой, предметно-продуктивной, коммуникативной и игровой деятельности, использует связное речевое высказывание – **3б**
- недостаточно владеет приемами опосредованного запоминания, т.е. при припоминании учебного материала могут возникнуть трудности, требуются наводящие вопросы, подсказки, речевые высказывания часто аграмматичны – **2б**
- резко ограничены возможности использования приемов опосредованного запоминания – **1,5б**
- не владеет приемами опосредованного запоминания - **1б**

3. Умение сосредоточенно и увлеченно работать (устойчивость внимания, и его сохранность в течение занятия)

Возраст ранний и младший возраст

- внимание непроизвольное - относительно достаточная концентрация, устойчивость в процессе увлекательной деятельности - **3б.**
- внимание непроизвольное - способность к концентрации внимания проявляется нестойко – **2,5б**
- внимание ребёнка непроизвольное и крайне неустойчивое, концентрация возможна на короткий срок – **1,5 б.**

- отчётливые, выраженные нарушения внимания в процессе выполнения задания или к концу занятия – **1б**

Средний и старший возраст

- способен к длительному сосредоточению и переключению внимания - **3б.**
- способность к концентрации внимания проявляется нестойко – **2 б**
- **концентрация возможна на короткий срок – 1,5 б.**
- произвольное внимание несформировано – **1б**

4. Умение организовать свою деятельность и подбирать необходимые средства, умение видеть и исправлять ошибки в работе (самоконтроль)

- самостоятельно приступает к работе, подбирает необходимые средства, определяет последовательность действий, ошибки не допускает, ориентируется на образец - **3б**
- испытывает трудности в планировании своей деятельности, анализе условий задачи, ошибки допускает, но исправляет самостоятельно, ориентируясь на образец, или обращается за помощью к взрослому или сверстнику – **2б**
- испытывает значительные трудности в планировании своей деятельности, анализе условий задачи, допускает многочисленные ошибки, самостоятельно не может исправить и обращается за помощью к взрослому – **1,5б**
- принимает задание, но не понимает его условия и необходим постоянный контроль за деятельностью, со стороны взрослого – **1б**

5. Особенности речевой регуляции (планировании) деятельности

- речь играет сопровождающую функцию (слово сопровождает действие) – **3б**
- речь выполняет констатирующую функцию (слово дополняет действие) – **2,5 б**
- речевое сопровождение отсутствует или не соотносится с выполняемым действием – **1,5б**

6. Целенаправленность деятельности, умение работать по показу, образцу, словесной инструкции

- действует целенаправленно, самостоятельно анализирует образец задания, работает по образцу и словесной инструкции, иногда необходима организующая или стимулирующая помощь – **3б**
- действует целенаправленно, но анализирует образец с помощью взрослого по наводящим вопросам, доступно выполнение по показу, необходима разъясняющая или конкретная помощь – **2,5б**
- целенаправленность резко снижается из-за неустойчивости внимания, пресыщения деятельностью, но действует целенаправленно и по образцу или по показу под контролем взрослого – **2б**
- не целенаправленная деятельность, но улучшаемая стимуляцией, анализ образца резко затруднен, действует по подражанию или показу под контролем взрослого - **1,5б**
- не целенаправленная, анализ образца не доступен, необходимы совместные действия, обучающая помощь, постоянная стимуляция к деятельности или частая смена видов деятельности - **1,3б**
- не целенаправленная, действует неадекватно, бесцельно, хаотично не доступны даже совместные действия - **1б**

7. Работоспособность

- нормальная работоспособность, сохраняется до конца занятия – **3 б.**
- умеренная работоспособность (наблюдается пресыщение деятельностью с середины или к концу занятия) – **2,5 б.**
- волнообразный или мерцательный характер работоспособности – **1,5б.**
- низкая работоспособность (пресыщение деятельностью наблюдается с начала выполнения занятия) - **1 б.**

