



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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 коммуникативной сферы слабослышащих детей
старшего дошкольного возраста в процессе психолого-
педагогического сопровождения**

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование

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

Проверка на объем заимствований:

84,28 % авторского текста

Работа реферат к защите

«18» 10 2023 г. № 2

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ЗФ-306-188-2-1
Делягина Александра Валерьевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения коммуникативной сферы старшего дошкольного возраста.....	8
1.1 Понятие «коммуникативная сфера» в психолого-педагогической и специальной литературе.....	8
1.2 Развитие коммуникативной сферы у детей в онтогенезе.....	12
1.3 Особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в образовательно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации.....	18
Выводы по главе 1.....	25
ГЛАВА 2. Возможности психолого-педагогического сопровождения в процессе развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	26
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	26
2.2 Особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	33
2.3 Развитие коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	38
Выводы по главе 2.....	48
ГЛАВА 3. Экспериментальная работа по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	49
3.1 Методика и организация изучения состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	49
3.2 Реализация программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе	

психолого-педагогического сопровождения.....	62
3.3 Результаты экспериментальной работы.....	72
Выводы по главе 3.....	78
Заключение.....	80
Список использованных источников.....	86
Приложения.....	93

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в педагогической науке особое внимание уделяется такому социальному феномену как коммуникация, которая рассматривается как взаимодействие между двумя или более лицами, связанное с обменом информацией. При этом одной из центральных научно-практических проблем является проблема развития коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста, поскольку умение вступать в контакты с другими людьми во многом определяют будущий социальный статус ребенка.

Коммуникативные умения не являются врожденными, однако являются базовыми для других видов деятельности. Однако не всегда процесс развития коммуникативных умений протекает благополучно, что является общей закономерностью аномального развития и часто наблюдается у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушением слуха.

У слабослышащих детей снижена потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, поскольку скудный словарный запас, аграмматизмы, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи: коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей. Работа по усвоению слабослышащими детьми социально значимого опыта поведения, навыков общения с окружающими людьми осуществляется в условиях целенаправленного педагогического воздействия через включение детей в доступные области бытовой и индивидуальной деятельности с учетом их личных интересов и возможностей, в том числе, в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это технология, предназначенная для оказания помощи ребенку на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в

условиях образовательного процесса. Развитие коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения подразумевает формирование их адекватных представлений о себе, продуктивного общения со сверстниками и взрослыми, межличностных отношений.

Теоретическо-методологической основой исследования выступают труды Выготского Л.С., где определены специфические особенности социализации и построения взаимоотношений с окружающими людьми детей, имеющих физические и психические нарушения; основы коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях Алексеевой М.М., Леонтьева А.Н., Лисиной М.И., Пидкасистого П.И., Рубинштейна С.Л., Смирновой Е.А., Серебряковой О.В. и др.; значимость повышения эффективности процесса обучения и воспитания слабослышащих детей посредством максимального использования возможностей коммуникативной среды отражена в исследованиях Боскис Р.М., Зикеева А.Г., Пелымской Т.В., Шиф Ж.И., Яшковой Н.В. и др.; изучением проблемы психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных организациях занимались Александровская Э.М., Битянова М.Р., Газман О.С., Субботина Л.Г., Трубайчук Л.В. и др. Однако в отечественной науке обозначилось противоречие: с одной стороны, наличие нарушений слуха требуют интенсивного развития коммуникативной сферы у детей, в частности, путем организации психолого-педагогического сопровождения, а с другой стороны, наблюдается отсутствие детально разработанного методического обеспечения осуществления данного процесса в деятельности дошкольной образовательной организации.

Выявленное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: каким образом организовать процесс психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста?

Эти положения определили актуальность темы данного исследования «Развитие коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения».

Цель исследования: теоретически изучить источники по проблеме исследования и на практике доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение процесса развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: реализация программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую, научно-методическую, справочную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать программу развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования: процесс развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в условиях специальной дошкольной образовательной организации будет наиболее эффективным, если использовать специально разработанную программу развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

1) теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, синтез, классификация, обобщение;

2) практические методы: педагогический эксперимент, математический метод, наблюдение, сравнение, интерпретационный метод.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в возрасте 6-7 лет .

Теоретическая значимость исследования:

1) определены организационные основы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;

2) выявлены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические аспекты психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования:

1) реализован диагностический комплекс заданий, направленный на определение уровня развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;

2) разработана методическое и дидактическое обеспечение программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения;

3) определена возможность использования всех материалов данного исследования в практической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций комбинированного или компенсирующего видов.

Структура работы: введение, 3 главы, заключение, список использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «коммуникативная сфера» в психолого-педагогической и специальной литературе

В настоящее время исследователи социологических проблем коммуникации Вовк Е.В. и Крень А.А. одной из ее основных категорий выделяют коммуникативную сферу, предполагающую коммуникативную деятельность человека и имеющую свои функции, определяемые его коммуникативными потребностями. Данная сфера личности интегрирует ряд социально значимых характеристик коммуникации (смысловую информацию, социальный статус коммуникатора и степень мотивированности в обмене информацией) [15].

Конечкая В.П. определяет коммуникативную сферу как социально обусловленную область коммуникативного поведения людей [29].

Зинченко В.П. и Мещеряков Б.Г. под коммуникативностью понимают сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание другого человека [12].

По мнению Смирновой Е.А., ключевыми словами в понимании сущности коммуникативности являются общение и взаимодействие с другими людьми [56].

Общение выступает как специфическая форма обмена информацией между людьми и является ведущим условием социализации личности, при котором происходит усвоение общественного опыта, норм нравственности и формирование законопослушного поведения. Взаимодействие

предполагает личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок.

На сегодняшний день понятие «общение» имеет разнообразные трактовки. Так, Алексеева М.М. и Яшина В.И. понимают общение как социально и личностно ориентированный процесс, в котором реализуются не только личностные отношения, но установки на социальные нормы [5].

Лисина М.И. определяет общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [34].

Серебрякова О.В. отмечает, что важной характеристикой общения является то, что каждый участник общения активен и выступает как субъект, а следствием такого взаимодействия являются взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [55].

Леонтьев А.Н. считает, что термин «общение» очень близок по содержанию к термину «коммуникация», смысл которого заключается в передаче сообщения, влияющего на взгляды и ценности собеседника и построенного преимущественно на рациональной основе [33].

Пидкасистый П.И. определяет коммуникацию как взаимодействие между двумя или более лицами, связанное с обменом информацией (идеи, знания, представления, сообщения, стратегии и т.д.). К коммуникации относятся деловая переписка, переговоры, межличностная, межгрупповая, публичная, массовая и политическая коммуникация. При этом в межличностной коммуникации всегда отличают вербальную и невербальную коммуникацию, где последняя представляет собой обмен информацией при помощи жестов, мимики, положения тела, тактильных ощущений и др. Все эти способы общения по аналогии иногда также называют языками – первичными (человеческая речь) и вторичными (язык глухонемых) или естественными и искусственным [47].

Близость терминов «общение» и «коммуникация» подтверждается наличием в психологической литературе таких синонимических

словосочетаний как «средства коммуникации» и «средства общения», «коммуникабельность» и «общительность» и т.д.

Для нашего исследования становится важным определить понятие «коммуникативная деятельность» – это сложная многоканальная система последовательно развертывающихся действий людей, каждое из которых направлено на решение частной задачи в направлении к цели общения; основными функциями коммуникативной деятельности являются: коммуникативная, интерактивная (организация общения) и перцептивная (взаимопонимание).

Леонтьев А.Н. выделяет типы коммуникативной деятельности людей (личностно-ориентированный и социально-ориентированный) и основную ее единицу – диалог, элементарными единицами которого, в свою очередь, являются действия высказывания и слушания [33].

Отечественные психологи и педагоги (Алексеева М.М., Бодалев А.А., Лисина М.И. и др.) выделяют следующие структурные компоненты коммуникативной деятельности (общения):

- 1) предмет общения (партнер по общению как субъект);
- 2) потребность в общении (стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них самопознание и самооценка);
- 3) коммуникативные моменты (то, ради чего человек вступает в контакт с окружающими его людьми);
- 4) мотивы коммуникативности (побуждение к общению) [49].

По мнению Лявуковой Е.В., коммуникативная деятельность включает:

- 1) действия общения (единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, направленный к другому участнику как объекту);
- 2) задачи общения (цель, на которую направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе коммуникативной деятельности);
- 3) средства общения (операции, с помощью которых осуществляется действие общения);

4) продукты общения (материальные и духовные образования, создающиеся в итоге общения) [37].

Коммуникативная деятельность, как отмечает Хафизова К.А., играет важную роль в развитии человека. Без удовлетворения этой социальной потребности процесс формирования личности замедляется либо вовсе прекращается. Для его реализации человеку необходимо обладать коммуникативными способностями, обеспечивающими эффективность общения личности и совместимость с другими людьми [64].

Хмелькова Е.В. подчеркивает, что коммуникабельность есть способность индивида располагать к общению, к установлению контактов, психологическая и иная совместимость, общительность, и определил способности к общению: желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»); умение организовать общение («Я умею»), включающее умения слушать собеседника, эмоционально сопереживать и решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю») [65].

Щербакова Т.Ю. отмечает, что для развития коммуникативных способностей человеку необходимо обладать основными коммуникативными умениями и навыками, правильно сформированным коммуникативным поведением в соответствии с нормами и требованиями в обществе. При этом коммуникативные умения представляют собой синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности, а коммуникативные навыки – способность индивида устанавливать контакты между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации. Они формируются двумя путями: в ходе разнообразной социальной практики, в которую включена личность и в ходе специальной подготовки к общению [70].

Отечественные психологи Кузьмина Е.С., Лисина М.И. и Семенов В.Е. к коммуникативным умениям относят:

1) умения переносить известные человеку знания и навыки, варианты решения, приемы общения в условиях новой ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой ее конкретных условий;

2) умения находить решение коммуникативной ситуации из комбинации уже известных ему навыков, знаний, приемов;

3) умения создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [34].

Таким образом, согласно определению Конечкой В.П., коммуникативная сфера есть социально обусловленная область коммуникативного поведения людей; вбирает в себя целый ряд личностных качеств и имеет сложный механизм формирования. Несформированность коммуникативной сферы может оказаться невосполнимой для человека, поскольку достижения каждого периода развития общения не исчезают и не заменяются более поздними этапами, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни. Субъективно не удовлетворяющие человека контакты не всегда проявляются в социальном взаимодействии, но для самого субъекта сопровождаются внутренним напряжением, нарушением моторики и речи.

1.2 Развитие коммуникативной сферы у детей в онтогенезе

В настоящее время проблема развития коммуникативной сферы у детей глубоко изучена и широко представлена в отечественной педагогике и психологии такими авторами, как Алексеева М.М., Дубина Л.А., Немов Р.С., Сомкова О.Н. и др. [5; 23; 41; 60].

Лисина М.И. в своих исследованиях определяет общение для ребенка как вид активных действий, с помощью которых он стремится передать другим и получить от них определенную информацию, удовлетворить свои материальные и духовные потребности, установить с окружающими людьми необходимые ему эмоционально окрашенные

отношения и согласовывать свои действия с окружающими [34].

Важнейшим фактором развития коммуникативной сферы у детей является процесс овладения ими речью как средством общения, который в течение первых лет жизни проходит несколько этапов:

1) довербальный этап (ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам, но постепенно складываются условия, обеспечивающие последующее овладение речью);

2) этап возникновения речи (осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению: ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова);

3) этап развития речевого общения (ребенок овладевает речью и использует ее для общения с окружающими людьми) [6].

Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей в ее межличностной функции на всех трех этапах становления, однако такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этапов. И это связано в первую очередь с тем, что сам коммуникативный фактор изменяется у детей в разные периоды дошкольного детства.

Предметом общения как вида деятельности является партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

Общение со взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет жизни, когда закладываются все основы личности растущего человека. Взаимодействие со взрослыми в процессе совместной деятельности осуществляется на разных уровнях – моторном (двигательном), материальном (предметном) и информационном (коммуникативном).

Лисина М.И. выделяет ряд этапов в развитии коммуникативной функции общения у детей:

1 этап – установление отношений ребенка с взрослым, который является носителем нормативов деятельности и образцом для подражания;

2 этап – взрослый выступает для ребенка равным партнером по совместной деятельности;

3 этап – установление отношений равноправных партнеров по совместной деятельности между детьми;

4 этап – ребенок в коллективной деятельности выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности, что, с одной стороны, позволяет ребенку творчески использовать усвоенный материал и способствует развитию позиций субъекта деятельности, помогает увидеть смысл предметов и явлений, а с другой стороны, ребенок учится контролировать и оценивать себя и других, что важно в плане формирования психологической готовности к школьному обучению [34].

Потребности, мотивы и средства общения образуют формы общения, которые закономерно сменяются на протяжении детского возраста и характеризуются такими параметрами как время возникновения в онтогенезе, место в системе общей жизнедеятельности, содержание потребности в общении, ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению и основные средства общения [53].

Формы общения можно условно разделить на две большие группы – ситуативное и внеситуативное. Охарактеризуем их.

1. Содержание ситуативных (эмоционально-практическое и ситуативно-деловое) форм общения присутствует в конкретной ситуации – это отношение взрослого, выраженное в его улыбке и жестах, предметы в его руках, которые можно увидеть, потрогать, рассмотреть и др.

Эмоционально-практическая форма общения возникает на третьем году жизни ребенка, который ожидает от сверстников соучастия в своих

играх и самовыражениях. Основные средствами общения являются экспрессивно-мимические.

Примерно в 4 года возникает ситуативно-деловая форма общения со сверстниками, потребность в котором выдвигается на одно из первых мест. Это связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности коллективного характера. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении. Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети идут на компромисс, уступая друг другу игрушку, и т.д.

2. Содержание внеситуативных (познавательное, личностное, деловое) форм общения уже не ограничивается наглядной ситуацией, а выходит за ее пределы – предметом общения ребенка и взрослого могут стать явления и события, которые нельзя увидеть в конкретной ситуации взаимодействия, а содержанием общения могут стать и собственные переживания, цели и планы, отношения, воспоминания, которые существенно раздвигают горизонты жизненного мира дошкольников.

Внеситуативное общение становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью, позволяющей создать представления о предметах, отсутствующих в данный момент перед глазами, и действовать с ними. Такое общение предъявляет новые требования к поведению взрослого. Здесь уже недостаточно просто быть внимательным к ребенку и играть с ним в игрушки. Нужно обязательно разговаривать, рассказывать о том, чего сам дошкольник еще не знает, не видел, расширять его представления о мире.

При нормальном развитии внеситуативно-познавательное общение складывается примерно к 4-5 годам. Явным свидетельством появления у слабослышащего ребенка такого общения становятся его вопросы, адресованные взрослому, которые, в основном, направлены на выяснение закономерностей живой и неживой природы [57].

В старшем дошкольном возрасте самостоятельное внеситуативно-личностное общение побуждается личностными мотивами, когда другой человек привлекает ребенка как личность с определенными качествами (семейным положением, возрастом, профессией), которая в дальнейшем становится образцом для подражания.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается у небольшого числа детей 6-7 лет, однако у всех намечается тенденция к ее развитию. Усложнение игровой деятельности ставит детей перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Изменяется ведущий мотив общения и складывается устойчивый образ сверстника, а потому возникает привязанность и дружба, происходит становление субъективного отношения к другим детям, то есть умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать.

Немов Р.С. отмечает, что необходимо обращать внимание на то, что и как говорят дети, как они реагируют на действия людей, выявлять мысли и чувства, сопровождающие у дошкольников акты их общения с другими людьми, трудности, с которыми они сталкиваются, вступая в контакты с окружающими. При этом автор выделяет поведенческий (внешний) и психологический (внутренний) компоненты общения [41].

Поведенческий компонент включает в себя вербальную (речевое высказывание) и экспрессивную форму поведения (тон голоса, темп речи, выражение лица, мимика, жесты).

Психологический компонент – это мысли, чувства, ожидания и установки, сопровождающие акт общения. Психологически подготовленный к общению ребенок знает, что, где и когда можно и нужно говорить и делать, чтобы произвести хорошее впечатление и оказать необходимое влияние на других участников общения.

Как считает Сомкова О.Н., коммуникативные умения детей дошкольного возраста – это владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми: к ним относятся:

1) речевые умения (слушать собеседника и правильно понимать его мысль, задавать вопросы, поддерживать эмоциональный тон общения, слушать свою речь и контролировать ее нормативность и др.);

2) невербальные умения (уместное использование мимики, жестов, поз и умение понимать эмоции собеседника);

3) правила речевого этикета (умение вступать в разговор, способность поддерживать общение, использовать формы обращения к собеседнику (знакомство, приветствие, приглашение к разговору, привлечение внимания, просьба, согласие и отказ, жалоба и др.) [60].

По мнению Л. А. Дубиной, коммуникативные умения дошкольника включают в себя умение сотрудничать, воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию, слушать, слышать и говорить самому [23].

К основным коммуникативным умениям Алексеева М.М. и Яшина М.И. относят умение слушать и понимать речь, умение строить общение с учетом ситуации, активность в общении, умение легко входить в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражать свои мысли, умение пользоваться формами речевого этикета [5].

