



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста  
после кохlearной имплантации в процессе психолого-педагогического  
сопровождения

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»

Проверка на объем заимствований:  
80,19 % авторского текста

Работа допущена к защите  
рекомендована не рекомендована

«28» июня 2019 г.

зав. кафедрой В.И. Мещеряков  
(название кафедры)  
ФИО

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188 -2-1  
Кашина Татьяна Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Сошникова Наталья Григорьевна

Челябинск  
2017 год

## Содержание

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические подходы к изучению проблемы исследования.....	7
1.1 Понятие слуховое восприятие в психолого-педагогической и специальной литературе.....	7
1.2 Развитие слухового восприятия у детей в онтогенезе .....	14
1.3 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников после кохlearной имплантации.....	20
1.4 Особенности работы по развитию слухового восприятия с детьми старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации.....	32
Выводы по главе 1.....	44
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации.....	46
2.1. Методика обследования слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации.....	46
2.2. Обследование уровня развития слухового восприятия у детей экспериментальной группы.....	52
2.3. Содержание коррекционной работы по развитию слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	58
2.4. Итоги экспериментальной работы.....	77
Выводы по главе 2.....	83
Заключение.....	85
Список литературы.....	88
Приложения	

## Введение

Слухоречевая реабилитация детей с нарушенным слухом на протяжении нескольких десятилетий является одной из ведущих проблем коррекционной педагогики, в частности сурдопедагогики.

На сегодняшний день значение слухового анализатора для возникновения и функционирования звуковой речи очевидно. Определенная степень его недостаточности разрушает взаимодействие акустического и речедвигательного анализаторов и тем самым препятствует становлению речевого слуха. В этом случае у ребенка формируются только зачатки речи, мышление от наглядно-образного почти не продвигается к словесно-абстрактному. Ситуация такого аномального становления речевых механизмов приводит к вторичному недоразвитию речевой деятельности, поскольку на каждом новом «жизненном витке» растут препятствия, тормозящие процесс формирования речи — наиболее связанной со слухом «страдающей» функции.

Особого внимания заслуживает тот факт, что «при частичном дефекте» функция, зависящая от пострадавшего анализатора, не просто недоразвивается, но и искажается в своем развитии. Ребенок с неполной потерей слуха располагает не только уменьшенным, но и искаженным речевым запасом. Искаженный слуховой запас и дальнейшее искаженное восприятие у ребенка с частичным слуховым дефектом создают своеобразные условия развития познавательной деятельности. В дальнейшем, искаженное восприятие, понимание слов, фраз своеобразно отражаются на представлениях, понятиях ребенка, дают не только обедненную, но часто и неправильную картину окружающего мира.

В настоящее время кохлеарная имплантация является наиболее перспективным направлением реабилитации глухих детей. Она позволяет полноценно интегрировать глухого ребенка в среду слышащих.

Учитывая огромную роль слуха в речевом и общем развитии человека, изучением остаточного слуха занимался ряд исследователей, таких как Б. С. Преображенский, ф. А. Рау, Р. М. Боскис, Л. В. Нейман, В. И. Бельтюков, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, И. Г. Багрова и другие.

Проблемой развития слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушенным слухом занимались и занимаются такие известные отечественные ученые, как Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Т.А. Власова, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, Л. А. Головчиц, Л. М. Кобрина, Б.Д. Корсунская и другие.

В последние годы происходят определенные изменения в условиях обучения детей с нарушенным слухом, в качестве звукоусиливающей аппаратуры. В научно-методической литературе рассматриваются психолого-педагогические условия развития слухового восприятия дошкольников после кохлеарной имплантации, анализируются возможности и типичные трудности в работе. Тем не менее, остается потребность в детальном уточнении и дальнейшем изучении этой проблемы с целью организации эффективной коррекционной работы с данной категорией детей.

Актуальность выявленной проблемы определила тему нашего исследования: «Развитие слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в процессе психолого-педагогического сопровождения».

**Цель исследования:** изучить теоретические аспекты исследуемой проблемы и определить эффективность коррекционной работы по развитию слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в процессе психолого-педагогического сопровождения.

**Объект исследования:** процесс развития слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

**Предмет исследования:** специфика работы по развитию слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации в процессе психолого-педагогического сопровождения.

**Гипотеза исследования:** слуховое восприятие детей дошкольного возраста после кохlearной имплантации будет развиваться эффективнее, если:

- дефектолог будет осуществлять коррекционную работу в рамках психолого-педагогического сопровождения детей данной категории;
- будут специально подобраны средства и методы для развития слухового восприятия дошкольников после кохlearной имплантации;
- данная работа будет иметь индивидуальный и дифференцированный характер.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Изучить уровень развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации.
3. Определить содержания работы по развитию слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста после КИ в процессе психолого-педагогического сопровождения и экспериментально проверить ее эффективность.

**Методы исследования:** анализ, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий и диагностирующий), количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «детский сад №263 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 6 детей после кохlearной имплантации в возрасте 5-6 лет.

**Научная новизна исследования** заключается в разработке индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения

дошкольников после кохlearной имплантации по развитию слухового восприятия и подборе средств коррекции для каждого специалиста психолого-педагогического сопровождения.

**Теоретическая значимость** исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические подходы к преодолению трудностей развития слухового восприятия дошкольников после кохlearной имплантации.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что:

- подобран и апробирован набор методик для изучения уровня развития слухового восприятия дошкольников после кохlearной имплантации;
- предлагаемый комплекс игр-упражнений для развития слухового восприятия детей после кохlearной имплантации, а также практические рекомендации могут быть использованы специалистами (педагогами), работающими с данной категорией детей, в процессе психолого-педагогического сопровождения.

**Структура исследования:** диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

# **Глава 1. Теоретические подходы к изучению проблемы исследования**

## **1.1. Понятие слуховое восприятие в психолого-педагогической и специальной литературе**

Под восприятием понимается как субъективный опыт получения сенсорной информации о мире людей, вещей и событий, так и те психологические процессы, благодаря которым это совершается [46].

Восприятие – процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы. Способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора. Отражение процессов окружающего мира в слуховой системе происходит в форме звукового образа, в котором можно выделить три параметра: 1) громкость, которая соотносится с интенсивностью звукового раздражителя; 2) высоту, соответствующей частоте; 3) тембр, или «окраска» (для сложных звуков), который соответствует структуре звукового спектра [47].

Как считает выдающийся психолог и философ С. Л. Рубинштейн, восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Воспринимая, человек не только слышит, но и слушает, а иногда он не только слушает, но и прислушивается [51, с. 196].

Процесс слухового восприятия включает выработку поведенческих реакций на простые и сложные акустические стимулы: чистые тона, музыку, речь и шум[46].

Слуховое восприятие является поводом для речедвижений [39, с. 69]. Оно имеет дело с последовательностью раздражений, протекающих во времени [32, с. 120].

Развитие слухового восприятия идет в двух направлениях: с одной стороны развивается восприятие обычных звуков; с другой — восприятие речевых звуков, т.е. формируется фонематический слух.

Оба направления имеют для человека жизненно важное значение и начинают развиваться уже в младенческом возрасте [62, с. 68].

В основу развития слухового восприятия положена система развивающего обучения [36].

Без развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха нарушалась бы целостность обучения, учебный процесс не реализовал бы тех целей и задач, которые стоят перед образовательным учреждением. Развитие слухового восприятия расширяет слуховые возможности детей с нарушением слуха в учебном процессе, в процессе овладения речью, произношением и использования слуха и речи в свободной речевой деятельности за пределами учебного процесса, в процессе реализации коммуникативной функции общения [36].

На развитие слухового восприятия оказывает положительное влияние сохранность всех анализаторов и степень сохранности слухового анализатора [36].

Слуховая система человека – одна из важнейших анализаторных систем. С помощью слуха познается многообразие звуков окружающей среды: источник звука, направление издаваемого звука, процессы и явления окружающей действительности и т.д. Таким образом, возможности слухового анализатора велики, значительны и обширны, слуховая система человека гибка и чувствительна.

Главное назначение слухового анализатора заключается в восприятии речи, причем речи на родном языке. Восприятие человеком связной речи возможно благодаря единству речевого слуха, речи и мышления.



Непосредственной предпосылкой восприятия связной речи является речевой слух. Б. Г. Ананьев рассматривает речевой слух как формирование различительной чувствительности к звукам родной речи[3]. А. Р. Лурия охарактеризовал речевой слух как сложный процесс анализа воспринимаемых звуков и переработки слуховой информации с выделением ее существенных и торможением побочных признаков [32].

Остаточный слух важен для формирования слухо-зрительного восприятия речи, так как он подкрепляет механизмы восприятия речи на зрительной основе и создает в результате содружественной деятельности двух анализаторов новые механизмы восприятия речи. У глухих детей остаточный слух может быть использован и при коррекции произношения: для восприятия слоговой и ритмической структур, произношения гласных и некоторых согласных звуков.

Значительно больше возможности восприятия неречевых и речевых звуков у слабослышащих детей. Этот вопрос раскрывает И. Г. Багрова в своих работах [5].

В зависимости от степени тугоухости возможности восприятия неречевых звуков и речи значительно варьируются. В дошкольные учреждения для слабослышащих детей поступают, как правило, дети с тяжелой тугоухостью, которые могут различать небольшое число лепетных или полных слов, произносимых на небольшом расстоянии от уха голосом нормальной громкости. Дети со средней степенью тугоухости могут различать слова и фразы, предъявляемые голосом нормальной громкости на расстоянии больше 1 м. Некоторые из них способны дифференцировать их при предъявлении шепотом [19, с. 235].

Важной предпосылкой развития слухового восприятия у детей с нарушенным слухом является формирование у них словесной речи. Механизм развития слухового восприятия в данном случае надо понимать как установление условных связей между слуховыми и кинестетическими раздражениями, соответствующими тем или иным элементам речи,

доступным слуху глухого или слабослышающего ребенка. Одновременно с этим в процессе формирования речи происходит и уточнение собственно слуховых дифференцировок [37].

Развитие слухового восприятия у ребенка дошкольного возраста обеспечивает формирование представлений о звуковой стороне окружающего мира, ориентировку на звук как одну из важнейших характеристик и свойств предметов и явлений живой и неживой природы. Овладение звуковыми характеристиками способствует целостности восприятия, что имеет важное значение в процессе познавательного развития ребенка.

Слуховое восприятие развивается, прежде всего, как средство обеспечения общения и взаимодействия между людьми. В процессе развития слухового восприятия, по мере уточнения слуховых дифференцировок речи формируется понимание речи окружающих, а затем и собственная речь ребенка.

Слуховое восприятие речи обусловлено, в первую очередь, деятельностью слухового анализатора, состоящего из рецептора, проводящих путей и центрального отдела в коре головного мозга. Рецептором осуществляется лишь первичный элементарный анализ звуковых раздражений, результаты которого передаются по слуховому нерву в головной мозг, где происходит анализ и синтез поступающих нервных импульсов, их сложная переработка.

В переработке этих импульсов в процессе речи принимают участие не только слуховые зоны коры, но и вся кора в целом, поскольку она является носителем всего жизненного опыта и познаний человека. Особая роль принадлежит тем участкам коры головного мозга, которые относятся к центральному отделу речедвигательного анализатора, поскольку именно здесь хранятся следы речевых кинестетических раздражений, составляющих, по И.Павлову, базальный компонент второй сигнальной системы.

Тесное взаимодействие речеслухового анализатора с речедвигательным отражает взаимосвязь слушания и говорения как видов речевой деятельности в процессе коммуникации, где каждый из партнеров то слушает, то говорит. При этом партнер, передающий информацию, одновременно слушает себя, а принимающий её в той или иной мере опирается на речевые кинестезии, которые отражают речедвигательную структуру поступающих слов и фраз [49].

Обратимся к психологическим основам формирования речевого слуха. А. И. Соловьева считает, что построение теории слухового восприятия речи связано с решением задачи по согласованию физических, физиологических, психофизических и лингвистических факторов речевого слуха [54].

Сущность функции слухового восприятия речи, по мнению ряда ученых (Фант Г., 1964; М. А. Сапожков, 1963; Фланаган, 1968), состоит в двухуровневом распознавании речи [1, 2, 52]. На первом уровне распознается ряд фонем, на втором уровне ряд фонем переводится в предложение как языковую единицу.

Такой же точки зрения о фонемном восприятии речи придерживается коллектив авторов института физиологии им. И. П. Павлова. Данная точка зрения нашла отражение в книге «Речь. Артикуляция и восприятие» [27]. Исходя из этого А. И. Соловьева представляет механизм распознавания речи как трансформацию физического ощущения раздражителя в психологическое, т. е. классификацию входящих в раздражители элементов путем физико-неврологического перехода в неврологически-психический процесс.

Е. П. Кузьмичева (1983) считает, что восприятие сенсорной информации рассматривается как процесс, неотделимый от ее интерпретации. Цельное представление о смысле воспринятого создается только в условиях активного функционирования как системы выделения опорных различительных признаков, так и системы семантической интерпретации. Успешная интерпретация поступающей информации

осуществляется только в условиях совпадения этих двух систем [29].

Опираясь на работы ранее названных авторов, можно утверждать: не существует сомнений в том, что распознавание речевого стимула основывается на фонемном или близком к фонемному распознаванию. Если полученная информация недостаточна, то при фонетической интерпретации данных появляется не одно решение, а несколько [33, с. 56-57].

Развитие слухового восприятия дошкольников рассматривается как один из компонентов системы формирования словесной речи и включается во все звенья педагогического процесса [19, с. 236].

Формирование слухового восприятия речи связано с усвоением ребенком системы звуковых, фонетических кодов. Овладение фонематической системой и другими компонентами произношения является базой формирования собственной устной речи ребенка, обуславливает активное усвоение ребенком человеческого опыта [19, с. 234].

Развитие речевого слуха детей с нарушением слуха предполагает восприятие речевого материала на слух, исключая зрение [33, с. 85].

Овладение речью как средством общения и познания окружающего мира является важнейшим условием социального и познавательного развития ребенка. Развивающееся слуховое восприятие имеет решающее значение для возникновения и функционирования словесной речи у человека.

Слуховое восприятие речи предполагает наличие в долговременной памяти слуховых и кинестетических образов слов и привычных словосочетаний, а также образов, соответствующих таким фонетическим элементам речи, как фонемы, словесное ударение, интонация. В процессе слухового восприятия речи происходит актуализация этих образов, что служит необходимой предпосылкой осмысления принимаемого сообщения [19, с. 39].

Наличие четких образов позволяет восполнять пробелы в звучании речи, обусловленные помехами. Способность по части услышанного восстанавливать на основе имеющихся слуховых образов целое создает

высокую помехоустойчивость восприятия звучащей речи. Четкие слуховые образы позволяют воспринимать и видоизмененную по своему звучанию, искаженную речь, если, конечно, это искажение не слишком сильно. Современная психология рассматривает всякое восприятие как действие, подчеркивая его активный характер. Это целиком относится к восприятию речи, в ходе которого слушающий не просто фиксирует и обрабатывает поступающую информацию, а, проявляя встречную активность, непрерывно прогнозирует, моделирует ее, сличает фактически услышанное с моделью, вносит необходимые поправки и, наконец, принимает окончательное решение относительно смысла, заключенного в прослушанной части сообщения [49].

Микшина Е.П. указывает, что подобное прогнозирование, или антиципация, носит вероятностный характер. Оно опирается на статистические соотношения в языке, на сочетаемость тех или иных языковых единиц (фонем, морфем, слов), а также на смысловой контекст, определяемый семантикой и грамматическим оформлением принятой части поступающего сообщения, содержанием предшествующего сообщения, темой разговора, обстановкой, а также позой, мимикой и жестами говорящего. Антиципация во многом определяется предшествующим жизненным опытом слушающего, всем строем его мыслей и чувств, его установкой в момент приема сообщения. Если активный характер восприятия речи проявляется уже при нормальном ее звучании, то при наличии различных помех, маскирующих речь и искажающих ее, неполноценность сенсорной основы принимаемого сообщения требует максимального усиления встречной активности с опорой на слуховые и кинестетические речевые образы и вовлечения всей совокупности психических процессов, направленных на прогнозирование и переработку поступающей информации [34, с. 29].

Р. А. Сулейманова считает что, процесс восприятия речи во всей его сложности, присущей взрослому человеку со сложившейся речевой системой

и достаточным умственным кругозором, является результатом длительного развития, которое начинается в раннем детстве [59, с. 46].

Важно отметить, что развитие навыка слухового восприятия фонологической структуры речи представляет собою процесс прогрессирующей дифференциации, который неразрывно связан с усвоением ребенком словаря и грамматического строя языка, произносительных навыков, с развитием всей познавательной деятельности ребенка, накоплением им жизненного опыта. Это в равной мере касается фонологических средств, лежащих в основе системы фонем, словесного ударения и фразовой интонации.

Таким образом, развитие слухового восприятия речи в психолого-педагогической и специальной литературе представлено как сложный процесс, который предполагает восприятие речи при помощи только слухового анализатора, в ходе которого происходит актуализация слуховых и кинетических образов слов, словосочетаний и фонематических элементов речи, что в свою очередь является необходимым фактором для понимания смысла услышанного.