8. Особенности коммуникативных навыков (общения), социальная компетентность

2-3 года	3-4 года	4-5 лет
<i>Общение со взрослыми</i>	<i>Общение со взрослыми</i>	<i>Общение со взрослыми</i>

<p>- активное общение в доступной форме, испытывает потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, предпочитаемая форма общения ситуативно-деловое (предметно-действенное), ведущий мотив деятельности – деловой – 3б</p> <p>- потребность в общении снижена, предпочитаемая форма общения ситуативно-деловое (предметно-действенное). Ведущий мотив деятельности – деловой – 2,5 б.</p> <p>- потребность в общении резко снижена, речью не пользуется – 1,5 б</p> <p>- потребность в общении отсутствует, или предпочитаемая форма общения ситуативно-личностная (непосредственно эмоциональная форма общения) (2-3 года) – 1,5б</p> <p>- потребность в общении крайне низкая, пассивен, слабо выражена чувствительность к воздействиям, либо непродуктивная активность в общении - 1б-</p> <p style="text-align: center;">Общение со сверстниками</p> <p>выраженная активность в невербальном общении в форме эмоционально-практического взаимодействия в процессе совместных видов деятельности (игры) -3б</p> <p>- снижена потребность в общении со сверстниками, контакт кратковременный, или избирательный, начинает использовать речевые средства общения - 2.5б</p> <p>- потребность в общении</p>	<p>- активное общение в доступной форме испытывает потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве – 3б</p> <p>- потребность в общении снижена, предпочитаемая форма общения ситуативно-деловое (предметно-действенное). Ведущий мотив деятельности – деловой -2,5 б.</p> <p>- потребность в общении резко снижена, ведущей формой общения является ситуативно-деловое (предметно-действенное), репертуар средств очень беден – 1, 5б</p> <p>- потребность в общении крайне низкая, пассивен, слабо выражена чувствительность к воздействиям, либо непродуктивная активность в общении - 1б</p> <p style="text-align: center;">Общение со сверстниками</p> <p>- выраженная активность в невербальном общении, владеет простыми способами разрешения возникших конфликтных ситуаций, но часто обращается за помощью к взрослому – 3 б</p> <p>- снижена потребность в общении, испытывает трудности в общении со сверстниками, в конфликтных ситуациях обращается за помощью к взрослому – 2,5б</p> <p>- контакт со сверстниками формальный, не владеет способами разрешения конфликтных ситуаций – 1,5б</p> <p>- не вступает в контакт</p>	<p>- активное общение, ведущий мотив – познавательный основными средствами общения являются речевые – 3б</p> <p>- потребность в общении достаточная, но испытывает трудности в использовании речевых средств общения 2,5б</p> <p>- потребность в общении недостаточная, или ведущей формой общения является ситуативно-деловое (предметно-действенное), репертуар средств очень беден – 1,5 б</p> <p>- потребность в общении низкая, пассивен, слабо выражена чувствительность к воздействиям взрослого или непродуктивная активность в общении -1б</p> <p style="text-align: center;">Общение со сверстниками</p> <p>- выраженная активность в общении, репертуар средств общения однообразен, может обратиться к взрослому по поводу разрешения конфликтных ситуаций -3б</p> <p>- снижена потребность в общении, испытывает трудности в разрешении конфликтных ситуаций – 2б</p> <p>- потребность в общении на низком уровне, малоинициативный по отношению к сверстнику репертуар средств общения беден, испытывает значительные трудности в разрешении</p>
--	---	---

