

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №52
«Матрешка» с. Кулешовка Азовского района

Принята:
на педагогическом совете
МБДОУ №52 «Матрешка»
Протокол №
от « ____ » _____ 2019 г.

Утверждаю:
Заведующий МБДОУ №52
«Матрешка»
_____ Е.Е.Илясова
Приказ № ____ от _____ 2019 г.

**Адаптированная образовательная
программа дошкольного образования
для ребенка с нарушением слуха
на 2019-2020 учебный год**

Составитель:
Учитель-логопед
Назаренко Е.В.

2019 год

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

- 1.1. Пояснительная записка 3
- 1.2. Характеристика особенностей развития ребенка с нарушением слуха 7
- 1.3. Планируемые результаты освоения воспитанником с нарушением слуха АОП ДО 13
- 1.4. Психолого-педагогическая диагностика слабослышащего ребенка 15

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

- 2.1. Проектирование образовательного процесса в соответствии с направлением развития ребенка с нарушением слуха (слабослышащий) по образовательным областям 26
- 2.2. Перспективный план работы на учебный год: ОНР, 2 уровень речевого развития 48
- 2.3. Планирование работы с ребенком с нарушением слуха (слабослышащий) по развитию слуховой и слухо-зрительного восприятия и произносительной стороны речи 51
 - 2.3.1. Содержание работы по развитию слухового восприятия речи 52
 - 2.3.2. Система работы по развитию слухового восприятия речи 55
 - 2.3.3. Обучение произношению 60
- 2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников ... 78
- 2.5. Взаимодействие-учителя-логопеда с участниками коррекционно-развивающего процесса 81

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

- 3.1. Организация коррекционной работы 85
- 3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды 96
- 3.3. Учебно-методическое обеспечение программы 101

І. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.

1.1. Пояснительная записка.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для ребенка с нарушением слуха разработана на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей (Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство образования и науки Российской Федерации^[1] - <http://fgosreestr.ru>). В адаптированной образовательной программе дошкольного образования для ребенка с нарушением слуха учитывается специфика дошкольного образования как фундамента всего последующего общего образования, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Данная программа разработана с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей ребенка с нарушением слуха.

АОП ДО для ребенка с нарушением слуха разработана в соответствии с:

- Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 –ФЗ;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении СанПиН»;
- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.05.2013 г.;
- Письмо Министерства образования и науки от 28.02.2014 г. № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования».

Цель АОП ДО: создание образовательной среды, обеспечивающей ребенку с нарушением слуха личностный рост с актуализацией и реализацией им компенсаторного потенциала в рамках возрастных и индивидуальных возможностей через удовлетворение особых образовательных потребностей, формирование социокультурной среды, обеспечивающей психологическое благополучие в условиях осуществления жизнедеятельности в грубо суженной сенсорной системе.

^[1] Реестр примерных программ является государственной информационной системой, которая ведется на электронных носителях и функционирует в соответствии с едиными организационными, методологическими и программно-техническими принципами, обеспечивающими ее совместимость и взаимодействие с иными государственными информационными системами и информационно-телекоммуникационными сетями.

Задачи АОП ДО:

1) формировать общую культуру личности ребенка с нарушением слуха с развитием ими социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, активности, инициативности, доступной самостоятельности и ответственности, преодолением пассивности, безынициативности, иждивенчества в жизнедеятельности;

2) обеспечивать компенсацию нарушений слуха, коррекцию вторичных нарушений, с освоением ребенком умений и навыков познания окружающего, формирования адекватных, точных, полных, дифференцированных, целостных и детализированных образов восприятия мира, с их реализацией в разных видах деятельности;

3) обеспечивать освоение ребенком с нарушением слуха целостной картины мира с расширением знаний и формированием предметных причинно-следственных, родовых, логических связей;

4) формировать у ребенка с нарушением слуха образ Я с развитием знаний и представлений о себе и окружающем мире, их широты, с освоением опыта самореализации и самопрезентации;

5) обеспечивать преемственность целей и задач дошкольного и начального общего образования ребенка с нарушением слуха с учетом и удовлетворением ими особых образовательных потребностей;

7) обеспечивать психолого-педагогическую поддержку семьи с повышением компетентности родителей в вопросах особенностей развития и воспитания, образования ребенка с нарушением слуха.

Основной целью работы с ребенком с нарушением слуха является следующее: формирование речевого слуха, создание межанализаторных условно-рефлекторных связей восприятия устной речи.

Задачами работы является следующее:

- интенсивное развитие остаточного/сниженного слуха у слабослышащего ребенка;

- усиление слухового компонента в слухо-зрительном восприятии речи;

- обогащение представлений о звуках окружающей действительности;

- ориентация слабослышащих детей с использованием полисенсорной основы восприятия окружающей среды;

- применение звукоусиливающей аппаратуры, адекватной слуховым возможностям ребенка;

- использование остаточного/сниженного слуха для формирования произношения;

- совершенствование навыка общения на слухо-зрительной основе восприятия и продуцирования речи.

Коррекционно-развивающая работа со слабослышающим ребенком осуществляется на основе **методических принципов развития слухового восприятия:**

1. Принцип поэтапного формирования умений по различению речи и элементов речи.

Сущностью этого принципа является последовательный перевод от грубых слуховых дифференцировок к более тонким и точным.

I этап - различение количества слогов в слове, соотношение с табличкой, отсчет количества слогов и их называние.

II этап - различение ритмической структуры слова, определение порядкового

номера слога, на который падает ударение (первый, второй...), выделение ударного слога отхлопыванием, воспроизведение ударения в речи.

III этап - различение звуковой структуры слова, продуцирование этого слова.

IV этап - дифференциация слова от предложения, определение на слух структуры речевой единицы (слово, предложение), соотношение с понятиями, воспроизведение в речи.

V этап - различение количества слов в предложении, определение числа слов, соотношение со схемой предложения, воспроизведение в речи.

VI этап - различение количества предложений в тексте.

VII этап - различение текста, вопросов и заданий к нему, элементов речи в виде изолированных звуков.

2. Принцип развивающих упражнений, используемых в развитии слухового восприятия.

В современной педагогике и в сурдопедагогике получил широкое распространение развивающий характер обучения. Этот процесс связан с развитием психических функций личности: развития мышления, речи, сенсорной и моторной сфер, памяти, внимания, таких психических операций, как сравнение, сопоставление, обобщение, анализ, синтез, развитие интеллектуальной и познавательной сфер деятельности, выработки самостоятельности в приобретении знаний и направленности к саморазвитию и творчеству. Такой подход способствует общему развитию детей, речевому развитию, развитию мышления от наглядно-образного к словесно-логическому.

3. Принцип интеграции речевого материала.

4. Принцип использования речи как средства развития речевого слуха.

5. Принцип связи развития слухового восприятия с произношением.

6. Принцип коррекции произношения.

7. Принцип выработки слухового самоконтроля.

Формирование самоконтроля осуществляется поэтапно. Е. И. Андреева выделяет три этапа, И. Г. Багрова (1973) - два этапа. Оба автора выделяют осознанный и подсознательный контроль. Е. И. Андреева (1969) добавляет еще заключительный подсознательный самоконтроль. В пределах каждого вида контроля ею определяются условия эффективности упражнений, которые необходимо применять в процессе выработки самоконтроля:

I этап - констатирующий осознанный контроль. Воспитанник контролирует свое произношение с помощью различных анализаторов (полисенсорный подход), сличают собственное произношение с произношением учителя.

Для выработки осознанного самоконтроля необходимы следующие условия:

- образец правильного произношения учителя;
- побуждение сравнить собственное произношение с произношением Учителя-логопеда;
- "Послушай, как ты сказал", "Ты сказал верно (неверно)",
- "Повтори правильно";
- оценка собственного произношения:
- "Я сказал неверно";
- установка учителя на правильное произношение;
- опора на сохранные анализаторы: слух, зрение, тактильно-вибрационные ощущения при усилении слухового самоконтроля.