Таким образом, нами были рассмотрены основные этапы развития коммуникативной сферы (довербальный, возникновения речи и ее активного использования) и коммуникативной функции общения у детей; понятие «формы общения» и их виды (ситуативное и внеситуативное); виды коммуникативных умений детей дошкольного возраста (речевые и невербальные умения, правила речевого этикета). При этом в актуальном для данного исследования старшем дошкольном возрасте у нормально развивающихся детей должны быть сформированы такие коммуникативные умения, как умение слушать и понимать речь, строить общение с учётом ситуации, вести диалог, а также лёгкость вхождения в контакт с другими людьми, ясность и последовательность выражения своих мыслей и использование различных форм речевого этикета.

1.3 Особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в образовательно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации

Актуальное для данного исследования понятие «психолого-педагогическое сопровождение» возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка.

В истории педагогики основным положением в оказании индивидуальной помощи ребенку является принцип природосообразности воспитания, заложенный Коменским Я.А. и Песталоцци И.Г. [24]. Позднее идея педагогической помощи ребенку в ходе воспитания в большей степени отражалась в исследованиях Ушинского К.Д., Монтессори М., Каптерева П. и др. [31].

Само понятие «сопровождение» берет свое начало в трудах Казаковой Е.И. и характеризуется как новая образовательная технология, в основе которой лежит системно-ориентационный подход и опора на внутренний потенциал развития самого субъекта [26].

Под сопровождением понимается создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъектом развития в данном случае выступает как развивающийся человек, так и развивающаяся система, в которой в качестве ситуации жизненного выбора выступают конкретные проблемные ситуации, где субъект сам определяет для себя путь развития.

Автор в своих исследованиях описывает процесс сопровождения как «субъектный четырехугольник», который включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

С точки зрения Битяновой М.Р., понятие «сопровождение» стоит характеризовать как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного психологического развития ребенка в ситуации взаимодействия. По определению автора, сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка [10].

Понятие «сопровождение» можно сопоставить со сходным понятием «педагогическая поддержка», закрепившимся в отечественном и в зарубежном образовании на рубеже XX-XXI веков, чему способствовали такие факторы, как целенаправленная разработка идей педагогики о поддержке, создание целостной концепции сопровождения и поддержки, широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической общественности.

Так, с точки зрения Газмана О.С., занимающегося проблемами теории и практики педагогической поддержки, наряду с воспитанием и обучением педагогическая поддержка детей в образовании относится к одной из форм деятельности образовательной организации [18].

Понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина – «психолого-педагогическое сопровождение», который в современной педагогической литературе и практике понимается неоднозначно, однако все исследователи сходятся в том, что его реализация возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Психолог Семаго М.М. отмечает, что содержание сопровождения должно быть распространено на защиту прав детей в части сохранения «позитивного здоровья», которое часто

нарушается путем перегрузки образовательных программ, несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям детей и даже эмоционального насилия. Следовательно, понятие «сопровождение» определяется и как текущая (динамическая) оценка адаптированности ребенка в воспитательно-образовательной среде, и как поддержанием оптимальной его адаптации в ней [54].

Александровская Э.М. отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это технология, предназначенная для оказания помощи ребенку на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. При этом данная технология помогает анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми, их родителями и педагогами [4].

Субботина Л.Г. рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [61].

На сегодняшний день методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают гуманистическая психология Маслоу А. и К. Роджерса К., теория педагогической поддержки Газмана О.С., личностно-ориентированный подход (по Амонашвили Ш.А. и Якиманской И.С.), положения герменевтической поддержки личности дошкольника Трубайчука Л.В. [36].

При этом целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Трубайчука Л.В., является целенаправленное развитие личности, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении [62].

По мнению Субботиной Л.Г., одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

- 1) диагностика интеллектуального и личностного развития ребенка, адаптированности и самочувствия в коллективе;
- 2) создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
- 3) формирование навыков позитивного общения;
- 4) обогащение эмоциональной сферы детей и коррекция эмоциональных трудностей;
- 5) поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития;
- 6) сопровождение одаренных детей и детей «группы риска»;
- 7) индивидуальное консультирование участников воспитательно-образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей и повышение их психолого-педагогической компетентности;
- 8) информационно-аналитическое обеспечение [61].

Автор утверждает, что сопровождение ориентировано на личностные достижения ребенка; в его процессе создаются условия для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром, а также для совершенствования личностно значимых выборов.

Идея необходимости помощи в различных ситуациях нашла свое воплощение в работе служб психолого-педагогического сопровождения детей, которые Шипицына Л.М. рассматривает как структурные подразделения конкретной образовательной организации, подчиняющиеся ее руководству и предназначенные для сопровождения детей [26].

Основные направления психологического сопровождения воспитанников в условиях реализации ФГОС ДО были рассмотрены Григорьевой А.И., а именно:

1) диагностическое направление (выявление особенностей психического развития ребенка, соответствия уровня развития знаний, умений, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества);

2) психопрофилактическое направление (обеспечение решения проблем, связанных с воспитанием и психическим здоровьем детей, и предупреждение возможных осложнений);

3) консультативное направление (информирование участников по вопросам воспитательно-образовательного процесса с целью создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию детей в образовательной организации);

4) развивающее направление (формирование потребности в знаниях, возможности их приобретения и реализации в деятельности и общении);

5) коррекционное направление (организация работы, прежде всего с воспитанниками, имеющими проблемы в воспитании, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики);

6) просветительно-образовательное направление (формирование потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта);

7) профориентационное направление (формирование потребности в самопознании, выявление истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей) [21].

Психолог Барсукова О.В. определяет следующие этапы психолого-педагогического сопровождения:

1) адаптационный этап (вхождение ребенка в новую среду и приспособление к ней);

2) диагностический этап (выявление психолого-педагогических

особенностей развития дошкольников);

3) коррекционно-развивающий этап (работа с детьми, имеющими затруднения в развитии, а также с педагогами и родителями);

4) этап анализа промежуточных результатов сопровождения развития ребенка (корректировка индивидуальной программы или рекомендаций по сопровождению) [8].

Исследователь Лутошина В.И. определяет следующие принципы психолого-педагогического сопровождения:

1) научности (использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике технологий и методик);

2) системности (организация работы со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса);

3) комплексности (совместная деятельность всех участников в решении задач сопровождения);

4) превентивности (профилактика проблемных ситуаций);

5) открытости (использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнерства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников дошкольной образовательной организации);

6) технологичности (использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе) [35].

Педагоги Адушкина К.В. и Лозгачева О.В. в своих исследованиях рассматривают различные формы работы психолого-педагогического сопровождения в условиях реализации ФГОС ДО:

1) работа с воспитанниками: формирование знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья, содействие формированию регулятивных, коммуникативных, познавательных компетентностей; выявление воспитанников группы риска; сопровождение одаренных воспитанников; организация индивидуальной или групповой коррекционно-развивающей работы;

2) работа с педагогами: установление психологически грамотной, развивающей системы взаимоотношений с воспитанниками, основанной на взаимопонимании и взаимном восприятии друг друга; консультирование педагогов по вопросам совершенствования образовательного процесса (сопровождение индивидуальных образовательных траекторий); проведение семинаров, практических занятий, лекций; профилактика профессионального выгорания.

3) работа с родителями: консультирование по созданию условий, обеспечивающих успешную адаптацию детей; формирование знаний, способствующих развитию положительного поведения в семье [3].

Ожидаемыми результатами психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста являются:

- 1) разработка алгоритма психолого-педагогического сопровождения;
- 2) разработка карт индивидуального развития дошкольников;
- 3) разработка схемы взаимодействия в работе специалистов дошкольной образовательной организации и родителей;
- 4) повышение психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей;
- 5) своевременное выявление затруднений участников воспитательно-образовательного процесса [52].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой совместную деятельность специалистов детского сада и родителей, направленную на решение определенных проблем развития личности ребенка и на создание системы педагогических и социально-психологических условий, способствующих его успешному обучению, воспитанию и социализации. Разработка системы сопровождения позволяет оказывать своевременную квалифицированную консультативно-методическую и психокоррекционную помощь детям, родителям и педагогам по вопросам развития, обучения и воспитания.

Выводы по главе 1

В теоретической части исследования были определены:

понятия «коммуникативная сфера» (социально обусловленная область коммуникативного поведения людей), «коммуникативность» (процесс установления и развития контактов между людьми), «общение» (форма обмена информацией между людьми), «коммуникация» (передача сообщений, влияющих на взгляды и ценности собеседника), «коммуникативная деятельность» (действий людей, направленные на решение частной задачи в направлении к цели общения), «коммуникативные способности» (индивидуальные способности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми), «коммуникабельность» (способность индивида предрасполагать к общению), «коммуникативные умения» (синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности);

основные этапы развития коммуникативной сферы (1 – довербальный этап, 2 – этап возникновения речи, 3 – этап развития речевого общения и коммуникативной функции общения у детей);

понятие «формы общения» (это потребности, мотивы и средства общения), их виды (ситуативное и внеситуативное) и виды коммуникативных умений детей дошкольного возраста (речевые и невербальные умения, правила речевого этикета);

понятие «психолого-педагогическое сопровождение» (совместная деятельность специалистов детского сада и родителей, направленная на решение определенных проблем развития личности ребенка и на создание системы педагогических и социально-психологических условий, способствующих его успешному обучению, воспитанию и социализации); его цель, задачи, основные направления, этапы, принципы, формы работы и ожидаемые результаты.

ГЛАВА 2. ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Слух есть способ познания мира, определяемый способностью биологических организмов воспринимать звук (звуковые колебания окружающей среды, например, воздуха или воды) с помощью органа слуха (звукового анализатора) [33].

Изучением вопроса развития слуха, а также социальной адаптации детей с различными нарушениями слуховой функции занимались такие ученые, как Нейман Л.В., Пелымская Т.В., Швецов А.Г. и др. [40; 44; 68].

Слуховой анализатор включает периферический (рецепторный) отдел (наружное, среднее и внутреннее ухо), средний (проводниковый) отдел (слуховой нерв) и центральный (корковый) отдел, расположенный в височных долях больших полушарий. Ухо является усилителем и преобразователем звуковых колебаний.

Швецов А.Г. определяет следующие основные свойства звуков:

1) сила – это физическое свойство звука, определяющее интенсивность слухового ощущения; измеряется в децибелах (далее по тексту – дБ); так, шелест листьев – 10 дБ, речь средней громкости – 60-70 дБ, громкая музыка – 90 дБ, рев авиадвигателя – 120 дБ;

2) высота звука зависит от частоты колебаний звучащего тела и измеряется количеством полных колебаний в секунду (к/с) или герц (Гц); звуки с малым числом колебаний в секунду называют низкими, с большим числом колебаний (выше 2 тыс.) – высокими.

3) тембр – это свойство различения звуков, издаваемых разными источниками, но с одинаковой интенсивностью и высотой [68].

Чувствительность слухового анализатора к звукам различной высоты неодинакова. Минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение слышимого звука, называется нижним порогом слухового ощущения; максимальная величина, сверх которой наступает болевое ощущение, – верхним порогом.

От слуха зависит формирование произносительной стороны речи человека и познание им окружающей действительности. Ребенок, имеющий дефекты слуха, не сможет самостоятельно научиться говорить, так как нечетко воспринимает звуковую речь, не слышит звуковых образцов, следовательно, нарушается мыслительная деятельность и ограничиваются возможности обучения и познания окружающего мира. Глубокие нарушения слуха и речи у детей способствуют их социальной изоляции, так как их участие в совместной деятельности с нормально слышащими детьми ограничено, что, в целом, оказывает отрицательное влияние на психическое, физическое и личностное развитие ребенка.

Глубоким и стойким считается врожденное или приобретенное поражение слуховой функции, при котором процесс развития протекает на дефектной основе и не обнаруживает признаков улучшения пораженной функции, а лечебные средства оказываются неэффективными [11].

Врожденные нарушения слуха встречаются значительно реже (примерно у 25 % детей с недостатками слуха), чем приобретенные. Неправильное внутриутробное развитие слухового органа может быть обусловлено влиянием наследственности (аплазия (недоразвитие) внутреннего уха, нарушения развития среднего и наружного уха (отсутствие барабанной полости и заращение наружного слухового прохода (атрезии)), врожденная неполноценность слухового органа) или воздействием на развивающийся плод вредных факторов со стороны организма матери (вирусные инфекции, внутриутробные интоксикации химическими, лекарственными веществами, алкоголем, травмы плода).

Приобретенные нарушения слуха встречаются чаще, чем врожденные; среди причин основное место занимают инфекционные заболевания (менингит, корь, скарлатина, паротит (свинка), пневмония), заболевания носа и носоглотки (хронический насморк, аденоиды и др.), невриты слухового нерва, токсически действующие на слуховой анализатор химические вещества (лекарственные препараты (хинин, стрептомицин) и промышленные яды (мышьяк, ртуть, свинец)), длительное воздействие сильного шума и вибраций, травмы головы [58].

Термин «глухонемота», отражающий наличие причинной зависимости между поражением слуха и отсутствием речи, в настоящее время не употребляется, поскольку плохо сформированная словесная речь есть следствие глухоты, а не органического поражения речевого аппарата (в периферическом или центральных отделах) [50].

Из-за невозможности воспринимать словесную речь такой ребенок обедненно осознает внешний мир, реакции его на внешние раздражители упрощены и сужены, он страдает интеллектуальным недоразвитием и заметными затруднениями в обучении. Таких детей нередко принимают за умственно отсталых или страдающих тяжелыми расстройствами речи, однако обучение в специально организованных условиях, стимулирующих компенсаторные процессы, выправляет недостатки психического развития.

Поражения слухового анализатора вызывают неоднозначную степень выраженности дефекта слуховой функции. Боскис Р.М. считает, что основой классификации детей с недостатками слуха должны выступать следующие критерии: степень и время потери слуха, уровень развития речи, в соответствии с которыми выделяются две категории детей: глухие и слабослышащие (таблица 1) [13].

Потеря слуха у позднооглохших детей может быть разной. У них может появиться тяжелая психическая реакция на то, что они не слышат или слышат искаженно, не понимают обращенную к ним речь, что может привести к полному отказу ребенка от общения.

Таблица 1 – Категории детей с нарушениями слуха

№	Категория детей	Характеристика	Классификация
1	Глухие	дети с тотальным (полным) выпадением слуха, который не может быть самостоятельно использован ими для накопления речевого запаса.	а) глухие без речи (ранооглохшие); б) глухие, сохранившие в некоторой мере речь (позднооглохшие).
2	Слабослышащие (тугоухие)	дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но сохраняющей возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора.	а) дети, обладающие к моменту поступления в школу глубоко недоразвитой речью; б) дети, владеющие развернутой речью с небольшими недостатками в ее грамматическом построении, произношении и письме.

Потеря имеющейся речи, как правило, происходит постепенно: появляются слова и фразы с фонетическими и грамматическими искажениями, возникает смазанность речи. Без своевременного оказания помощи ребенку речь распадается очень быстро.

Слабослышащие (тугоухие) дети на сегодняшний день составляют значительную часть детей с нарушениями слуха; такие дети обладают остаточным слухом, который могут достаточно эффективно использовать в общении с окружающими и познании действительности.

Причины тугоухости:

1) кондуктивные нарушения – это затрудненное проведение звуковых волн к звуковоспринимающему аппарату (снижение остроты слуха, «заложенность» ушей, усиленное восприятие собственного голоса, ухудшение дифференциации речи от окружающих шумов);

2) сенсоневральные (нейросенсорные) нарушения – это снижение слуха общего характера, формирующееся по причине ряда заболеваний внутреннего отдела уха, поражения слухового нерва или одного из участков, расположенных в головном мозге [17].

В современной медицине выделяются четыре степени тугоухости (таблица 2) [13]:

Таблица 2 – Классификация тугоухости

№	Степень	Восприятие речи (м) от ушной раковины	
		Шепотная	Разговорная
1	Легкая	3-8	6-8
2	Умеренная	1-3	4-6
3	Значительная	до 1	2-4
4	Тяжелая	до 0,5	до 2

Комарова А.А. считает, что психическое развитие слабослышащих протекает в особых условиях восприятия внешнего мира (дефицитарное развитие); оно подчиняется закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей, однако есть и свои особенности – это недостаток слуховых впечатлений и, как следствие, обедненность внутреннего мира ребенка, ограничение объема его внешних воздействий с окружающей средой; отсутствие связи между слуховыми и зрительными воздействиями (невозможность зрительно-слуховой ориентации в пространстве, зрительного поиска невидимых звучащих предметов); преобладание наглядно-зрительных форм познания [28].

Уровень сенсорного развития слабослышащих детей претерпевает существенные изменения по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, фиксирующих сенсорные эталоны, что способствует закреплению более четких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, употребление слабослышащими детьми слов, фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта.

Формирование словесно-речевой системы слабослышащего ребенка происходит через чтение и письменные работы, а не устную речь; коммуникативная деятельность имеет ситуативный характер.

Для слабослышащих детей также характерно формирование мимико-жестикulatoryной речи, которая может быть применима в узком кругу

людей, владеющих системой ее знаков. При этом общение предполагает при использовании тактильной речи тонкое и дифференцированное восприятие мимики и жестов, изменения положений пальцев руки; движений губ, лица и головы – при восприятии устной речи.

Слабослышащие дети активно используют кожную вибрационную чувствительность как средство познания окружающего мира, которая дает возможность судить о явлениях, удаленных от человека, когда он не прикасается непосредственно к источнику вибраций, а воспринимает их через передающую среду. Некоторые из вибраций, возникающих при произнесении слов, улавливаются слабослышащим ребенком при прикладывании ладони к шее говорящего, при поднесении ладони ко рту, при использовании специальных технических средств, при этом неслышащие дети лучше воспринимают такие компоненты речи, как темп, ритм, ударения. Также вибрационные ощущения помогают глухому ребенку осуществлять контроль за собственным произношением. Однако письменная речь в импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) формах доминирует над устной [40].