<p>резко снижена, кратковременный интерес к сверстнику, пользуется только жестами – 1,5б</p> <p>- не вступает в контакт, не владеет способами взаимодействия со сверстниками - 1б</p>	<p>со сверстниками, или контакт формальный, непродуктивный - 1б</p>	<p>конфликтных ситуаций - 1,5б</p> <p>- контакт со сверстниками формальный, не владеет простыми способами разрешения возникших конфликтных ситуаций – 1б</p>
<p>5-6 лет Общение со взрослыми</p> <p>- испытывает потребность в общении, может вступить в диалог, отвечая на вопросы взрослого по знакомой теме. ведущий мотив – личностный - 3б</p> <p>- потребность в общении достаточная, ведущий мотив – познавательный, но испытывает трудности в использовании речевых средств общения – 2б</p> <p>- потребность в общении снижена, или ведущей формой общения является ситуативно-деловое (предметно-действенное), неполный состав средств общения, и редкое их использование – 1,5</p> <p>- потребность в общении низкая, пассивен, либо непродуктивная активность в общении - 1б</p> <p>Общение со сверстниками</p> <p>- активен в общении, вступает в диалог в доступной форме, отношения со сверстниками устойчивые, может самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию, но иногда прибегает к помощи взрослого – 3б</p> <p>- потребность в общении относительно достаточная, вступает в диалог, на вербальном и невербальном уровне, но отношения со сверстником не устойчивые, может самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию, но часто прибегает к помощи взрослого – 2,5б</p> <p>- снижена потребность в общении, контакт кратковременный, или избирательный, может вступить в диалог, но в основном невербальный, испытывает серьезные трудности в разрешении конфликтных ситуаций – 1,5б</p> <p>- резко снижена потребность в общении, речи нет, контакт со сверстниками формальный, не владеет простыми способами разрешения возникших конфликтных ситуаций либо непродуктивная активность общения – 1б</p>	<p>6-7 лет Общение со взрослыми</p> <p>- выраженная активность в общении, понимает обращенную речь в пределах программы и может вступить в диалог, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с взрослым – 3б</p> <p>- потребность в общении достаточная, ведущий мотив – познавательный, но испытывает трудности в использовании речевых средств общения – 2б</p> <p>- потребность в общении резко снижена, репертуар средств очень беден – 1,5 б</p> <p>- потребность в общении значительно снижена, либо отсутствует или непродуктивная активность в общении – 1б</p> <p>Общение со сверстниками</p> <p>активен в общении, понимает обращенную речь и может вступать в диалог, хорошо владеет способами разрешения возникших конфликтных ситуаций, мнения товарищей учитывается в процессе общения - 3б</p> <p>- потребность в общении относительно достаточная, вступает в контакт, не всегда в речевой, но отношения со сверстником не устойчивые, может самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию, но часто прибегает к помощи взрослого – 2б</p> <p>- снижена потребность в общении, не имеет постоянных товарищей по совместным играм, дружеские отношения неустойчивые, часто испытывает трудности в понимании эмоциональных состояний другого человека и в разрешении конфликтных ситуаций - 1,5б</p>	

- резко снижена потребность в общении, слабо владеет простыми способами разрешения возникших конфликтных ситуаций - **16**

9. Обучаемость (данный показатель анализируется на основе рекомендаций В.И. Лубовского)

- *оптимальный уровень (нормальный уровень обучаемости)*: ориентировка в задании носит активный характер, осуществляет перенос способа действия на аналогичное задание, решает полностью самостоятельно 80% мыслительных заданий разных видов, иногда необходима стимулирующая помощь – **36**

- *достаточный уровень (нормальный уровень обучаемости)*: ориентировка в задании снижена из-за неустойчивости внимания, но осуществляет перенос способа действия на аналогичное задание, после одного - двух этапов помощи, исключая форму прямой подсказки или прямой демонстрации полного решения, помощь эффективна - **26**

- *допустимый уровень (средняя степень недостаточности обучаемости)*: незначительно снижена ориентировка в задании из-за низкой работоспособности, либо снижения интереса к заданию, затруднен перенос способа действия на аналогичное задание, может носить либо организующий, либо конкретно-обучающий характер, эффект незначителен – **1,56**

- *критический уровень – (грубая недостаточность обучаемости)*: значительно снижена ориентировка в задании, либо грубо нарушена, не возможен перенос на аналогичные виды работы, необходима массивная обучающая помощь, в тяжелых случаях ребенок не принимает помощь, и задание не выполняет - **16**

Протокол

«Динамика развития ребенка»