II этап - подсознательный самоконтроль. Именно выработка такого самоконтроля свидетельствует о подлинной автоматизации умения, доведенного до навыка контролировать собственную речь. Для выработки подсознательного самоконтроля необходимы следующие условия: систематический контроль за речью воспитанника со стороны учителя-логопеда; большое число упражнений по выработке сознательного контроля; переход с полисенсорного подхода до слухо-произносительного контроля за собственной речью.

Благодаря слуховому самоконтролю усиливается кинестетический, и по мере его упрочения кинестетический контроль приобретает равнозначное слуховому самоконтролю самостоятельное значение; постепенное исключение контроля учителя-логопеда за речью воспитанника; постоянное использование ЗУА.

III этап - заключительный подсознательный контроль в самостоятельной речи учащихся. Этому способствуют следующие условия:

- организация упражнений по самоконтролю в ходе использования различных видов речевой деятельности;

- постепенный переход от контроля в несамостоятельных и частично самостоятельных видах речевой деятельности к контролю в самостоятельной речи;
- прочность самоконтроля за речью в любых условиях, приблизительно соответствующих самоконтролю слышащих.

Объем учебного материала рассчитан в соответствии с возрастными физиологическими нормативами, что позволяет избежать переутомления и дезадаптации дошкольника. Основной формой работы является игровая деятельность - основная форма деятельности дошкольников.

1.2. Характеристика особенностей развития ребенка с нарушением слуха.

Ребенок с нарушенным слухом имеет следующее коллегиальное заключение ЦПМПК:

Развитие в условиях дефицитарности слухового анализатора средне-тяжелой степени тяжести. Специфическое недоразвитие речи. Является ребенком с ограниченными возможностями здоровья, нуждается в особых условиях получения образования.

При средне-тяжелой степени нарушения слуха речевое общение затруднено, разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 0,5-1 м. Ребенок слабослышащий.

Общая характеристика слабослышащих детей:

Дошкольный возраст

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

Познавательное развитие. У детей дошкольного возраста формируется интерес к окружающему миру, познанию предметов и явлений, различных связей между ними. Однако основой познания в первую очередь является чувственное — процессы восприятия, наглядные формы мышления.

Процессы *чувственного познания* интенсивно развиваются в дошкольный период детства и у детей с нарушениями слуха. Развитие познавательных

интересов, становление предметной деятельности, формирование игр способствуют сенсорному развитию глухих и слабослышащих детей. Однако нарушение речи и средств общения, отставание в предметной и игровой деятельности приводят к своеобразию и задержке сенсорного развития необученных глухих и слабослышащих детей. По мнению А. А. Катаевой (1977), у глухих необученных детей в возрасте от трех до пяти лет в основном формируется тот уровень восприятия свойств и отношений предметов, с которым слышащие дети вступают в дошкольный период. Дети четырех-пятилетнего возраста могут вычленять такие свойства предмета, как величину, цвет, форму, причем не только подражая действиям взрослого, но и по образцу. Успешность выполнения задания в значительной степени зависит от числа элементов, подлежащих сопоставлению. По мере сенсорного развития ребенка совершенствуются способы восприятия: на смену более простым способам («пробам», примериванию) приходит развернутое зрительное соотнесение, что свидетельствует о интериоризации перцептивной ориентировки. С пяти лет происходит дальнейшее усвоение сенсорных эталонов и их систем, развитие предметности восприятия и становление целостного образа предмета. Важную роль в сенсорном развитии играют овладение предметной и игровой деятельностью, появление предметного рисунка, овладение элементами трудовой деятельности. Наряду с овладением восприятием свойств предметов и отношений формируются пространственные и временные представления, значительно обогащающие ориентирование ребенка в окружающем мире.

Вместе с тем у дошкольников с нарушениями слуха отмечаются большие по сравнению со слышащими сверстниками трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове (А. А. Катаева, 1977). Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит свое отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок. Замедленное формирование целостного образа обуславливает более позднее по сравнению с нормально слышащими детьми становление предметного рисунка у глухих детей. Особенности сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов и в других видах деятельности.

Уровень сенсорного развития неслышащих и слабослышащих дошкольников претерпевает существенные изменения в процессе обучения. Возможности усвоения сенсорного опыта увеличиваются по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, фиксирующих сенсорные эталоны, что способствует закреплению более четких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, как было убедительно показано А. А. Венгер (1968), употребление глухими детьми слов,

фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Устранению таких проблем может способствовать обучение детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталона со словом. При рано начатом систематическом обучении глухие и слабослышащие дошкольники могут достигать высокого уровня сенсорного развития, характерного для их слышащих сверстников.

Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии *наглядного мышления* у детей с нарушениями слуха (А. А. Катаева, Ж. И. Шиф, Т. И. Обухова, Н. В. Яшкова). Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей. Наглядно-действенное мышление связано с решением практических задач в проблемной ситуации, для решения которых необходимо самостоятельно найти выход, чаще всего с помощью вспомогательных средств или орудий. Для характеристики уровня наглядного мышления важен учет способов выполнения заданий, которыми пользуется ребенок. У дошкольников с нарушениями слуха в возрасте трех-четырех лет отмечаются более простые способы выполнения заданий: действия силой, многократные пробы. Эти способы выполнения заданий наблюдаются и у слышащих детей, однако пробы у них носят осмысленный характер, нерезультативные пробы отбрасываются, что свидетельствует об анализе ситуации.

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

Переход к наглядно-образному мышлению предполагает оперирование представлениями, сформированными в процессе зрительной ориентировки. Решение наглядно-образных задач, предполагающих зрительную свернутую ориентировку, также представляет трудности для большинства необученных

дошкольников с нарушениями слуха. При этом дети отстают от своих слышащих сверстников тем больше, чем медленнее овладевают словесными обозначениями и включаются в речевое общение.

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

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

Уровень развития наглядных форм мышления неоднороден у дошкольников с различным состоянием слуха и речи. Развитие мышления у слабослышащих детей раннего возраста не имеет принципиальных отличий от формирования этого процесса у глухих. Однако после четырех лет такие отличия могут быть обусловлены участием речи в становлении познавательных процессов. Решение интеллектуальных задач слабослышащими детьми старше пяти лет осуществляется на более высоком уровне: они пользуются более сложными способами ориентирования по сравнению с глухими сверстниками. По данным А. А. Катаевой (1972), тугоухие дети лучше справляются с выполнением заданий, требующих более сложных обобщений, пространственной ориентировки, представлений.

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

Развитие деятельности. Игра. Развитие предметной деятельности подготавливает возникновение игры, которая начинает формироваться уже в раннем возрасте и особенно бурно развивается в дошкольном. Особенности формирования игры у глухих детей связаны с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения, что обедняет восприятие окружающего мира. Ограниченность речевого общения существенно влияет на

становление сюжетно-ролевой игры. Особенности игровой деятельности глухих дошкольников были подробно исследованы Г. Л. Выгодской (1972). Важно отметить, что дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть и стремятся в играх отразить те впечатления, которые они получают посредством наблюдений за окружающей их жизнью и участия в ней.

Полноценная сюжетно-ролевая игра, включающая различные компоненты, без специального обучения не формируется. В старшем дошкольном возрасте у большинства детей наблюдаются процессуальные действия или игры, включающие элементы сюжета. У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников.

Изобразительная деятельность. Интерес к рисованию, лепке, конструированию появляется у слышащих детей уже с трех-четырех лет и особенно бурно развивается в старшем дошкольном возрасте. Развитие изобразительной деятельности тесно связано с развитием предметной и игровой деятельности, предполагает достаточно высокий уровень восприятия, формирования представлений.