Бедность речевого запаса и искаженный характер речи ребенка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия, накладывают отпечаток на ход развития познавательной деятельности.

Так, у слабослышащих детей наблюдаются трудности в формировании образов представлений (нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закреплённых в слове), в восприятии перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами, их необычных ракурсах и контурных изображениях (дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим), в решении задач, сформулированных словесно, в оперировании понятиями, выражающими сравнение величин, в выполнении заданий, требующих выразить словесно сформулированные отношения с помощью наглядных

средств, в результате чего происходит позднее формирование мыслительных операций.

Наибольшие затруднения у слабослышащих детей вызывает выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления, нарушение которого способствует тому, что дети становятся склонны к выделению внешних, несущественных признаков при анализе предметов и явлений, к случайным ситуативным обобщениям, им трудно осознать свои действия и выразить ход их выполнения в речи [45].

Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается наименее нарушенным; включает внешние действия с предметами, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. Продуктивное мышление находится на начальном этапе формирования, поскольку существует общее недоразвитие речи и восприятия.

Также слабослышащие дети редко пользуются приемами опосредованного запоминания (например, как группировка слов по смыслу и др.), что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти.

Несмотря на то, что у слабослышащих детей наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, их общее количество значительно снижено. Для слабослышащих детей характерны трудности понимания эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств. При этом установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у слабослышащих детей лишь частично обусловлена нарушением слуха и непосредственно зависит от характера общения со взрослыми. Поведение родителей, их неумение вызвать ребенка на эмоциональное общение влияет на развитие его эмоциональной сферы. По данным Богдановой Т.Г., Носковой Л.П. и Петшака В., слабослышащие дети, имеющие неслышащих родителей, демонстрируют более высокий уровень эмоциональных проявлений, чем дети слышащих родителей [11; 43; 46].

Кроме того, Богданова Т.Г. выделяет такие особенности

психического развития слабослышащих детей, как высокая утомляемость, снижение скорости выполняемой деятельности и способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, увеличение количества ошибок в результате ежесекундной фиксации мимики лица и положения губ говорящего при получении информации. Также наблюдаются потеря устойчивости и трудности переключения внимания, продуктивность которого в большой степени зависит от изобразительных качеств воспринимаемого материала (средства наглядности разной степени абстрактности). Чем они выразительнее, тем легче дети выделяют информативные признаки объектов, и совершают меньше ошибок [11].

Таким образом, нами были определены понятие «слух», свойства звука (тембр, сила и высота), причины нарушений слуха, классификация детей с нарушением слуха (глухие и слабослышащие) и особенности их психофизиологического развития, а именно существенное недоразвитие разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарной трудовой), в процессе которых идет усвоение социального опыта и формирование личностных качеств.

2.2 Особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Теоретические основы формирования коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха были рассмотрены в трудах Выгодской Г.Л., Головчиц Л.А., Пельмской Т.В., Речицкой Е.Г., Шматко Н.Д. и др., которые подчеркивают, что выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у таких детей весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей.

Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями [17; 19; 44; 51; 69].

Голос слабослышащих детей обычно глухой, интонация невыразительна. Головчиц Л.А. считает, что понимание пути овладения языком как процесса развития у ребенка языковой способности связано, прежде всего, с формированием особого типа активности, готовности и умения воспринимать речь, подражать чужой речи, усваивать новые слова и выражения, применять их, несмотря на несовершенство их звукового и смыслового наполнения, в реальных ситуациях общения, дополняя их указаниями на предметы, естественными жестами и другими средствами (чтением с губ, громкостью речи и речью на ухо) [20].

Важно отметить, что для данной категории детей очень важны тактильные ощущения, которые возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Исследования показывают, что при полном выключении слухового анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха – снижается. Следовательно, развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятием и произношением [19].

В исследованиях Пелымской Т.В. и Шматко Н.Д. представлен тот факт, что слабослышащие дети старшего дошкольного возраста, как правило, имеют слабую способность реагировать на многие звуки, доступные их слуху. Поэтому в произношении слов имеется много искажений в структуре слова. При этом обычно сохраняется контур слов или хотя бы ударный слог, как наиболее слышимый, на этом основании могут смешиваться слова фонетически сходные [44; 69].

Особенности звукопроизношения слабослышащих детей дошкольного возраста проявляются в смешении звонких и глухих при явлениях озвончения глухих согласных, в сигматизмах (в основном призубный и боковой), длительно удерживающихся заменах шипящих свистящими и смешении свистящих и шипящих, неправильном

произнесении соноров «л» и «р», недостатках смягчения, позднем формировании аффрикат, выпадениях при стечении согласных одной из согласных и др. [25].

Экспрессивная речь характеризуется ограниченным словарным запасом, диффузностью, расширенностью и неточностью их значений.

В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях, в употреблении предлогов).

Устная и письменная речь детей с отклонениями слуха страдает пропусками букв и слов, их заменой не по смыслу, а по внешнему сходству. Такие дети запоминают тексты дословно, употребляют в речи однотипные грамматические конструкции, однообразные слова и фразы.

«Смазанная», малопонятная речь становится значительным препятствием для развития полноценного общения ребенка. Скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи – коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей.

Особенности речевого развития детей явно препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) [17].

Головчиц Л.А. в своих исследованиях констатирует неоднородность уровня понимания слабослышащими детьми обращенной к ним речи: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые слабослышащие дети с развернутой фразовой речью способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении слабослышащие дети также

широко пользуются указаниями на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Однако они в большей степени сочетаются с использованием речи, характеризующейся большим количеством грамматических и фонетических искажений [19].

Для детей с нарушением слуха в силу специфичности их дефекта характерны трудности понимания происходящих событий, чувств людей, смысла их поступков, степень которых зависит от степени когнитивного нарушения, то есть от степени нарушения познавательного развития.

Выгодская Г.Л. отмечает, что в результате задержки развития речи отстает в своем развитии и воображение слабослышащих детей, необходимое для игры, которая является ведущей деятельностью в дошкольном детстве и важным средством общения со сверстниками [17].

Нарушения в сфере общения ребенка со сверстниками могут выражаться в том, что ребенок боится и избегает контактов с ними, не усваивает навыки общения. Многие дети предпочитают игры с воспитателем или в одиночку. Могут отмечаться сложности, связанные с включением в общую деятельность: невыполнение режимных моментов, нежелание включаться в занятия, упрямство и т.д. Как следствие, ребенок имеет сложности с адаптацией в детском учреждении и с вхождением в детский коллектив. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими, использует неадекватные средства общения (кусаются, кричит, отнимает игрушки и др.), чувствует себя уязвленным, подавленным, отвергнутым, что может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости и неуверенности в себе, замкнутости или, наоборот, агрессивности, конфликтности [58].

У детей с нарушенным сенсорным развитием возникают проблемы с установлением дружеских отношений с другими детьми вследствие ограниченной способности понимания того, что выражают другие дети во время игр и социальной деятельности, для которых требуются выносливость и соблюдение формальных правил. Эти дети демонстрируют

меньшую эмоциональность, чем обычные.

В трудах Речицкой Е.Г. отмечается, что у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста наблюдаются трудности словесного опосредования (разрыв между словом и действием, словом и образом), однако эта закономерность имеет преходящий характер, поскольку при адекватных условиях обучения соотношение непосредственного и опосредованного запоминания изменяется в пользу последнего. Дети учатся пользоваться адекватными приемами осмысленного запоминания в отношении наглядного и словесного материала [52].

Кроме того, для слабослышащих детей характерно замедление процесса формирования понятий. Так, на начальных этапах обучения слабослышащего ребенка для него характерно своеобразное употребление слов, обусловленное тем, что он опирается только на впечатления, возникающие от непосредственного восприятия окружающей действительности с помощью сохранных анализаторов. Ребенок может уловить в слове только указание на определенный предмет, поэтому слова для него имеют неопределенное, размытое значение, мало отличаются по степени общности. По мере обучения он усваивает более точное и обобщенное значение слов, приобретает способность оперировать отвлеченными понятиями.

Таким образом, коммуникативная сфера слабослышащих детей старшего дошкольного возраста характеризуется ограниченностью используемых средств общения и понимания речи, нарушением ее грамматического строя и произношения, трудностями при налаживании межличностных отношений. В целом, психическое компенсаторное развитие слабослышащих детей в условиях специального организованного обучения и воспитания позволяет осуществлять полноценную коммуникативную деятельность, следовательно, для развития полноценного коммуникативного процесса с детьми данной категории должна проводиться специально организованная коррекционная работа.

2.3 Развитие коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения

Современный детский сад – это место, где ребенок накапливает опыт практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни.

В связи с этим становится важным правильно определять адекватные условия жизнедеятельности, которые могут обеспечить успешность компенсации нарушений слуха и реализацию специальных потребностей слабослышащих детей, к которым относятся:

- 1) непрерывность коррекционно-развивающего процесса;
- 2) наглядно-действенный характер образования;
- 3) упрощение системы учебно-познавательных задач;
- 4) специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- 5) специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации, в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании жизненного опыта ребенка;
- 6) учет специфики восприятия и переработки информации при организации обучения детей и оценке их достижений;
- 7) специальная помощь в осознании своих возможностей восприятия звучащего мира, неречевых и речевых звучаний;
- 8) коррекция произносительной стороны речи;
- 9) расширение социального опыта ребенка, его контактов со слышащими сверстниками [42].

Утверждение и введение в действие обновленного Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования влечет за собой необходимость поиска новых подходов к планированию и организации речевой работы с детьми, а пребывание детей в дошкольной

образовательной организации создает благоприятные условия для проведения систематической коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста [1].

Современной педагогике свойствен оптимистический взгляд на возможности разностороннего развития слабослышащих детей путем создания благоприятных специальных практических условий для успешного преодоления последствий дефекта и развития коммуникативных навыков. При этом важнейшей задачей является организация психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, актуальность которой подчеркивали в своих исследованиях Александровская Э.М., Битянова М.Р., Газман О.С., Казакова Е.И., Назарова Л.П., Носкова Л.П., Пельмская Т.В., Речицкая Е.Г., Трубайчук Л.В., Шматко Н.Д. и др. [4; 10; 18; 26; 39; 42; 44; 52; 62; 69].

Так, Назарова Л.П. выделяет такие разделы программы индивидуального сопровождения детей, как постановка отсутствующих звуков речи, коррекция дефектов произношения, овладение ритмико-интонационной структурой речи, развитие психических функций, в которых у ребенка имеются отклонения, а также формирование мыслительных операций, снятие стрессовых ситуаций, если таковые возникли в процессе общения со слышащими сверстниками [39].

Отечественные педагоги Пельмская Т.В. и Шматко Н.Д. выделяют формы и методы работы специалистов дошкольной образовательной организации и родителей, направленной на обучение произношению, формирование ритмической и интонационной сторонами речи, речевого дыхания, голоса, звуков речи и слова [44].

Носкова Л.П. отмечает, что важнейшим условием коммуникативного развития слабослышащих детей является организация специальных занятий по развитию речи, целенаправленное планирование и проведение которых позволяет решать ряд задач: закреплять и систематизировать

речевой материал, сообщаемый детям в разных условиях (в быту, в играх, труде, рисовании и др.); обогащать словарь детей новыми словами и выражениями, проводить целенаправленную работу над их значениями; формировать разные виды речевой деятельности (слухо-зрительное и слуховое восприятие, говорение, глобальное и аналитическое чтение, письмо, дактилирование); развивать связную речь детей (разговорную и описательно-повествовательную) [42].

Речицкая Е.Г. выделяет ряд условий развития речевого общения слабослышащих детей, а именно: формирование представлений об общении как особом виде человеческой деятельности, развитие произвольного проявления коммуникативных умений, адекватный выбор речевых и неречевых средств общения, развитие умения выражать отношение к содержанию общения, давать оценку эмоциональному состоянию партнера; целенаправленное педагогическое воздействие на развитие речевого поведения и активности детей; тесное взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса (воспитателей, дефектологов, психологов, социальных педагогов, родителей) и осуществления преемственности в системе коррекционно-развивающей деятельности [52].

На основании содержания обозначенных методик, нами были определены особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения, которое приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, требующей слаженной работы логопеда (сурдопедагога), педагога-психолога, воспитателей, родителей и ребенка, направленной на:

- 1) планомерное овладение детьми значениями слов и высказываний;
- 2) упорядочение и приведение в систему всех усваиваемых в конкретных речевых условиях средств общения;
- 3) расширение возможностей установления контакта детьми в

различных ситуациях общения;

4) формирование норм и правил культурного общения;

5) овладение навыками понимания себя, других людей и взаимоотношений между ними, эффективного слушания и разрешения конфликтов;

6) снятие коммуникативных барьеров общения [22].

Согласно Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, основными принципами построения психолого-педагогического сопровождения по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей дошкольного возраста являются:

1) принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей слабослышащих детей; подразумевает знание особенностей их психофизиологического развития, которое может помочь найти решение не только в вопросе слухоречевых проблем, но и в трудностях общения;

2) принцип развивающего обучения; реализуется на основе положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка, учитывая «зону его ближайшего развития»; направлен на развитие речевого мышления, стимулирование точной речи;

3) принцип доступности; подразумевает максимальное раскрытие перед слабослышащими детьми механизмов и операций логического и речевого мышления с целью их полного понимания;

4) деятельностный принцип; подразумевает организацию занятий на основе сотрудничества и взаимопомощи, которые облегчают усвоение новых мыслительных операций и интеллектуальных действий, способствуют речевому развитию, формированию положительной мотивации к познавательной деятельности [2].

Охарактеризуем основные направления работы специалистов дошкольной образовательной организации по развитию коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста:

1) фонематическое восприятие: развитие способности распознавать на слух незнакомые тексты, фразы с некоторыми изменениями в структуре; различать слова, близкие по звуковому составу, знакомые тексты, звучание голосов; выделять заданные звуки из ряда слогов, ударных звуков; определять место и последовательность звуков в слове;

2) работа над высказываниями с различной лексической наполняемостью: усвоение моделей предложений, включение их в речь с различной лексической наполняемостью; составление предложений по опорным словам, по демонстрации действий, по картинкам, по прочитанному тексту, на заданную тему и т.д.;

3) развитие лексико-семантической стороны речи: расширение пассивного и активного словаря; уточнение значения слов с абстрактным значением, многозначных и родственных слов; формирование обобщений, понятийной стороны слова; развитие навыков словообразования;

4) обучение грамоте: развивать навык осмысленного чтения, умение понимать содержание прочитанного; учить звукобуквенному анализу и орфоэпическому произнесению слов, самостоятельному подбору и составлению слов с заданными звуками и буквами;

5) развитие разговорной и связной речи: обучение диалогу, связной, контекстной, описательно-повествовательной речи; постановка и активизация гласных и согласных букв [16].

Работая с детьми данной категории, специалисты дошкольной образовательной организации должны придерживаться следующих правил:

- 1) регулярно проверять рабочее состояние слуховых аппаратов детей;
- 2) общаться с ребенком на комфортном для него расстоянии;
- 3) не поворачиваться спиной к ребенку;
- 4) максимально использовать зрительный контакт;
- 5) проговаривать слова в медленном темпе, четко артикулируя их;
- 6) разрешать детям оборачиваться, чтобы видеть говорящего [9].

Работа по развитию монологической речи у слабослышащих детей

дошкольного возраста слуха имеет следующую цель – научить в логической последовательности выражать собственную мысль, рассказывая о себе, своих близких и о событиях окружающего мира.

Большое значение в развитии коммуникативных навыков играет диалогическая речь как основная форма общения в дошкольном возрасте; способствует формированию навыков вопросно-ответной формы речи, навыков реагирования на сообщение – выполнение или отказ от действий, формированию способности выслушать сообщение и выразить к нему свое отношение. Ключевыми способами в данном случае выступают беседы, коммуникативные ситуации и игры, работа с текстами произведений устного народного творчества, авторских литературных произведений [66].

Ядром процесса обучения навыкам диалогической речи является коммуникативная ситуация, поскольку при ее создании устанавливается система взаимоотношений тех, кто общается; при этом мотивируется общение, развивается его активность, презентуется (преподносится) речевой материал, приобретаются и закрепляются речевые навыки детей.

При этом наиболее востребованными в работе со слабослышащими детьми, по мнению Л. П. Носковой, являются наглядные методы, которые предполагают использование пособий (плакатов, таблиц, схем, картин и т.д.), демонстрацию приборов, опытов, кинофильмов, компьютерных презентаций и т.д., обеспечивающих полисенсорную основу восприятия информации [43].

Практические методы обучения широко используются для расширения у слабослышащих детей возможностей познания действительности, формирования предметных и универсальных компетенций: подражание речи педагога, выполнение речевых действий по образцу, дидактические игры и упражнения, использование естественных ситуаций, преднамеренное создание ситуаций, специальные речевые упражнения, работу с книгой и др.

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) направлены на расширение и пополнение словарного запаса детей с нарушениями слуха, раскрытие значений новых слов, уточнение или расширение значений уже известных [38].

Ввиду ограниченного понимания детьми с нарушением слуха обращенной речи наряду с речевыми средствами общения взрослыми широко применяются мимические, пантомимические средства, взгляды, естественные жесты. Необходимо фиксировать внимание детей на взрослых и детях, побуждая рассматривать их, обращая внимание на их эмоциональное состояние (радость, огорчение, гнев), демонстрируя сочувствие, сопереживание детям или взрослым, показывая, как можно помочь, утешить, пожалеть, вместе порадоваться и т.п. [63].