## **1.2. Развитие слухового восприятия у детей в онтогенезе**

Овладение речью как средством общения и познания окружающего мира является важнейшим условием социального и познавательного развития ребенка. Развивающееся слуховое восприятие имеет решающее значение для возникновения и функционирования словесной речи у человека.

Слуховое восприятие речи предполагает наличие в долговременной памяти слуховых и кинестетических образов слов и привычных словосочетаний, а также образов, соответствующих таким фонетическим элементам речи, как фонемы, словесное ударение, интонация [5].

Развитие навыка слухового восприятия устной речи представляет собой сложный процесс, который неразрывно связан с усвоением языка, произносительных умений, развитием познавательной деятельности ребенка, накоплением у него жизненного опыта.

Слуховые реакции в младенческом возрасте отражают активный процесс реализации языковой способности и приобретения слухового опыта, а не пассивные реакции организма на звук [5].

Уже в течение первого месяца жизни происходит совершенствование слуховой системы и выявляется врожденная приспособленность слуха человека к восприятию речи. В первые месяцы жизни ребенок реагирует на голос матери, выделяя его среди других звуков и незнакомых голосов [12].

У новорожденных детей, даже недоношенных, в ответ на громкий голос или звук погремушки появляются различные двигательные реакции: ребенок закрывает глаза, наморщивает лоб, у него появляется гримаса плача, учащается дыхание. Иногда реакции могут быть другими: ребенок вытягивает ручки, растопыривает пальцы, открывает рот, делает сосательные движения. Реакция на громкий звук может также сопровождаться подергиванием глазных яблок, сужением, а затем расширением зрачков. На 2-й неделе жизни появляется слуховое сосредоточение — плачущий ребенок умолкает при сильном слуховом раздражителе и прислушивается (Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, 1981) [12].

Слуховые реакции ребенка совершенствуются с каждым месяцем жизни. Слышащий ребенок в возрасте семи-восьми недель, а более отчетливо — с 10—12-й недели поворачивает голову в сторону звукового раздражителя, реагируя таким образом как на звучание игрушек, так и на речь. Эта новая реакция на звуковые стимулы связана с возможностью локализации звука в пространстве. Реакция, выражающая способность ребенка устанавливать источник звука в пространстве, возникает прежде всего на звук голоса и лишь затем на другие звуки [5].

В возрасте двух месяцев ребенок способен воспринимать интервалы между звуками. Эта способность является необходимым условием для овладения языком, поскольку языковая способность заключается в овладении дискретным (прерывистым) характером единиц речи, имеющих последовательный временной характер. Одновременно ребенок начинает различать ударение в слове, а также основную частоту голоса говорящего, интонацию и ритм речи (Д. И. Тарасов и др., 1984) [54].

В возрасте трех-шести месяцев ребенок определяет источник звука в пространстве, избирательно и дифференцированно реагирует на него. Способность к различению звуков получает дальнейшее развитие и распространяется на голос и элементы речи. Ребенок по-разному реагирует на различные интонации и разные слова, хотя они воспринимаются им на первых порах нерасчлененно [5].

На протяжении первого года жизни у ребенка формируется обратная связь, стимулированная звуками внешней среды. Ребенок пользуется этой связью для контроля собственного голоса. Благодаря обратной связи с 4—5-го месяцев жизни ребенок воспроизводит ритм, интонацию, длительность и частоту речевых звуков.

Возраст шести-девяти месяцев характеризуется интенсивным развитием интегративных и сенсорно-ситуационных связей. Важнейшим достижением этого возраста является ситуационное понимание обращенной речи, формирование готовности к подражанию речи, расширение диапазона звуковых и интонационных комплексов. В основе формирования этих умений лежит согласованная деятельность слухового анализатора и сохранность проприоцептивной чувствительности артикуляционного аппарата. Ребенок, вслушиваясь в звуковые и интонационные ряды в речи взрослого, стремится воспроизводить за ним цепочки слогов. Это время закономерного появления лепета, который к девяти месяцам обогащается новыми звуками, интонациями и становится постоянным ответом на голосовое общение взрослого [12].



К девяти месяцам ребенок демонстрирует ситуационное понимание обращенной к нему речи, отвечая действиями на словесные инструкции и вопросы. Нормальный лепет, адекватные реакции ребенка на обращения окружающих являются признаком сохранности слуховой функции и развивающегося слухового восприятия речи. Адекватность реакции ребенка в 7—8 месяцев на слово зависит от его расположения в пространстве, привычности обстановки, интонации говорящего. Лишь постепенно слово начинает выделяться ребенком из всего комплекса воздействующих на него раздражителей. До этого времени ритмико-мелодическая структура слов и словосочетаний служит главным сигнальным признаком. Помимо интонации ребенок улавливает лишь общий звуковой облик слов, их ритмический контур. Однако входящие в состав слова фонемы воспринимаются еще очень обобщенно [31].

Слуховое восприятие играет решающую роль в развитии лепета, а затем и в фонетической стороне речи, позволяя ребенку воспринимать звучащую речь окружающих и сличать с нею собственное звукопроизношение. Успешное выполнение этих функций предполагает надлежащий уровень аналитико-синтетических процессов в сфере речеслухового анализатора. В процессе восприятия речи окружающих лепет по своему звуковому составу все более начинает приближаться к фонетическому строю родного языка. К концу первого года жизни ребенок различает слова и фразы по их ритмическому контуру и интонационной окраске, а к концу второго года и началу третьего малыш обладает способностью различать на слух все звуки речи. Ребенок приобретает способность улавливать сначала грубые, а затем и более тонкие акустические различия, с помощью которых в языке осуществляется противопоставление фонем. При этом развитие дифференцированного слухового восприятия звуков речи происходит в тесном взаимодействии с развитием произносительной стороны речи. Это взаимодействие носит двусторонний характер. С одной стороны, дифференцированность произношения зависит

от состояния слуховой функции, с другой — умение произнести звук облегчает ребенку различение его на слух. Однако развитие слуховой дифференцировки предшествует уточнению произносительных навыков. Взаимосвязь функций слухового и речедвигательного анализаторов в процессе формирования произношения подробно раскрыта в работах В. И. Бельтюкова, Ф. Ф. Рау, Н. Х. Швачкина и др [4, 62, 70].

В течение второго и третьего годов жизни ребенка в связи с формированием его речи происходит дальнейшее развитие слуховой функции, характеризующееся постепенным уточнением восприятия звукового состава речи.

В основе формирования фонематического слуха ребенка лежит постепенный переход от грубых слуховых дифференцировок ко все более тонким. При этом конкретная последовательность в усвоении фонематических противопоставлений в значительной степени связана с вмешательством речедвигательных дифференцировок (Н. Х. Швачкин) [70].

Овладение фонемами, как и другими фонетическими элементами речи, предполагает сопряженную деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. При этом слуховому анализатору принадлежит ведущая роль. Акустические образы речи окружающих запечатлеваются в слуховой памяти ребенка и служат основой для их воспроизведения. Сличая собственную звуковую продукцию с запечатленными в памяти образцами речи окружающих, ребенок путем поиска требуемых артикуляционных движений совершенствует свое произношение, пока не добивается полного совпадения с произношением взрослых [43].

Дифференцированное слуховое восприятие фонем служит одним из необходимых условий их правильного воспроизведения в произношении. Важнейшее значение для усвоения звуков речи имеет развитие речедвигательной сферы, в частности развитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора, характер моторных

трудностей, связанных с овладением артикуляцией различных фонем (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Ф. Ф. Рау) [7, 3, 60].

Первые годы жизни ребенка являются критическим периодом, когда мозг в высокой степени чувствителен к восприятию и использованию таких стимулов окружающей среды, как звуки речи. Применительно к развитию слуховой функции это означает наличие такой стадии в развитии мозга, при которой звуки необходимы для имитации речи, речевой активности, обратной акустической связи и осознания смыслового содержания слов и фраз. Если на данной стадии ребенок не будет воспринимать звуки, то врожденная языковая способность не сможет полностью реализоваться.

Считается, что формирование фонематического слуха заканчивается к началу 3-го года жизни. Однако усвоение правильного произношения всех фонем ребенком происходит еще в течение нескольких лет [12].

Совершенствуя свое произношение в дошкольный период детства, к пяти-шести годам ребенок полностью овладевает фонетической и ритмической структурой слов, орфоэпическими нормами, нюансами ритмико-мелодического оформления фразы, вариативностью интонаций живой речи. Физиологическую основу полного овладения фонетикой речи составляет сложная система второсигнальных условных связей в области слухового и речедвигательного анализаторов, образование в коре головного мозга ребенка прочных слуховых и двигательных образов слов и словосочетаний [12].

Развитие речевого слуха продолжается и в последующие годы, в связи с усвоением значений слов, овладением грамматическими закономерностями, нормами формы словообразования. Несмотря на то, что ребенок сравнительно рано начинает различать на слух основные типы фразовой интонации (просьба, побуждение, вопрос и др.), полное овладение всеми тонкостями интонационного выражения многообразных коммуникативных целей, тончайших оттенков мыслей и чувств продолжается и в школьные годы [24].

Таким образом, в дошкольном возрасте, в связи с разными видами деятельности, а также в процессе обучения происходит совершенствование других сторон слуховой функции: развивается музыкальный слух, повышается способность к различению природных и технических звуков.

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников после кохлеарной имплантации**

Нарушения слуха относятся к сенсорным нарушениям. Если слуховые рецепторы - волосковые клетки улитки повреждены и не могут преобразовать звуковые колебания в электрические сигналы, воспринимаемые мозгом, то это может сделать кохлеарный имплант (КИ).

Традиционная классификация детей с нарушенным слухом, используемая специалистом до подключения речевого процессора Основания: характер, степень и время нарушения слуха; наличие дополнительных первичных нарушений – ограничений здоровья, вторичных нарушений развития, прежде всего – в развитии коммуникации и речи. Обязательно учитываются условия обучения и воспитания, включая сроки и эффективность слухопротезирования. По этим основаниям выделяются следующие группы детей:

- оглохшие дети, сохранившие ранее сформированную в соответствии с возрастом речь и коммуникацию;
- оглохшие дошкольники, потерявшие слух в возрасте 2,5–4-х лет, с распадающейся или распавшейся речью;
- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью с развернутой фразовой речью;

– глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью, у которых не удалось сформировать развернутую фразовую речь, и их коммуникация осуществляется другими средствами;

– глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью, еще не владеющие развернутой фразовой речью в силу возраста.

Специально выделяются дети с нарушенным слухом и дополнительными первичными нарушениями развития. Традиционная классификация помогает сурдопедагогу дифференцировать содержание и методы привычной коррекционной работы, которая актуальна в нашем случае до момента подключения речевого процессора – до начала запускающего этапа реабилитации.

Использование КИ основано на том, что при сенсоневральной тугоухости наиболее часто поражены рецепторы улитки (волосковые клетки), в то время как волокна слухового нерва долгое время остаются сохранными. КИ по существу является разновидностью слухового аппарата. Однако он не просто усиливает звук. Он заменяет волосковые клетки внутреннего уха и передает звуковую и речевую информацию с помощью слабых электрических разрядов прямо слуховому нерву. КИ дает возможность воспринимать высокочастотные звуки, которые люди с большой потерей слуха не слышат даже с помощью мощных слуховых аппаратов. При кохлеарной имплантации производится хирургическая операция, в процессе которой во внутреннее ухо пациента вводятся электроды, обеспечивающие восприятие звуков благодаря электрической стимуляции слухового нерва. Однако кохлеарная имплантация - это не только хирургическая операция, а целая система мероприятий. Она включает: предоперационное диагностическое обследование и отбор пациентов, хирургическую операцию, послеоперационную слухоречевую реабилитацию пациентов с КИ.

Современные модели КИ производства разных фирм при технических отличиях имеют сходную конструкцию. КИ состоит из 2-х основных частей -

имплантируемой и наружной. Имплантируемая часть содержит приемник, цепочку активных электродов и референтный электрод. Она является самостоятельной и полностью автономной, т.к. не имеет никаких внешних выводов, не содержит элементов питания и каких-либо других деталей, требующих замены. Наружная часть КИ включает микрофон и речевой процессор, размещаемые в корпусе заушного (в старых моделях - карманного) слухового аппарата, а также радиопередатчик. Радиопередатчик носится за ухом под волосами. Он притягивается к имплантированной части через кожу с помощью магнита. Речевой процессор является главной и самой сложной наружной частью КИ. Он представляет собой малогабаритный специализированный компьютер.

На наружных частях КИ есть регуляторы, которые позволяют регулировать громкость звуков, выбрать программу их обработки и др. Там также имеются специальные индикаторы, контролирующие его работу, в том числе индикатор разрядки батарей (обычно световой и звуковой). Кроме того, к нему можно подключить разные внешние устройства - телевизор, телефон и др.

Внутренняя (имплантированная) часть КИ не требует замены по мере роста ребенка. Это определяется тем, что к моменту рождения ребенка внутреннее ухо у него сформировано и больше не растет, с ростом ребенка увеличиваются размеры только черепа и мозга. Во время операции цепочка электродов фиксируется, чтобы по мере роста головы ребенка положение электродов в улитке не менялось.

Современные модели КИ разработаны таким образом, что при создании новых более совершенных моделей КИ можно заменить внешнюю часть КИ на новую, не проводя повторную операцию. Сейчас у многих пациентов, имплантированных ранее, проводится замена карманного варианта процессора КИ на миниатюрную модель-заушину.

С точки зрения организации и результатов слухоречевой реабилитации все дети с КИ делятся на 2 основные группы:

1. Постлингвальные (позднооглохшие) пациенты (ПЛП) - дети и подростки, потерявшие слух после овладения речью. Эти пациенты имеют наилучшие результаты в относительно короткий срок.

2. Долингвальные пациенты (ДЛП) - дети, потерявшие слух до овладения речью. Эта группа неоднородна и подразделяется на подгруппы:

- дети, имеющие слуховой опыт. К этой группе, прежде всего, относятся дети, потерявшие слух в период овладения речью (1-5 лет, перилингвальный период). У этих детей хорошие результаты реабилитации, причем они тем лучше, чем больше возраст, в котором был потерян слух, и чем меньше интервал времени между потерей слуха и имплантацией. Сюда также относятся дети, имевшие остатки слуха и постоянно использовавшие слуховой аппарат с раннего возраста.
- дети, не имеющие слухового опыта.

Результаты зависят от возраста, в котором проведена имплантация:

- имплантация в возрасте до 3-х лет - дает хорошие результаты при правильной организации реабилитации и сохранности интеллекта у ребенка;

- имплантация в возрасте 3-7 лет - результаты от умеренных до хороших в зависимости от возраста имплантации, опыта использования слухового аппарата, уровня языкового и речевого развития на момент имплантации, состояния памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы, организации процесса реабилитации;

- имплантация в возрасте 7-15 лет - результаты от незначительных до хороших в зависимости от многих факторов;

- имплантации в возрасте старше 15 лет - ограниченные возможности слухоречевого и языкового развития, но при правильном понимании возможностей, которые дает КИ данному пользователю и желании интегрироваться в среду слышащих, развиваются коммуникативные навыки, и улучшается качество жизни. Если глухой хорошо владеет "чтением с губ" и

использует устную речь для общения, то КИ значительно облегчает восприятие речи.

- дети, имеющие глухих родителей. Результаты слухо-речевой реабилитации в этой подгруппе также зависят от возраста проведения имплантации и других перечисленных выше факторов. Кроме того, в этом случае особую проблему представляет создание речевой среды для ребенка, необходимой для развития у него речи. Важно также понимание родителями того, что КИ способствует интеграции ребенка в среду слышащих и ослаблению связей с неслышащими людьми и их готовность решать возникающие проблемы.

После подключения процессора состояние слуха детей меняется и уравнивается – все они становятся детьми, ощущающими звуки интенсивностью 26–40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1 степень по международной классификации). Теперь сурдопедагог переходит к запускающему этапу реабилитации, его главная задача – реконструкция коммуникации и поэтому важными становятся различия в развитии вербальной и невербальной коммуникации и характеристика сенсорной основы, на которой она была сформирована до операции. Это новые ориентиры для дифференциации детей, и группы перестраиваются следующим образом:

- дети с КИ со сформированной на нормальной сенсорной основе речью и коммуникацией;
- дети с КИ, вступающие в коммуникацию и обладающие развернутой речью, сформированной ранее на зрительно-слуховой или слухо-зрительной основе;
- дети с КИ, у которых до операции не удалось сформировать развернутую речь, их коммуникация осуществляется другими средствами;
- дети с КИ, у которых до операции в силу возраста не могло быть развернутой речи (дети с тяжелыми нарушениями слуха раннего возраста).



Эта классификация помогает сурдопедагогу достаточно оперативно и без грубых ошибок дифференцировать содержание работы по перестройке поведения и коммуникации ребенка на запускающем этапе реабилитации. Эта классификация актуальна для данного этапа реабилитации и ограничена им. По завершении запускающего этапа задачи сурдопедагога изменятся, и ему понадобятся новые ориентиры для дальнейшей дифференцированной работы с детьми.