Дети с нарушениями слуха любят рисовать, лепить не меньше, чем слышащие, а по мере овладения продуктивной деятельностью в процессе целенаправленного обучения рисование становится одним из наиболее любимых занятий. Однако без специального руководства дети с нарушениями слуха овладевают рисованием позже в сравнении со слышащими сверстниками. Отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность содержания, стереотипия (А. А. Венгер, 1972). У большинства детей с нарушенным слухом к трем годам не наблюдается попыток тематического рисования или соотнесения каракулей с какими-то реальными предметами либо игрушками. Тематическое рисование появляется, как правило, к четырем-пяти годам, когда дети начинают активно рисовать, лепить. При этом отмечается тяготение их к образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Отмечается большая склонность к детализации рисунков. Сюжетное рисование в силу ограниченности речевого общения появляется поздно и развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков длительное время остаются очень упрощенными и ограниченными, рисование по замыслу оказывается примитивным.

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

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

Личностное развитие. В дошкольном возрасте ребенок усваивает правила поведения в обществе, нормы общественной морали. У него появляются самооценка и самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, формируются мотивы деятельности. Важнейшими условиями формирования личности ребенка является общение со взрослыми и сверстниками, включение в разные виды детской деятельности.

Становление личности ребенка связано с формированием эмоционально-волевой сферы. Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития эмоций и чувств слышащих детей, однако имеет и свою специфику. Недостаток звуковых раздражений ставит ребенка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», не только задерживая его психическое развитие, но обедняя его мир и эмоционально (И. Лангмейер и З. Матейчик, 1984). Несмотря на то, что у глухих дошкольников наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний глухие дети уступают слышащим.

Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь частично обусловлена нарушением слуха и непосредственно зависит от характера общения со взрослыми (В. Петшак, 1991). Поведение родителей, особенно неумение взрослых слышащих людей вызвать глухих дошкольников на эмоциональное общение, влияет на эмоциональную сферу детей. По данным В. Петшака, глухие дети, имеющие неслышащих родителей, демонстрируют более высокий уровень эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей. По опознанию эмоций глухие дети существенно уступают слышащим.

Усвоение нравственных норм, понимание их смысла происходит у слышащих детей в процессе речевого общения со взрослыми в различных ситуациях, в ходе одобрения или порицания взрослыми поступков ребенка. Важная роль в этом плане принадлежит игре, где дети постигают отношения

между людьми, нормы поведения в обществе. Для детей дошкольного возраста большое значение имеют чтение и рассказывание взрослыми сказок, рассказов, стихов.

Значительно сложнее происходит этот процесс у дошкольников с нарушениями слуха. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысл и причины. Своеобразие игровой деятельности, трудности понимания и передачи смысловых отношений в игре не позволяют рассматривать игру необученных детей как средство нравственного воспитания. Родители испытывают затруднения в объяснении ребенку сути поступков, норм поведения. В тех случаях, когда родители выполняют все капризы плохослышащего ребенка, балуют его, не предъявляют требований к его поведению, не фиксируют внимание на негативных результатах его действий, у него уже в дошкольном возрасте формируются такие качества, как эгоизм, капризность. В дальнейшем отрицательные качества только закрепляются, так как ребенок привыкает к неукоснительному выполнению родителями всех его требований.

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

1.3. Планируемые результаты освоения воспитанником с нарушением слуха АОП ДО.

Целевые ориентиры:

- поддерживает зрительный контакт с говорящим человеком;
- овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и

радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок обладает начальными знаниями о себе;

- ребенок владеет практическими умениями в области гигиены и самостоятельно выполняет доступные возрасту культурно-гигиенические процедуры (культура еды, умывание, профилактика зубных заболеваний), владеет навыками самообслуживания (уход за внешним видом, уход за одеждой);

- ребенок соблюдает усвоенные элементарные правила поведения в детском саду, на улице, в транспорте, в общественных местах; имеет опыт правильной оценки хороших и плохих поступков; стремится к самостоятельности, владеет приемами сопоставления своих действий или своей работы с образцом;

- стремится к общению со взрослыми, активно подражает им в движениях и действиях, умеет действовать согласованно;

- путь становления речи приближен к тому, как это происходит у слышащих: понимание слов и фраз в конкретной ситуации, самостоятельные слова, фразы; устная речь становится такой же потребностью, как для слышащих сверстников; увеличивается звуковой багаж, появляется интонационная структура речи;

- речь формируемая, возникает понимание речи в узкой конкретной ситуации (игра, кормление, туалет, прогулка, сон);

- проявляет самостоятельность в бытовых и игровых действиях, стремится достичь результата своих действий;

- включается в продуктивные виды деятельности (изобразительную деятельность, конструирование и др..

В результате коррекционной деятельности у детей:

- активизируются различные речевые умения в условиях реальных ситуаций общения; - обогащается словарный запас, происходит усвоение значения слов;

- формируется навык звукопроизношения, умение пользоваться речевым аппаратом, дифференцировать звуки;

- формируется навык чтения с губ;

- развивается умение владеть голосом (высотой и силой), регулировать речевое дыхание;

- формируются навыки членораздельного произношения, обеспечивающего необходимую базу для полноценного речевого мышления на основе устной речи;

- развивается потребность в устном общении.

В результате коррекционной слухо-речевой работы дети способны:

- обращать внимание на лицо говорящего человека, понимать вопросы и задавать их;
- выражать просьбы и желания с помощью голоса;
- различать и выполнять действия с опорой на пиктограммы и таблички;
- проговаривать сопряжено и отражённо весь речевой материал на уровне произносительных возможностей каждого ребёнка;
- произносить хорошо знакомые слова и фразы в самостоятельной речи;
- заучивать наизусть короткие стихи;
- читать по слогам, затем повторять слово целиком устно;
- взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности.

1.4. Психолого-педагогическая диагностика слабослышащего ребенка.

Основными *принципами* психолого-педагогического изучения детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха являются следующие.

1. Комплексный характер изучения детей раннего и дошкольного возраста.

Комплексный подход предусматривает различные направления в диагностике отклонений в развитии: медико-физиологический, психолого-педагогический, социологический. Предполагается участие различных специалистов: врачей — сурдолога и психиатра; психолога, сурдопедагога, логопеда, при необходимости — привлечение других специалистов (невропатолога, офтальмолога).

Только комплекс данных совместного медицинского, психологического и педагогического изучения ребенка со сниженным слухом позволяет составить квалифицированное заключение о здоровье ребенка; правильно определить пути педагогической помощи; определить тип дошкольного учреждения, условия пребывания в нем. В случае отсутствия некоторых специалистов в процессе изучения ребенка возможны диагностические ошибки, которые в дальнейшем могут привести к неправильному комплектованию групп в дошкольных учреждениях, невозможности создания условий для полноценного коррекционного воздействия на ребенка. Например, отсутствие данных офтальмолога в процессе обследования ребенка может привести к тому, что в группы для глухих или слабослышащих дошкольников попадут дети, имеющие комбинированное нарушение: недостатки слуха и нарушение зрения. А это может привести к сложностям восприятия речи в устной и письменной форме. Значительно затрудняют обучение ребенка нарушения эмоционально-волевой сферы, если они своевременно не выявлены специалистами.

Важное значение имеет педагогическое изучение ребенка: выявление его обучаемости, возможностей пребывания в дошкольном учреждении, педагогический прогноз. В процессе обследования ребенка со сниженным слухом большое значение придается анализу условий жизни ребенка, возможности участия родителей в процессе обучения и коррекционной работы, т. е. социологическому аспекту.

2. Всесторонний характер психолого-педагогического обследования.