В различных бытовых и игровых ситуациях взрослые выражают свои эмоции и чувства, как положительные (по поводу успехов ребенка), так и отрицательные (связанные с его действиями или поведением). Важно использовать положительную оценку действий ребенка в присутствии других детей, выражая ее не только устно, но и с помощью мимики, жестов, по поводу старания на занятиях, действий детей по отношению друг к другу и т.п. [14].

Недовольство можно и нужно выражать по поводу того, что нельзя делать: драться, обижать детей, разбрасывать еду и др. В то же время нельзя негативно оценивать неумение ребенка выполнить какое-либо задание, которое может быть просто недоступно ему в силу особенностей уровня его развития. Поддержка инициативы ребенка, признание его достижений и малейших успехов развивают личностные качества детей, способствуют формированию активности, самостоятельности, познавательных интересов. Поэтому задача педагогов – помочь детям найти друзей, помогая остальным увидеть их положительные качества, поддерживая сотрудничество детей в совместной деятельности.

Большое влияние на отношение ребенка к другим детям, его эмоциональное благополучие и взаимоотношение детей в группе имеет оценка педагогами поведения и поступков детей. В особой поддержке нуждаются дети, с которыми не дружат другие: застенчивые, робкие или агрессивные, расторможенные, с трудностями в поведении. Этим детям необходимо дополнительно учить обращаться к другим детям, адекватно выражать свое желание играть вместе сначала элементарными жестами, затем по подражанию педагогу простым словом и только потом фразой.

При решении проблемы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста большая роль отводится игре, которая является их ведущей деятельностью детей и рассматривается как:

- 1) свободная развивающая деятельность, реализующая интерес и желание детей;
- 2) творческий путь индивидуальной деятельности, способствующий импровизации и активности действий в процессе общения;
- 3) эмоциональная деятельность, связанная с соперничеством, конкуренцией;
- 4) соблюдение прямых или косвенных коммуникативных правил и действий, которые отражают ее логику [27].

В игровой деятельности моделируются настоящие социальные отношения между партнерами, их поступки, нормы поведения, что влияет на развитие у детей элементарных нравственных правил, что в других видах деятельности постигается только через речь в более поздние сроки и с большим трудом.

Слабослышащие дети длительное время остаются беспомощными в развертывании игр, привнесении новых элементов, обыгрывании своего жизненного опыта, поэтому участие специалистов (воспитателей, сурдопедагогов) в их игре очень важно. При специальном обучении игровая деятельность слабослышащих детей принципиально меняется: в

ней находит отражение все больший круг впечатлений; сюжеты игр и игровые действия заметно усложняются; от простого отображения предметных действий дети переходят к изображению взаимоотношений людей, их чувств; появляется разнообразное использование предметов, которые получают многообразное значение; все более существенную роль выполняет речь. В процессе игр возникает потребность в общении (словесном и невербальном), реализуемая в их ходе, обогащается словарь детей, повышается самооценка ребенка, появляется уверенность в себе, а, следовательно, развиваются коммуникативные навыки [7].

Особое значение в данном случае отдается социально-коммуникативным играм, которые направлены на приобщение слабослышащих дошкольников к соблюдению правил, принятых в социуме, развитие умения контролировать свои эмоциональные проявления, способности общаться с товарищами и взрослыми. Такие игры чаще всего проводятся в паре или в небольших группах: участники игры передвигаются свободно в игровой комнате, общаются, оказывая вербальную или невербальную помощь, не перебивая и не исправляя своего собеседника. В процессе игры дети берут на себя роли взрослых людей и в специальной, создаваемой самими детьми, ситуации воссоздают деятельность взрослых и их отношения между собой [32].

Коммуникативная игра требует от воспитателя и детей не только знаний и форм проведения игровой ситуации, но и отношения участников игры к этому виду деятельности. В коммуникативной игре важно все: создание образов и их проигрывание, умение вести диалог (работа в паре) или полилог (работа в группе), анализ речевых конструкций и действий дошкольников.

Ведущее место в развитии коммуникативных навыков ребенка занимает сюжетно-ролевая игра, в процессе которой дети развивают сюжет, объединяя в единое целое отдельные игровые действия. Особенностью этих игр является то, что в них вводятся правила игрового

взаимодействия, в результате возникает речевое взаимодействие участников игры – диалог. Детей учат вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщенное значение слова, выбирать слово, наиболее подходящее к данной ситуации (скачет, ломает, рвет, клеит, прыгает). В это время их учат понимать текст с усложненной, конфликтной ситуацией [14].

Необходимо отметить, что весь подобранный материал игры, тексты, песни должны способствовать формированию элементарных правил ведения диалога, правил и норм поведения в игровой ситуации. Создавая определенные игровые ситуации, педагог должен понимать, какое развитие получают социальные эмоции ребенка с ограниченными речевыми навыками и каково их влияние на формирование его коммуникативной компетентности [48].

Таким образом, используя знание клинических и психолого-педагогических особенностей слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, а также особенности развития их коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, можно организовать эффективный процесс психолого-педагогического сопровождения, в ходе которого постоянно происходит наблюдение со стороны специалистов за проявлениями речевой активности детей, что помогает систематизировать различные виды ошибок и скорректировать работу по развитию речи. Все этапы сопровождения должны быть связаны с различными видами игр и игровых ситуаций, поскольку игра является ведущей деятельностью дошкольников. Кроме того, развитие навыков общения должно вестись не только на специальных занятиях в дошкольной образовательной организации, но и родителями (законными представителями) дома, в семейных условиях.

Выводы по главе 2

В аналитической части исследования были определены:

понятие «слух» (способность человека воспринимать и различать звуки, реализуемая посредством звукового анализатора), свойства звука, причины нарушений слуха (врожденные и приобретенные), классификации детей с нарушением слуха и их основные психические особенности развития;

особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста (искажения в структуре слова, ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, жестикуляции, чтение с губ, конфликтность, сложности с адаптацией в детском саду и др.);

особенности коррекционных методик по развитию коммуникативных навыков слабослышащих дошкольников Назаровой Л. П., Пелымской Т. В., Шматко Н. Д., Носковой Л. П. и Речицкой Е. Г.;

состав психолого-педагогического сопровождения в процессе развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста: 1) принципы (учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, развивающего обучения и доступности, деятельностный принцип); 2) основные направления (формирование адекватных представлений себе, продуктивного общения со взрослыми и со сверстниками, межличностных отношений); 3) правила и особенности работы специалистов по развитию монологической и диалогической речи; 4) методы обучения (наглядные, практические и словесные); 5) характеристика коммуникативных и сюжетно-ролевых игр.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

3.1 Методика и организация изучения состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

На основании изученной литературы и теоретических положений, представленных ранее в данном исследовании, нами была проведена экспериментальная работа по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Этапы экспериментальной работы:

1) констатирующий: определить и реализовать методико-диагностический комплекс, направленный на выявление уровня развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;

2) формирующий: разработать и реализовать программу развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения;

3) контрольный: провести сравнительный анализ результатов экспериментальной работы; сделать выводы.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) в количестве 7 человек с заключением «Двусторонняя нейросенсорная (сенсоневральная) тугоухость 3-4 степени».

В рамках констатирующего этапа экспериментальной работы были выбраны методики, которые, с нашей точки зрения, наиболее информативны и достаточно интересны для детей, – это «Диагностика уровня речевого развития слабослышащих детей» (авторы – Речицкая Е.Г.

и Кулакова Е.В.) и «Рукавички» (автор – Цукерман Г.А.) [51; 67].

При отборе речевого материала необходимо учитывать то, что он должен соответствовать программному. При этом важно включать в словарный список слова:

1) для проверки конкретных имен существительных, называющих предметы, имен прилагательных, обозначающих признаки этих предметов, и глаголов, обозначающих действия;

2) отражающие представления детей об обыденной жизни и ближайшем окружении и часто употребляющиеся на занятиях в различных видах детской деятельности, при проведении режимных моментов и в повседневной жизни;

3) адекватность понимания которых можно проверить, используя иллюстративный материал.

Охарактеризуем состав каждого диагностического задания.

1. «Диагностика уровня речевого развития слабослышащих детей» (авторы – Речицкая Е.Г. и Кулакова Е.В.).

1.1 Проверка навыков разговорной речи.

Цель: выполнение испытуемыми детьми поручений и ответы на вопросы.

Задание 1. Выполнение поручений с отчетом о выполненном действии.

Процедура обследования: каждому ребенку дается по шесть поручений:

- 1) встань и покажи стул, стол и шкаф;
- 2) попроси у меня карандаш;
- 3) нарисуй не апельсин, а яблоко;
- 4) возьми книгу и положи в шкаф;
- 5) закрой дверь;
- 6) спроси у (имя), как зовут его (ее) маму.

Далее в специальном протоколе фиксируется качество правильно

выполненных заданий каждым ребенком и способы их выполнения.

Уровень выполнения задания 1 оценивается по следующей шкале:

высокий уровень: ребенок правильно выполняет 5-6 заданий и предъявляет их в устной форме;

средний уровень: ребенок правильно выполняет 3-4 заданий и предъявляет их в устной либо в устно-дактильной форме;

низкий уровень: ребенок правильно выполняет 1-2 задания и предъявляет их в устно-дактильной, письменной либо жестовой форме.

Задание 2. Ответы на вопросы.

Процедура обследования: каждому ребенку предлагается по шесть вопросов: Как тебя зовут? Как зовут твою маму? Сколько тебе лет? Где ты живешь? Какое сейчас время года? Какая сегодня погода?

Ответы детей оцениваются и записываются в специальном протоколе дословно с учетом способа дачи ответа. Уровень выполнения задания 2 оценивается по следующей шкале:

высокий уровень: ребенок правильно отвечает на 5-6 вопросов в устной форме;

средний уровень: ребенок правильно отвечает на 3-4 вопроса в устной либо в устно-дактильной форме;

низкий уровень: ребенок правильно отвечает на 1-2 вопроса в устно-дактильной, письменной либо жестовой форме.

1.2 Проверка словарного запаса.

Цель: оценка активного словаря с фиксацией произносительных особенностей и проверка пассивного словаря испытуемых детей.

Задание 1. Оценка активного словаря.

С целью проверки активного словаря используется картинный словарь, включающий 38 слов – названий предметов, признаков предметов и действий (30 существительных, 4 прилагательных и 4 глагола; приложение 1).

Процедура обследования: детям показывают картинки с

изображением, соответствующим данному слову, – названию, признаку или действию. В зависимости от содержания картинок детям предлагаются следующие вопросы: Кто? Что это? Что делает? Какая? Какой? и т.д. На эти вопросы ребенок должен ответить в словесной форме.

В специальном протоколе фиксируется качество ответов каждого ребенка на вопросы. Уровень выполнения задания 1 оценивается по следующей шкале:

высокий уровень: ребенок правильно называет 28-38 слов;

средний уровень: ребенок правильно называет 14-27 слов;

низкий уровень: ребенок правильно называет 0-13 слов.

Задание 2. Оценка пассивного словаря.

При проверке пассивного словаря используется тот же картинный словарь с целью определения соотношения между активными и пассивным словарем детей.

Процедура обследования: педагог устно задает по 2 вопроса к каждой картинке, например, где кошка (тетрадь, клубок, мальчики и т.д.), а испытуемые должны показать соответствующую картинку.

В специальном протоколе отмечается правильное («+») и неправильное («-») выполнение задания, а также количество правильно указанных картинок каждым ребенком. Уровень выполнения задания 2 оценивается по следующей шкале:

высокий уровень: ребенок правильно отвечает на 7-8 вопросов (указывает на соответствующие картинки);

средний уровень: ребенок правильно отвечает на 4-6 вопросов (указывает на соответствующие картинки);

низкий уровень: ребенок правильно отвечает на 0-3 вопроса (указывает на соответствующие картинки).

2. Методика «Рукавички» (автор – Цукерман Г.А.).

Цель: определение уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества.

Стимульный материал: листы с изображением рукавичек (приложение 2).

Процедура обследования: дети делятся по парам, после чего каждому участнику дают по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, то есть таким образом, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Критерии оценивания:

1) продуктивность совместной деятельности (оценивается по степени сходства узоров);

2) умение договариваться, приходить к общему решению;

3) умение убеждать и аргументировать;

4) взаимный контроль по ходу выполнения деятельности (замечают ли отступления от первоначального замысла, какая реакция следует);

5) взаимопомощь по ходу рисования;

6) эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Педагог наблюдает за взаимодействием детей и анализирует результаты по следующей шкале:

высокий уровень (2 балла): рукавицы имеют одинаковый узор; во время работы дети активно взаимодействуют (в том числе, эмоционально) и договариваются друг с другом, замечают и предугадывают действия партнера, координируют и согласовывают собственные действия с ним; положительно воспринимают себя как личность;

средний уровень (1 балл): сходство рукавиц является частичным, при этом отдельные признаки могут совпадать, а совпадения могут иметь ситуативный характер; дети оказываются не в состоянии предугадать действия партнера и найти общий способ решения поставленной задачи,

при этом они способны договариваться друг с другом без эмоционального «подстраивания» к партнеру; присутствуют положительное отношение к себе как личности и избирательное отношение к окружающим;

низкий уровень (0 баллов): у рукавиц разные узоры разные; дети не стремятся договориться или оказываются не в состоянии найти согласие друг с другом, не взаимодействуют, не следят за действиями напарника либо только пытаются подражать ему; отсутствует предвосхищения собственных действий; у детей достаточно низкая самооценка и отрицательный настрой к сверстникам.

Обозначим результаты реализации обозначенного в предыдущем параграфе методико-диагностического комплекса среди испытуемых слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

1. «Диагностика уровня речевого развития слабослышащих детей» (авторы – Речицкая Е.Г. и Кулакова Е.В.).

1.1 Проверка навыков разговорной речи.

Результаты выполнения задания 1 «Выполнение поручений с отчетом о выполненном действии» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты выполнения задания 1 «Выполнение поручений с отчетом о выполненном действии»

№ испытуемого	№ поручения / способ выполнения / результат выполнения (выполнено (+) / не выполнено (-))						Результат / уровень
	1	2	3	4	5	6	
Олег П.	у / +	у / +	у / +	у / +	у / +	у / -	устно / 5 / высокий
Ваня С.	у-д / +	у-д / +	у-д / -	у-д / -	у / -	у / +	устно-дактильно / 3 / средний
Лена М.	у / +	у / +	у / -	у / -	у / +	у / +	устно / 4 / средний
Миша К.	у-д / -	у-д / +	п / -	у-д / -	у-д / -	у-д / +	устно-дактильно / 2 / низкий
Катя Н.	у-д / -	у-д / -	у-д / -	у / +	у-д / +	у-д / -	устно-дактильно / 2 / низкий
Саша Р.	у / +	у / +	у / -	у / +	у / -	у / +	устно / 4 / средний
Света Д.	у / +	у / +	у / -	у / +	у / +	у / +	устно / 5 / высокий

Данные таблицы показывают, что максимальное количество баллов (5 из 6 возможных) набрали испытуемые Олег П. и Света Д. с предъявлением отчета о выполненных действиях в устной форме, что соответствует высокому уровню; Ваня С., Миша К., Катя Н. набрали соответственно 3, 2 и 2 балла с предъявлением отчета о выполненных действиях преимущественно в устно-дактильной форме, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков разговорной речи.

Результаты выполнения задания 2 «Ответы на вопросы» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты выполнения задания 2 «Ответы на вопросы»

№ испытуемого	№ вопроса / ответ						Результат / уровень
	1	2	3	4	5	6	
Олег П.	(имя)	(имя)	7	(адрес)	весна	хорошая	устно / 6 / высокий
Ваня С.	(имя)	-	6	-	-	тепло	устно-дактильно / 3 / средний
Лена М.	(имя)	(имя)	6	(адрес)	весна	-	устно-дактильно / 5 / средний
Миша К.	(имя)	(имя)	7	-	-	-	устно-дактильно / 3 / средний
Катя Н.	(имя)	-	7	-	-	-	устно-дактильно / 3 / средний
Саша Р.	(имя)	(имя)	7	(адрес)	весна	хорошо	устно / 6 / высокий
Света Д.	(имя)	(имя)	6	(адрес)	-	-	устно-дактильно / 4 / средний

Данные таблицы показывают, что наибольшие затруднения у испытуемых вызвали вопросы № 4 (адрес), № 5 (время года) и № 6 (погода). Максимальное количество баллов (6 из 6 возможных) набрали Олег П., и Саша Р. которые, к тому же, давали ответы в устной форме (высокий уровень); Ваня С., Миша К., Катя Н. набрали соответственно по 3 балла, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков разговорной речи (средний уровень); низкий уровень не был зафиксирован ни у одного ребенка.

1.2 Проверка словарного запаса.

Задание 1. Оценка активного словаря.

Результаты выполнения задания 1 «Оценка активного словаря»

представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты выполнения задания 2 «Оценка активного словаря»

№ испытуемого	Результат (количество баллов)	Уровень
Олег П.	24	средний
Ваня С.	10	низкий
Лена М.	20	средний
Миша К.	9	низкий
Катя Н.	11	низкий
Саша Р.	23	средний
Света Д.	21	средний

Данные таблицы показывают, что высокий уровень не продемонстрировал ни один ребенок; максимальное количество баллов (24 из 38 возможных) набрал Олег П. (средний уровень); минимальное количество баллов (9 из 38 возможных) набрал Миша К. (низкий уровень), что говорит о недостаточной сформированности активного словаря.