Благополучное завершение запускающего этапа реабилитации означает, что дети с кохлеарными имплантами теперь уравниваются по двум показателям – все они ощущают звуки интенсивностью 26–40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1 степень по международной классификации), и все они встали на путь естественного развития коммуникации и речи. Теперь задача сурдопедагога подобрать подходящий образовательный маршрут, поэтому важными ориентирами становятся степень сближения развития ребенка с возрастной нормой, перспективы дальнейшего сближения в разных условиях обучения. Это новые ориентиры для дифференциации детей, и группы вновь перестраиваются:

- группа детей, развитие которых приблизилось к возрастной норме, и они готовы к вхождению в общеобразовательную среду. Требуется следить за благополучием дальнейшего развития и поддерживать его;
- группа детей, развитие которых еще не приблизилось к возрастной норме, но есть возможность и перспектива сближения с ней в общеобразовательной среде при систематической специальной поддержке процесса их развития и их адаптации в новой среде;
- группа детей, развитие которых не приблизилось к возрастной норме, но есть перспектива сближения с ней в комбинированной среде при значительной специальной поддержке сурдопедагога, направленной на преодоление отставания в развитии;

– группа детей, не приблизившихся к возрастной норме и не имеющих перспективы сближений с ней в обычной среде даже при постоянном наблюдении и специальной сурдопедагогической поддержке.

Рекомендуется специальная общеобразовательная среда, ориентированная на слабослышащих детей. Такая классификация помогает сурдопедагогу достаточно оперативно и без грубых ошибок выбирать оптимальные образовательные маршруты, она актуальна для этого этапа реабилитации и также ограничена им. Динамическая классификация является, на наш взгляд, оптимальной для описания детей с кохлеарными имплантами, поскольку служит инструментом понимания динамики изменений, происходящих с ребенком в процессе реабилитации – она отражает взаимосвязанные изменения задач, ориентиров специалиста и статуса детей при переходе с этапа на этап.

Как отмечает Т.В. Розанова, возможности развития речи у детей после кохлеарной имплантации очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от тех социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается [52].

Основными особенностями детей после кохлеарной имплантации являются: нарушение многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребенка; неполноценный слух обуславливает речевое недоразвитие, изменяющее ход общего развития, и осложнение социального взаимодействия ребенка; развитие речи имеет замедленный поступательный характер и подчинено особым закономерностям (А.А. Комарова) [31].

У детей после кохлеарной имплантации наиболее частыми являются следующие нарушения речи: недостатки произношения; бедность лексического запаса; недостаточное усвоение звукового состава слова; неточное понимание и неправильное употребление слов; аграмматизмы; ограниченное понимание как устной речи, так и читаемого текста [22].

Таким образом, для социальной интеграции детей с нарушением слуха очень важным является как можно более раннее специальное образование, направленное на повышение уровня функционирования.

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с недостатками слуха имеются специфические особенности. Большое значение для компенсации слуха имеет развитие зрительного восприятия.

У детей после кохлеарной имплантации наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. При зрительном восприятии им труднее совершить единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа и синтеза может привести к неверному объединению элементов.

Многие дети после кохлеарной имплантации отстают от нормально слышащих детей по развитию двигательной сферы. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются у многих на протяжении всего дошкольного возраста. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата [9, с. 34-35].

Кожные ощущения и восприятия (тактильные, температурные и болевые) возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные, так как они дают возможность судить о явлениях, удалённых от человека.

У детей после кохлеарной имплантации наблюдаются те же тенденции в развитии осязания, что и у детей с нормальным слухом, но отмечается значительное отставание в его развитии, особенно в развитии сложных видов осязания. В дошкольном возрасте осязание начинает выделяться в самостоятельный процесс познания, но успешно совершается лишь тогда, когда сопровождается зрительным восприятием [9, с. 37].

Особенности развития внимания детей после кохлеарной имплантации связаны с тем, что у них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Поэтому эти дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является увеличение неустойчивости внимания. Для детей после кохлеарной имплантации характерно более позднее становление высшей формы внимания – произвольного и опосредствованного, что обусловлено как более поздним формированием умений использовать средства организации внимания, управления им, в том числе более поздним переходом к внутренним средствам, так и отставанием в развитии речи, способствующей организации и управлению собственным поведением. У детей после кохлеарной имплантации отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на «вырабатывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок [18].

Образная память у детей после кохлеарной имплантации, так же как у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала дети после кохлеарной имплантации по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов. Они смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе от слова к соответствующему ему образу предмета. В процессе их развития эта разница в успешности запоминания между слышащими и неслышащими детьми постепенно уменьшается [50].

По характеру произвольного запоминания детьми после кохлеарной имплантации наглядного материала можно заключить, что в их памяти

образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы в систему [9, с. 43].

В развитии словесной памяти у детей после кохлеарной имплантации также наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти [9, с. 44].

У детей после кохлеарной имплантации специфические особенности развития воображения обусловлены замедленным формированием их словесной речи и понятийного мышления. При оптимальной организации обучения этих детей, при развитии их мышления и речи совершается компенсаторное развитие воображения [41].

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешнее действие с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. У ребенка после кохлеарной имплантации при решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений (А.В. Запорожец). Доречевое мышление — инертное, лишённое подвижности. Осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же обобщения служат предпосылкой для осознанного овладения любым видом речи (жестовой или словесной) [23].

Дети с нарушением слуха, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития – превалирование наглядных форм мышления над понятийным.

Словесно-логическое мышление развивается с опорой на наглядно-образное. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на

которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у детей после кохлеарной имплантации переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих [9, с. 56].

Речевое общение детей после кохлеарной имплантации формируется в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности (устной, письменной, дактильной), при этом развиваются обе ее стороны – импрессивная (зрительное, слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Все виды речевой деятельности формируются в единстве [9, с. 62].

В процессе обучения глухие дети овладевают дактильной речью – своеобразной кинетической формой словесной речи, построенной на движениях пальцев руки в воздухе. Дактилирование облегчает слухозрительное восприятие речи [9, с. 67].

Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с окружающими людьми [22].

В речевом развитии детей после кохлеарной имплантации наиболее наглядно и ярко выступает их своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми – поздние сроки начала овладения словесной речью, одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), характерное для многих глухих словесно-жестовое двуязычие, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, прежде всего мышления, сказываются на формировании личности детей, их познавательных интересов [9, с. 69].

Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок после кохлеарной имплантации, имеет важное значение в возникновении у него особенностей в развитии эмоций, становлении определенных черт личности.

Н. Г. Морозова исследовала развитие нравственных чувств у дошкольников с нарушенным слухом. 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 [35].

Развитие личности и самосознания детей после кохлеарной имплантации 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 детей после кохлеарной имплантации 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. Они позже начинают указывать на себя.

В связи с замедленным формированием у детей после кохлеарной имплантации 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.

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. Эти исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и

услышающих, но переход от одной стадии к другой совершается на два-три года позже [45].

У детей после кохлеарной имплантации опыт общения не столь широк и разнообразен, как у детей с сохраненным слухом, поэтому для формирования у них межличностных отношений требуются специальные усилия со стороны взрослых – родителей и педагогов. При этом важны два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, нужно, чтобы дети усвоили нормы и правила поведения, необходимые при общении с другими людьми, с другой стороны, следует научить их распознавать личностные качества, выполнение или невыполнение норм и правил в реальном процессе общения, давать им оценку.

В сурдопсихологии разные аспекты межличностных отношений глухих и слабослышающих детей и подростков были исследованы В.Л.Белинским, Э.А.Вийтар, М.М.Нудельманом [6, 14, 42].

Таким образом, нарушение слуха является основным причинно-обусловленным фактором, значительно влияющим на всю познавательную сферу дошкольников, что проявляется в своеобразии всех психических процессов. Так же недостатки слуха у ребенка приводят к замедлению в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде. Однако, варианты развития речи у детей после кохлеарной имплантации очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от тех социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается.

#### **1.4. Особенности работы по развитию слухового восприятия с детьми старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.**



Материалы исследований отечественной сурдопедагогики (И.Г. Багрова, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.А. Головчиц, С.А.Зыков, И.В. Королева, Е.П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Э.И. Миронова, Л.П. Назарова, Т.В. Пелымская, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина, Н.Д. Шматко, О.В. Шевцова) помогли нам уточнить принципы развития слухового восприятия у дошкольников после кохлеарной имплантации.

До момента подключения речевого процессора для успешной работы с каждой группой детей сурдопедагогу достаточно устоявшихся классификаций, они служат ему ориентирами для построения столь необходимого дифференцированного подхода к обучению. На данном этапе специалисту достаточно и традиционных профессиональных компетенций.

После подключения речевого процессора сурдопедагоги имеют дело с детьми с кохлеарными имплантами, статус которых изменился – они «уже не глухие, но еще не слышащие». Благодаря проведенной операции ребенок способен воспринимать звуковые сигналы и реагировать на них, однако он продолжает вести себя в быту как глухой человек, опираясь на умения и навыки, сформированные ранее в условиях тяжелого нарушения слуха. Для ребенка сохраняют особое значение зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и самой коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и пр. Не успевают перестроиться и родители: радуясь успешно проведенной операции, они часто продолжают общаться с ребенком привычными способами и средствами, выработанными ранее – в период воспитания ребенка с тяжелым нарушением слуха. Так, они по-прежнему просят его повернуться или сами поворачивают лицом к себе во время разговора, говорят неестественно, утрируют артикуляцию, много раз повторяют сказанное без просьбы об этом, подкрепляют свою речь жестами, письменной речью, используют дактилологию, контролируют произношение отдельных звуков и т. д. До тех пор, пока в семье не произойдет переход к коммуникации и взаимодействию с ребенком на новой

– полноценной сенсорной – основе, он сохраняет этот особый (промежуточный, неопределенный и противоречивый) социально-психологический статус – уже не глухой, еще не слышащий.

Перестройка повседневной коммуникации и взаимодействия ребенка с ближайшим окружением – задача первоначального этапа, запускающего процесс реабилитации (А.И. Сатаева). В случае его благополучного завершения статус ребенка с кохлеарными имплантами вновь меняется: сурдопедагог имеет дело с детьми, которые начинают вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащие. И вновь мы вынуждены сказать, что сурдопедагог-практик впервые имеет дело с таким ребенком. Эти новые явления в сурдопедагогике определяют потребность в новых профессиональных компетенциях.

Традиционной компетенции было достаточно лишь до момента подключения речевого процессора, потому что статус ребенка еще не изменился и специалист мог решать традиционные задачи традиционными методами. После подключения речевого процессора начинается запускающий этап реабилитации, когда сурдопедагог впервые встречается со «слышащим глухим» и впервые сталкивается с задачей реконструкции коммуникации ребенка, перевода ее на естественную сенсорную основу. Для этого сурдопедагогу требуется понимание законов нормального развития ребенка раннего возраста, естественных условий развития коммуникации и взаимодействия.

Новой для сурдопедагога является и задача реконструкции коммуникации и взаимодействия ребенка в семье. Теперь он должен уметь воссоздавать естественные условия и воспроизводить модели нормального взаимодействия, учить родителей перестраивать общение на естественный лад, предлагая семье примеры и образцы нормального взаимодействия с ребенком и, главное, помогая их осваивать. Результатом работы должно стать естественное «слуховое» поведение ребенка в повседневной домашней жизни, поскольку такое поведение исключительно на занятиях со

специалистом хотя и является достижением, но не может рассматриваться как искомый результат его работы. Смысл сурдопедагогической помощи заключается в том, чтобы перевести ребенка с кохлеарными имплантами на путь нормального спонтанного (без специальных занятий) развития его коммуникации и речи аналогично тому, как это происходит со слышащим малышом раннего возраста в семье. Именно поэтому даже выдающийся сурдопедагог не может без включения родителей и изменения жизни ребенка в семье решить данную задачу. Равно как родители без помощи специалиста не смогут перестроить жизнь ребенка после операции.

Понятно, что традиционных профессиональных компетенций недостаточно для решения новых задач и сурдопедагогу, и логопеду, и специальному психологу, и детскому психологу. Всем этим специалистам требуется дополнительное профессиональное обучение – освоение компетенций, необходимых для реконструкции повседневного поведения ребенка на естественной сенсорной основе, обеспечение спонтанности развития вербальных и невербальных средств коммуникации, свойственной нормальному раннему онтогенезу, избавление ребенка от прежде выработанных и привычных «обходных путей», которые теперь перестают помогать и начинают тормозить его развитие. Только освоив новые компетенции, сурдопедагог может обеспечить благополучное завершение запускающего этапа реабилитации. После этого он будет иметь дело с ребенком, который уже начал вести себя как слышащий, но имеет особый тип развития, поскольку приобретенные ранее в период глухоты вторичные нарушения не могут быть преодолены полностью на протяжении первоначального этапа реабилитации. Теперь специалист должен уметь помочь родителям подобрать образовательное учреждение, соответствующее изменившимся возможностям данного ребенка, помочь ему удержаться в нем, непременно предупреждая и преодолевая разрывы между обучением и развитием. При необходимости специалист рекомендует переосмыслить

содержание и объем проводимой дополнительной коррекционной работы или сменить образовательный маршрут.

И вновь мы сталкиваемся с ситуацией недостаточности традиционной компетенции психолога и дефектолога, решающего задачи сопровождения ребенка нормально развивающегося или с нарушением развития. И в этом случае требуется освоение новых профессиональных компетенций. Итак, впервые сурдопедагогика имеет дело со столь выраженной динамикой социально-психологического статуса ребенка с тяжелым нарушением слуха и не менее выраженной динамикой задач сурдопедагога в процессе реабилитации ребенка, что требует введения новой рабочей динамической педагогической классификации детей с КИ, отражающей процесс смены профессиональных ориентиров сурдопедагога в ходе реабилитации.

Дети после кохlearной имплантации различают на слух лучше согласные звуки, чем гласные, что является их отличительной особенностью по сравнению со слышащими сверстниками и детьми со слуховыми аппаратами. Поэтому на данном этапе необходимо осуществлять обучение различению, опознаванию и распознаванию неречевых звуков, речи и ее элементов. Для детей после кохlearной имплантации можно предложить им различать на слух речевые единицы и речь (слова, фразы) параллельно, т.к. благодаря появившимся слуховым возможностям детям становятся доступны для восприятия на слух изолированные звуки, что способствует уточнению слуховых представлений речевых звуков. Развивающийся неречевой слух детей после кохlearной имплантации, сформированный в новых условиях восприятия на первом этапе, создавал предпосылку к различению детьми знакомых по звучанию и значению слов. При этом детям предлагается воспринимать на слух знакомые по звучанию слова: сначала звукоподражания, потом односложные слова, затем двусложные и слова с большим количеством слогов, различая их в ситуации ограниченного наглядного выбора при использовании предметов, картинок и игрушек.

Можно использовать следующую последовательность работы по различению детьми знакомых по звучанию слов. Различение звукоподражаний животных (кот – «мурр», собака – «ав-ав»), птиц (ворона – «кар-кар», голубь – «гуль-гуль»), транспорта (машина – «би-би», поезд «чух-чух»), бытовых предметов (часы – «тик-так», кран с водой «ш-ш»), неречевых звуков, производимых человеком (кашель – «кхе-кхе», поцелуй – «чмок»), действий (упал – «бах», качаться – «кач-кач») в ситуации ограниченного выбора, сначала из двух с постепенным увеличением до 5-6. При этом для уточнения слуховых представлений детей необходимо учитывать, что для некоторых звукоподражаний характерна нестандартность звукового облика; например, в слове апчхи используется сочетание трех согласных звуков, редкое для русского языка.

Еще одна особенность звукоподражаний, которая учитывается специалистами, состоит в том, что они часто имеют фонетические варианты: например, лай собаки передается с помощью звуковых последовательностей гав-гав, ав-ав и ваф-ваф. Следующие упражнения по работе над хорошо знакомыми по звучанию словами – это различение слов с разным количеством слогов.

Рекомендуется обучать детей воспринимать односложные и многосложные слова с наглядной опорой (картинки, игрушки) и воспроизводить их ритмический контур. При различении детьми односложных и многосложных слов педагог использует постепенно усложняющиеся упражнения для уточнения слуховых представлений детей: различение односложного и трехсложного слов при выборе из двух; различение односложного, двусложного и четырехсложного слов; самостоятельное определение количества слогов в слове (например: нос, рука, голова, туловище).

Другая серия упражнений по работе над знакомыми по звучанию словами – это различение многосложных слов в ситуации наглядного выбора. Сначала различаются слова с разным местом ударения (при этом ребенку

предлагаются хорошо знакомые многосложные слова с различным местом ударения, например: корова/молоко), а затем – слов, сходных по месту ударения и звуковому составу (например, ребенок осуществляет выбор из двух трехсложных слов: корова, ворона или – кукушка, лягушка). При этом, как вспомогательные упражнения, используются: определение количества слогов в слове; определение ударного слога; определение первого и последнего звука в слове.

Затем детям предлагается различать сначала односложные слова, различные друг от друга по характеристиками фонем, т.е. резко отличающиеся друг от друга (например: дом/гриб); затем - различать более похожие односложные слова (например: гриб/лист).

Коррекционно-педагогическая помощь по развитию слуховых представлений детей обеспечивает сохранность слуховых образов неречевых и речевых звуков. Необходимо учитывать, что слуховая память обеспечивает запечатление, хранение и воспроизведение этих образов и направлена на запоминание основных характеристик (спектральных и временных) и последовательности неречевых и речевых звуков. Поэтому важно опираться на возникшие слуховые образы неречевых и речевых звуков у детей, сформированные у них в результате коррекционно-педагогической помощи на предыдущих этапах. Прежде всего, предлагается выполнять упражнения, направленные на развитие зрительной памяти, как средства развития памяти как таковой. Можно использовать такие виды игр: «Что там?» (с вариантом выбора предметов на ощупь за ширмой или предмета, спрятанного в мешочек), «Чего нет?» и др..