Психолого-педагогическое изучение должно включать в себя изучение всех сторон психики: познавательных процессов, речи, эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей. Данные комплексного изучения ребенка со сниженным слухом позволяют выяснить причины и время нарушения слуха; уточнить состояние слуха; обследовать речь и соотнести ее состояние со степенью потери слуха и уровнем интеллектуального развития; проверить уровень развития познавательной деятельности ребенка в соответствии с возрастом, характер детской деятельности (игры, рисования); выявить личностные особенности ребенка. Всесторонний характер психолого-педагогического обследования дает возможность выявить и определить характер других отклонений в развитии: зрения, интеллекта, движений, если развитие ребенка со снижением слуха осложнено дополнительными нарушениями.

Целостный системный анализ результатов психолого-педагогического обследования позволяет не только выявить отдельные нарушения в развитии, но и установить иерархические связи между ними, выявив систему первичных и вторичных отклонений.

Важно то, что основанием для педагогического прогноза и определения для ребенка типа дошкольного учреждения является не изолированное исследование слуха или познавательных процессов, а целостная характеристика и заключение, составленные на основании учета всех данных, полученных в процессе психолого-педагогического изучения.

3. Учет возраста ребенка при организации психолого-педагогического изучения.

Психолого-педагогическое обследование и по форме, и по содержанию организуется в соответствии с возрастом ребенка. В плане организации обследования это предполагает создание условий для проведения обследования: удобное расположение ребенка за детским столом, подбор дидактического материала в зависимости от возраста, использование соответствующих возрасту методов. Например, при изучении детей раннего возраста преобладают игровые приемы. В обследовании детей проблемы обучения детей со сложными нарушениями в развитии; изучает уровень готовности детей к школе и определяет тип школы, в которую будет направлен ребенок.

4. *Изучение ребенка в динамике.*

Этот принцип предполагает длительное изучение особенностей развития ребенка с нарушенным слухом, наблюдения за характером развития, анализ его особенностей. Возрастные и индивидуальные особенности детей со сниженным слухом раннего и дошкольного возраста не всегда позволяют выявить различные аспекты развития ребенка и сформулировать обоснованное заключение и рекомендации по поводу обучения в течение однократного обследования. Так, поведенческие реакции детей раннего возраста не всегда дают возможность в течение одного обследования определить состояние их слуха, интеллекта. Нередко очень сложным оказывается уточнение состояния слуха у детей с так называемым «пограничным с глухотой» состоянием слуха, когда в одних случаях (особенно при первичных проверках) они проявляют себя как глухие, однако в процессе динамического изучения, особенно если оно сочетается со слуховой тренировкой, реакции детей на звучания характеризуют их состояние слуха как тяжелую тугоухость. Изучение ребенка в динамике важно, если обследуемый имеет сложную структуру нарушений, например сочетание тугоухости с умственной отсталостью или тугоухости с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Динамическое изучение детей проводится в течение года, с наблюдениями за развитием ребенка в детском саду, обсуждениями особенностей развития с родителями и педагогами, повторными консультациями на ПМПК.

5. *Индивидуальный подход к ребенку.*

Данный принцип предполагает учет возраста, индивидуальных особенностей ребенка, создание во время обследования доброжелательной обстановки. Особенно это важно при работе с детьми раннего возраста, дошкольниками со сложной структурой нарушений развития. Индивидуальный подход предполагает полное предварительное знакомство с историей развития: характером раннего моторного и речевого развития, перенесенными заболеваниями, особенностями воспитания ребенка в семье, характером общения с ним.

Нередко у детей в ходе обследования, особенно в его начале, возникают беспокойство, настороженность, испуг, влекущие за собой замкнутость, отказ от выполнения заданий, желание уйти. В таких случаях необходимо перестроить систему предъявления задания, предпочесть вначале игровые задания, интересные и доступные для ребенка, а более сложные, например проверку состояния слуха, провести позже.

В некоторых случаях при отказе ребенка от выполнения заданий целесообразно привлечение к участию в предъявлении заданий родителей

ребенка, оказание помощи ребенку, поддержание его попыток действовать самостоятельно.

6. Качественный анализ результатов обследования и выяснение потенциальных возможностей ребенка.

Помимо выяснения результативности выполнения задания ребенком во внимание должны приниматься показатели, характеризующие качество выполнения: интерес к заданию, самостоятельность, использование предложенной помощи, обучаемость в процессе исследования. При оценке результатов надо учитывать способы выполнения заданий, их соответствие возрасту ребенка. Именно учет способов выполнения задания ребенком является важнейшим показателем уровня его психического развития. В процессе психолого-педагогического обследования выявляется высший уровень возможностей ребенка, т. е. то, что он может сделать с помощью взрослого. Это характеризует «зону ближайшего развития», потенциальные возможности ребенка, учет которых имеет важное значение в процессе воспитания и обучения.

В начале и в конце учебного года проводится всестороннее обследование ребенка дошкольного возраста с нарушениями слуха. Первоначально рассматривается необходимая документация: выписка из истории развития ребенка, предварительные диагнозы и заключения специалистов, первичные аудиограммы и др. Особенно внимательно изучаются данные о протекании беременности матери, заболеваниях, способах их лечения во время беременности, родах, а также о болезнях, перенесенных ребенком, и их лечении. Исследуется информация о физическом и моторном развитии, особенностях формирования речи, предполагаемых причинах и времени снижения слуха. Важное значение придается анализу условий воспитания ребенка в семье: способах общения с ребенком, использованию слуховых аппаратов, организации общеразвивающей и коррекционной работы.

Комплексное обследование ребенка проводится с использованием различных психолого-педагогических методов: беседы с родителями и ребенком; анализа документации (аудиограмм, заключений врачей-специалистов и т. д.); наблюдений за деятельностью (игрой, рисованием, конструированием); использования специальных методик психологического обследования.

Обследование проводится в доброжелательной спокойной обстановке. Заранее подбирается дидактический материал, необходимый для проведения обследования, — игрушки для проведения наблюдений за игрой, дидактические игрушки и пособия для обследования умственного развития, картинки и детские книги, звучащие игрушки и др. Важно, чтобы обследование проходило в тихом помещении, изолированном от внешних шумов, так как это одно из условий проведения проверки слуха.

В содержание психолого-педагогического изучения ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха включаются следующие разделы:

- наблюдения за деятельностью ребенка (игрой, рисованием);
- обследование умственного развития;
- проверка состояния слуха;
- проверка состояния речи;
- наблюдения за поведением, выявление личностных особенностей.

Содержание каждого из разделов психолого-педагогического изучения подготавливается различными специалистами. Необходимый специалист проводит обследование слуха ребенка и уточняет диагноз. Врач-психиатр на основе медицинских документов и наблюдений за уровнем умственного развития приходит к выводу о соответствии интеллектуального развития ребенка его возрасту. В отдельных случаях он выявляет сочетанные нарушения в развитии (умственная отсталость, задержка психического развития у ребенка с нарушением ЦНС и др.). Психолог выясняет уровень умственного развития, наблюдает за поведением ребенка, характеризует особенности эмоционально-волевой сферы, его личностные особенности.

Учитель-логопед/сурдопедагог концентрирует внимание на проверке состояния речи и общения, уточняются причины и характер нарушения речи у ребенка со сниженным слухом.

Для логопедического обследования ребенка с нарушением слуха, посещающего МБДОУ №52 «Матрешка», выбран диагностический материал: Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская «Альбом для обследования произношения дошкольников с нарушением слуха».

Формирование устной речи является одной из наиболее специфических и трудно решаемых задач воспитания и обучения дошкольников с нарушенным слухом. Оно предполагает овладение ребенком как восприятием речи, так и ее воспроизведением (произношением).

Успешность обучения произношению во многом зависит от правильности планирования работы, которое опирается на результаты периодических проверок состояния произносительных навыков детей.

Дидактический материал, предложенный в альбоме, позволяет обследовать усвоение дошкольниками с нарушенным слухом различных сторон произношения: *речевое дыхание, голос, звуки и их сочетания, слово и фраза*. Цель обследования - выявление *максимальных возможностей* каждого ребенка. В связи с этим весь проверочный материал расположен по принципу от более легкого к более трудному.