Результаты выполнения задания 2 «Оценка пассивного словаря» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты выполнения задания 2 «Оценка пассивного словаря»

№ испытуемого	№ вопроса / ответ								Результат (количество ответов) / уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Олег П.	+	+	+	+	-	+	+	+	7 / высокий
Ваня С.	-	-	-	+	-	+	-	+	3 / низкий
Лена М.	+	+	+	-	+	-	+	-	5 / средний
Миша К.	-	+	-	+	-	+	+	-	4 / средний
Катя Н.	+	-	-	+	-	-	-	-	2 / низкий
Саша Р.	+	+	+	-	+	+	-	-	5 / средний
Света Д.	-	-	+	+	-	+	+	+	5 / средний

Данные таблицы показывают, что максимальное количество баллов (7 из 8 возможных) набрал Олег П. (высокий уровень); минимальное количество баллов (2 из 8 возможных) набрала Катя Н. (низкий уровень), что свидетельствует о недостаточной сформированности пассивного словаря.

2. Методика «Рукавички» (автор – Цукерман Г.А.).

Результаты реализации методики «Рукавички» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты реализации методики «Рукавички»

№ испытуемого	Результат (количество баллов)	Уровень
Олег П.	1	средний
Ваня С.	0	низкий
Лена М.	0	низкий
Миша К.	0	низкий
Катя Н.	0	низкий
Саша Р.	1	средний
Света Д.	1	средний

Данные таблицы показывают, что максимальное количество баллов (1 из 2 возможных) набрали Олег П., Саша Р., и Света Д. (средний уровень), а минимальное количество баллов (0 из 2 возможных) набрали Ваня С., Лена М., Миша К., Катя Н. (низкий уровень), что свидетельствует о преобладающем недостаточном уровне сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества.

Обобщенные результаты диагностики уровней сформированности коммуникативной сферы испытуемых детей представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Состояние коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

№ испытуемого	№ задания / кол-во баллов / результат				№ 2	Результат (кол-во баллов / уровень)
	№ 1.1		№ 1.2			
	1	2	1	2		

1	2	3	4	5	6	7
Олег П.	5 / в	6 / в	24 / с	7 / в	1 / с	43 / высокий
Ваня С.	3 / с	3 / с	10 / н	3 / н	0 / н	19 / низкий

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5	6	7
Лена М.	4 / с	5 / с	20 / с	5 / с	0 / н	34 / средний
Миша К.	2 / н	3 / с	9 / н	4 / с	0 / н	18 / низкий
Катя Н.	2 / н	3 / с	11 / н	2 / н	0 / н	18 / низкий
Саша Р.	4 / с	6 / в	23 / с	5 / с	1 / с	39 / средний
Света Д.	5 / в	4 / с	21 / с	5 / с	1 / с	36 / средний

Данные таблицы показывают, что максимальное количество баллов (43 из 60 возможных) набрал Олег П. (высокий уровень), а минимальное количество баллов (18 из 60 возможных) набрали Миша К. и Катя Н. (низкий уровень). Сравнительный анализ результатов исследования коммуникативной сферы среди испытуемых детей представлены на рисунке 1.

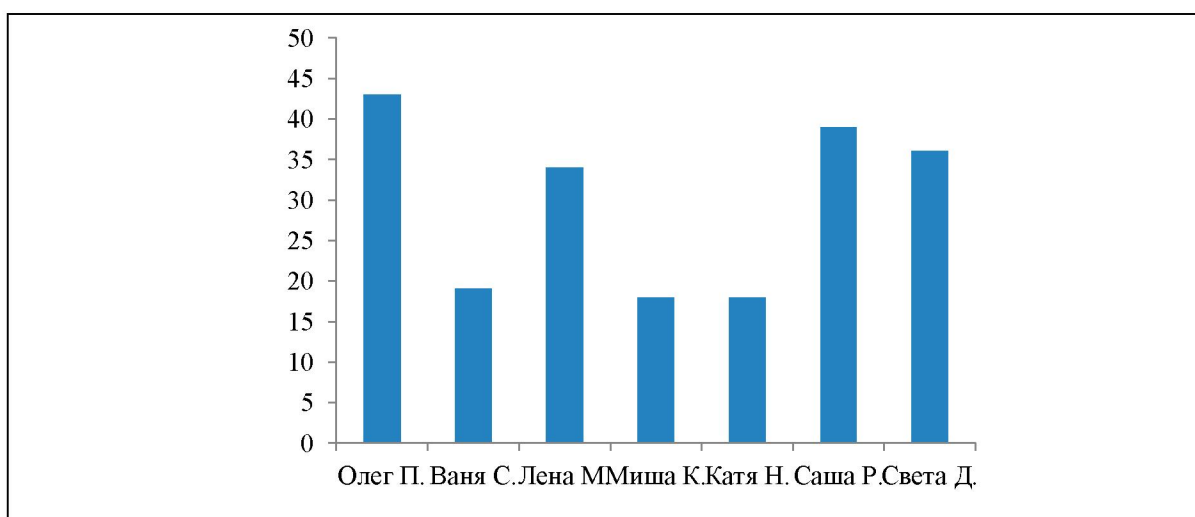


Рисунок 1 – Результаты исследования коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, баллы

Из приведенных на диаграмме данных видно, что среди испытуемых детей преобладают средний и низкий уровни развития коммуникативной сферы.

Так, Ваня С., Миша К., и Катя Н.испытывали примерно

одинаковые сложности при выполнении задания № 1.1. У них было выявлено неумение вступать в контакт, задавать вопросы собеседнику, а также отмечались трудности в понимании обращенной к ним речи. В задании № 2 в процессе наблюдения за рисованием дети были малоактивны и малоразговорчивы в общении с другими детьми. Испытуемые равнодушно принимали предложения педагога, не проявляли инициативы. Миша К. не мог регулировать свое поведение и подчиняться правилам выполнения заданий.

Олег П., Лена М., Саша Р., и Света Д. хорошо понимали обращенную к ним речь. При этом у Светы Д. наблюдалась неспособность договориться с другими детьми.

У Лены М., и Саши Р. наблюдалось неточное понимание инструкции. В задании № 2 дети чаще участвовали в общении по инициативе других; им было сложно наладить словесный контакт. Также отмечалось стремление детей прямо следовать образцу.

Олег П. справился и выполнял поставленные задания охотно и с интересом, а потому справился с ними лучше, чем другие дети. При выполнении заданий было отмечено, что ребенок умеет слушать и понимать речь, но в общении участвует чаще по инициативе других.

Обобщенные результаты диагностики уровней сформированности коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста представлены на рисунке 2.

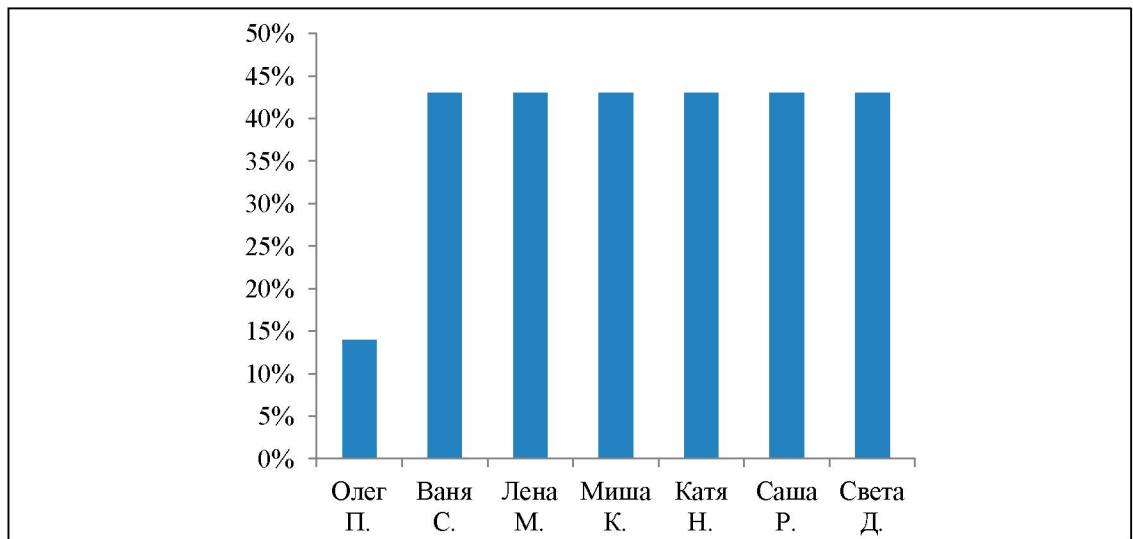


Рисунок 2 – Уровни сформированности коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

На основании полученных результатов была сформирована общая интегральная оценка уровня развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста:

высокий уровень (14 % / 1 испытуемый): ребенок устанавливает контакт и ведет диалог со сверстниками и взрослыми, демонстрирует понимание и учитывает их позиции, умеет высказать и аргументировать собственное мнение; обращается к партнерам по имени, использует доброжелательный тон; приветствует, благодарит партнеров и прощается с ними; в конфликтных ситуациях не оскорбляет собеседников;

средний уровень (43 % / 3 испытуемых): ребенок понимает возможность разных подходов к оценке ситуации, выделяет справедливые и ошибочные мнения, однако не может их обосновать; периодически перебивает партнеров, не может договариваться при конфликтной ситуации; не может долгое время удерживать внимание партнеров; затрудняется вести диалог, воспроизводит не все то, о чем хотел поговорить; не имеет представлений об элементарных нормах и правилах поведения в общении, выполняет их по напоминанию взрослых; не всегда правильно обращается ко взрослым;

низкий уровень (43 % / 3 испытуемых): ребенок исключает возможность различных мнений, так как признает только собственное

мнение; плохо устанавливает контакт со сверстниками, не обращается к ним по имени, не всегда использует доброжелательный тон; не хочет разговаривать (играть) с партнерами, может быть агрессивен, не знает норм и правил общения; не желает следовать требованиям взрослых и может обращаться к ним на «ты».

Таким образом, нами были определены этапы, база исследования и методико-диагностический комплекс в рамках экспериментальной работы по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения. Представленные результаты позволили диагностировать, что у большинства испытуемых детей снижена потребность в общении со сверстниками и взрослыми; при этом отмечается низкая речевая активность, невысокий уровень обработки словесной информации, ситуативность речи и коммуникативных умений. Речь дошкольников имеет, в основном, ситуативный характер; у них отсутствуют навыки изложения своих мыслей; свойственна замена связного высказывания односложными ответами на все вопросы. Кроме того, дети данной категории овладевают самыми простыми формами диалога, у них отсутствуют навыки рассуждения и аргументации. Им свойственен интерес к сверстникам, они делают попытки привлечь к себе их внимание, но диалог не получается, поскольку каждый ребенок не слышит партнера, не отвечает на его вопросы и говорит только о своем.

Данные положения определили важность проведения комплексного психолого-педагогического воздействия, которое должно послужить положительной динамике в развитии коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Для этого необходимо создание ситуаций, способствующих возникновению речевой активности слабослышащих детей, стимулирующих их к речевому общению, которые возможно реализовать в ходе специально организованной деятельности специалистов дошкольной образовательной

организации и родителей (законных представителей).

3.2 Реализация программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения

На основании методических рекомендаций по коммуникативному развитию слабослышащих дошкольников, изложенных в трудах Головчиц Л.А., Корсунской Б.Д., Леонгард Э.И., Носковой Л.П., Речицкой Е.Г., Шматко Н.Д. и др., а также полученных результатов исследования, в рамках формирующего этапа экспериментальной работы нами была разработана программа развития коммуникативной, сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения [20; 30; 32; 42; 52; 69].

Цель: создание благоприятных условий для развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи:

- 1) определение индивидуальных особенностей психофизиологического и коммуникативного развития каждого ребенка;
- 2) планирование и координирование работы по развитию самостоятельной речи и понимания обращенной речи;
- 3) расширение лексического запаса слабослышащих дошкольников;
- 4) планомерное овладение значениями слов и целых высказываний;
- 5) отработка конкретных речевых действий и развитие разных видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма, дактилирования, слухо-зрительного восприятия);
- 6) упорядочение и приведение в систему всех усваиваемых в конкретных речевых условиях средств общения;
- 7) развитие психолого-педагогической компетентности и психологической культуры родителей и педагогов дошкольной

образовательной организации по вопросам развития коммуникативных навыков слабослышащих дошкольников;

8) оказание консультативной и методической помощи родителям и педагогам дошкольной образовательной организации.

Реализация данной программы рассчитана на один год; она является открытой и предусматривает изменения и дополнения по мере профессиональной необходимости.

Планируемые результаты:

1) сформированная потребность в речевом общении со сверстниками и взрослыми и проявление соответствующей инициативы;

2) сформирована внятная, максимально приближенная к естественной связная устная (разговорная) речь;

3) умение пользоваться голосом нормальной высоты, силы, без грубых нарушений тембра;

4) умение самостоятельно выделять звуки в словах и произносить слова слитно;

5) понимание и употребление в речи материала, используемого для организации воспитательно-образовательного процесса;

6) умение выражать в словесной форме свои мысли, чувства и желания;

7) умение выражать вопросительную и восклицательную интонацию в сопряженной, отраженной и самостоятельной речи в различных ситуациях общения;

8) умение отвечать на вопросы по содержанию литературных текстов, описывать фразами сюжетную картинку либо серию картинок;

9) умение составлять небольшие рассказы из жизненного опыта и на заданную тему с опорой на речевой материал (по вопросам, серии сюжетной картинок) самостоятельно или с помощью взрослого;

10) умение распознавать и различать на слух знакомый речевой материал при прослушивании аудиозаписей звучание мужского и

женского голоса;

11) сформированная способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства;

12) способность эмоционально откликаться на игры, предложенные взрослыми, подражать их действиям, принимать игровую задачу, подчинять свои действия логике сюжета, взаимодействовать с партнерами по игре, организовывать свое поведение; в самостоятельной игре – сопровождать доступными формами речи свои действия;

13) умение формулировать просьбы и разрешать конфликты;

14) понимание и выполнение поручений;

15) соблюдение этикетных формул и доброжелательного отношения ко взрослым и детям, следование социальным правилам и нормам поведения в разных видах деятельности;

16) проявление любознательности (способность задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями, давать объяснения явлениям природы и поступкам людей и др.).

Охарактеризуем содержание деятельности специалистов дошкольной образовательной организации (логопед (сурдопедагог), педагог-психолог, воспитатель) и родителей (законных представителей) по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

1. Сурдопедагог выступает как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на развитие коммуникативной сферы детей.

Основными направлениями деятельности данного специалиста являются диагностическое, коррекционно-развивающее, профилактическое, консультативно-просветительское, организационно-методическое и исследовательско-аналитическое направления. Рассмотрим их подробно.

Диагностическая деятельность логопеда (сурдопедагога) заключается в:

- 1) комплексном логопедическом обследовании устной и письменной речи детей;
- 2) сборе и анализе анамнестических данных;
- 3) дифференциальной диагностике речевых расстройств и расстройств коммуникативной сферы;
- 4) определении прогноза речевого развития и коррекции;
- 5) комплектовании групп и подгрупп на основе диагностических данных;
- 6) составлении перспективного плана коррекционной работы на каждого ребенка, расписания занятий и др.

Коррекционно-развивающая деятельность логопедического сопровождения направлена на развитие и совершенствование речевых и неречевых процессов, коррекцию нарушений речевой деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции речи. Такая работа осуществляется в форме индивидуальных, групповых (4-6 человек), подгрупповых (2-3 человека) занятий согласно расписанию, утвержденному руководителем образовательной организации; ее результаты отмечаются в речевой карте воспитанника и доводятся до сведения родителей (законных представителей).

Профилактическая деятельность направлена на:

- 1) осуществление взаимодействия с другими участниками психолого-педагогического сопровождения;
- 2) предупреждение и преодоление вторичных расстройств у детей, обусловленным первичным речевым дефектом;
- 3) охрану психического здоровья детей;
- 4) создание благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и детском коллективах, в семье.

Подобная профилактическая деятельность осуществляется в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях,

консультаций по коррекции речи и преодолению речевых расстройств у данной категории детей, индивидуальных и подгрупповых занятий с ними.

Консультативно-просветительская деятельность сурдопедагога заключается в повышении уровня профессионального мастерства педагогов образовательной организации и осведомленности родителей (законных представителей) о задачах и специфике коррекционно-развивающей работы, которая осуществляется через сообщения, доклады на педагогических советах, методических объединениях, родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, беседах, семинарах, открытых занятиях, через информационный стенд для родителей и педагогов со сменным материалом и организацией выставки специальной литературы.

Организационно-методическая деятельность направлена на повышение уровня компетентности сурдопедагога, обеспечение связи и преемственности в работе с другими участниками психолого-педагогического сопровождения в решении задач по преодолению нарушений коммуникативной сферы слабослышащих дошкольников, совершенствование программно-методического оснащения коррекционно-логопедического процесса и повышение его эффективности.

Такая деятельность включает в себя разработку методических рекомендаций для других участников психолого-педагогического сопровождения по оказанию логопедической помощи детям, изучение и обобщение передового опыта, обмен опытом, поиск наилучших способов развития коммуникативной сферы детей, изготовление и приобретение наглядного и дидактического материала.

Исследовательско-аналитическая деятельность осуществляется в форме самообразования, проведения мониторинга и собственных исследований, анализа результатов своей работы.

Содержание деятельности педагога-психолога конкретизируется в двух плоскостях – обязательных видах деятельности и дополнительных.