При запоминании на слух речевых звуков можно использовать отдельные фонемы, последовательность фонем в словах, отдельные слоги, последовательность слогов в словах, отдельные слова, последовательность слов во фразах. Кроме того, для развития слуховой памяти детям предлагается запоминать ряд неречевых и речевых звуков различной длительности.

Запоминание детьми основных характеристик неречевых и речевых звуков и их последовательности зависит от интереса детей в момент слухового восприятия. При этом использование внешней поддержки, эмоциональной окраски и сопутствующих движений способствовало лучшему запоминанию детьми звуков.

Одним из важных условий развития слуховой памяти является организация практики ребенка, поэтому важно делать частые перерывы для отдыха, а не практиковаться непрерывно. То же количество занятий приведет к более эффективному научению, если они распределены во времени, а не сконцентрированы в единый блок. Занятия, проводимые частично утром и частично вечером, на наш взгляд, обеспечивают большее различие в условиях обучения, чем занятия только утром или только вечером. Однако часть процесса обучения заключается в том, чтобы ребенок мог вспомнить сохраненную памятью информацию, и такому вспоминанию способствует воссоздание ситуации, в которой что-то было выучено. Многократные повторы звуков, при этом постоянная концентрация внимания детей является неизменным условием при развитии их слуховой памяти.

Концентрации внимания детей можно добиваться эмоциональными сигналами (визуальными и звуковыми). Для развития слухового восприятия внимание уделяется формированию и развитию речевого слуха детей. От звукоподражаний мы рекомендуем переходить к обучению различению односложных слов. Способность различать речевые звуки и развивающаяся слуховая память позволяет детям научиться опознавать названия окружающих предметов и явлений, имена близких людей и собственное имя. Детей учат различать, опознавать и распознавать на слух слова, словосочетания, фразы (повествовательные, вопросы, поручения), тексты. При этом дети учатся воспринимать на слух речевой материал, знакомый по звучанию, вне ситуации наглядного выбора. Знакомым по звучанию считается тот материал, который уже использовался в слуховой тренировке (Л.П. Назарова).

Раскроем пример задания, перед ребенком находятся предметы, картинки, таблички, соответствующие словам и фразам, предлагаемым на слух (например: дом, мама, молоко). Ребенок различает звучания сначала при выборе из двух - трех, постепенно выбор увеличивается до восьми - десяти единиц, что согласуется с методикой развития слухового восприятия детей с нарушенным слухом. После того как дошкольники научились различать на слух первые звукоподражания и слова, они учатся и опознавать их на слух.

Опознавание на слух — это ответные действия детей на предъявление знакомого по звучанию речевого материала. Опознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора. При обучении опознаванию педагог, не предъявляя ребенку ни картинок, ни предметов и не предупреждая, какой материал он будет слушать, предлагает для слухового восприятия слово, словосочетание или фразу. Ребенок слушает, а затем повторяет услышанное слово, фразу-сообщение, отвечает на вопрос, выполняет поручение. Если ребенок ответил правильно, то взрослый в подтверждение правильности показывает соответствующую картинку (предмет). Произнося несколько раз одно и то же слово, выделяя нужное слово во фразе, взрослые создавали взаимосвязь между словом и предметом. Кроме того, для опознавания на слух ребенку предлагаются хорошо знакомые вопросы, которые наиболее часто задаются ребенку в быту и на занятиях. При этом для их лучшего понимания рекомендуется использовать естественные жесты, слова, уже знакомые ребенку, предметные и игровые контекстные ситуации. Так же на слух ребенку для опознавания предлагаются знакомые простые поручения, инструкции, и побуждения ребенка к действию, которые наиболее часто задаются ребенку в бытовых ситуациях и на индивидуальных занятиях. Например, простые побуждения: «Иди сюда», «Нет», «Нельзя», «Спи», «Пей», «Дай». Для усложнения заданий можно использовать более сложные побуждения: «Возьми мяч», «Возьми мяч и положи его на полку», «Возьми мяч и положи его на верхнюю полку» и др. Таков характер коррекционно-



педагогической помощи по развитию слухового восприятия детей на втором этапе.

Таким образом, различение элементов речи – очень трудоемкий процесс для всех категорий детей, хотя бесспорным является факт, что дети после кохлеарной имплантации воспринимают изолированные звуки речи лучше, чем глухие дети [33, с. 98].

В процессе воспитания и обучения детей с нарушениями слуха дошкольного и дошкольного возраста (с 1,5—2 до 7 лет) важное значение придается коррекционно-развивающей работе с использованием музыкальных средств. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

В действующих программах для специальных детских садов выделен раздел «Музыкальное воспитание» (Программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста», 1991; Программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста», 1991) [15, 16].

Использование музыки в воспитании и обучении детей после кохлеарной имплантации содействует их более полноценному развитию. Основные задачи музыкальных занятий включают коррекцию и компенсацию недостатков развития детей с нарушениями слуха [64, с. 148].

Проводится целенаправленная работа по развитию слухового восприятия детей, формированию правильных, ритмичных и координированных движений, осуществляется вокально-интонационное развитие голоса и ритмико-интонационной структуры речи. Важное значение придается эстетическому воспитанию детей, развитию их речи, памяти, воли, воображения, активизации познавательной активности.

Музыкальные занятия в специальных детских садах для слабослышащих детей проводятся дифференцированно в зависимости от возможностей восприятия детьми музыки. В первоначальный период

выявляют детей, воспринимающих полный диапазон октав, и детей, воспринимающих ограниченный диапазон октав фортепиано.

Организация работы музыкального работника предполагает использование фронтальных и индивидуальных форм обучения.

Фронтальные занятия служат основной формой обучения и проводятся с учетом индивидуального подхода к развитию детей. На индивидуальных занятиях закрепляются и совершенствуются умения, полученные детьми на фронтальных занятиях [64, 150].

Основные разделы работы на музыкальных занятиях включают развитие эмоционального восприятия музыки, формирование слухового восприятия, обучение движениям под музыку и ориентировке в пространстве, развитие голоса, ритмическую стимуляцию и хоровую декламацию.

В первоначальный период обучения выявляется музыкально-слуховой диапазон каждого ребенка с учетом состояния его слуховой функции, особенностей слухопротезирования, уровня развития слухового восприятия речи и неречевых звучаний на начало обучения в специальном детском саду, акустических возможностей помещения.

Коррекционная работа с использованием музыкальных средств базируется на развитии восприятия музыки. На музыкальных занятиях формирование восприятия музыки осуществляется на полисенсорной основе с использованием специальных упражнений по развитию восприятия музыки только на слух. В дошкольном возрасте особенно важно формирование у детей с нарушениями слуха эмоциональной отзывчивости на музыку, развитие сенсорной основы ее восприятия.

Один из основных методических приемов развития восприятия музыки у дошкольников после кохlearной имплантации — двигательное моделирование музыкальных структур, передача в выразительных движениях характера музыки. Важное значение имеет выразительное исполнение музыки педагогом [43].

Работа по развитию движений во всех возрастных группах проходит с учетом требований по физическому воспитанию. У детей целенаправленно формируются правильные и выразительные движения, соответствующие характеру музыки.

В процессе обучения используются основные движения, гимнастические упражнения (с предметами и без предметов), элементарные танцевальные движения, несложные пляски и танцы, хороводы, музыкально-двигательные игры, имитационные движения из области сюжетной драматизации [64].

Занятия по музыкально-ритмическим движениям выделяются в самостоятельный раздел и по содержанию включают в себя различные виды деятельности, направленные не только на формирование музыкально-ритмических основ и овладение «языком движений», но и осуществляющие формирование речевой деятельности посредством использования движений.

С этой целью в занятия включаются такие разделы, как ритмическая стимуляция речи, хоровая декламация, фонетическая ритмика (система двигательных упражнений, в которых различные движения корпуса, головы, рук, ног сочетаются с произнесением определенного речевого материала: фраз, слов, слогов, звуков), развитие движений под музыку и ориентировка в пространстве. Овладение музыкально-ритмическими навыками необходимо ребенку с нарушением слуха, поскольку совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны таким детям. Непринужденность, приобретаемая детьми в процессе выполнения ритмических движений телом, оказывает положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов. На музыкально-ритмических занятиях с дошкольниками, имеющими нарушения слуха, постоянно используется музыка, движение и устная речь, что и составляет основу коррекционного воздействия на такого ребенка. При обучении движениям под музыку дошкольники упражняются не только в их правильном и ритмичном исполнении, но и в эмоциональной пластической

выразительности образа. У детей формируется понимание красоты движений, желание грациозно двигаться [4, с. 114].

Итак, влияние слушания музыки, музыкально-ритмических занятий школьников с нарушением слуха на развитие речевой функции, слухового восприятия, моторики раскрывается в работах Е. З. Яхниной.

Таким образом, для лучшего конечного результата, работу по развитию слухового восприятия речи следует проводить в занимательной, интересной для дошкольников форме. Важно использовать различные игровые приемы поощрения ребенка. Каждое занятие должно убеждать ребенка в его слуховых возможностях. Прицать можно только за то, что дошкольник отвлекается, невнимателен, а не за то, что он не услышал.

## Выводы по 1 главе

В данной главе нами проведен теоретический анализ изученной психолого-педагогической литературы. Мы рассмотрели понятие развития слухового восприятия речи, психолого-педагогическую характеристику старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации, особенности развития слухового восприятия речи у данной категории детей и сделали обзор работы по развитию слухового восприятия в системе коррекционного обучения дошкольников после кохlearной имплантации.

Мы выяснили, что развитие слухового восприятия речи в психолого-педагогической литературе представлено как сложный процесс, который предполагает восприятие речи при помощи только слухового анализатора, в ходе которого происходит актуализация слуховых и кинетических образов слов, словосочетаний и фонематических элементов речи, что в свою очередь является необходимым фактором для понимания смысла услышанного.

При изучении психолого-педагогической характеристики детей дошкольного возраста после кохlearной имплантации мы обратили внимание на то, что в развитии ощущений и восприятия большое значение имеет зрительное восприятие. Для двигательной сферы детей данной категории характерна неустойчивость, неточная координация, низкий уровень пространственной ориентировки, трудности сохранения равновесия. Их внимание характеризуется неустойчивостью, поздним становлением опосредованной и произвольной формы и трудностью переключения. У дошкольников после кохlearной имплантации замедлено формирование словесной речи и понятийного мышления, а наглядно-действенное мышление инертное. Словесно-логическое мышление развивается с опорой на наглядно-образное. У этих детей наблюдается такая особенность речи, как почти одновременное овладение несколькими различными видами речи – словесной, дактильной и жестовой. Нарушение словесного общения детей создает трудности в усвоении социального опыта.

Мы выделили некоторые особенности развития слухового восприятия речи у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации: искажение звуков и речи, передаваемых КИ в слуховую систему; несформированность (и/или нарушение) центральных слуховых процессов различной степени, что проявляется в проблемах памяти, внимания, скорости обработки речи, прежде всего, в первые годы после имплантации; мензуральное восприятие - кохlearная имплантация проводится обычно на одно ухо, а взаимодействие двух ушей необходимо для локализации звука в пространстве и восприятия речи в шумах и в помещении с сильным отражением звуков.

Изучив работу по развитию слухового восприятия, мы обозначили основную цель работы по развитию слухового восприятия – формирование речевого слуха, создание межанализаторных условно-рефлекторных связей в устной речи. Важно отметить, что эта работа проводится на индивидуальных и фронтальных занятиях, включается в занятия по всем разделам работы, на занятиях по музыкальному воспитанию, в быту, во время свободных игр, а также в семье. Несомненно, важным средством для развития слухового восприятия речи является речь в виде слов, фраз и текстов.

Таким образом, в 1 главе мы сделали обзор литературы по теме нашего исследования, что поможет нам в проведении экспериментальной работы по развитию слухового восприятия.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по развитию слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации**

### **2.1. Методика обследования слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации**

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «детский сад №263 г. Челябинска» с сентября 2016 года по апрель 2017 года. В экспериментальной работе принимали участие дети старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации. Нами было обследовано 6 детей данной категории.

Нами проводились наблюдения за дошкольниками в образовательной деятельности и в свободной деятельности, беседы с сурдопедагогом, воспитателем, были изучены личные дела детей. Проведенная работа позволила нам получить необходимые сведения о развитии слуховой функции каждого ребенка.

Анализ документации позволил получить следующие сведения о детях.

1. Аня, тугоухость II степени
2. Ваня, тугоухость III степени
3. Дима, тугоухость III степени
4. Женя, тугоухость II степени
5. Наташа, тугоухость III степени
6. Юля, тугоухость II степени

Итак, мы выяснили, что выбранные нами дети имеют разные степени тугоухости.

Три ребенка со II степенью тугоухости, порог восприятия звуков у которых начинается от 40–55 дБ. При этом дошкольники могут различать и понимать разговорную речь только с расстояния от 2 до 4 метров, а шепотную речь только с расстояния, не превышающее одного метра. Восприятие речи может нарушаться при постороннем шуме.

Три ребенка с III степенью тугоухости, воспринимающие звуки от 56–70 дБ. Эти дети реагируют на голос разговорной силы у уха, поэтому их общение друг с другом затруднено. Различить шепотную речь они уже практически не могут.

При проведении диагностики уровня слухового восприятия речи слабослышащих дошкольников нами использовались методики Л. Неймана, Е. П. Кузьмичевой.

Параметры исследования: уровень развития слухового восприятия речевого материала детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Критерии исследования:

- умение опознавать и различать слова на слух;
- умение воспринимать фразовый материал;
- умение воспринимать на слух тексты: опознавать на слух детские стихи и песни.

1. Диагностика уровня развития слухового восприятия слов.

Цель - определение уровня восприятия слов на слух на каждом ухе отдельно.

Методика проведения обследования. При исследовании слуха речью весь речевой материал произносится на резервном воздухе (вдох – выдох - речь). Это способствует уравниванию громкости при предъявлении всего речевого материала у разных лиц.

Исследования проводят на каждом ухе отдельно с использованием индивидуального слухового аппарата и без него (на лучше слышащем ухе).



В протоколе около каждого слова фиксируется количество слов, которые ребенок воспроизвел правильно.

Исследование целесообразно проводить в помещении, которое относительно изолировано от посторонних шумов и позволяет удлинить расстояние до 10-15 метров, особенно для исследования слуха у слабослышащих детей. Если же помещение не позволяет удлинить расстояние, то рекомендуется повернуться спиной к испытуемому, находящемуся в конце комнаты, и произносить речевой материал. Звуковая волна доходит до органа слуха испытуемого, отразившись от противоположной стены, удлиняя приблизительно вдвое расстояние до уха испытуемого.

При исследовании слуха дошкольников после кохлеарной имплантации можно использовать 3 списка по 10 слов, автором которых является Л. В. Нейман (см. таблица 1). Каждый список содержит 5 низкочастотных и 5 высокочастотных слов

Использование в качестве текстового материала специально созданных сбалансированных списков слов позволяет осуществлять длительное изучение динамики развития слуховой функции, исключая запоминание тестового материала.

Таблица 1

Списки слов для исследования слуха Л. Неймана

<i>Список 1</i>	<i>Список 2</i>	<i>Список 3</i>
собака	нос	рубашка
кошка	бабушка	каша
заяц	мяч	сумка
часы	доска	лошадь
шуба	уши	сахар
дом	корова	голова
рука	окно	стул

тетрадь	булка	нога
стол	палка	молоко
лампа	коза	перо

2. Диагностика уровня развития слухового восприятия фразового материала.

Цель – определение уровня слухового восприятия фраз.

Методика проведения обследования. Для этого исследования мы использовали сбалансированные списки фраз, составленные Е.П. Кузьмичевой, Е. З. Яхниной. Список состоит из 10 фраз.

1. Возьми ручку.
2. Какой сегодня день недели?
3. Попроси бумагу.
4. Девочка играет.
5. Покажи чашку.
6. Как тебя зовут?
7. Сколько тебе лет?
8. Дай два карандаша.
9. Что делает мальчик? (по картинке)
10. У тебя есть картинка?

В процессе обследования перед ребенком лежат картинки, использование которых позволяет создать более естественную ситуацию общения, выявить некоторые особенности речевого поведения детей.

Педагог говорит: "Послушай", - и последовательно предъявляет каждую фразу. Ребенок воспринимает ее и действует соответствующим образом: выполняет задание и отчитывается, отвечает на вопрос, повторяет фразу, показывая на картинку: "Вот...". Педагог не побуждает ребенка ни к каким действиям, так как важно оценить естественные коммуникативные речевые и неречевые реакции ребенка. Ответы ребенка на протяжении всей проверки не оцениваются.

Если ребенок не воспринял фразу, педагог повторяет ее. Если ребенок вновь затрудняется в выполнении задания, то он прочитывает фразу по табличке и побуждается к выполнению задания. Тем самым педагог выясняет причину затруднений ребенка: в знании речевого материала или его восприятии (определенным сенсорным способом).