Для обследования *речевого дыхания* предлагается произнести ряд слогов, чтобы выявить, сколько слогов на одном выдохе может произнести ребенок.

Кроме того, особенности речевого дыхания фиксируются в процессе всего обследования произношения.

Специальный материал для проверки *голоса* в пособии отсутствует, так как его состояние выявляется в ходе обследования гласных звуков и некоторых согласных - *м, и, л, в, р*.

Для оценки качества воспроизведения *звуков* представлен спе-^диально подобранный материал, состоящий из фраз, слов, слогов* а в некоторых случаях предлагаются и изолированные звуки. В проверку включены все звуки русского языка, кроме мягких согласных, так как их усвоение не предусмотрено программой воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников (1991)¹.

Предложенные для проверки слова и короткие фразы должны быть хорошо знакомы дошкольникам с нарушенным слухом на 3-5-й годах обучения. Предпочтение отдано материалу, наиболее актуальному для общения детей между собой и со взрослыми. Проверочный материал подобран по фонетическому принципу. Так, проверяемые гласные звуки обязательно находятся под ударением, а согласные представлены в различных позициях, включая критические (наиболее трудные для усвоения того или иного звука ребенком с нарушенным слухом, например: *му, ми, ну, ти, лу*).

Чтобы обеспечить выявление максимальных возможностей в воспроизведении звуков, речевой материал расположен от наиболее легкой для конкретного звука позиции к наиболее сложной.

Для уточнения качества воспроизведения звука и проверки умения дифференцировать его от звуков, близких по артикуляции, предложен *слоговой материал* (а также изолированные гласные и некоторые согласные). При обследовании согласных звуков используются так называемые базовые слоги с гласным *а* - прямые, обратные, в позиции между гласными, а также критические слоги, трудные для произнесения неслышащим детям. Если в проверяемых словах не встречается комбинаторное смягчение (перед гласными *и* и *э*), то также предлагаются слоги с гласным *и*.

Специально подобран речевой материал, позволяющий проверить умение детей воспроизводить различные *стечения звуков*:

- двух звуков, каждый из которых может произноситься протяжно, - *фл, цв, нф*;
- сонорного или фрикативного и взрывного звука - *як, шк*;
- взрывного звука и сонорного или вибрана - *пл, кл, тр*;
- двух взрывных звуков - *нк, тк*.

Качество воспроизведения *слова* (слитность, соблюдение звуко-слогового состава) предлагается проверять в ходе обследования звуков речи.

В альбоме также представлен речевой материал для проверки умения детей *выделять ударный слог* в хорошо знакомых двух-трехсложных словах и *соблюдать нормы орфоэпии* (оглушение звонких согласных в конце слова и перед глухими, произнесение безударного *о* как *а* и *э* как *и*, окончания *ого* как *ава*, *ться* как *ца*, пропуск непрониносимых согласных).

Качество воспроизведения *фразы*, как и слова, обследуется в ходе проверки усвоения звуков речи.

Также предложен материал для обследования уровня владения детьми элементами *интонационной структуры речи*. С этой целью ребенку предлагается воспроизвести логическое ударение по подражанию педагогу, например:

Где тетя? - *Тетя дома.*

Кто дома? - *Тетя дома.*

В ходе обсуждения сюжетных картинок, содержание которых близ-КО личному опыту детей, проверяется также умение воспроизводить Вопросительную и восклицательную интонацию, говорить эмоцио-ШЛЬЮ, выражать сожаление, просьбу, радость.

И приложениях представлены образцы протоколов обследования, ц том числе одни заполненный, и некоторые условные обозначения клчеспш воспроизведения звуков.

Методика обследования

Проверка произношения проводится в ходе двух-трех *индивидуальных* занятий (за счет времени работы над произношением). При необходимости количество времени па обследование увеличивается. Проверки проводятся в сентябре, январе и июне.

В начале обследования необходимо получить *общее представление о речи*. С этой целью используется первая страница альбома.

Ребенку предлагается:

- посчитать от одного до пяти (десяти),
- назвать части тела, одежду и обувь (по рисункам),
- прочитать хорошо знакомое стихотворение.

При этом определяется, насколько (с точки зрения педагога) речь ребенка является *внятной* (понятной для окружающих) и *интонированной*, в каком темпе говорит ребенок, как он произносит слова и фразы, выделяются наиболее грубые дефекты.

Затем для проверки *речевого дыхания* дошкольнику предлагается произнести слоги *папапапа...* При.этом педагог отмечает, сколько слогов на одном выдохе может произнести ребенок. Особенности речевого дыхания (недостаточно длительный выдох, произнесение на вдохе и т. п.) фиксируются в ходе всего обследования.

В дальнейшем педагог приступает к проверке качества воспроизведения звуков. При проверке каждого звука он оставляет открытой часть страницы с картинками, а написанные слова, фразы и слоги закрывает листом бумаги.

Педагог предлагает ребенку назвать первую картинку верхнего ряда. В случае затруднения он открывает вторую часть страницы и предлагает дошкольнику найти слово, прочитать его, показать соответствующую картинку и назвать ее еще раз.

Если ребенок допускает ошибку в воспроизведении проверяемого звука, педагог предлагает ему произнести слово вместе (сопряженное проговаривание), а затем вновь назвать слово (отраженное проговаривание).

Затем педагог с помощью вопросов типа: *Кто (что) это? Что делает? Где? Какой?* - предлагает ребенку произнести фразу. Например: «*Это кукла. Это кукла Аня. Мама кормит малыша*». В случае затруднения дошкольнику предлагается найти соответствующую фразу², прочитать ее и еще раз назвать картинку. Если при произнесении фразы ребенок воспроизводит *проверяемый* звук дефектно, педагог предлагает повторить фразу вместе с ним, а затем - отраженно (как и при произнесении слов).

Аналогично проводится работа с остальными словами, при этом ребенок вначале называет картинки, расположенные в первом ряду, затем - во втором.

Для уточнения качества произнесения звука и проверки умения дифференцировать его с близкими по артикуляции звуками дошкольнику предлагается прочесть слоги. В случае ошибки в *проверяемом* звуке педагог предлагает повторить слог вместе с ним, в том числе и с движениями речевой ритмики, а затем еще раз воспроизвести его самостоятельно.

В ходе проверки качества воспроизведения каждого звука фиксируются *все* варианты его произнесения. При этом особое внимание следует уделить выявлению условий, в которых правильное произнесение того или иного звука уже доступно ребенку, а также тех, которые провоцируют появление дефектов.

В ходе проверки качества воспроизведения звуков педагог фиксирует и особенности *голоса* ребенка:

Нормальный, низкий, повышает при произнесении гласных (указываются конкретные звуки, например .у, и) и согласных (указываются конкретные звуки, например л/, н, я) звуков, стойкий фальцет, _

В конце проводится проверка умения произносить *стечения согласных*. Ребенку предлагается самостоятельно назвать картинки, начиная с верхнего ряда. В случае затруднения педагог открывает написанные слова и предлагает ребенку прочитать нужное слово, а затем показать соответствующую картинку и назвать ее еще раз.

При неправильном произнесении стечения (появление призвука, пропуск одного из звуков, нарушение слитности стечения, замены звуков) педагог

предлагает дошкольнику повторить слово вместе с ним (сопряженное проговаривание), а затем вновь назвать картинку (отраженное проговаривание). В протоколе фиксируется умение произносить стечения согласных и характерные дефекты при их воспроизведении.

Таким образом, в самостоятельной речи данный дошкольник может произносить стечения верно, но может нарушать слитность их произнесения (воспроизводя с паузой или призвуком) или опускать один из звуков. При чтении выявляется тенденция к нарушению слитности стечений. По подражанию ребенок произносит стечения верно или с паузой.

После проверки качества воспроизведения звуков переходят к анализу умения ребенка воспроизводить *словесное ударение* в хорошо знакомых двух-трехсложных словах.