Так, к обязательным видам деятельности педагога-психолога относятся консультирование, диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, экспертиза, просвещение. При наличии запроса со стороны педагогического коллектива, администрации или родителей педагог-психолог может осуществлять дополнительные виды работ.

Цель коррекционно-развивающей работы педагога-психолога заключается в организации системы психологической помощи слабослышащим дошкольникам по таким направлениям, как развитие познавательной сферы (внимания, воображения, мышления, памяти и т.д.), снятие тревожности, формирование адекватной самооценки, развитие навыков самоорганизации и самоконтроля, повышение сопротивляемости стрессу и актуализация внутренних ресурсов. При этом работа с детьми может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При планировании совместной деятельности с родителями воспитанников продуктивными будут не отдельные мероприятия, а целостная системная работа, направленная на повышение психологической компетентности матерей и отцов. Такая работа может включать в себя информирование родителей на собраниях и организацию психологических тренингов на различных концептуальных основах (психодинамической, поведенческой, гуманистической и др.), позволяющих расширить возможности понимания своего ребенка, улучшить рефлексию своих взаимоотношений с ним, выработать новые более эффективные навыки взаимодействия в семье.

Работа с педагогами ведется с помощью социально-психологических тренингов, позволяющих провести рефлексию собственного поведения и соотносить собственное поведение с поведением других лиц.

Психологическая профилактика – это деятельность педагога-психолога по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии слабослышащих дошкольников и созданию благоприятных для этого психологических условий. Данный вид работы

должен строиться с учетом возрастных возможностей детей и их ведущего вида деятельности (игровые приемы).

Содержание деятельности воспитателя в системе психолого-педагогического сопровождения слабослышащих дошкольников заключается в определении и обеспечении педагогических условий для успешного формирования личности, а именно в создании доверительных отношений и атмосферы принятия ребенка с нарушением слуха, личностной включенности в проблему ребенка и эмоциональном сопереживании, понимании, проявлении и вербализации его чувств в максимально точной и понятной ребенку форме, а также в создании ситуаций успеха для ребенка, формировании у него гордости за собственные достижения и самоуважения.

Так, в работе по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста воспитателем могут быть использованы следующие формы деятельности:

- 1) наблюдения;
- 2) элементарный труд;
- 3) сценарии активизирующего общения;
- 4) дидактические игры и упражнения;
- 5) слушание художественной литературы с использованием ярких красочных картинок;
- 6) инсценирование и элементарная драматизация литературных произведений;
- 7) элементарное экспериментирование и др.

Роль родителей.

Наряду с воспитанием ребенка в детском саду сохраняет свое огромное значение и семейное воспитание, поскольку без сотрудничества педагогического коллектива и родителей практически невозможно достичь успеха в коррекционной работе со слабослышащими детьми. Поэтому специалистам необходимо регулярно информировать о целях, сроках и

результатах проводимых мероприятий. Это способствует вовлечению родительской общественности в совместную работу по формированию и закреплению коммуникативных навыков у детей. При этом необходимо создать дома спокойную для общения обстановку. Очень важно отмечать каждый, даже незначительный, успех ребенка похвалой или поощрением.

Примерный план работы участников программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения представлен в приложении 3; в приложении 4 – конспект консультации для родителей на тему «Влияние семьи на развитие коммуникативной сферы дошкольника».

Важно отметить, что для успешной реализации предложенной программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения необходимо создавать определенные условия. Охарактеризуем их.

1. Создание слухоречевой предметно-пространственной среды путем организации следующих игровых уголков – это «Веселые картинки» (рисунки, содержащие цветовые и величинные несоответствия), «Загадочные звуки» (музыкальный центр и аудиозаписи звуков природы, музыкальных произведений), «Запахи вокруг» (бутылочки с хвойным, цветочным, апельсиновым запахами и др.), «Сундучок Папы Карло» (материалы с разной поверхностью для развития тактильных ощущений), «Настроение в картинках» (пиктограммы эмоций, сюжетные картинки, иллюстрации с изображением людей и сказочных персонажей с разными настроениями и др.), уголки для сюжетно-ролевых («Дом», «Больница», «Детский сад», «Магазин», «Ателье», «Парикмахерская» и др.) и конструктивных («Шоферы», «Строители» и др.) игр.

Важно, что предметно-пространственная среда должна оставаться открытой и наполняющей игровой процесс современным увлекательным

содержанием системой, способной к изменению, корректировке и развитию. Иначе говоря, среда – не только развивающая, но и развивающаяся система, проектируя которую необходимо учитывать потребности детей в индивидуальной и в совместной деятельности.

Только при соблюдении этих условий предметно-пространственная среда будет способствовать эмоциональному комфорту слабослышащих дошкольников, формированию их познавательной, речевой, двигательной и творческой активности, устранению имеющихся нарушений и развитию коммуникативной сферы.

Организация театрализованной деятельности, поскольку дети, пробуя себя в различных ролях, проживают разные эмоциональные состояния персонажей и могут проявлять не свойственные для себя личностные качества.

Использование коммуникативных игр, в процессе которых дети учатся сопереживать, свободно и конструктивно выражать свои мысли и эмоции, а также адекватно воспринимать речь и поведение окружающих людей за счет оптимизации их интеллектуальной деятельности, стимуляции позитивной мотивации на речевое общение.

Подбор тематики и содержания игр позволяют расширять представления слабослышащих детей об окружающем мире и тех сторонах действительности, которые малодоступны для них в повседневной жизни.

При этом важная роль отводится сенсорным играм, которые, помимо выполнения основной своей задачи, активизирует механизмы эмоционального отклика, опосредованно приводят в действие эмоциональную сферу в целом.

Картотека дидактических игр и упражнений, направленных на развитие коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, представлена в приложении 5.

Пополнение коллекции книг нравственного содержания, с яркими иллюстрациями, на которых персонажи отображают в различные эмоции и

настроение; с их помощью подбираются а затем анализируются тексты и картинки с изображением различных поступков персонажей.

Усвоение слабослышащими детьми ролевых позиций в режимных моментах детского сада (в столовой, в раздевалке, в библиотеке, на спортивной площадке, на прогулке и др.), что помогает им адаптироваться к различным условиям, преодолевать трудности, с которыми в повседневной жизни сталкивается каждый человек, избегать конфликтных ситуаций в общении со сверстниками.

Трудовое воспитание, предполагающее наличие в группе соответствующей «Трудовой секции», в которую могут включаться инструменты для освоения различных профессий, график дежурства детей в группе, приспособления и инструменты для ухода за растениями, неприхотливые живые растения, разрешенные в дошкольной образовательной организации, иллюстрационный материал и литература по соответствующей тематике.

Таким образом, нами была разработана программа развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя описание деятельности по данному направлению таких субъектов образовательного процесса как логопед, сурдопедагог, педагог-психолог, воспитатель и родители, а также условия, способствующие эффективной реализации данной программы (приложение 6). Представленная программа способствует улучшению коммуникативной деятельности слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, расширению лексического запаса, проявлению любознательности и активности в процессе общения с взрослым и сверстниками.

3.3 Результаты экспериментальной работы

Экспериментальная работа (непосредственно реализация специалистами дошкольной образовательной организации и родительской общественностью программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения) проводилась с сентября 2022 года по сентябрь 2023 года.

Коррекционная работа по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста проводилась воспитателем на занятиях по развитию речи (дважды в неделю) с использованием разработанного комплекса дидактических игр и упражнений, включенных в календарно-тематическое планирование, а также практических рекомендаций по их проведению.

В играх моделировались ситуации общения, распределялись роли. На занятии дети чувствовали себя достаточно раскованно: свободно говорили, совместно вырабатывали правила добрых отношений: называть друг друга по имени, использовать доброжелательную интонацию, улыбку и веселую мимику, помогать друг другу. При этом работа проводилась в различных условиях: в комфортных акустических и позиционных условиях, когда слуховая тренировка проходит в тишине, а педагог произносит речевой материал, находясь напротив ребенка, «лицом к лицу»; в специально осложненных условиях при наличии маскирующих шумов и разнообразных позициях говорящего (в профиль, за спиной, в процессе хождения по кабинету); в комфортных акустических условиях, но при наличии нескольких поочередно говорящих людей, то есть в условии полилога.

В процессе логопедического (сурдопедагогического) сопровождения были организованы и проведены индивидуальные и групповые занятия с испытуемыми детьми, направленные на развитие их слухового восприятия (умение распознавать на слух и слухо-зрительно речевой материал (звуки, слоги, слова, предложения, тексты), формирование произносительной и

ритмо-интонационной стороны речи, развитие связной речи (диалогической и монологической), расширение, уточнение и активизация словарного запаса, умения общаться (слушать и понимать речь, вступать и вести диалог на слуховой и слухо-зрительной основе, моделировать коммуникативную ситуацию в соответствии с определенными целями и задачами, ориентироваться на партнера, последовательно излагать свои мысли).

При этом наиболее эффективным было проведение трех занятий в неделю: первое занятие – произношение, второе занятие – развитие речи; третье занятие – преодоление нарушений письма и чтения. В процессе таких упражнений, как диалоги, мини-диалоги, ролевые игры, отрабатывались правила, приемы и средства общения, построение и реализация моделей межличностного взаимодействия. Основная ценность занятий заключается в том, что испытуемые дети прислушиваются к разным голосам, манере речи говорящих. Помимо выполнения дидактических задач такие занятия способствуют воспитанию толерантности.

В процессе работы педагога-психолога с испытуемыми детьми решались задачи развития навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, умения регулировать свое поведение в различных жизненных ситуациях, лучшего понимания себя и других, обучение правилам хорошего тона и умению быть в мире с самим собой. Занятия строились в доступной и интересной форме с учетом возрастных особенностей детей с периодичностью один раз в неделю; включали в себя этюды, игры, упражнения, доступные детям по содержанию (на развитие мимических движений, на определение и передачу эмоциональных состояний, на распознавание различных жестов, на коррекцию взаимоотношений, на снятие страхов, тревоги и др.), минуты отдыха и психологической разгрузки.

Родителям (законным представителям) испытуемых детей специалистами дошкольной образовательной организации были даны практические рекомендации по развитию их коммуникативных умений, предложены методики, побуждающие ребенка к говорению (игры, отработка домашнего задания, просмотр телепередач, прослушивание аудиозаписей сказок, рассказов и т.д.). После предъявления рекомендовалось обязательное выяснение уровня понимания материала.

Далее нами был организован контрольный этап экспериментальной работы с целью определения ее эффективности.

Обследование состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения проводилось по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, – это «Диагностика уровня речевого развития слабослышащих детей» (авторы – Речицкая Е.Г. и Кулакова Е.В.) и «Рукавички» (автор – Цукерман Г.А.).

Результаты контрольного исследования в сравнении с предыдущими результатами представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы

№ испытуемого	№ методики / кол-во баллов / уровень					Результат (кол-во баллов / уровень)	Динамика
	Констатирующий / контрольный этапы						
	№ 1.1		№ 1.2		№ 2		
	1	2	1	2			
<i>I</i>	2	3	4	5	6	7	8
Олег П.	5 (в) / 5 (в)	6 (в) / 6 (в)	24 (с) / 28 (в)	7 (в) / 8 (в)	1 (с) / 2 (в)	43 (в) / 49 (в)	+5
Ваня С.	3 (с) / 4 (с)	3 (с) / 4 (с)	10 (н) / 12 (н)	3 (н) / 3 (н)	0 (н) / 1 (с)	19 (н) / 24 (с)	+5
Лена М.	4 (с) / 4 (с)	5 (с) / 5 (в)	20 (с) / 24 (с)	5 (с) / 6 (с)	0 (н) / 1 (с)	34 (с) / 40 (с)	+6
Миша К.	2 (н) / 2 (н)	3 (с) / 4 (с)	9 (н) / 14 (с)	4 (с) / 4 (с)	0 (н) / 0 (н)	18 (н) / 24 (с)	+6
Катя Н.	2 (н) / 2 (н)	3 (с) / 4 (с)	11 (н) / 14 (с)	2 (н) / 3 (н)	0 (н) / 0 (н)	18 (н) / 23 (н)	+5

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8
Саша Р.	4 (с) / 4 (с)	6 (в) / 6 (в)	23 (с) / 29 (в)	5 (с) / 5 (с)	1 (с) / 1 (с)	39 (с) / 45 (с)	+6
Света Д.	5 (в) / 5 (в)	4 (с) / 4 (с)	21 (с) / 26 (с)	5 (с) / 6 (с)	1 (с) / 1 (с)	36 (с) / 42 (с)	+6

Данные таблицы показывают, что максимальное количество баллов (49 из 60 возможных) набрал Олег П. (высокий уровень), а минимальное количество баллов (23 из 60 возможных) набрала Катя Н. (низкий уровень). Сравнительный анализ результатов исследования коммуникативной сферы среди испытуемых детей представлены на рисунке 1. Тем не менее, полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике состояния коммуникативной сферы испытуемых детей – в среднем, их показатели улучшились на 6 баллов (рисунок 3).

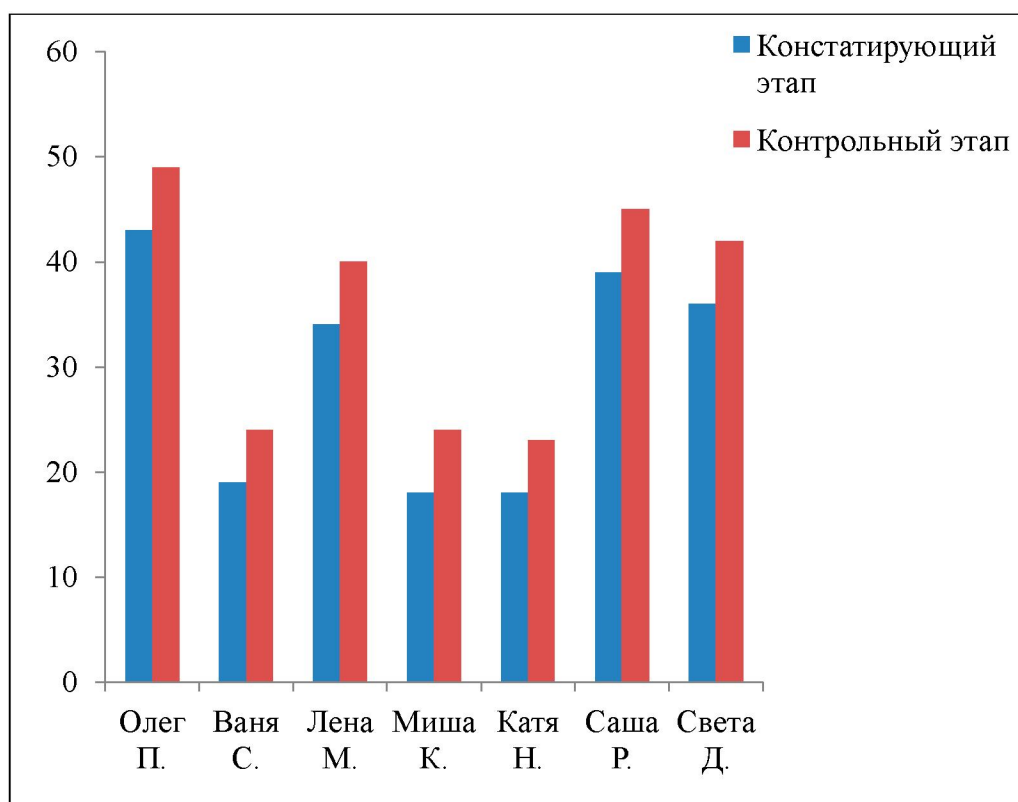


Рисунок 3 – Динамика состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста по итогам экспериментальной работы

Так, количество слабослышащих детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем развития коммуникативной сферы осталось

прежним – 14 % (1 человек); со средним уровнем – возросло с 43 % (3 человека) до 72 % (5 человек); с низким уровнем – сократилось 43 % (3 человека) до 14 % (1 человек).

Динамика уровней развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментальной работы представлена на рисунке 4.