Ф.И. ребенка _____ Дата рождения _____

Показатели динамики	Учебный год			
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
	Оценка в баллах			
	Балл	Балл	Балл	Балл
<i>Уровень (оценка) освоения содержания образовательной программы (образовательные области) (количество баллов)</i>	9			
1. Устойчивость, активность познавательных интересов	1,5			
2. Умение воспроизводить	2			

учебный материал полно и точно осознанно и произвольно строить речевое высказывание								
3. Умение сосредоточенно и увлеченно работать (устойчивость внимания, и его сохранность в течение занятия)	2							
4. Умение организовать свою деятельность и подбирать необходимые средства, умение видеть и исправлять ошибки в работе (самоконтроль)	1,5							
5. Особенности речевой регуляции (планирования) деятельности	2							
6. Целенаправленность деятельности, умение работать по показу, образцу, словесной инструкции	2							
7. Работоспособность	2							
8. Особенности коммуникативных навыков (общения), социальная компетентность <i>(выставляется одно среднее значение в баллах: общение со взрослым, общение со сверстниками).</i>	1,5							
9. Обучаемость	1,5							
Итого баллов	25							
Вид Динамики (ВД)	Незначительная <i>(низкий уровень)</i>							

По итогам мониторинга освоения образовательной программы, ребенком получено 9 баллов, а по результатам качественно-количественной оценки показателей динамики – 16 баллов. Общая сумма составляет 25 баллов. Известно, что, максимальная сумма – 36баллов.

Определяем вид динамики (**ВД**) по формуле:

$$ВД = \frac{25 \text{ баллов}}{42 \text{ балла}} \times 100\% = 59\%$$

Вид динамики (**ВД**) – незначительная динамика: *низкий уровень*.

Таблица для вычисления вида динамики

Всего баллов	%								
36	100%	31	86,1	26	72,2	20	55,5	15	41,6
35	97,2	30	83,3	25	69,4	19	52,7	14	38,9
34	94,4	29	80,5	24	66,6	18	50	13	36,1
33	92	28	77,7	23	63,8	17	47,2	12	33,3
32	88,8	27	75	22	61,1	16	44,4		

Качественно-количественная характеристика видов динамики развития ребенка

Положительная динамика: высокий уровень (от 100% - до 86,1%; от 36 баллов – до 31 баллов) Предполагается высокий уровень освоения ребенком содержания образовательной программы в соответствии с его возможностями, а также значительный рост самостоятельности в различных видах деятельности, его коммуникативной и социальной компетенции.

Положительная динамика: средний уровень (от 83,3% - до 72,2%: от 30 баллов до 26 баллов). Предполагается хороший уровень усвоения содержания образовательной программы, рост самостоятельности, но возможны незначительные трудности организации собственной деятельности, актуализации имеющихся знаний, замедленный темп усвоения знаний, умений и навыков и их непрочность.

Относительно положительная динамика: *ниже среднего уровень* (от 69,4% - до 55,5%: от 25 балла – до 20 баллов). Предполагается удовлетворительный уровень освоения образовательной программы. Характерно длительное время усвоения знаний, умений и навыков, правил поведения. Бедность, отрывочность, бессистемность знаний и представлений об окружающем, низкая обучаемость, а также трудности переноса усвоенных знаний, опыта общения в практику реальных жизненных ситуаций.

Незначительная динамика: *низкий уровень* (от 52,7% - до 44,4%: от 19 баллов до 12 баллов). Предполагается неудовлетворительный уровень освоения образовательной программы. Данные результаты могут быть обусловлены либо грубой степенью недостаточности обучаемости, либо частыми соматическими заболеваниями ребенка, либо наличием неблагоприятных психосоциальных условий воспитания ребенка в семье, а также неправильно подобранными методами и приемами работы с ребенком специалистами учреждения.

Возможен рост конфликтности, агрессивности ребенка, появление неадекватных поступков в поведении.