С этой целью дошкольнику предлагается назвать первую картинку верхнего ряда. Если *ударный слог* не выделен (слово произнесено равноударно) или выделен неадекватно (ударение воспроизведено на другом слоге), педагог открывает вторую часть листа и предлагает ребенку прочесть слово, опираясь на знак ударения. Если в этом случае ударный слог выделяется правильно, дошкольнику предлагают вновь назвать картинку. Если же и при чтении ритмическая структура слова не соблюдается, то педагог произносит слово вместе с ребенком, подчеркивая ударный слог, в том числе и движениями речевой ритмики, а затем предлагает вновь назвать картинку. Аналогично проводится работа с остальными словами.

В протоколе педагог оценивает умение ребенка выделять ударный слог в хорошо знакомых словах при самостоятельном назывании картинок, при чтении с указанием знака ударения, по подражанию.

В данном случае ребенок владеет навыком выделения ударного слога, но в самостоятельной речи часто воспроизводит ударение не на нужном слоге; при чтении и подражании речи педагога выделяет ударный слог адекватно.

Затем педагог приступает к проверке умения соблюдать *нормы орфоэпии*): оглушение звонких согласных в конце слова, перед глухими согласными, произнесение безударного *о* как *а*, *э* как *и*, произнесение безударного окончания слова *ого* как *ава*, *ться* как *ца*, пропуск непронизносимых согласных.

Ребенку предлагается назвать первую картинку верхнего ряда.

Если дошкольник не может ее самостоятельно назвать, то педагог произносит слово сам и просит ребенка повторить (при необходимости показывает соответствующую табличку или дактилирует слово).

Если ребенок произносит слово, соблюдая нормы орфоэпии, педагог с помощью вопросов предлагает ему произнести соответствующую фразу (при затруднении - прочитать ее).

Если же дошкольник при назывании картинки не соблюдает орфоэпическую норму, педагог открывает вторую часть листа и предлагает ему прочитать слово, опираясь на надстрочные знаки. После этого его просят вновь назвать картинку. Если в этом случае он воспроизводит слово с соблюдением норм орфоэпии, то педагог с помощью вопросов предлагает составить с этим словом предложение. Аналогично проводится работа с остальными картинками, которые ребенок называет, начиная с верхнего ряда.

В протоколе педагог отмечает умение ребенка соблюдать нормы орфоэпии при самостоятельном назывании картинок, при чтении по надстрочным знакам и по подражанию.

Данный ребенок соблюдает нормы орфоэпии, подражая речи педагога или читая по надстрочным знакам (может ошибаться при воспроизведении по подражанию слов с непроизносимыми согласными). Вместе с тем в самостоятельной речи он, как правило, произносит слова орфографично. Навыком орфоэпического произнесения *ого* как *ава*, *ться* как *ца* не владеет.

В конце обследования проверяется владение ребенком *элементами интонации*

Ему показывается первая картинка, на которой изображена больная женщина, и соответствующий речевой материал. Педагог, рассматривая картинку вместе с ребенком, проверяет понимание им ситуации: *тетя заболела, тетя дома, у тети болит горло*.

Затем он начинает задавать ребенку вопросы, выделяя в них одно из слов. Дошкольник, опираясь на текст, отвечает. Если при этом он не соблюдает логическое ударение (не выделяет подчеркнутое слово), педагог повторяет фразу вместе с ним, особо выделяя то или иное слово голосом, дирижированием, а затем просит его повторить еще раз.

Затем педагог и ребенок меняются местами: теперь дошкольник задает вопросы, а взрослый отвечает. Если ребенок не со-шет логическое ударение и вопросительную интонацию, то

педагог повторяет вопрос вместе с ним, особо выделяя интонацию и то или иное слово не только голосом, но и позой, выражением лица, естественными жестами, а затем просит его повторить еще раз.

Далее педагог обращает внимание ребенка на две следующие картинки:

- мальчик мастерит самолет, но у него не получается, он обращается с просьбой о помощи к отцу: *«Никак. Не могу. Папа, помоги»*.

- папа и мальчик запускают сделанную модель самолета: *«Ура! Самолет летит!»*

Педагог и ребенок рассматривают картинки, уточняют их содержание. Затем они разыгрывают эту ситуацию, при этом ребенок говорит за мальчика, а взрослый - за папу. При необходимости педагог помогает ребенку воспроизвести нужную

интонацию: он произносит фразы вместе с дошкольником, подчеркивая интонацию не только голосом, но и позой, выражением лица, естественными жестами, а затем просит его повторить еще раз. В протоколе отмечается умение ребенка выделять логическое ударение, передавать интонацию голосом и/или позами, естественными жестами, мимикой лица. При оценке воспроизведения интонационной стороны речи условно используются следующие характеристики: *речь интонированная* (в ней имеются интонации, характерные для русского языка), *речь интонационно окрашенная* (в ней представлены отдельные элементы интонации, характерные для русского языка), *речь монотонная*.

Как мы видим, данный ребенок *по подражанию* широко использует в речи позы, мимику, естественные жесты, владеет умением выделять логическое ударение, в речи появляется интонационная окрашенность. *В самостоятельной речи* этот дошкольник не выделяет слова, на которые падает логическое ударение, речь монотонна, недостаточно используются позы, мимика лица, естественные жесты.

Как уже отмечалось, проверка произношения проводится в ходе *самостоятельного называния* ребенком картинок. В случае затруднения педагог предлагает прочесть то или иное слово, фразу. При сохранении дефектного произнесения речевой материал воспроизводится сопряженно (вместе с педагогом), а затем отраженно. В этом случае могут использоваться движения речевой ритмики. Однако можно считать, что тот или иной произносительный навык ребенком усвоен лишь в том случае, если он его реализует в самостоятельной речи *без движений речевой ритмики*.

По окончании проверки педагог завершает оформление протокола обследования, в частности, он заполняет графы, в которых характеризуются особенности произнесения слова и фразы: слитность, соблюдение звукослогового состава на уровне произносительных возможностей ребенка и темп воспроизведения фраз.

Результаты обследования различных сторон произношения помогут правильно планировать индивидуальную работу с каждым ребенком.

При обучении дошкольников в специальных учреждениях (группах) работа над произношением ведется не только на индивидуальных занятиях, но и на фронтальных: занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению, по речевой ритмике. Для того чтобы правильно спланировать работу на этих занятиях, необходимо проанализировать и сопоставить произносительные умения *всех* детей группы. С этой целью заполняется общий (групповой) протокол обследования. В него вносятся данные об особенностях произношения каждого ребенка группы, которые он реализует *в самостоятельной речи*.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Проектирование образовательного процесса в соответствии с направлением развития ребенка с нарушением слуха (слабослышащий) по образовательным областям

Содержание образовательного процесса выстроено в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», СанПин, на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей (Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство образования и науки Российской Федерации - <http://fgosreestr.ru>).

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы Программы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее — образовательные области):

- физическое развитие;
- социально-коммуникативное;
- речевое развитие;
- познавательное развитие;
- художественно-эстетическое развитие.

Задачи образовательных областей по направлениям решаются во время образовательной деятельности:

- в ходе непосредственно образовательной деятельности;
- в ходе занятий с учителем-логопедом, педагогом-психологом и музыкальным руководителем;
- в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной);
- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов; - самостоятельную деятельность детей;
- взаимодействие с семьями детей по реализации Программы.

Образовательная область «Физическое развитие»

В моторном и физическом развитии многие дети с нарушением слуха отстают от слышащих сверстников по срокам формирования основных движений, имеют различные характерные отклонения в равновесии, координации, осанке, походке и т.д. В связи с этим материал Программы с одной стороны, отвечает

оздоровительным задачам, а с другой, направлен на коррекцию недостатков моторного и физического развития и профилактику отклонений (например, в осанке) с учетом особенностей здоровья и индивидуально-типологических особенностей развития всех детей в группе и каждого ребенка в отдельности.