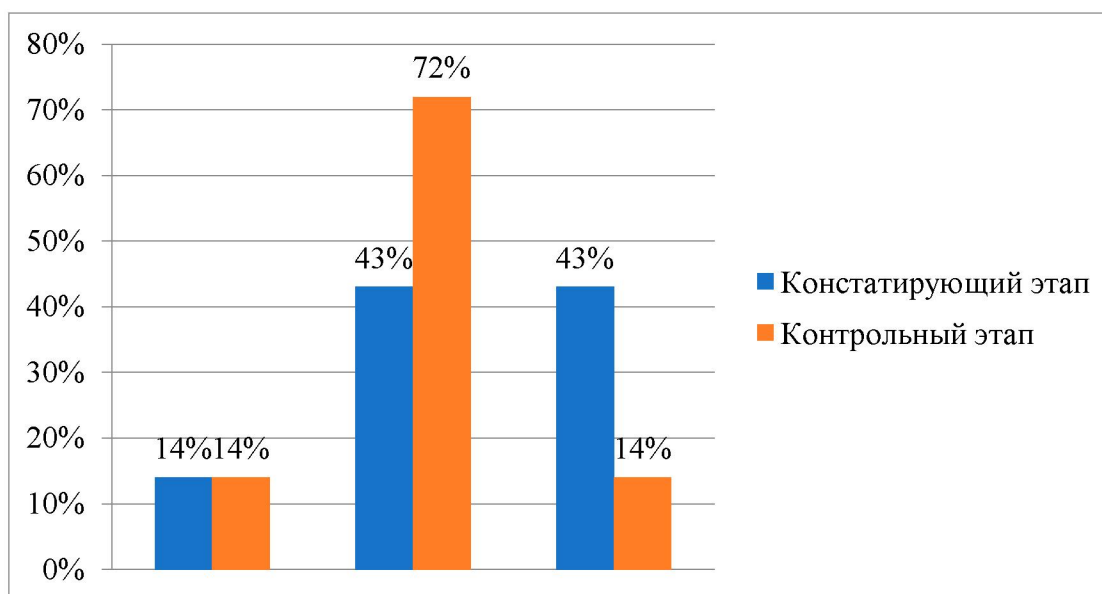


Рисунок 4 – Сравнительные результаты исследования уровня развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

Анализ результатов исследования коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе экспериментальной работы позволил зафиксировать следующее:

1) у 86 % (6 человек) испытуемых детей стал активно проявляться интерес к обсуждаемой речи; в процессе беседы о своем друге или подруге дети внимательно слушали сверстников и взрослых, эмоционально и образно с использованием вербальных и невербальных средств общения старались точно и вежливо ответить на вопросы. Однако часто в ответах чувствовалось несоответствие слов и неспособность контролировать свои эмоции;

2) испытуемые дети научились выполнять элементарные правила

культуры общения со взрослыми и сверстниками (самостоятельно называть сверстников по именам, обращаться к старшим на «вы», по имени и отчеству, пользоваться в общении ласковыми словами);

3) для привлечения внимания собеседника испытуемые дети используют неязыковые средства выразительности (мимику, жесты и др.), тем самым усиливая коммуникативную направленность связной речи;

4) в процессе реализации методики «Рукавички» большинство детей (57 % / 4 человека) продемонстрировали средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков, направленных на согласование и осуществление сотрудничества: дети не сразу могли прийти к единому решению, долго и эмоционально спорили, доказывая свою правоту, что в дальнейшем отразилось на рисунке: сходство рукавичек было частичным. Это произошло из-за того, что дети не заметили отступления от первичного замысла. Основное различие выразилось в выборе цвета. Взаимодействие в парной работе происходило в силу необходимости: когда кто-нибудь забывал вид рисунка или хотел посмотреть, как идут дела у партнера;

5) для испытуемого 5 характерен низкий уровень сформированности коммуникативной сферы – были зафиксированы трудности в общении; ребенок не способен оценивать собственные поступки и поступки сверстников, контакт и логика ответов часто не соответствовали уровню развития ребенка.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что при реализации у испытуемых детей быстрее формировались навыки связной речи, выраженные в передаче семантики высказывания, выделения значимой информации и привлечения внимания слушающего, активности, самостоятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанная программа развития коммуникативной сферы в процессе психолого-педагогического сопровождения способствует повышению уровня

развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, однако она может успешно реализовываться лишь при определенных организационно-педагогических условиях, которые являются совокупным результатом целенаправленной коррекционной и консультативной работы по развитию коммуникативных умений и навыков. Тем не менее, необходимо продолжение комплексной работы в данном направлении, так как еще остаются дети с низким уровнем развития коммуникативной сферы.

Выводы по главе 3

В практической части исследования были определены:

этапы (констатирующий, формирующий, контрольный) и база экспериментальной работы, методико-диагностический комплекс – это «Диагностика уровня речевого развития слабослышащих детей» (авторы – Речицкая Е.Г. и Кулакова Е.В.), включающая в себя проверку навыков разговорной речи (выполнение поручений и ответы на вопросы) и словарного запаса (оценка активного и пассивного словарей), а также методика «Рукавички» (автор – Цукерман Г.А.), включающая в себя определение уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества среди испытуемых детей;

уровни развития коммуникативной сферы испытуемых детей: высокий уровень – 1 ребенок (43 %), средний и низкий уровни – по 3 ребенка (по 43 %) соответственно;

основные направления программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя цель (создание благоприятных условий для развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения), задачи, планируемые

результаты, а также описание деятельности по данному направлению логопеда (сурдопедагога), педагога-психолога, воспитателя и родителей, а также условия, способствующие эффективной реализации данной программы (создание слухоречевой предметно-пространственной среды, театрализованная деятельность, использование коммуникативных игр, пополнение коллекции книг нравственного содержания, соблюдение режимных моментов детского сада, трудовое воспитание); разработаны конспект консультации для родителей на тему «Влияние семьи на развитие коммуникативной сферы слабослышащего дошкольника» и картотека коммуникативных игр и упражнений;

результаты контрольного этапа экспериментальной работы, позволившие зафиксировать положительную динамику состояния коммуникативной сферы испытуемых детей – в среднем, их показатели улучшились на 6 баллов; количество испытуемых детей с высоким уровнем уровни развития коммуникативной сферы осталось прежним – 14 % (1 человек); со средним уровнем – возросло с 43 % (3 человека) до 72 % (5 человек); с низким уровнем – сократилось 43 % (3 человека) до 14 % (1 человек), что подтверждает эффективность разработанной программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном обществе становится актуальной проблема развития коммуникативной сферы детей. Формирование коммуникативных умений у ребенка происходит с момента рождения, продолжается во время пребывания в дошкольной образовательной организации, затем – в период обучения в школе и далее на протяжении всей жизни.

В то же время исследователи отмечают, что недостаточная степень коммуникативной готовности детей с нарушениями слуха перерастает в серьезные последствия, поскольку от уровня их коммуникативного развития зависит успешность социально-психологической адаптации в обществе и самореализации своих возможностей и способностей. А это невозможно без целенаправленного и систематического воздействия всех субъектов образовательного процесса на коммуникативный компонент.

В теоретической части исследования нами был проведен анализ психолого-педагогической, научно-методической и справочной литературы по проблеме развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

1. Определены понятия:

1) «коммуникативная сфера» (социально обусловленная область коммуникативного поведения людей);

2) «коммуникативность» (процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности);

3) «общение» (форма обмена информацией между людьми);

4) «коммуникация» (передача сообщения, влияющего на взгляды и ценности собеседника);

5) «коммуникативная деятельность» (система последовательно развертывающихся действий людей, направленных на решение частной задачи в направлении к цели общения);

6) «коммуникативные способности» (индивидуальные способности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми);

7) «коммуникабельность» (способность индивида предрасполагать к общению);

8) «коммуникативные умения» (синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности);

9) «коммуникативные навыки» (способность индивида устанавливать контакты между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации).

2. Рассмотрены основные этапы развития коммуникативной сферы (1 – довербальный этап (ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам); 2 – этап возникновения речи (ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова); 3 – этап развития речевого общения (ребенок активно использует речь в общении) и коммуникативной функции общения у детей (1 – взрослый является носителем нормативов деятельности; 2 – взрослый выступает партнером по совместной деятельности; 3 – установление отношений равноправных партнеров по совместной деятельности между детьми; 4 – ребенок выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности).

3. Определено понятие психолого-педагогического сопровождения (технология, предназначенная для оказания помощи ребенку на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса), его цель (целенаправленное развитие личности, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем), задачи (диагностика интеллектуального и личностного развития ребенка, создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития его

личности, индивидуальное консультирование всех участников образовательного процесса, повышение психологической компетентности педагогов и родителей), основные направления (диагностическое, психопрофилактическое, консультативное развивающее, коррекционное, просветительно-образовательное, профориентационное), этапы (адаптационный, диагностический, коррекционно-развивающий этапы и этап анализа промежуточных результатов сопровождения развития ребенка), принципы (научности, системности, комплексности, превентивности, открытости, технологичности), формы работы со всеми его участниками (воспитанники, педагоги и родители), а также ожидаемые результаты (разработка алгоритма сопровождения, карт индивидуального развития дошкольников и схемы взаимодействия в работе специалистов дошкольной образовательной организации и родителей и др.).

В аналитической части исследования были определены возможности психолого-педагогического сопровождения в процессе развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

1. Определены: понятие «слух» (способность человека воспринимать и различать звуки, реализуемая посредством звукового анализатора), свойства звука (тембр, сила и высота), причины нарушений слуха (врожденные и приобретенные), классификации детей с нарушением слуха (тугоухие и глухие по Нейману Л.В., неслышащие и слабослышащие по Боскис Р.М.) и их основные психические особенности развития.

2. Выявлены особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста (необходимость в общении диктуется физиологическими потребностями; искажения в структуре слова, ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, диффузность, малопонятная речь, невыразительная интонация, жестикуляции, чтение с губ, громкостью речи и речью на ухо, несформированность диалогической и монологической речи,

незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, трудности понимания окружающих событий, чувств людей, смысла их поступков, безэмоциональность, негативизм, замкнутость или агрессивность, робость, неуверенность в себе, конфликтность, сложности с адаптацией в детском учреждении и с вхождением в детский коллектив и др.).

3. Проведен обзор коррекционных методик по развитию коммуникативных навыков слабослышащих дошкольников («Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха» Назаровой Л.П., «Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом» Пелымской Т.В. и Шматко Н.Д., «Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха» Носковой Л.П. и «Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха» Речицкой Е.Г.).

4. Выявлены особенности психолого-педагогического сопровождения в процессе развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста: 1) принципы построения (принципы учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, развивающего обучения и доступности, деятельностный принцип); 2) основные направления воспитания (формирование адекватных представлений о себе, продуктивного общения со взрослыми и со сверстниками, межличностных отношений); 3) правила работы специалистов с детьми (регулярно проверять рабочее состояние слуховых аппаратов, общаться на близком и комфортном расстоянии, не поворачиваться спиной к ребенку, использовать зрительный контакт и др.); 4) особенности работы по развитию у детей монологической и диалогической речи; 5) характеристика используемых методов обучения (наглядные, практические и словесные); 6) характеристика коммуникативных и сюжетно-ролевых игр со слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста.

В практической части исследования была организована экспериментальная работа по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

1. Определены этапы (констатирующий, формирующий, контрольный), база исследования (МБДОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска»; в исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет; 7 человек с заключением «Двусторонняя нейросенсорная (сенсоневральная) тугоухость 3-4 степени») и методико-диагностический комплекс – это «Диагностика уровня речевого развития слабослышащих детей» (авторы – Речицкая Е.Г. и Кулакова Е.В.), включающая в себя проверку навыков разговорной речи (выполнение поручений и ответы на вопросы) и словарного запаса (оценка активного и пассивного словарей), а также «Рукавички» (автор – Цукерман Г.А.), включающая в себя определение уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества среди испытуемых детей.

2. Выявлены уровни развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста: уровни развития коммуникативной сферы испытуемых детей: высокий уровень – 1 ребенок (43 %), средний и низкий уровни – по 3 ребенка (по 43 %) соответственно.

3. Разработана программа развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя цель (создание благоприятных условий для развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения), задачи, планируемые результаты, а также описание деятельности по данному направлению логопеда (сурдопедагога), педагога-психолога, воспитателя и родителей, а

также условия, способствующие эффективной реализации данной программы (создание слухоречевой предметно-пространственной среды, театрализованная деятельность, использование коммуникативных игр, пополнение коллекции книг нравственного содержания, соблюдение режимных моментов детского сада, трудовое воспитание); разработаны конспект консультации для родителей на тему «Влияние семьи на развитие коммуникативной сферы слабослышащего дошкольника» и картотека коммуникативных игр и упражнений.

4. Определены результаты контрольного этапа экспериментальной работы, позволившие зафиксировать положительную динамику состояния коммуникативной сферы испытуемых детей – в среднем, их показатели улучшились на 6 баллов; количество испытуемых детей с высоким уровнем развития коммуникативной сферы осталось прежним – 14 % (1 человек); со средним уровнем – возросло с 43 % (3 человека) до 72 % (5 человек); с низким уровнем – сократилось с 43 % (3 человека) до 14 % (1 человек), что подтверждает эффективность разработанной программы развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, его цель и задачи достигнуты, а все материалы работы могут быть рекомендованы к практике педагогов дошкольных образовательных организаций комбинированного или компенсирующего видов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 ; с изм. и доп. от 8 ноября 2022 г). – URL : <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 08.12.2022).
2. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1122). – URL : https://base.garant.ru/406249049/#block_1000 (дата обращения: 28.12.2022).
3. Адушкина К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачева. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2017. – 129 с.
4. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение дошкольников : учебное пособие / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2012. – 206 с.
5. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2010. – 400 с.
6. Бабунова Е. С. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников : монография / Е. С. Бабунова и др. – Магнитогорск, 2015. – 329 с.
7. Багрова И. Г. Сурдопедагогика : учебник для студентов высш. пед. заведений / И. Г. Багрова и др. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 655 с.
8. Барсукова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптационных групп детей дошкольного возраста в соответствии ФГОС / О. В. Барсукова // Теория и практика образования в современном мире. – Санкт-Петербург : «Свое издательство», 2015. – С. 117-123.

9. Базикова О. А. Теория и методика развития речи дошкольников в определениях, таблицах и схемах : учебное пособие / О. А. Базикова. – Ханты-Мансийск : ГБОУ ВО «НГГУ», 2019. – 86 с.
10. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 2017. – 298 с.
11. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учебное пособие для студентов пед. вузов / Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2015. – 203 с.
12. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва : АСТ, 2009. – 811 с.
13. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – Москва : Изд-во АПН РФ, 2014. – 304 с.
14. Венгер Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : учебное пособие / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 2019. – 127 с.
15. Вовк Е. В. Понятия «коммуникативная компетенция старших дошкольников» в современной литературе / Е. В. Вовк, А. А. Крень // Психология и педагогика. – 2018. – № 6. – С. 23-28.
16. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста : программы для специальных дошкольных учреждений / Л. П. Носкова и др. – Москва : Просвещение, 2011. – 156 с.
17. Выгодская Г. Л. Речевое развитие детей с дефектами слуха / Г. Л. Выгодская и др. – Москва : Изд-во АПН РФ, 2015. – 117 с.
18. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования : десять концепций и эссе. – 2015. – № 3. – С. 58-64.
19. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 304 с.
20. Головчиц Л. А. Система коррекционно-педагогической помощи

дошкольникам с недостатками слуха : монография / Л. А. Головчиц. – Москва : Изд-во МГПУ, 2015. – 178 с.

21. Григорьева А. И. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие / А. И. Григорьева и др. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.

22. Доценко Е. В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях / Е. В. Доценко. – Волгоград : Учитель, 2013. – 297 с.

23. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сборник упражнений / Л. А. Дубина. – Москва : Книголюб, 2016. – 62 с.

24. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 2010. – 424 с.

25. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. – Москва : Педагогика, 2016. – 240 с.

26. Казакова Е. И. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Е. И. Казакова, М. А. Жданова, Л. М. Шипицына. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 528 с.

27. Катаева А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Педагогика, 2011. – 224 с.

28. Комарова А. А. За жестовый язык! : сборник статей / А. А. Комарова, В. А. Паленный. – Москва : АСТ, 2014. – 552 с.

29. Конецкая В. П. Социология коммуникации : учебник / В. П. Конецкая. – Москва : МУБиУ, 2017. – 302 с.

30. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи / Б. Д. Корсунская. – Москва : Просвещение, 2009. – 295 с.

31. Крившенко Л. П. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. – Москва : Юрайт, 2015. – 364 с.

32. Леонгард Э. И. Методические материалы по обучению детей с нарушением слуха по методу Леонгард : для дефектологов дет. садов,

учителей нач. школы и родителей / Э. И. Леонгард. – Москва : Центр Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей, 2014. – 99 с.

33. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Н. Леонтьев ; под ред. Е. Е. Соколовой. – 5-е изд., стер. – Москва : Смысл, 2010. – 509 с.

34. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 318 с.

35. Лутошина В. И. Адаптация людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности в России : социологический анализ / В. И. Лутошина // Молодежь. Наука. Будущее : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. – Оренбург : ОГПУ, 2014. – С. 79-81.

36. Люблинская А. А. Детская психология: учебное пособие / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 2011. – 415 с.

37. Лявукова Е. В. Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников посредством подвижных игр / Е. В. Лявукова ; под науч. ред. Н. Н. Васягиной // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. – Екатеринбург, 2019. – С. 176-180.

38. Мухина В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. вузов / В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 2015. – 272 с.

39. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : учебное пособие для студентов высш. учеб. пед. заведений / Л. П. Назарова Л. П. – Москва : ВЛАДОС, 2021. – 288 с.

40. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / Л. В. Нейман. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 224 с.

41. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 640 с.

42. Носкова Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха : учебное пособие для студентов высш. учеб.

заведений / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 344 с.

43. Носкова Л. П. Развитие языковой способности у дошкольников с нарушениями слуха / Л. П. Носкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 2. – С. 15-17.

44. Пелымская Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 224 с.

45. Пенин Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях : учебное пособие / Г.Н. Пенин и др. / под ред. проф. Г. Н. Пенина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 496 с.

46. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников / В. Петшак // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 61-65.

47. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебник для студентов высш. учеб. заведений / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 619 с.

48. Пономарева З. А. Использование игровой деятельности для адаптации слабослышащих к общению с окружающими / З. А. Пономарева и др. // Валеологические аспекты обучения и воспитания слабослышащих. – 2017. – № 1. – С. 33-38.

49. Психология общения : энциклопедический словарь ; под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2015. – 671 с.

50. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих / Ф. Ф. Рау. – Москва : Педагогика, 2013. – 304 с.

51. Речицкая Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. – Москва :

ВЛАДОС, 2014. – 199 с.

52. Речицкая Е. Г. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха / Е. Г. Речицкая. – Москва : Изд-во МПГУ, 2019. – 122 с.

53. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 432 с.

54. Семаго М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М. М. Семаго // Сборник научных трудов «Коррекционная педагогика и специальная психология: актуальные проблемы, основные направления развития и перспективы научного поиска». – Москва : Изд-во АПК и ПРО, 2013. – С. 24-37.