Ассистент записывает в протоколе ответы ребенка, фиксирует особенности речевого поведения ребенка (выполняет задание или нет, действует молча или дает речевой ответ, отвечает на вопрос или только повторяет его, использует ли в речевом общении естественные невербальные средства коммуникации).

### 3. Диагностика уровня развития слухового восприятия текстов

Цель – определение уровня слухового восприятия текстов в виде знакомых детских стихов и песен.

Методика проведения обследования. Для этого обследования мы использовали уже знакомые для детей песни и стихи. При выборе материала для обследования мы проконсультировались с воспитателем, сурдопедагогом и музыкальным руководителем, а так же ознакомились с методическими рекомендациями Пельимской Т. В., Шматко Н. Д.

Песенный репертуар:

1. Музыка В. Шаинского, слова Н. Носова «Кузнечик»
2. Русская народная песня «Как у наших у ворот»
3. Русская народная песня «Во поле береза стояла»
4. Музыка Д. Тухманова, слова Ю. Энтина «Виноватая тучка»
5. Музыка М. Красевой, слова Н. Френкеля «Медвежата»

Стихи:

1. Валентин Берестов «Больная кукла»
2. Н. Френкель «Погремушки»
3. Н.Френкель «Корова»
4. Агния Барто «Козленок»
5. Агния Барто «Кораблик»

При обследовании восприятия на слух знакомых песен и стихов мы отмечаем то, насколько самостоятелен ребенок в воспроизведении музыкального или литературного произведения, а так же точность воспроизведения текста. Данные фиксируются в протоколе, в котором фиксируется то, как ребенок справился с заданием: или это было самостоятельное воспроизведение, или это воспроизведение с небольшими подсказками взрослого, или ребенок не узнал произведение. Также отмечается количество заданий, с которыми ребенок справился.

Данное обследование проводится индивидуально с использованием музыкальной аппаратуры (магнитофон), либо с использованием живого исполнения на музыкальном инструменте. Перед тем как начать обследование, с каждым ребенком повторяется весь материал, который ему нужно будет воспроизвести самостоятельно. Процедура обследования проходит следующим образом. Педагог предлагает ребенку картинку, соответствующую названию произведения. Затем, если на картинке изображено название стихотворения, которое ребенку надо будет воспроизвести, то педагог подсказывает первую строчку. После этого ребенок должен самостоятельно рассказать стих до конца. У музыкальных произведений чаще всего есть вступления, поэтому ребенку проще будет вспомнить текст песни, но если ребенок затрудняется, то педагог вновь первую строчку напевает сам.

При проведении обследования нами было выявлено, что все дети выполняли задания по-разному. Это связано с индивидуальными особенностями речевого развития и слухового восприятия испытуемых нами детей дошкольного возраста.

На основании проведенной диагностики мы выделили три уровня развития слухового восприятия речи.

Высокий уровень – характеризуется умением различать слова без индивидуального слухового аппарата – от 20% и выше, с индивидуальным аппаратом - от 70% и выше; способностью слухозрительного восприятия

8-10 фраз, активностью, желанием вступать в речевое общение; самостоятельным воспроизведением 60 и более % знакомых стихов и песен.

Средний уровень – характеризуется умением различать слова: без индивидуального слухового аппарата от 10% до 20 %, с аппаратом - от 50% до 70%; способностью слухозрительного восприятия 6-8 фраз, нежеланием вступать в речевое общение; самостоятельным воспроизведением 40-60 % знакомых стихов и песен.

Низкий уровень – характеризуется умением различать слова без индивидуального слухового аппарата от 10% и ниже, с индивидуальным аппаратом от 50% и ниже, способностью слухозрительного восприятия 5 и меньше фраз, нежеланием вступать в речевой контакт; воспроизведением меньше 40 % знакомых стихов и песен.

## **2.2. Обследование уровня развития слухового восприятия у детей экспериментальной группы**

Характеристика уровня развития слухового восприятия слов детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

При проведении исследования уровня развития слухового восприятия слов данной категории детей, мы получили следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика уровня развития слухового восприятия слов детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Имя ребенка,	Лучше	С	Уровень
--------------	-------	---	---------

степень тугоухости	слышащее ухо (без аппарата)	индивидуальным слуховым аппаратом	слухового восприятия
Аня, II ст.	18%	66%	средний
Ваня, III ст.	14%	56%	средний
Дима, III ст.	8%	40%	низкий
Женя, II ст.	16 %	68%	средний
Наташа, III ст.	8%	44%	низкий
Юля, II ст.	20%	72%	высокий

Таким образом, мы видим, что с высоким уровнем развития слухового восприятия речи только один ребенок, что составляет 17 %. Средний уровень слухового восприятия имеют 3 дошкольника, что составляет 50% и низкий уровень слухового восприятия имеют 2 ребенка, что составляет 33%. Для более наглядного представления данных результатов рассмотрим их в % отношении в виде диаграммы (рисунок 1).

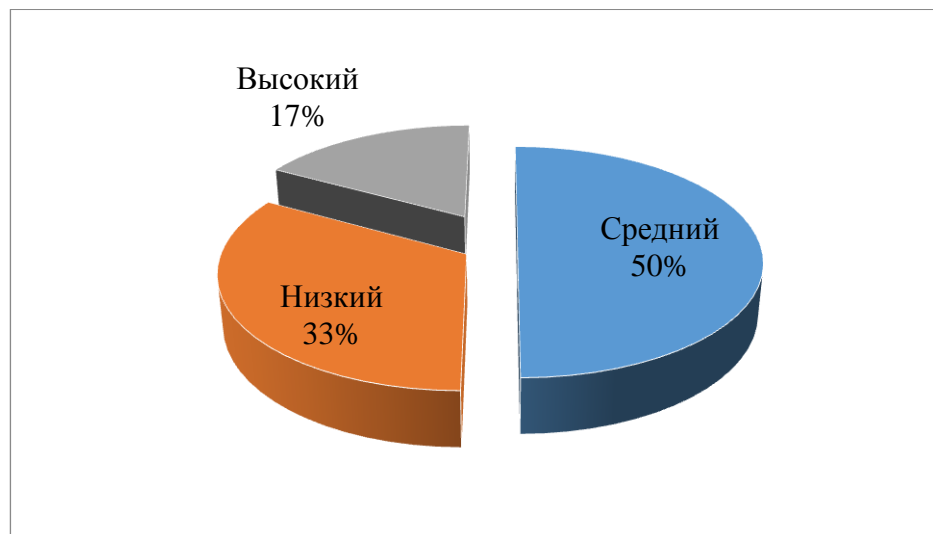


Рис. 1. Уровень развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Характеристика уровня развития слухового восприятия фраз детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Аня: слухозрительно точно восприняла 7 фраз, 1 фразу восприняла приближенно, но восприняла по смыслу. Число правильно выполненных

заданий и грамотных ответов – 7. Охотно вступает в устное общение. Это свидетельствует о среднем уровне развития слухового восприятия.

Ваня: слухозрительно точно воспринял 3 фразы. 3 фразы воспринял приближенно. Число правильно выполненных заданий и грамотных ответов – 1. Неохотно вступает в речевое общение. Устных ответов не дает. Это свидетельствует о том, что слухового восприятия находится на низком уровне.

Дима: слухозрительно точно воспринял 3 фразы. 2 фразы воспринял приближенно. Число правильно выполненных заданий и грамотных ответов – 1. В устное общение вступает неохотно, не активен. Задания выполняет неверно или не выполняет вообще. Это свидетельствует о низком уровне развития слухового восприятия.

Женя: слухозрительно точно воспринял 7 фраз, 1 воспринял приближенно. Правильно выполнил все задания и дал грамотные ответы на все вопросы. Активен, сообразителен. Средний уровень развития слухового восприятия.

Наташа: слухозрительно точно восприняла 4 фразы, выполнила правильно 2 задания. В общение не вступает. Слуховое восприятие на низком уровне развития.

Юля: слухозрительно точно восприняла 7 фраз. Правильно выполнила все задания, дала грамотные ответы. Активна, охотно вступает в общение. Это свидетельствует о среднем уровне развития слухового восприятия.

Представим полученные данные в виде таблицы (см. таблица 3).

Таблица 3.

Характеристика уровня развития слухового восприятия фраз детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Имя ребенка	Количество правильно воспринятых	Уровень слухового восприятия
-------------	----------------------------------	------------------------------

	фраз	
Аня	7	средний
Ваня	3	низкий
Дима	3	низкий
Женя	7	средний
Наташа	4	низкий
Юля	7	средний

Из таблицы мы видим, что 3 ребенка имеют средний уровень развития слухового восприятия фраз, что составляет 50 %. Такое же количество детей имеют низкий уровень развития слухового восприятия фразового материала, что также составляет 50 %. Необходимо отметить, что отсутствуют дошкольники с высоким уровнем слухового восприятия. Для более наглядного представления данных результатов рассмотрим их в виде диаграммы (см. рисунок 2).

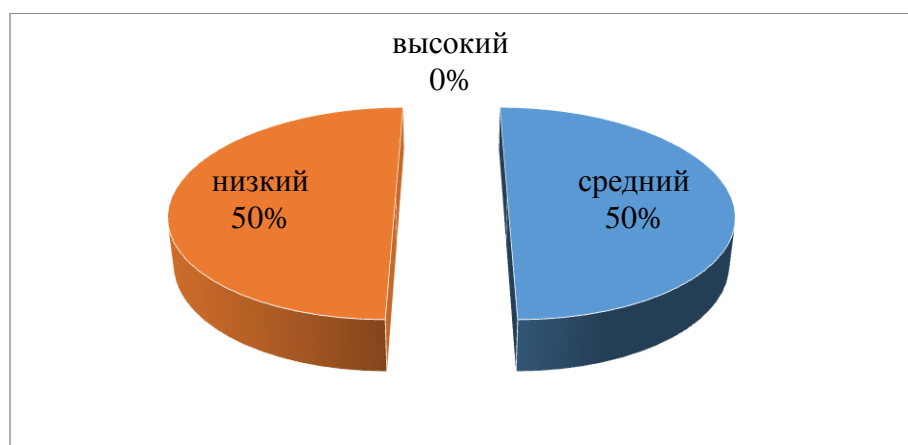


Рис. 2. Уровень развития слухового восприятия фраз детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации

Характеристика уровня развития слухового восприятия текстов (в виде знакомых песен и стихов) детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации

Аня: самостоятельно справилась с 5 заданиями, еще с 5 заданиями справилась с помощью педагога. При выполнении заданий испытывала



небольшие сложности в воспроизведении текстового материала, особенно текстов в виде стихов. Это свидетельствует о том, уровень слухового восприятия находится на среднем уровне.

Ваня: справился самостоятельно с 3 заданиями. Еще 4 задания выполнил с помощью взрослого, а оставшиеся 3 не смог воспроизвести вслух. Уровень развития слухового восприятия низкий.

Дима: выполнил правильно только 2 задания, что свидетельствует о низком уровне слухового восприятия и долговременной памяти. С 5 заданиями не справился вообще и 3 – выполнил с помощью педагога. Испытывал большие трудности при воспроизведении текстов в виде песенного материала.

Женя: точно воспроизвел 5 заданий, а с 4 справился с помощью педагога. 1 задание затруднился выполнить. Это говорит о среднем уровне развития слухового восприятия.

Наташа: плохо справилась с заданиями. Всего 2 выполнила верно, 3-ья – с помощью взрослого, а с 5-ья - не справилась. Труднее всего справлялась с воспроизведением песен. Уровень развития слухового восприятия низкий.

Юля: 5 заданий выполнила правильно и 5 с помощью педагога. При выполнении заданий испытывала небольшие сложности в воспроизведении речевого материала. Это свидетельствует о среднем уровне развития слухового восприятия.

Представим изложенный материал в таблице 4

Таблица 4

Характеристика уровня развития слухового восприятия текстов детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Имена детей	% правильно выполненных заданий	Уровень слухового восприятия
Аня	50 %	средний

Ваня	30 %	низкий
Дима	20 %	низкий
Женя	50 %	средний
Наташа	20%	низкий
Юля	50 %	средний

Таким образом, мы видим со средним и низким уровнем развития слухового восприятия текстов по 3 человека, что составляет 50%. Никто из детей не показал высокий уровень. Представим полученные результаты в виде диаграммы (см. рисунок 3).

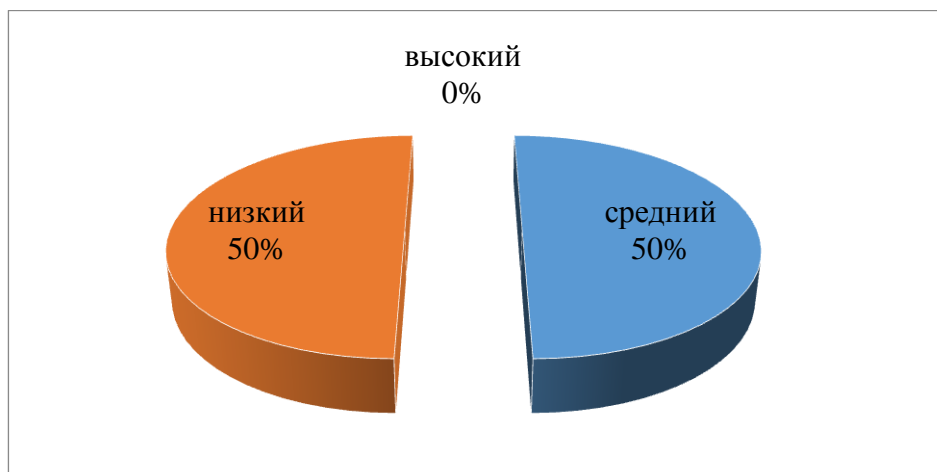


Рис. 3. Уровень развития слухового восприятия текстов у детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

На основании анализа итогов проведенного исследования мы пришли к выводу, что уровень развития слухового восприятия речи недостаточен, так как преобладает низкий и средний уровни, поэтому необходимо проведение работы по его развитию.

### **2.3. Содержание коррекционной работы по развитию слухового восприятия у детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в процессе психолого-педагогического сопровождения**

Работа по развитию слухового восприятия осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса, а также в самостоятельной деятельности, в том числе в период пребывания дошкольника в семье. В процессе обучения обязательны специальные ежедневные упражнения в слуховом восприятии речевого материала. Они планируются педагогами и проводятся не только на специальных занятиях по развитию восприятия речи на слух, но и на занятиях воспитателей, в режимные моменты, на прогулке и на занятиях с родителями. Только систематическая работа по развитию восприятия речи на слух всего коллектива педагогов и семьи приведет к осуществлению поставленных задач. Педагоги консультируют родителей, знакомят их с методикой работы.

Работой по развитию восприятия речи на слух охватываются все дети, независимо от индивидуальных особенностей, интеллекта, года обучения, произношения. В зависимости от степени и характера поражения слуха, индивидуальных особенностей слабослышащего варьируются методические приемы, виды работ по развитию речевого слуха.

В процессе работы по развитию слухового восприятия происходит обогащение представлений слабослышащих детей о звуках окружающего мира, улучшается их ориентация в мире звуков и расширяются возможности их эстетического воспитания, в том числе и посредством музыки.

Для определения содержания работы по развитию слухового восприятия речи у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

были изучены требования программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» и методические рекомендации авторов: Т.К. Королевской, В.Я. Стаценко, К.А. Волковой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезинной.

Программа для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» определяет тот речевой материал, который может использоваться для работы по развитию слухового восприятия и указывает ориентировочные нормативы. Педагогу предоставляется определенная свобода в выборе речевого материала для специальных фронтальных и индивидуальных занятий (его сложности, объема, содержания) в зависимости от возможностей того или иного ребенка или группы детей.

Целью работы по развитию слухового восприятия является формирование и развитие у слабослышащих дошкольников навыков восприятия и воспроизведения устной речи.

Особое внимание для развития тонких слуховых представлений мы уделяли распознаванию детьми многосоставных высказываний. Дети учатся воспринимать на слух и различать речевой материал типа: «Маша, возьми, пожалуйста, свой альбом (он лежит в ящике стола) и фломастеры. Нарисуй, как ты отдыхала летом, где была». При непонимании материала он повторяется еще раз, а затем слухозрительно. После его прослушивания ребенок должен сказать, что он понял или выполнить предлагаемое. При этом, детям не предлагается повторять услышанное и не давать полный отчет о проделанной работе, а выполнять сказанное и при необходимости дать неполный отчет о проделанной работе. Например, при вышеуказанном речевом материале Маша молча выполняет действия, не повторяя высказывание, берет свой альбом и рисует.

Кроме того, при распознавании фраз, детям предлагается ответить на ряд вопросов, которые предъявляются сразу на слух. Сначала детей учат воспринимать на слух сначала хорошо знакомые фразы, а затем и новые.

При этом на начальном этапе работы мы предлагаем использовать сюжетные картинки, постепенно все больше фраз предлагая ребенку без опоры на наглядность.

Так же дети учатся различать на слух рифмованные фразы (стихотворения). С этой целью педагог сразу на слух произносит стихотворение и спрашивает ребенка, что он услышал, про кого говорилось, просит показать на картинке или рассказать своими словами содержание.