Цель: гармоничное физическое развитие, формирование у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой.

Задачи:

- укрепление здоровья детей, коррекция и/или профилактика недостатков физического развития слабослышащих и имплантированных детей;
- развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации);
- накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями);
- формирование у детей потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании. В

Программе используются физиологически оправданные, доступные и интересные детям с нарушением слуха упражнения в ходьбе, беге, прыжках, лазанье, метании, упражнения с предметами и без них. Особое место в Программе занимают специальные коррекционные упражнения. Они направлены главным образом на тренировку функции равновесия, развитие мышц, формирующих правильную осанку, мышц свода стоп, развитие дыхания, нормализацию двигательной активности и координации.

Физическое воспитание дошкольников осуществляется на зарядке, занятиях по физической культуре, в подвижных играх, на занятиях по развитию движений в групповой комнате и во время прогулки. На всех годах обучения, в зависимости от того, как дети владеют речью, занятия сопровождаются речевой инструкцией, включающей как отработанный, часто встречающийся на других занятиях словарь, так и словарь специфический, обозначающий физкультурное оборудование и инвентарь и действия с ними. Специальная работа с детьми по запоминанию используемых физкультурных терминов на занятиях по физической культуре не ведется, речевые инструкции должны быть краткими, содержащими только необходимую информацию, не в ущерб моторной плотности занятий и их основным задачам.

Построения выполняются с помощью воспитателя. Дети строятся без равнения: в шеренгу, вдоль каната или веревки, положенной на пол по прямой линии, друг за другом, держась за веревку рукой, в колонну друг за другом, в круг.

Ходьба выполняется по подражанию действиям воспитателя и самостоятельно в сопровождении звуковых сигналов: стайкой вслед за

воспитателем и к воспитателю; группой вдоль зала к противоположной стене, за воспитателем и самостоятельно — из исходного положения стоя вдоль стены лицом к залу; друг за другом вдоль каната за воспитателем, а затем и самостоятельно друг за другом, держась рукой за веревку; по дорожке из каната самостоятельно.

Бег выполняется по подражанию действиям воспитателя и самостоятельно с использованием звуковых сигналов: стайкой за воспитателем; группой вдоль зала к противоположной стене — из исходного положения стоя вдоль стены лицом к залу; по кругу вдоль каната за воспитателем и самостоятельно; с остановками по окончании звуковых сигналов.

Прыжки выполняются по подражанию действиям воспитателя, с помощью и страховкой воспитателя: подпрыгивание на носках на месте, с поворотом; перепрыгивание через веревку, положенную на пол, через канат; через веревку, натянутую над полом (высота 5 см); спрыгивание с доски, с приподнятого края доски (высота 10—15 см).

Ползание, лазанье, перелезание выполняются со страховкой и с помощью по звуковому сигналу: ползание по ковровой дорожке, по доске, положенной, на пол (ширина 30—35 см), по наклонной доске (высота 20—25 см), с подползанием под веревку (высота 30—35 см), по скамейке; лазанье по гимнастической стенке произвольным способом; перелезание через 1—2 скамейки (расстояние между ними 1—1,5 м); пролезание между рейками лестничной пирамиды или вышки.

Общеразвивающие упражнения выполняются за воспитателем по подражанию.

Упражнения без предметов. Движения головой — повороты вправо-влево, наклоны вперед-назад; одновременные движения руками вперед — в стороны — вверх — к плечам — на пояс — вниз; «пропеллер» (круговые движения согнутыми перед грудью руками); повороты кругом с переступанием, с последующим приседанием, с выпрямлением — руки вверх, покрутить кистями; подпрыгивания на носках с поворотом кругом; сжатие и разжатие пальцев в кулаки; хлопки в ладоши; притоптывание одной ногой, руки на поясе; притоптывания двумя ногами; хлопки с притоптываниями одновременно, широкие скрестные размахивания руками над головой.

Упражнения с предметами.

1. Упражнения с флажком: движения рук вверх — вниз; скрестные широкие размахивания вверху над головой; скрестные широкие размахивания внизу перед собой; приседания с опусканием флажка на пол; постукивание о пол черенком флажка в приседе; помахивание флажком вверху одной рукой.

2. Упражнения с мячами; отталкивание двумя руками большого мяча, подвешенного в сетке; катание среднего мяча друг к другу, сидя в парах; катание

среднего мяча к воспитателю, лежа на животе; катание среднего мяча к стене, лежа на животе; бег за мячом, брошенным воспитателем; бросок мяча в корзину стоя; бросок малого мяча вдаль и бег за мячом; бросок среднего мяча воспитателю и ловля от него сидя, затем; стоя (расстояние 30—40 см), перенос мяча с полки в корзину (расстояние 3—4 м); передача одного среднего и двух малых мячей друг другу по ряду сидя. Со второй половины года используются по два флажка на ребенка.

Упражнения, обуславливающие формирование правильной осанки, выполняются по подражанию действиям воспитателя, с помощью и страховкой воспитателя по звуковому сигналу: подтягивание по скамейке или наклонной доске двумя руками, лежа на животе (высота приподнятого края доски 20—25 см); катание среднего мяча к стене, лежа на животе (используется перевернутая скамейка); катание среднего мяча к воспитателю, лежа на животе; катание среднего мяча друг другу, лежа на животе; катание каната стопами сидя; топтание на канате стопами сидя и стоя (поперек каната); ходьба боком приставными шагами по нижней рейке гимнастической стенки; ходьба боком приставными шагами по канату.

Упражнения для развития равновесия выполняются по подражанию действиям воспитателя, с его помощью и страховкой: ходьба по дорожке, выложенной из каната (ширина 30—35 см); ходьба по доске с приподнятым краем (высота 15—20 см); ходьба по скамейке (высота 20—25 см); движения головой — повороты вправо-влево, наклоны впередназад; перешагивание через канат, гимнастические палки, кубики «Строителя».

Образовательная область «Речевое развитие»

Цель: овладение детьми с нарушением слуха конструктивными способами средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Задачи:

- развитие свободного общения со взрослыми и детьми;
- развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи - диалогической и монологической форм) в различных видах детской деятельности;
- практическое овладение воспитанниками нормами речи.

В процессе специально организованной образовательной деятельности **учитель-логопед** проводит работу в следующих **направлениях:**

- развитие языковой способности детей: сенсорной основы восприятия словесной речи (зрительного, слухо-зрительного, тактильновибрационного); подражания предметным и речевым действиям взрослого; умения соотносить устное, письменное слово с обозначаемым содержанием;

- формирование разных видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма, слухо-зрительного восприятия, слушания) в соответствии с задачами речевой коммуникации;

- отработка содержания ключевых тем и речевого материала в различных условиях практической деятельности и ситуациях общения;

- специальные языковые наблюдения в целях овладения значениями усвоенных слов, отработки звуко-буквенной структуры или грамматической формы слов в структуре целых предложений (четыре типа логической фразы: вопрос, побуждение, сообщение, отрицание).

Данное направление работы предусматривает условия для переноса усвоенного речевого материала и речевых умений в новые ситуации общения, овладения значениями слов как за счет сопоставления их в разных контекстах, так и в процессе анализа их структуры (от элементарного морфемного анализа до звуко-буквенного).

В процессе пребывания детей в ДООУ: в различных видах детской деятельности, в режимных моментах созданы условия, в которых обеспечивается работа над речью:

а) речевое развитие детей в бытовой деятельности, в ходе выполнения режима дня (подготовка ко сну, прием пищи, прогулки, все моменты по организации самообслуживания и т. п.);

б) речевое развитие в процессе ознакомления с окружающим и овладения разными видами деятельности (игра, изобразительная деятельность, труд, физическое воспитание и т. п.);

в) обучение разным видам речевой деятельности, работа по усвоению значений слов и фраз, отработка звуко-буквенной структуры усвоенных речевых средств в процессе специально организованных наблюдений над языковым материалом на коррекционных занятиях;

г) обогащение и развитие сенсорной базы для восприятия речи и отработка ее звуковой стороны на фронтально-подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению;

д) закрепление усвоенных речевых навыков и усвоение новых языковых средств (слов, фраз, звуков) в условиях семьи (в соответствии с рекомендациями и заданиями учителя-логопеда).