55. Серебрякова О. В. Этапы коррекции и развития межличностных отношений дошкольников с речевыми нарушениями средствами творческой игры / О. В. Серебрякова // Вестник Приамурского государственного университета. – 2011. – № 12. – С. 77-83.

56. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности в условиях непрерывного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Смирнова. – Москва, 2012. – 28 с.

57. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учебное пособие / Е. О. Смирнова. – Москва : Академия, 2010. – 160 с.

58. Соловьева А. Н. Основы психологии слуха / А. Н. Соловьева ; под ред. проф. Б. Г. Ананьева. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2022. – 187с.

59. Соловьев И. М. Психология глухих детей / И. М. Соловьев и др. – Москва : Институт коррекционной педагогики РАО. – 2016. – 448 с.

60. Сомкова О. Н. Программа «Успех». Образовательная область «Коммуникация» / О. Н. Сомкова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 22-33.

61. Субботина Л. Г. Психологическая адаптация к условиям образовательной среды : учебное пособие / Л. Г. Субботина. – Кемерово : Изд-во КГУ, 2014. – 159 с.

62. Трубайчук Л. В. Педагогическая стратегия и тактика организации интегрированного процесса в дошкольном образовании / Л. В. Трубайчук, С. В. Проняева. – Москва : Книжная палата, 2013. – 173 с.

63. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов пед. институтов / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 291 с.

64. Хафизова К. А. Особенности формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников / К. А. Хафизова // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 100-102.

65. Хмелькова Е. В. Педагогические условия коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Хмелькова. – Казань, 2017. – 23 с.

66. Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника / Г. Р. Хузеева. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 65 с.

67. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Интерпракс, 2015. – 286 с.

68. Швецов А. Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи / А. Г. Швецов. – Великий Новгород, 2016. – 68 с.

69. Шматко Н. Д. Дети с отклонениями в развитии : метод. пособие / Н. Д. Шматко. – Москва : Аквариум, 2017. – 128 с.

70. Щербакова, Т. Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников в игре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. Ю. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 2016. – 18 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

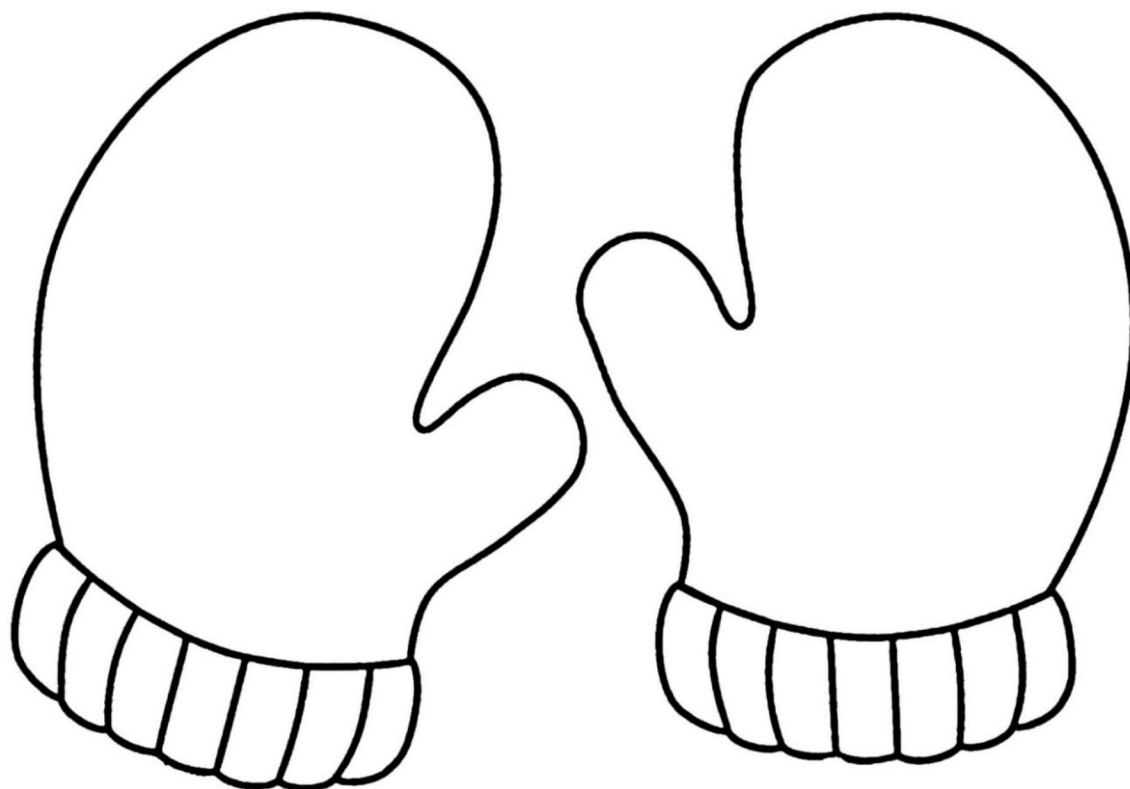
Приложение 1

Наглядный материал для оценки активного словаря слабослышащих детей старшего дошкольного возраста



Приложение 2

Стимульный материал к методике «Рукавички» (автор –
Цукерман Г.А.)



Приложение 3

План работы специалистов дошкольной образовательной организации по развитию коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения

Месяц	Неделя	Тема / содержание деятельности специалистов			
		Логопед	Сурдопедагог	Воспитатель	Родители (законные представители)
1	2	3	4	5	6
Сентябрь	1	Развитие просодической стороны речи (упражнения по освоению ритмики слова; знакомство с повествовательной, восклицательной, вопросительной интонацией; формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи)	Первичное обследование состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	Первичная диагностика	Практико-ориентированный семинар «Организация психолого-педагогического сопровождения слабослышащих детей в условиях дошкольной образовательной организации»
	2		«Мое имя»	«Правила поведения на занятиях»	
	3		«Что такое Я?»	«Осень золотая»	
	4		«Дружба»	«Наша группа. Что мы умеем?»	
Октябрь	1	Развитие пространственных представлений, конструктивного мышления (развитие пространственного анализа и синтеза; развитие словесного отражения пространственных отношений; развитие зрительно-моторной координации)	«Для чего нужна речь?»	«Я – особенный человек!»	Круглый стол «Семья и ее роль в воспитании слабослышащего ребенка»
	2		«Путешествие в волшебную страну Слов»	«Хорошее настроение»	
	3		«Язык общения»	«Мамины помощники»	
	4		«Я тебя понимаю»	«Магазин игрушек»	
Ноябрь	1	Развитие зрительного гнозиса и зрительной ориентировки в пространстве	«Культура общения»	«По секрету всему свету»	Семинар с родителями «Влияние семьи на развитие коммуникативных навыков»
	2		«Общение в семье»	«Глухой телефон»	
	3		«Общение с друзьями»	«Смешные страхи»	

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
	4	(развитие способности узнавать предметы в различных положениях и изображениях; отработка правильного применения простых и сложных предлогов в устной и письменной речи)	«Общение со взрослыми»	«Поиграем?»	слабослышащего дошкольника»
Декабрь	1	Развитие слухового восприятия (создание условий для широкого использования остаточной слуховой функции в процессе обучения и воспитания слабослышащих детей, в частности, при формировании у них словесной речи)	«Мы – разные, но мы вместе» (общение полов)	«Здравствуй, Зимушка-зима!»	Групповой тренинг «Родители и дети»
	2		«Волшебные средства понимания: эмоции»	«Госпожа Аккуратность»	
	3		«Эмоции: радость»	«Жадины»	
	4		«Эмоции: удивление»	«Волшебное Яблоко или все о воровстве»	
Январь	1	Развитие фонематического восприятия и фонематических представлений (выделение и различение фонем родного языка из слогов, слов, фраз; дифференцирование звуков речи по твердости и мягкости, звонкости и глухости)	Новогодние каникулы		Лекция «Особенности семейного воспитания детей с нарушениями слуха и пути их преодоления»
	2		Промежуточное обследование состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	«Поговорим о лени»	
	3		«Эмоции: страх»	«Подсказка»	
	4		«Эмоции: гнев»	«Если друг оказался в беде»	
Февраль	1	Развитие фонематического анализа и синтеза (развитие умения определять место, последовательность и количество звуков в слове)	«Эмоции: горе»	«Ябеда»	Групповой тренинг «Приемы эффективного общения со слабослышащим ребенком»
	2		«Эмоции: мимика»	«В споре рождается истина»	
	3		«Эмоции: интонация»	«Обидная обида»	
	4		«Волшебные средства понимания: мимика»	«Подрались и помирились»	
Март	1	Обогащение словаря и развитие лексико-грамматического строя речи (расширение словарного запаса путем введения имен прилагательных, антонимов, синонимов; формирование навыков	«Волшебные средства понимания: интонация»	«Весна идет. Весне – Весне дорогу!»	Круглый стол «Организация помощи семьям, воспитывающих детей с нарушением слуха»
	2		«Внешность»	«Домашнее задание»	
	3		«Что такое подражание?»	«Подарки в день рождения»	

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
	4	словообразования, словоизменения и построения синтаксических конструкций)	«Наши чувства»	«Волшебный мешочек»	
Апрель	1	Развитие связной речи (развитие умения составлять устный рассказ по сюжетной картинке, серии картинок, соблюдать сюжетную линию и использовать разнообразие словарного запаса)	«Отчего бывает одиноко?»	«Посмеемся вместе?»	Практикум «Класс родительского мастерства»
	2		«Конфликты и как их решать»	«Мальчики-одуванчики»	
	3		«Правила этикета»	«Девочки-припевочки»	
	4		«Привычки: вредные и полезные»	«Добрые ладошки»	
Май	1	Профилактика нарушений процессов чтения и письма и развитие психических процессов (знакомство с буквами; закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме; заучивание стихов и загадок о буквах; развитие буквенного гнозиса; развитие внимания, восприятия, зрительной и слуховой памяти, мыслительных операций)	«Портрет моей семьи»	«Мой питомец»	Итоговый «Родительский клуб по развитию речи слабослышащих детей»
	2		«Дружба начинается с улыбки»	«Война и мир»	
	3		«В гостях у Сказки»	«Чему мы научились?»	
	4		Итоговое обследование состояния коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	Итоговая диагностика	

Приложение 4

Семинар с родителями «Влияние семьи на развитие коммуникативных навыков слабослышащего дошкольника»

Семья – это наиболее значимая для детей дошкольного возраста социальная структура, где и формируются навыки общения с окружающими. Для того чтобы ребенок осознал важность социального взаимодействия и обрел навыки эффективной коммуникации, следует придерживаться некоторых правил.

Показывайте позитивный пример. Если родители разговаривают друг с другом при ребенке, а не занимаются каждый своим делом, он будет активно брать пример с мамы и папы.

Разговаривайте с ребенком, комментируйте свои действия, обсуждайте с ним впечатления, полученные за день, задавайте вопросы, требующие развернутого ответа, и т.д. Последнее очень важно: родители должны научиться формулировать вопросы таким образом, чтобы ребенок не мог ограничиваться простыми ответами вроде «да» или «нет».

Читайте ребенку сказки с последующим обсуждением мотивов поведения персонажей. Задавайте как можно больше вопросов: «Почему герой повел себя определенным образом?», «Почему герою не удалось добиться цели?», «Что бы ты делал на месте персонажа?» и т.д.

Поощряйте общение ребенка со сверстниками. Развивающие группы, игровые площадки и детские клубы способствуют быстрому развитию коммуникативных навыков. Изоляция же ребенка может стать причиной серьезных проблем с адаптацией в коллективе.

Не стремитесь выполнять «невербальные» просьбы ребенка. Дайте ему возможность объяснить, чего он хочет. Многие родители пытаются предугадать потребности ребенка прежде, чем он успеет вымолвить хотя бы слово. Это сильно тормозит коммуникативное развитие: пусть он сам скажет вам, чего он хочет. Когда ребенок освоит речь лучше, научите его

формулировать развернутые просьбы к окружающим.

Мягко объясняйте, что некоторые формы коммуникативного поведения социально недопустимы.

Приложение 5

Картотека дидактических игр и упражнений, направленных на развитие коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

1. «Комплименты».

Сидя в кругу, все играющие берутся за руки. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить. Принимающий комплимент кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно». Затем он произносит комплимент своему соседу. Во время игры воспитатель находится в кругу вместе с детьми, показывает пример, подсказывает, подбадривает, настраивает детей.

2. «Дотронься до...».

Воспитатель предлагает: «Дотронься до синего!» Все должны как можно быстрее сориентироваться, обнаружить у участников в одежде что-то синее и дотронуться до этого предмета. Цвета периодически меняются, кто не успел – становится ведущим.

3. «Мяч в руки».

Воспитатель по очереди бросает мяч каждому ребенку в кругу, а поймавший должен ответить на вопрос: «Что ты больше всего любишь?» или «Что тебе не нравится больше всего?», или «Чем ты любишь заниматься?» или «Чего ты больше всего боишься?».

4. «Ветер дует на...».

Со словами «Ветер дует на...» воспитатель начинает игру. Чтобы все участники игры больше узнали друг о друге, вопросы могут быть следующими: «Ветер дует на того, у кого светлые волосы» – все светловолосые собираются в одну кучку. «Ветер дует на того, у кого есть брат, сестра... кто больше всего любит сладкое и т.д.».

5. «Вежливые слова».

Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

6. «Пресс-конференция».

Все дети группы участвуют в пресс-конференции на любую тему (например: «Твой выходной день», «Экскурсия в зоопарк», «День рождения друга», «В цирке» и др.). Один из участников пресс-конференции – «гость» (тот, кому будут заданы все вопросы) – садится в центр и отвечает на любые вопросы детей.

7. «Изобрази пословицу».

Детям предлагается изобразить с помощью жестов, мимики какую-либо пословицу (например, «Слово – не воробей – вылетит, не поймаешь», «Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты», «Нет друга – ищи, а найдешь – береги», «Как аукнется, так и откликнется» и др.).

8. «Магазин игрушек».

Дети делятся на покупателей и игрушки. Дети-покупатели отходят в противоположный конец комнаты, дети-игрушки усаживаются в ряд на скамеечке, изображая товар, расставленный на полках в магазине. Продавец подходит к каждому ребенку и спрашивает, какой игрушкой он будет. Покупатель должен отгадать игрушку, которую ему показывают. Кто не угадает, уходит без покупки.

9. «Ищем клад».

Воспитатель просит детей разбиться на две команды по цвету волос – темные и светлые. Далее детям говорится о том, что сейчас каждая команда начнет искать «клад», спрятанный в комнате. Для этого детям предлагается план комнаты с отмеченным местом, где спрятан клад.

10. «Скульпторы».

Игра проводится на занятии по лепке. Все дети – «скульпторы»; играют в парах. Каждый лепит из пластилина свою поделку. Затем дети меняются поделками, для того чтобы другой «скульптор» добавил свои элементы в поделку партнера. Потом ребята рассказывают друг другу, правильно ли был понят их замысел и что каждый из них на самом деле хотел изобразить.

11. «Близнецы».

Воспитатель предлагает нарисовать на маленьком листе бумаге то, что дети любят (из еды, из занятий, из игрушек и т.д.). По сигналу воспитателя дети бегают по группе, по сигналу «найди друга» – ищут «пару», то есть того, с кем совпадают вкусы, интересы. Игра заканчивается тем, что пара (или группа) детей рассказывает, что их объединяет.

12. «Мое настроение».

Детям предлагается поведать остальным о своем настроении: его можно нарисовать, можно сравнить с каким-либо цветом, животным, состоянием, можно показать его в движении – все зависит от фантазии и желания ребенка.

13. «Оживи маску».

Каждому ребенку раздаются маски-настроения. Ребенок должен рассказать, что вызвало то или иное настроение. Поощряются реальные и фантастические сюжеты.

14. «Групповой рисунок».

Дети сидят за большим столом. У каждого ребенка лист бумага и набор цветных карандашей. По первому сигналу воспитателя дети начинают рисовать какой-либо сюжет. По следующему сигналу все участники одновременно передают свои рисунки сидящему слева, при этом получая справа, начатый соседом рисунок. Ребенку необходимо продолжить рисунок до очередного сигнала воспитателя.

15. «Кто говорит?».

Дети стоят в полукруге. Один ребенок – в центре, спиной к остальным. Дети задают ему вопросы, на которые он должен ответить, обращаясь по имени к человеку, задававшему вопрос, то есть должен узнать, кто обращался к нему. Тот, кого ребенок узнал, занимает его место.

16. «Секрет».

Каждому ребенку воспитатель кладет в ладошку «секрет» из красивого сундучка (пуговицу, брошку, бусинку), и зажимает его кулачок. Дети должны найти способы уговорить каждого играющего показать и рассказать про свой «секрет».

17. «Остановимся и познакомимся».

Дети образуют два круга – маленький и большой. С игрушками в руках они перемещаются в двух кругах в разном направлении и поют:

Мы бежим, бежим, бежим,

Потому что мы спешим.

А теперь мы остановимся

И друг с другом познакомимся.

Дети малого круга знакомят свои игрушки с соседями из большого круга. По сигналу круги опять перемещаются под музыку и т.д.

18. «Подарки».

Дети сидят на ковре. Воспитатель предлагает им представить, что они будут дарить друг другу подарки и подумать, какой подарок будет приятно получить соседу. Каждый высказывается, что бы он хотел подарить сидящему рядом. Называется то, что могло бы по-настоящему обрадовать сверстника. Тот, кому «подарили подарок», благодарит и объясняет, почему бы он порадовался этому подарку.