Большое внимание должно уделяться постепенному увеличению расстояния, на котором ребенок может воспринимать речевой фразовой материал на слух. Речевой материал произносится голосом разговорной громкости. Если ребенок воспринимает его на расстоянии - 1 м и более, то необходимо тренировать эти фразы в распознавании, произносимых шепотом.

Особое внимание на этом этапе важно уделять развитию понимания устной речи в различных акустических условиях: помехи (шум, вербальная интерференция), опосредованные ситуации (телефон, телевизор). Педагог постепенно увеличивает расстояние, на котором ребенок слушает. Когда ребенок начнет справляться с опознаванием на слух речевого материала, его учат распознавать на слух незнакомые по звучанию слова, словосочетания, фразы. При этом незнакомым по звучанию считается тот материал, который впервые предлагается ребенку сразу на слух. Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

С целью обучения распознаванию на слух каждое новое слово (т. е. не отработанное ранее на занятиях по развитию слухового восприятия), словосочетание или фраза предъявляются ребенку сразу на слух, а не слухозрительно. Речевой материал, впервые предлагаемый для распознавания на слух, на том же и последующих занятиях предлагается для различения, а в дальнейшем и для опознавания на слух в более сложных акустических условиях: с индивидуальным слуховым аппаратом или без него при постепенно увеличивающемся расстоянии.

При опознавании и распознавании речи в маскирующих условиях звука мы рекомендовали учить детей опознавать и распознавать речевой материал, воспринятый при посторонних шумовых помехах, учитывая, что маскирующее влияние звука заключается в одновременном воздействии на слуховое восприятие ребенка двух или нескольких звуков различной громкости и частоты. При таком воздействии происходит заглушение речи: неречевыми звуками окружающей среды (на шумной улице, на море, в метро и пр.); посторонними речевыми звуками (при работающем телевизоре, музыкальном центре, при постороннем разговоре и пр.).

При опознавании речи в условиях вербальной интерференции мы учили детей запоминать речевой материал, воспринятый в результате воздействия (наложения) другого материала, с которым оперирует субъект, таким образом, у ребенка развивается отраженная речь. Ребенок при этом повторяет фразы за педагогом. Возможно использование скороговорок, когда после фразы педагога ребенок дополняет скороговорку, использование упражнений «Доскажи словечко».

При опознавании и распознавании опосредованно воспринятой речи мы предлагали учить детей опознавать и распознавать опосредованно воспринятые речевые сигналы, используя: телефон, аудио и видео записи, распознавание речи в условиях нескольких говорящих и опознавание речи в условиях реверберации. Для этого используются естественные условия отражения звуковой волны от препятствий и возврата ее в точку прослушивания - аудирование в концертном зале (просмотр спектаклей в театре).

В рамках развития слухового восприятия детей на третьем этапе важным направлением коррекционно-педагогической помощи было развитие фонематического слуха детей, формирование которого происходит у детей при восприятии устной речи окружающих и при собственном проговаривании слов в соответствии с воспринимаемыми образцами, при

помощи которых выделяются и обобщаются дифференциальные признаки фонем.

Для развития фонематического слуха мы рекомендовали использовать следующие упражнения:

- выделить слово с заданным звуком;
- определить, какой звук есть в словах; подобрать слово на заданный звук;
- определить последний звук в слове и др.

При этом важно формировать у детей: представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове; умения делить слова на слоги. На основании уточнённых произносительных навыков артикуляции звуков отрабатывается наиболее лёгкая форма анализа – выделение первого и последнего звука из начала слова. Используя зрительную опору – схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой – слог мы формировали у детей умение делать слоговой анализ слова. Предлагаем использовать преобразование слов путём замены отдельных звуков: сок – сук.

Еще одно направление коррекционно-педагогической помощи предусматривает работу по овладению детьми разными структурными уровнями системы языка (фонетической, лексической, грамматической) на момент развития языковой способности – контекстная речь.

Формирование разных сторон языка (фонетики, лексики, грамматики) протекает неравномерно и в определенной степени несинхронно, на различных этапах развития на передний план выдвигается та или иная сторона). В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка ребенка приобретает специфические тенденции и новые взаимосвязи с развитием сторон языка.

Фонетический компонент языковой способности предполагает коррекцию нарушений звукопроизношения у детей. Благодаря уточняющимся слуховым представлениям у детей совершенствуется

произнесение звуков речи. Исходной и основной единицей обучения произношению на данном этапе является слово. При необходимости оно раскладывается на составные части до изолированного звука с последующим их соединением в слог, слово. На данном этапе дети после КИ многие звуки родного языка переставляют, опускают, заменяют более простыми по артикуляции, что объясняется возрастным несовершенством артикуляционного аппарата. На этом этапе детям доступны для произнесения согласные звуки (м, п, б, к, г, т, д, н, в, ф, х), а также звук й, многие из согласных звуков произносятся смягченно. Развивающееся слуховое восприятие помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих и только после этого дети начинают обращать внимание на собственное произношение и постепенно улучшать его. Данные особенности произношения характерны для слышащих детей, что соответствует возрастным особенностями. При этом у детей после КИ особенно ярко проявляются индивидуальные различия в формировании произносительной стороны речи: у одних детей речь чистая, с правильным произношением почти всех звуков, у других она может быть еще недостаточно ясной, с неправильным произношением большого количества звуков, со смягчением твердых согласных, что требует дополнительной работы по устранению недостатков произношения.

Мы рекомендуем использовать следующие приемы для развития коррекции фонетического компонента языковой способности: надо всегда поправлять ребенка, если он делает ошибки в речи, давая правильный фонетический образец. Для этого надо правильно повторить предложение, произнесенное ребенком с ошибками, и при этом не настаивать, чтобы он снова повторил его, теперь уже правильно. При этом мы учитывали, что постоянное принуждение ребенка повторять правильные образцы, прививает ему комплекс боязни неправильного произношения и нежелания пользоваться устной речью. Дети овладевают произносительной стороной речи при подражании речи взрослого, воспринимаемой на слух в рамках



формального (специальные занятия) и информального обучения (в быту, играх, в общении).

На специальных занятиях уточняется звуко-слоговой состав слова при сохранении навыка слитного и ритмичного его произнесения без привлечения тактильно-вибрационных ощущений детей, при необходимости используются приемы постановки и коррекции произношения при дислалии и дизартрии (О.В. Правдина; Ф.Ф. Рау; О.А. Токарева; М.Е. Хватцев).

При необходимости мы рекомендовали использовать специальное оборудование: компьютерные программы с обратной связью («Видимая речь», «Речевой калейдоскоп», «Игры для тигры»), зеркало, шпатели и т.п.

Основными методическими приемами остается отраженное проговаривание, а также вводятся некоторые специальные приемы (поэтапное формирование правильной артикуляции, использование одной, имеющейся артикуляции для получения другой и т.п.); продолжает широко использоваться речевая ритмика. При автоматизации произносительных навыков большое внимание уделяется более самостоятельному использованию речевых средств: называнию картинок, ответам на вопросы, инициативным высказываниям.

При развитии лексического компонента детей надо учитывать, что у них происходит количественный скачок в расширении словаря: формируется активная речь, дети начинают овладевать словами, которые развиваются на основе понимания речи и способности детей подражать. Для расширения пассивного и активного словаря детей на данном этапе мы предлагаем использовать:

- ✓ Развитие активного словаря по темам. Ребенку даются задания подобрать картинки к словам, ответить на вопрос: «Кто (что) это?». Используются игры: «Мама, папа, сынок», «Узнай и назови», «Назови членов семьи», «Кто ушел». Применяются

однословные ответы на вопросы по сюжетной картинке, по фотографии.

- ✓ Называние действий с данными по теме предметами. Используется игра: «Кто как разговаривает?». Научить детей подумывать слова, которые отвечают на вопрос: «Что делает?» (поет, летает, бежит и т.д.). Ребенку дается задание назвать предметы (например, кухонной посуды) и ответить, для чего они нужны (ложка - чтобы есть, стакан – чтобы пить, нож – и т.д.).
- ✓ Называние частей, деталей предмета. Ребенок выполняет следующие задания: повтори за педагогом и назови, например, части тела и лица у себя, куклы и на картинке и пр.
- ✓ Называние признаков, свойств и качественных характеристик предмета или явления (форма, цвет, размер или внешний вид). Ребенку даются задания ответить на вопрос: «Какой?». Используется игра: «Наш город», при этом ребенок отвечая на вопрос: «Какой?», подбирает как можно больше определений.
- ✓ Умение объединять и называть предметы или явления в родовые категории (одежда, мебель, посуда и пр.). Используется игра «Что лишнее? Почему?». Ребенку дается задание: «Что это? Перечисли. Назови одним словом».
- ✓ Употребление предлогов (в, на, под, из, к, от, с, около, у). При выполнении подобных заданий ребенок учится воспринимать поручения на слуховой основе, например: «Положи на стол, под стол и пр.».
- ✓ Понятие одушевленных и неодушевленных предметов. Например, наклеить в тетрадь 3-4 картинки, изображающие неживые предметы и 3-4 картинки, изображающие предметы, которые могут быть живыми (человек, рыбы, птицы, животные, насекомые). Учить детей различать живые и неживые предметы

и ставить к ним вопрос. Про неживые предметы мы спросим: «Что это?», а про живые: «Кто это?». Таким образом проработать все картинки.

- ✓ Научить детей "наращивать" слоги к концу слов. Например: зай-ка, гал-ка, пал-ка.

Ведущее значение имеют совместные со взрослым сюжетно-образительные игры детей, подвижные, музыкальные игры и пластические упражнения, игры-драматизации (импровизации), инсценировки, кукольный театр, элементы игры и драматизации при рассматривании картин, при рисовании, лепке, аппликации — такие виды игровой активности, которые имеют широкий общеразвивающий эффект, возбуждают в детях положительные эмоции, стимулируют игровую и речевую активность и тем самым создают естественные условия для спонтанного возникновения языковых игр, заимствования из произведений фольклора и художественной литературы, из речи педагога форм и структур языка. Эти формы работы не теряют своего значения и в дальнейшем.

Характерным показателем развития устной речи детей на этом этапе является постепенное формирование грамматических категорий. Одновременно с обогащением словаря дети интенсивнее овладевают грамматическим строем языка. На данном этапе у детей после КИ начинается период детского словотворчества и повышенного интереса к языковым явлениям и обобщениям. Повышенный интерес к звуковой стороне слова помогает детям изменять слова по аналогии с другими. Однако такие изменения не всегда удачны. Дети еще допускают грамматические ошибки: неправильно согласуют слова, особенно существительные среднего рода с прилагательными; неправильно употребляют надежные окончания (Мама окны моет); при образовании родительного падежа существительных множественного числа отмечается влияние окончания –ов, -ев на другие склонения (дом – домов, ручка – «ручков»); наблюдаются частые ошибки в употреблении несклоняемых

имен существительных («А у меня на «пальте» пуговица оторвалась»), неправильное изменение по лицам даже часто употребляемых глаголов. В устной речи детей преобладают простые распространенные члены («Тут сидят Таня и Света»), существительные и глаголы во множественном числе («Чашки стоят на столе»). Не все дети еще способны логично, связно и понятно для окружающих самостоятельно рассказывать о событиях, свидетелем которых он был, не может толково пересказать содержание прочитанной ему сказки, рассказа. Речь все еще носит ситуативный характер. Высказывания состоятся из простых распространенных предложений, часто лишь отдаленно связанных между собой по содержанию. Понять их содержание без дополнительных вопросов не всегда можно. Ребенок не может также самостоятельно раскрыть или описать содержание сюжетной картинки. Он лишь называет предметы, действующих лиц или перечисляет действия, которые они совершает (прыгает, умывается). Ребенок уже сознательно подходит к некоторым языковым явлениям, он задумывается над своей речью, сам создает по аналогии ряд новых и своеобразных слов (Например, он говорит «намакаронился» (съел макароны), «не отсонился» (не выспался) и т. д.). Это свидетельствует о том, что ребенок пытается осознать некоторые принципы образования новых слов, но в силу отсутствия у него достаточного речевого опыта делает это неудачно.

На данном этапе мы предлагали обучать детей соблюдать следующие грамматические правила:

- соблюдение категории рода и числа имен существительных; овладение качественными прилагательными;
- правильное использование количественных числительных; использование личных местоимений; использование глаголов изъявительного и повелительного наклонения; умение использовать союз «и»; употребление междометий и звукоподражательных слов;

- употребление предлогов в, на, под, из, к, от, с; согласование прилагательных и глаголов с существительными в роде и числе; согласование существительных с числительными;
- усвоение сочетаний притяжательных местоимений с существительными; практическое усвоение способов словообразования (приставки глаголов);
- образование прилагательных с помощью ласкательных суффиксов; практическое усвоение способов словообразования (уменьшительный суффикс существительных);
- образование глаголов совершенного и несовершенного видов, глаголов с помощью приставок, относительных и притяжательных прилагательных, согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;
- согласование существительного с глаголом в роде, числе, падеже и времени; установление причинно-следственных и временных связей при рассмотрении явлений; составление предложений разной структуры с постепенным усложнением;
- пересказ и самостоятельный рассказ ребенка;
- использование в речи утвердительных и отрицательных предложений, повествовательных, вопросительных, побудительных и восклицательных по цели высказывания, простых и нераспространенных по своей структуре предложений;
- овладение формой обращения; обобщение предметов, объединение в родовые категории;
- описание предметов, особенностей строения; образование антонимов; пересказ;
- совершенствование навыка ведения диалога;
- самостоятельный рассказ, как переход от диалогической к монологической речи.

Приведем примеры некоторых заданий:

- Научить детей объединять усвоенные слова в двухсловные предложения типа: вопросительное слово (где) + именительный падеж существительного; указательные слова (это, вот, здесь, там, тут) + именительный падеж существительного.
- Научить детей отдавать команды (куклам, игрушкам, своему товарищу), употребляя глаголы единственного числа повелительного наклонения.
- Научить детей объединять в одном предложении два слова: обращение + глагол повелительного наклонения 2-го лица единственного числа.
- Проследить, чтобы в общении дети использовали имеющиеся в их активной речи словосочетания, например выражали желания (дай + существительное, хочу + инфинитив), спрашивали разрешение (можно + инфинитив или существительное), выражали повеление и т.д. Примерные обиходные словосочетания: дай (хлеба, воды, игрушку); налей (супу, киселя, воды, молока); хочу (есть, пить, спать, гулять, играть); можно спать? можно идти? можно гулять? можно кушать? можно встать? идем (играть, гулять, строить, лепить); мой (лицо, уши, руки, шею).

Управление грамматическим развитием осуществляется через организацию специальной совместной со взрослым деятельности, через общение ребенка с педагогом и другими детьми. Такое общение может разворачиваться в форме речевого взаимодействия двоих собеседников (диалог), но может принимать и групповые формы (полилог). Такие занятия строятся как естественное взаимодействие взрослого с детьми, имеют свободную организацию (разнообразие поз, расположения в пространстве, двигательная активность, свободное перемещение и т. п.), дети участвуют в них только добровольно, а педагог создает все возможности для проявления

субъектности в общении, стимулирует и поддерживает инициативные произвольные высказывания детей, их разговоры, обращения к педагогу, вопросы, свободный переход к самостоятельным играм и т. д.

Формирование разных сторон грамматического строя (синтаксиса, морфологии, словообразования) языка дошкольника имеет свою специфику, и для их развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации).

Для освоения морфологии и словообразования важны приемы, стимулирующие языковые игры; для формирования синтаксиса первостепенное значение имеет создание положительной мотивации для развернутых высказываний.

Мы считаем, что грамматическая работа с детьми после кохлеарной имплантации не рассматривается нами как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, а рассматривается как создание условий для полноценного освоения грамматического строя языка на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми.

Развитие слухового восприятия проходило в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха педагогами ДОО. Специфика психолого-педагогического сопровождения в ДОО такова, что весь коллектив сотрудников участвует в создании условий для благоприятного развития ребенка. Работая в идеологии «команды», каждый специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности.

1. Сурдопедагог (дефектолог):

- слухо-речевая диагностика и уточнение индивидуальных образовательных маршрутов;

- развитие сенсорно-двигательной сферы:
  - развитие остаточного слуха и восприятия;
  - развитие моторики, телесно-кинестических способностей;
  - развитие общения, развитие межличностно-коммуникативных способностей;
- коррекция развития речи;
- обеспечение индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий с детьми в соответствии с избранными программами.

## 2. Педагог- психолог:

- психологическая диагностика;
- психологическое консультирование;
- психотренинг;
- психокоррекция и психотерапия;
- разработка и оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных психодиагностики;
- социально-эмоциональное развитие; развитие внутриличностно-потребностного плана разных взаимосвязанных видов деятельности; обогащение эмоционально-волевой сферы.

## 3. Воспитатель:

- определение уровня развития разных видов деятельности ребенка;
- определение особенностей коммуникативной культуры и активности;
- определение уровня сформированности целенаправленной деятельности;
- определение навыков самообслуживания согласно возрастному этапу;
- реализация рекомендаций специалистов.

## 4. Инструктор по физическому развитию:

- реализация программ физического воспитания с учетом рекомендаций других специалистов;



- развитие пространственной ориентировки, визуально-пространственных способностей;

- развитие зрительно-моторной координации.