Отрицательная динамика развития: Предполагается невозможность ребенка осваивать содержание разделов всех видов программ, а также резкое снижение интереса, работоспособности, продуктивности ребенка, обучаемости, его успешности во всех видах детской деятельности, росте конфликтности, агрессивности ребенка, появление неадекватных поступков в поведении.

Данные результаты возможны как следствие наследственно-обусловленных заболеваний или черепно-мозговых травм, что предполагает необходимое дополнительное комплексное обследование ребенка и корректировку методов обучения и воспитания ребенка и содержания индивидуальной программы сопровождения его развития.

Волнообразная динамика развития. Предполагается скачкообразное, неравномерное освоение содержания разделов всех видов программ во времени. Возможно вследствие высокой утомляемости или астенизации, эписиндрома, невротии, невротоподобной симптоматики, неблагоприятных социальных условий и других причин, обуславливающих в итоге незначительную продуктивность и успешность ребенка во всех видах детской деятельности, трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

Избирательная динамика развития. Предполагается хороший или достаточный уровень успешности ребенка в одних видах деятельности и неудовлетворительный уровень освоения того или иного раздела образовательной программы. Возможно, вследствие специфических и индивидуальных особенностей эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка, его интересов, наклонностей и способностей (РДА или др.).

Подписи специалистов:

Литература:

1. Бурова Н.И. Интегративное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы// Интегративные тенденции современного специального образования. М.: Полиграф сервис, 2003 - С. 248 - 251.
2. Бурова Н.И. Педагогические условия обеспечивающие эффективность формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов. Методические рекомендации для учителей начальной школы I вида. Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. - 36 с.
3. Бурова Н.И. Актуальные вопросы социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации // Научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационной деятельности по реализации модели социализации детей с нарушениями слуха: сборник статей по результатам инновационной деятельности МСКОУ шк-инт № 10 г. Челябинска / Под ред.Н.И. Буровой. – Чел-к: Изд-во Цицеро, 2014.- С.10-18.
4. Буров К.С. Направленность управления методической работой на обеспечение качества образовательного процесса / К.С. Буров // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т.5, №1. – С. 105-116.
5. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // В сб.: Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – 342с.
6. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – №3. – С. 8 – 18.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2004.

8. Носкова Л.П., Соколов Н.Д., Гаврилушкина О.П. и др. Дошкольное воспитание аномальных детей: кн. для учителя и воспитателя; под ред. Носковой Л.П. – М.: «Просвещение», 1993.
9. Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. – М. 1975.
10. Пенин Г.Н. Воспитание учащихся с нарушениями слуха. – СПб.: Каро, 2006.
11. Шипицына Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России // В сб.: Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – 268с.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ 1. НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ПО ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	6
1.1. Причины нарушений слуха.....	6
1.2. Классификации нарушений слуха у детей.....	8
1.3. Особенности психического развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	14
1.4. Условия интегрированного обучения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	22
1.5. Слухоречевая реабилитация детей с кохлеарными имплантами в условиях дошкольного учреждения комбинированного вида.....	30
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ПО ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ ...	35
2.1. Организация специальной поддержки слабослышащих детей дошкольного возраста в интегрированной группе массового детского сада.....	35
2.2. Особенности слухового восприятия детей с кохлеарными имплантами и слухоречевая реабилитация в послеоперационный период..	37
2.3. Обогащение словарного запаса и развитие речи глухих и слабослышащих учащихся, в том числе с кохлеарными имплантами.....	41
2.4. Особенности нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, в том числе детей с кохлеарным имплантом.....	46
2.5. Игра как средство развития познавательной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.....	53
2.6. Рекомендации для родителей по личностному развитию	

дошкольников с нарушениями слуха.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	59
Индивидуальная программа сопровождения ребенка с нарушением слуха	59
Литература.....	79
Оглавление.....	80

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Методические рекомендации

автор – составитель Н.И. Бурова - канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики, психологии и предметных методик ЮУрГППУ

Сдано в набор 23.10.17. Подписано в печать 02.11.17.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 6. Тираж 100 экз.