#### 5. Музыкальный руководитель:

- реализация программ музыкального воспитания;

- развитие пространственной ориентировки, визуально-пространственных способностей;

- развитие зрительно-моторной координации

- реализация программ дополнительного образования с элементами музыкальной, танцевальной, театральной терапии с учетом рекомендаций педагога-психолога и обязательным представлением для психологического анализа продуктов детского творчества как проективного материала.

#### 6. Представитель администрации – руководитель службы сопровождения:

- перспективное планирование деятельности службы;

- координация деятельности и взаимодействия специалистов;

- контроль за организацией работы, анализ эффективности.

Специалистами службы психолого-педагогического сопровождения были составлены индивидуальные маршруты на каждого ребенка, в которых прописаны направления, методы и содержание работы всех участников сопровождения.

Для того чтобы определить содержание работы по развитию слухового восприятия речи дошкольников после кохлеарной имплантации мы составили примерный тематический план индивидуальных занятий сурдопедагога в соответствии с требованиями программы для детей старшего дошкольного возраста и представили его в виде таблицы (см. таблица 5).

Таблица 5

Примерный тематический план индивидуальных занятий  
сурдопедагога

М е с я ц	Темы	Содержание работы по развитию слухового восприятия	Используемые игры-упражнения на занятиях с учетом уровня развития слухового восприятия		
			низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
с е н т я б р ь	Овощи. Фрукты.	Различение и воспроизведение на слух громкость и высоту звучания; определение источника звука; игра на звучащих игрушках с одновременным произнесением слогосочетаний; произнесение слогов и слов соответствующей громкости и высоты без движений.	«Что звучало?»	«Делай как я»	«Лесенка»
		Различение на слух количество звучаний в пределах 5; определение источник звука произнесение слогов; отхлопывание, отстукивание слогосочетаний.	«Узнай по голосу»	«Разложи фрукты»	«Эхо»
			«Угадай, кто это»	«Огород»	«Три стихии: Земля. Вода. Воздух»
			«Разложи фрукты»		«Огород»

о к т я б р ь	Животные. Растения.	<p>Определение на слух направление звука, источник которого расположен справа — слева — сзади — спереди, и узнавание на источник звука; различение (при выборе из 5 и более) и опознавание на слух при прослушивании грамзаписей голоса птиц и животных.</p> <p>Различение и опознавание на слух звучание музыкальных инструментов в исполнении педагога и в грамзаписи. Различение на слух и воспроизведение разнообразных ритмов. Различение и опознавание на слух бытовых шумов.</p>	<p>«Узнай по голосу»</p> <p>«Угадай кто это?»</p> <p>«Что звучало?»</p> <p>«Верно- неверно»</p>	<p>«Что звучало?»</p> <p>«Жмурки с голосом»</p> <p>«Будь внимателен»</p>	<p>«Собаки нет»</p> <p>«Жмурки с голосом»</p> <p>«Будь внимателен»</p> <p>«Черное и белое»</p>
н о я б р ь	Транспорт. Улица.	<p>Распознавание и в дальнейшем различение и опознавание на слух знакомого речевого материала.</p> <p>Различение и опознавание на слух сигналов городского транспорта.</p> <p>Распознавание на слух фразы, содержащие малознакомые и незнакомые слова.</p>	<p>«Что звучало?»</p> <p>«Лото»</p> <p>«Домино»</p> <p>«Запомни слова»</p> <p>«Поезд»</p>	<p>«Запомни слова»</p> <p>«Лото с отсрочкой»</p> <p>«Испорченный телефон»</p> <p>«Эхо»</p>	<p>«Испорченный телефон»</p> <p>«Подбери пару»</p> <p>«Поезд»</p>

д е к а б р ь	Времена года. Магазины.	Различение и опознавание на слух фразы с некоторыми изменениями в структуре: с инверсиями; с увеличением и сокращением количества слов.	«Бывает, не бывает» «Верни слово» «Да и нет - не говорить» «Зима»	«Зима» «Украсим елку» «Что нарисовал художник»	«Украсим елку» «У кого?» «Магазин»
я н в а р ь	Праздник. Профессии.	Распознавание на слух незнакомых текстов (из 4—5 и более предложений), составленных по сюжетным картинкам; различение и опознавание на слух слов, словосочетаний и фраз, входящих в текст; умение отвечать на вопросы и выполнять задания по тексту, воспринятые на слух.	«Книга куклы» «Что там?» «Зима»	«Книга куклы» «Шкаф с вещами»	«Опиши предмет» «Что делает?» «Что ты видел по телевизору?»
ф е в р а л ь	Семья. Дом.	Распознавание на слух незнакомых текстов из 3—4 и более предложений (без демонстрации картинок и предварительного сообщения его названия); различение и опознавание на слух слов, словосочетаний и фраз, входящих в текст; отвечать на вопросы и выполнять задания по тексту, воспринятые на слух.	«Семья» «Двигаемся под музыку» «Магазин» «Угадай»	«Внимательные ушки» «Семья» «Двигаемся под музыку»	«Семья» «Нарисуй картинку»

м а р т	Одежда. Обувь.	Опознавание на слух детских стихов и песен, знакомых сказок и рассказов, включение детьми в прозаические тексты новых слов. Закрепление умений опознавать, распознавать и различать неречевые звуки и речевые звуки в виде слов, фраз и текстов.	«День рождения лисы» «Двигаемся под музыку» «Путаница»	«Путаница» «Соберем куклу на прогулку»	«Девочка и ежик» «Путаница»
------------------	----------------	--	--	---	--------------------------------

Выделенный нами комплекс игр-упражнений для индивидуальных занятий сурдопедагога представлен в приложении (см. Приложение). Все предложенные нами игры-упражнения мы условно разделили на 3 группы в зависимости от уровня развития слухового восприятия тех детей, которых мы продиагностировали. Данный план является лишь ориентировочным для сурдопедагога, т. е. педагог может выбирать игры-упражнения в зависимости от индивидуальных слуховых, познавательных, личностных и других особенностей каждого ребенка.

В качестве методических приемов при обучении различению или опознаванию речевого материала используются демонстрация предмета или картинки, выполнение действий, ответы на вопросы, рисование, работа с сюжетной картинкой, серией картин по знакомой тематике, складывание разрезной картинки с изображением предмета, название которого предлагается на слух, работа с использованием фланелеграфа, дидактические игры, музыкальные дидактические игры, проведение опытов.

Разнообразие методических приемов при обучении различению и опознаванию речевого материала имеет важное значение для детей дошкольного возраста, потому что превращает слуховые тренировки в интересную для ребенка игру.

Таким образом, выделенное нами содержание работы, которое реализовывалось в процессе психолого-педагогического сопровождения,

комплекс игр-упражнений, методические рекомендации к нему для работы сурдопедагога на индивидуальных занятиях, отобранные приёмы работы, служат основной задаче – развитию слухового восприятия речи дошкольников после кохлеарной имплантации. Следует отметить, что использование такой работы при развитии слухового восприятия позволит повысить интенсивность занятия, увеличить объем речевого материала, который ребенок успешно продуцирует, повысить эффективность работы над произношением, улучшить слуховое восприятие.

#### **2.4. Итоги экспериментальной работы**

В период с сентября 2016 года по апрель 2017 года нами проводилась экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Работу по развитию слухового восприятия проводили в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушением слуха. Для сурдопедагога был предложен комплекс игр-упражнений, методические рекомендации и приемы работы, направленные на развитие слухового восприятия речи у дошкольников. Введение игр-упражнений по восприятию речи на слух было продиктовано той положительной ролью, которую они играют в развитии анализаторов вообще и в развитии слухового анализатора в частности. Также нами были отобраны опыты и музыкально-дидактические игры, методика работы по заучиванию и воспроизведению стихотворного текста, примерный речевой материал для индивидуальных занятий, которые могут использовать воспитатель, музыкальный педагог и родители в своей деятельности.

Работу по развитию слухового восприятия с использованием предложенного нами комплекса игр-упражнений проводил сурдопедагог на индивидуальных занятиях трижды в неделю. В дни каникул, а также в

течение всего учебного года, когда ребенок бывает дома, она проводилась родителями. Педагоги знакомили родителей с методикой проведения слуховой тренировки.

Работа по развитию навыков слухового восприятия устной речи у слабослышащих дошкольников происходила в процессе слухового и слухо-зрительного восприятия устной речи. Речевой материал при слуховой тренировке давался в разных сочетаниях: в словах, во фразах, словосочетаниях, текстах, творческих заданиях. Объем речевого материала, а также необходимость восприятия его в различных комбинациях исключала возможность механического запоминания.

В процессе слуховой тренировки дошкольник учился воспринимать знакомые по звучанию слова в сочетаниях со словами, которые не были в слуховой тренировке, узнавать отдельные элементы в не знакомых по звучанию слова, воспроизводя последние приблизительно, и распознавать на слух не знакомые по звучанию слова. Такой подход позволил создать условия для развития речевого слуха дошкольников после кохлеарной имплантации с учетом степени и характера нарушения слуха у этой категории детей.

Такое осуществление систематической работы всего коллектива детского дошкольного учреждения и семьи по развитию слухового восприятия дошкольников привело к выполнению поставленных задач.

В ходе обучения нами получены результаты, свидетельствующие о развитии способности восприятия слов на слух. Эта способность, развиваясь у всех испытуемых, проявилась по-разному, в зависимости от уровня владения речью, речевого опыта, способности анализа и синтеза поступающей информации. Полученные нами данные показывают стабильность формируемого навыка восприятия и воспроизведения речевого материала на слух. Эта стабильность, прежде всего, проявилась при восприятии ряда слов, как знакомых, так и не знакомых по содержанию, в умении узнавать в большинстве слов отдельные элементы.

Наблюдались более четкие, дифференцированные, воспроизведения слов, что отразилось на вынятности речи. В большинстве случаев дошкольники правильно определяли на слух слово, словосочетание, фразу, правильно понимали вопрос, верно на него отвечали с первого предъявления.

Результаты итогового контроля представлены в таблице 6 в сравнении с первоначальным срезом.

Таблица 6.

Сравнительные показатели уровня развития слухового восприятия речи детьми старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Имена детей	Развитие слухового восприятия					
	На начало года			На конец года		
	слов	фраз	текстов	слов	фраз	текстов
Аня	средний	средний	средний	высокий	высокий	высокий
Ваня	средний	низкий	низкий	высокий	средний	средний
Дима	низкий	низкий	низкий	средний	средний	низкий
Женя	средний	средний	средний	высокий	высокий	средний
Наташа	низкий	низкий	низкий	средний	средний	низкий
Юля	высокий	средний	средний	высокий	высокий	высокий

Таким образом, мы видим, что слуховое восприятие слов, фраз и текстов улучшились у обследуемых нами детей.

На основании данных таблицы можно сделать вывод о динамике слухового восприятия у каждого дошкольника по сравнению с началом работы. У детей с более сохранным уровнем слуха результаты значительно выше. Лучше всего результаты у Ани, Юли, Вани и Жени они стали воспринимать больше речевого материала, чем на начало коррекционной работы.

У детей с низким сохранным уровнем слуха результаты улучшились незначительно. Так, у Димы, Вани и Наташи умение опознавать слова, фразы, повысились лишь до среднего уровня.



Важно отметить, что развитие слухового восприятия текстов у Наташи и Димы остались на низком уровне.

Систематическая работа по развитию слуховой функции позволила улучшить состояние слухового восприятия дошкольников, и приблизить процесс становления устной речи у ребенка после кохлеарной имплантации к аналогичному процессу у нормально развивающихся сверстников.

Для более наглядного представления данных исследования рассмотрим сравнительные результаты анализа уровня развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в виде диаграммы (см. рисунок 4).

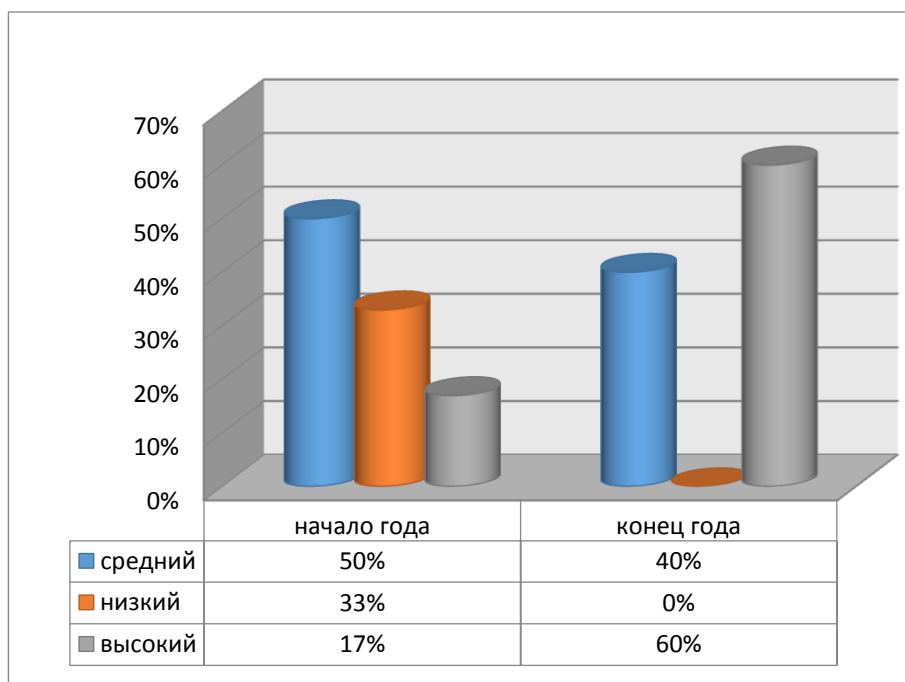


Рис. 4. Сравнительные результаты анализа уровня развития слухового восприятия слов детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в %.

Анализируя первоначальный и итоговый срезы уровня развития слухового восприятия слов дошкольниками после кохлеарной имплантации, мы наблюдали положительную динамику. Количество детей с высоким уровнем развития слухового восприятия речи увеличилось на 43%, а количество детей с низким уровнем развития слухового восприятия

речи уменьшилось на 33%. Таким образом, дошкольников с низким уровнем развития слухового восприятия речи не осталось.

Рассмотрим сравнительные результаты развития слухового восприятия фраз детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации в виде диаграммы (см. рисунок 5).

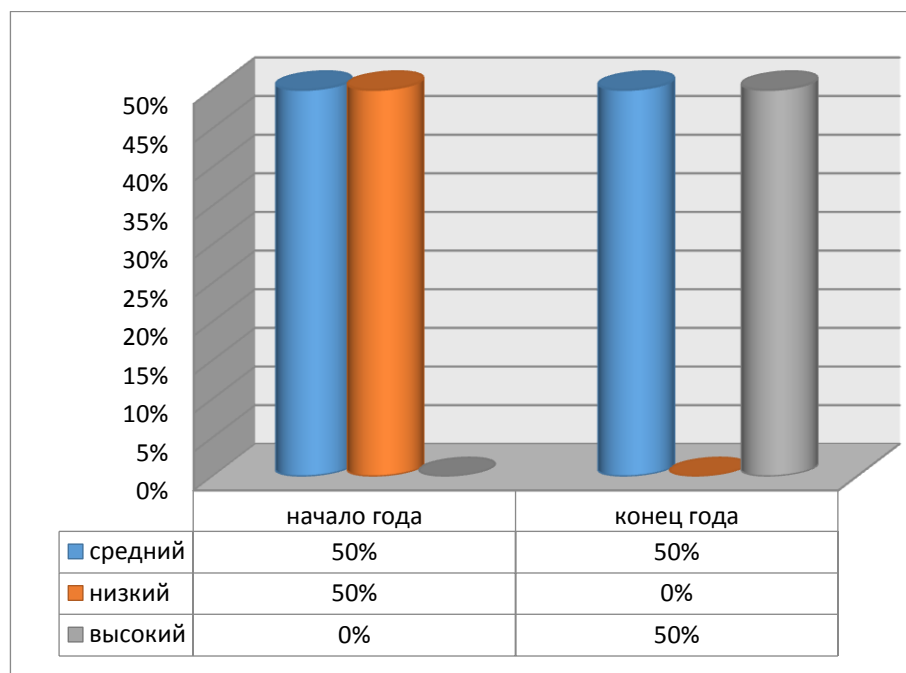


Рис. 5. Сравнительные результаты анализа уровня развития слухового восприятия фраз детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации в %

Сравнивая результаты по развитию восприятия фраз на начало и конец года также можно наблюдать положительную динамику. Мы видим, что высокий уровень развития слухового восприятия увеличился от 0 до 50%. Низкий же уровень уменьшился на 50%, т.е. детей с низким уровнем развития слухового восприятия не осталось.

Представим на диаграмме сравнительные результаты развития слухового восприятия текстов (см. рисунок 6).

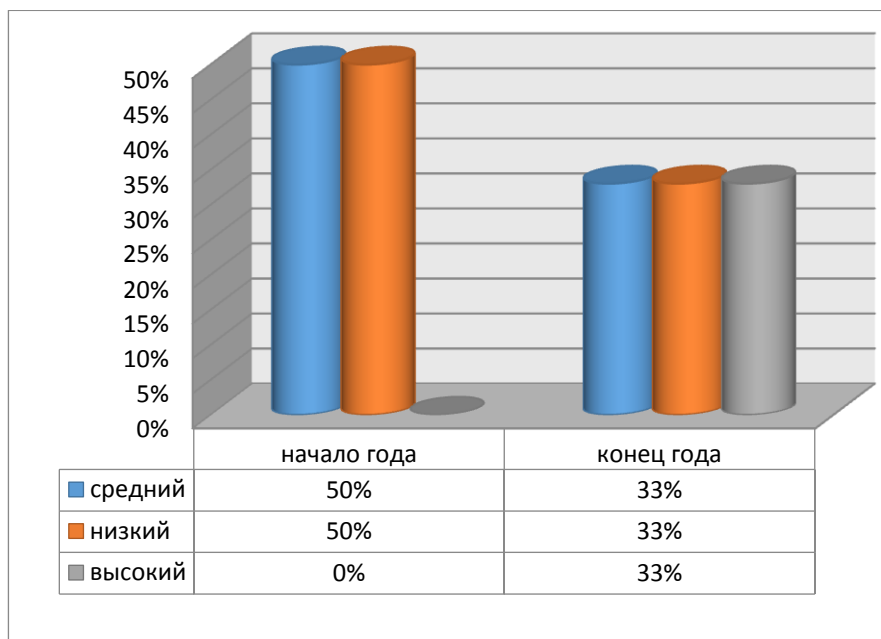


Рис. 6. Сравнительные результаты анализа уровня развития слухового восприятия текстов детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в %.

Делая анализ сравнительных результатов развития слухового восприятия текстов, мы видим, что количество детей с высоким уровнем восприятия текстов увеличилось от 0 до 33 %. Число детей с низким же уровнем уменьшилось на 17 %. Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что, в общем, слуховое восприятие текстов детьми улучшилось.

В начале года, неточное восприятие слов, фраз, в некоторых случаях полное их непонимание, в конце – полное и точное восприятие речевого материала, задания в целом. Сравнение результатов показывает общую положительную тенденцию развития слухового восприятия речевого материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что, подобранный нами комплекс игр-упражнений, методические рекомендации, приемы работы и использование их в соответствии с темами и требованиями программы дало положительную динамику в развитии слухового восприятия речи у детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи выполнены.

## Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа детьми старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации на базе МБДОУ «детский сад №263 г. Челябинска». На основе анализа научной литературы, изучения программы и методических рекомендаций по развитию слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации, был введен комплекс игр-упражнений по развитию слухового восприятия, который реализовывался специалистами службы психолого-педагогического сопровождения ДОУ. На каждого ребенка был составлен индивидуальный маршрут сопровождения.

Исследование показало, что дети дошкольного возраста после кохlearной имплантации испытывают большие трудности при восприятии речевого материала на слух, особенно восприятие фраз и текстов. Обнаруженные у слабослышащих детей трудности в слуховом восприятии позволяют сделать вывод о том, что необходима специальная слуховая тренировка на основе слухоречевой среды.

Проведению такой работы наиболее соответствуют индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия. В связи с этим, мы отобрали комплекс игр-упражнений для развития слухового восприятия, которые использовал сурдопедагог на индивидуальных занятиях.

Проведенный итоговый контроль показал положительные результаты работы по развитию слухового восприятия дошкольников. Была отмечена положительная динамика в развитии слухового восприятия слов, фраз и текстов.

Таким образом, предложенный нами комплекс игр-упражнений, методические рекомендации, отобранные приёмы работы, музыкально-дидактические игры могут использоваться сурдопедагогом в работе с дошкольниками после кохlearной имплантации на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия, на занятиях воспитателей,

музыкальным руководителем на занятиях по музыкальному воспитанию и для работы родителей с детьми в семье.

## Заключение

В данной работе мы рассмотрели развитие слухового восприятия речи детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в процессе обучения и воспитания с точки зрения психологии, педагогики и методики. Проанализировав соответствующую психолого-педагогическую и методическую литературу по данному вопросу, пришли к выводу, что слух играет важную роль в развитии ребенка. С помощью слуха происходит обогащение представлений об окружающем мире, знакомство с многообразием звуков, формируется понимание речи окружающих, а затем и собственная речь, которая обуславливает активное усвоение ребенком человеческого опыта.

Исследования Р.М. Боскис, В.И. Бельтюкова, С.А. Зыкова, Е.П. Кузьмичевой, Л. П. Назаровой Ф.Ф. Рау, Т.Р. Соколовской показали, что нарушение слухового анализатора ведет к невозможности или ограничению восприятия различных звуковых явлений окружающего мира, к существенным отклонениям в развитии и формировании устной речи. Недостаточно развитая речь или ее отсутствие является препятствием для обучения, так как усвоение содержания обучения тесно связано со словесным оформлением и осмыслением речи. Исследования ученых доказали, что развивающееся слуховое восприятие создает слухозрительную основу для формирования устной речи, поэтому необходимо усилить слуховой компонент в слухозрительном восприятии речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предполагает учет «индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющий особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; и

возможности освоения ребёнком Программы на разных этапах её реализации». Развитие у детей общения со взрослыми и сверстниками является, согласно ФГОС дошкольного образования, одним из важнейших целевых ориентиров, который обеспечивает успешную социализацию ребенка. Это может быть достижимо при достаточно хорошем усвоении и понимании ребёнком устной речи, что возможно при сохранном слухе или ношении слухового аппарата, или после кохлеарной имплантации.

Полноценное владение глухим ребенком устной речью предполагает развитие способности достаточно свободно понимать обращенную речь собеседника и говорить внятно, понятно для окружающих. Эти два процесса взаимосвязаны, их формирование осуществляется с опорой на развивающееся слуховое восприятие неслышащих детей при постоянном использовании индивидуальных слуховых аппаратов. Однако даже самые современные слуховые аппараты не позволяют глухому ребенку полноценно слышать речь, они не в силах компенсировать утраченный слух и у них, к сожалению, имеется ряд недостатков.

В последние десятилетия в нашей стране широкое распространение получило новое направление реабилитации лиц с тяжелыми формами тугоухости и глухоты – кохлеарная имплантация. Кохлеарный имплант – это медицинский прибор, замещающий функцию восприятия звуковых колебаний отсутствующих или поврежденных волосковых клеток улитки посредством прямой электростимуляции слухового нерва. Кохлеарный имплант позволяет детям с нарушениями слуха реагировать на окружающие звуки и лучше ориентироваться в пространстве, а также быть социально адаптированными в слышащую среду. Уровень слухового восприятия ребенка позволяет различать все звуки речи, в том числе и высокочастотные.

Эффективность кохлеарной имплантации в целом у детей в существенной мере зависит от организации послеоперационной слухоречевой реабилитации. При отсутствии адекватной слухоречевой

реабилитации ребенок не способен овладеть речью, несмотря на то, что с помощью кохлеарного импланта он будет слышать даже тихие звуки. При правильной организации работы большинство позднооглохших детей, потерявших слух после овладения речью, через месяц после подключения процессора кохлеарного импланта восстанавливают способность понимать речь на слухо-зрительной основе в большинстве коммуникативных ситуаций.

Для более успешного обучения детей после кохлеарной имплантации восприятию речевого материала необходимо разнообразить методические приемы, т. к. это превращает слуховые тренировки в интересную для ребенка игру.

Комплекс игр-упражнений, методические рекомендации и приемы работы, представленные нами, служат одной основной задаче – развитию слухового восприятия и формированию устной речи дошкольников. Следует отметить, что использование разнообразных игр при развитии слухового восприятия позволит повысить интенсивность занятия, увеличить объем речевого материала, который ребенок успешно продуцирует, повысить эффективность работы над произношением, улучшить слуховое восприятие.

Таким образом, цель квалификационной работы достигнута, задачи выполнены. Проведенная нами работа показала эффективность использования комплекса игр-упражнений в работе над развитием слухового восприятия речи детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Подобранные нами материалы имеют практическую значимость, и могут быть использованы в работе педагогов и родителей детьми старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.



## Список литературы

1. Акустическая теория речеобразования [Текст] / пер. с англ., под ред. В. М. Григорьева. - М. : Наука, 1964. – 246 с.
2. Анализ, синтез и восприятие речи [Текст] / пер. с англ. А. А Пирогова. - М. : Связь, 1968. – 394 с
3. Ананьев. Б. Г. Теория ощущений [Текст] / Б. Г. Ананьев. - Л. : ЛГУ, 1961. – 456 с.
4. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] /П.К. Анохин – Москва, 1975.- 263с.
5. Арт педагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов [Текст] / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
6. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух : пособие для учителя [Текст]. – М. : Просвещение, 1990.
7. Белинский В. Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих: вопросы сурдопедагогики [Текст] / В. Л. Белинский. - М., 1972.
8. Бельтюков. В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 269 с.
9. Бельтюков, В.И. К проблеме восприятия устной речи [Текст]/В.И. Бельтюков – М.: Просвещение, 1971.-116с.
- 10.Бельтюков. В. И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению [Текст] / В. И. Бельтюков – М. : АПН РСФСР, 1960. – 154с.
- 11.Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]. - М. : Академия, 2002. - 106 с.

- 12.Борякова. Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Ю. Борякова. - М. : АСТ, Астрель, 2008. - 222 с.
- 13.Боскис. Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.
- 14.Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя [Текст] / Р. М. Боскис. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1988. - 128 с.
- 15.Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. - М. : Просвещение, 1972. – 143 с.
- 16.Вийтар, Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников [Текст] / Э. А. Вийтар // Дефектология. - 1981.- №4. – С. 30-37.
- 17.Власова, Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка [Текст] /Т.А. Власова – Москва, 1954. – 379с.
- 18.Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста : программы для специальных дошкольных учреждений [Текст] / Л. А. Головчиц, Л. П. Носкова, Н.Д. Шматко, А. Д. Салахова, Г. В. Короткова, А. А. Катаева, Т. В. Трофимова. – М. : Просвещение, 1991.
- 19.Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста : программы для специальных дошкольных учреждений [Текст] / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская, Р. Т. Есимханова, А. А. Катаева, Г. В. Короткова, Г. В. Трофимова. - М. : Просвещение, 1991. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. - 2-е изд. – СПб. : 2006. – 1096 с.
- 20.Выготский. Л. С. Мышление и речь [Текст] // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982. - Т. 2.
- 21.Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Я. Кабылышцкая. - М. : Издательство Московского университета, 1974. – 102 с.

22. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] / Л. А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
23. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха : сборник игр для педагогов и родителей [Текст] / под ред. Л.А. Головчиц. - М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. — 160с.
24. Дьячков, А.И. Воспитание и обучение глухих детей [Текст] /А.И. Дьячков – М. : АПН РСФСР, 1987. — 258с.
25. Зайцева, Г.Л. Жестрвая речь. Дактилология [Текст] / Г. Л. Зайцева. - М. :Владос, 2000. – 192 с.
26. Запорожец, А. В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей) [Текст] // Избр. психол. труды. - М., 1986. - Т. 1.
27. Исследование личности детей с нарушениями слуха [Текст] / под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. - М. :Гардарики, 1981. – 180 с.
28. Казанская, В. Л., Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия [Текст] / В. Л. Казанская, Н. Д Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. - № 6. – С. 23-31.
29. Каплинская, К.П. К вопросу о развитии речевого слуха у слабослышащих дошкольников [Текст] / К.П. Каплинская //Дефектология. – 1977. - № 1.- С. 9-13.
30. Кожевникова, В. А. Речь, артикуляция и восприятие [Текст] / В. А. Кожевникова, Л. А. Чистович. – М. : Наука, 1965. – 278с
31. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Часть 1 : методические указания [Текст] / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. — М.: Владос, 2004. — 154 с.
32. Кузьмичева, Е. П. Развитие речевого слуха у глухих детей [Текст] / Е. П. Кузьмичева. – М. : Педагогика, 1983. - 160 с.

- 33.Леве. А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы, Возможности [Текст] / Леве Армин. – М.: Академия, 2003. - 224 с.
- 34.Леонгард, Э. И. Основные принципы работы по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников [Текст] / Э.И. Леонгард // Дефектология. – 1977. - № 6. – С. 24-26.
- 35.Лурия. А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / под.ред. Е. Строгановой. - СПб. : Питер, 2006. - 320 с.
- 36.Лях Г.С., Марусева, Э.М. Аудиологические основы реабилитации детей с нейросенсорной тугоухостью [Текст] / Г.С. Лях, Э.М. Марусева – Ленинград, 1979.- 207с.
- 37.Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
- 38.Микшина, Е. П. Обучение глухих дошкольников устной речи в первоначальный период (на специальных занятиях) :диссерт. канд. пед. наук [Текст]. – Л. : ГПИ им. А.И. Герцена, 1987. – 221 с.
- 39.Морозова, Н. Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста [Текст] / Н. Г. Морозова // Дефектология. - 1985. - № 3. – С. 63-67.
- 40.Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н.Г. Морозова – Москва, 1969.- 187с.
- 41.Назарова, Л. П. Этапы становления дидактической системы развития слухового восприятия у учащихся с нарушениями слуха [Текст] / Л. П. Назарова // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – 2002. - № 3. – С. 99-111.
- 42.Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
- 43.Нейман. Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст] / Л. В. Нейман. – М. : АПН СРФСР, 1961. – 216 с.

- 44.Новикова, Л.А., Рыбалко Н.В. Электрофизиологическое исследование слуховой чувствительности глухих и слабослышащих детей[Текст] /Л.А. Новикова, Н.В. Рыбалко //Дефектология. – 1979. - № 2. – С. 12-17с.
- 45.Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. П. Носкова, Л. А. Головниц. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
- 46.Носуленко. В. Н. Психология слухового восприятия [Текст] / В. Н. Носуленко. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
- 47.Нудельман, М. М. Воссоздающее воображение у глухих детей: об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников // Психология глухих детей [Текст] / Под ред. И. М. Соловьева и др. - М., 1971. – С. 45.
- 48.Нудельман, М. М. Представление глухих школьников об оценке их личности сверстниками [Текст] / М. М. Нудельман // Дефектология. - 1983. - № 6. – С. 17-23
- 49.Обухова, Т.И. Влияние нарушений слуха на психическое развитие ребенка [Текст] //Дошкольное воспитание аномальных детей /под ред. Л.П. Носковой – Москва, 1993. – 138с.
- 50.Основы специальной психологии [Текст] /Под ред. Л.В. Кузнецовой – Москва, 2002. – 480с.
- 51.Петрова. О. А. Развивающие занятия для детей дошкольного возраста с нарушениями слуха [Текст] / О. А. Петрова. – СПб.: Речь, 2008. – 50 с.
- 52.Петшак, В. Понимание глухими школьниками эмоций других людей [Текст] / В. Петшак // Дефектология. - 1981. - № 4. – С. 37-43.
- 53.Прилепская, Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников [Текст] / Т. Н. Прилепская // Дефектология. - 1989. - № 5. – С. 26-33.
- 54.Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. - 2-е изд. – СПб. : 2006. – 1096 с.

55. Психологический словарь И. М. Кондаков, 2000 г. [Электронные ресурсы] <http://vocabulary.ru/dictionary/478/word/sluhovoe-vozprijatie>
56. Развитие слухового восприятия и обучение произношению // Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / под ред. Л. П. Носковой – М. : Просвещение, 1993. – 208 с.
57. Рау, Ф. Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей [Текст] / Ф. Ф. Рау // Дефектология. – 1975. - № 1. - С. 32 - 51.
58. Речицкая, Е.Г., Туджанова К.И. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха [Текст] /Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова - Москва, 1994.- 104с.
59. Розанова. Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей [Текст] / Т. В. Розанова. - М. : Педагогика, 1978. - 232 с.
60. Рубинштейн. С. Л. Основы общей психологии [Текст] / сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
61. Сапожков М. А. Речевой сигнал в кибернетике и связи [Текст] / М. А. Сапожков. - М. : Государственное издательство литературы по вопросам связи и радио, 1963. – 452 с.
62. Селиверстов. В. И. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика [Текст] / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 318 с.
63. Соловьева, А. И. Основы психологии слуха [Текст] / под ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972 . – 187 с.
64. Сурдопедагогика [Текст] / под науч. ред. Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой. – М. : Академия, 2005. - 576 с.
65. Сурдопедагогика : учебник для студ. высших пед. учеб.завед. [Текст] / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ВПАПОС, 2004. – 655 с.
66. Тигранова. Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей [Текст] / Л. И. Тигранова. – М. : Педагогика, 1978. – 96 с.

67. Усвоение глухими дошкольниками словесного ударения [Текст] / под ред. Е. П. Кузьмичевой, Н. Ф. Слезиной. – М.: Просвещение, 1986.
68. Шагунов. А. Д. Диагностика и коррекция нарушения слуха [Текст] / А. Д. Шагунов. – М. : Наука, 2005. – 639 с.
69. Швайко. Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко. - М. :Юнити, 1983. – 660 с.
70. Шиф. Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей [Текст] / Ж. И. Шиф. - М. : Просвещение, 1968. – 316 с.
71. Янушко. Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5 – 3 лет [Текст] / Е. Янушко. – М. :Теревинф, 2007. – 232 с.
72. Ясикова. А. Н. Игры и упражнения, разработанные для слабослышащих дошкольников [Текст] / А. Н. Ясикова. – СПб. : Прима, 2006. – 506 с.
73. Яхнина, Е. З. Музыкально-ритмические занятия с глухими учащимися : пос. для учителя [Текст] / Е. З. Яхнина. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 186 с.