На занятиях и в быту создавать и поддерживать ситуации общения детей со взрослыми и друг с другом.

Учить детей пользоваться усвоенными словами и фразами, поощрять все случаи речевого общения.

Продолжать обогащение словаря названиями предметов и явлений,

действий по различной тематике.

Учить детей: различать значения слов в процессе устного называния, подкладывания табличек к соответствующим игрушкам, предметам, картинкам; понимать фразы с глаголами в настоящем времени (Мальчик бежит. Девочка спит).

Тренировать детей в различении знакомых слов и фраз только по устному предъявлению или только по табличкам.

Проводить различные упражнения для развития мелкой моторики (движения кистей рук и пальцев).

Учить аналитическому чтению: по подражанию педагогу читать по табличкам знакомые слова. Работать с разрезной азбукой: складывать знакомые слова с опорой на таблички, используя весь набор букв. Слова берутся из различных тематических групп.

Учить писать знакомые буквы, слоги и слова печатными буквами (списывание с табличек). Письмо фломастером (карандашом, ручкой) на листочках или в тетрадках.

Побуждать детей к использованию усвоенных слов и фраз в общении со взрослыми и детьми.

Увеличивать количество слов, словосочетаний и фраз, которые дети могут произносить самостоятельно, при затруднениях использовать чтение табличек.

Продолжать учить аналитическому чтению слов и фраз с последующей демонстрацией прочитанного, показом необходимого предмета (картинки). Учить подбирать таблички к картинкам, прочитывать их. Учить складывать из разрезной азбуки знакомые слова (по памяти, в случае затруднений прочитывать табличку).

Продолжать учить детей писать печатными буквами (списывать с табличек) знакомые слова с последующим аналитическим чтением.

Имплантированные дети должны: понимать и выполнять поручения по устной и инструкции (Дай мяч Оле. Покажи у куклы глаза и т. д.); включать усвоенные слова в инструкции (Возьми варежки), конструкции повествовательного типа (Оля и Саша лепят бабу), вопросы (Где Таня? У кого санки?), отрицания (Тани нет.,.).

Образовательная область «Познавательное развитие»

Познание

Цель: развития у детей познавательных интересов, интеллектуальное развитие детей.

Задачи:

- сенсорное развитие;
- развитие познавательно-исследовательской и продуктивной

(конструктивной) деятельности;

- формирование элементарных математических представлений; формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей.

Образовательная область состоит из нескольких разделов: окружающий мир, формирование элементарных математических представлений и конструирование.

Окружающий мир

Одним из направлений данной образовательной области является работа по ознакомлению с внешним видом, строением, способами использования и сферой функционирования самых необходимых в жизни человека предметов, а также с условиями существования самого человека и животных. В содержание работы входит последовательное изучение предметов и явлений, объединенных общей темой. Во время пребывания в детском саду дети должны получить как можно больше впечатлений об изучаемых предметах, увидеть их в разнообразных связях и проявлениях. В ходе этих наблюдений и в процессе овладения действиями с предметами дети усваивают и необходимый речевой материал. Однако работа над словом, фразой должна быть продолжена на специально организованной образовательной деятельности и коррекционных занятиях, где данные реальные предметы являются для детей уже не новыми, а привлекаются как своеобразный наглядный материал.

Дом, двор, сад, площадка. Помещение детского сада: групповая комната, туалет, спальня, раздевалка, кабинет врача, зал, комната для занятий (класс). Проведение экскурсий по детскому саду и его территории с показом всех предметов и оборудования, находящихся в каждом из указанных мест, занятий и игр старших детей. Рассматривание детьми под руководством воспитателя оформления. Наблюдения за действиями старших детей и взрослых, находящихся на территории детского сада или в его помещениях.

Овощи и фрукты. Показ натуральных объектов. Рассматривание их внутреннего строения. Различение их по вкусу, запаху, цвету, форме. Сравнение сырых и вареных овощей и фруктов, целых и измельченных. Рассматривание картинок с изображением сада, огорода, овощного базара. Соотношение натуральных объектов, их изображением (картинки, муляжи). Называние овощей и фруктов, действий, признаков; сообщение, где растет, где купили, кто ест и т. п.

Обувь и одежда. Рассматривание одежды и обуви в раздевалке. Показ одежды и обуви для детей и взрослых, домашней и уличной, рабочей и нарядной. Показ кукольной одежды, одевание и раздевание куклы. Показ способа ухода за одеждой (как вешать, складывать, гладить, чистить, пришивать пуговицы, штопать, стирать и т. п.). Рассматривание образцов одежды на фотографиях, картинках, иллюстрациях (журналы, календари и т. п.). Называние образцов

одежды и обуви, производимых с ними действий, мест хранения и т. п.

Мебель и посуда. Экскурсия по детскому саду. Рассмотрение мебели в разных помещениях. Демонстрация способов использования мебели: на чем сидят, на чем лежат, спят, в чем хранят игрушки, книги, посуду и т. п. Наблюдение за правильной расстановкой мебели в групповой. Расстановка мебели в комнате куклы (разные варианты). Демонстрация ухода за мебелью (вытирание влажной тряпкой). Показ разных видов посуды (столовой, чайной). Расстановка ее на столе, в шкафу. Правильное использование посуды (что нужно для чая, супа, хлеба и т. п.). Мытье и вытирание посуды (настоящей и кукольной). Рассмотрение картин, книжных иллюстраций об изготовлении посуды или мебели, продаже ее в магазинах, обращении с ней в домашних условиях.

Поселок, улица. Экскурсии по прилегающим к детскому саду улицам. Рассмотрение жилых домов, а также всех зданий бытового и культурного назначения (магазины, школы, аптеки и т. п.). Наблюдения: где ходят люди, где переходят улицы, где ходят и останавливаются автобусы; где играют дети, где гуляют и отдыхают; куда выбрасывают мусор и т. п. Рассмотрение городских улиц на открытках, картинах, иллюстрациях к книгам.

Животные. Наблюдения за животными, их повадками, отношением к ним людей. Рассмотрение животных на картинках и фотографиях, имитация движений животных. Выяснение, кто где живет, что ест. Называние животных и выполняемых ими действий (бежит, сидит, лает, прыгает, ест...).

Растения. Наблюдения за растениями на территории детского сада. Рассмотрение разных видов деревьев в парке, в саду, в лесу. Наблюдения за изменениями в их росте, окраске листьев в разное время года. Уход за растениями (комнатными, на участке). Усвоение названий объектов, цвета, места произрастания. Выяснение способов ухода.

Материалы и инструменты. Рассмотрение различных поделок из бумаги, картона, ваты, ткани, кожи, дерева. Определение материалов, из которых они сделаны, и инструментов, использованных при их изготовлении (ножницы, кисточка, нож, молоток и т. п.). Нахождение среди окружающих предметов тех, которые сделаны из одного материала: из дерева, из ткани, из кожи и т. п.. Наблюдение за работой взрослых, действующих различными инструментами (иглой, вязальными спицами, ножом, ножницами, молотком, отверткой, ручкой, карандашом, щеткой и др.). Имитация действий: как подметать пол, пилить дрова, забивать гвозди и т. п. Называние материалов, инструментов, производимых действий.

Транспортные средства. Наблюдение во время экскурсий за движением автомашин, автобусов, троллейбусов, трамваев, поездов, самолетов, пароходов, просмотр кинофильмов и телепередач. Наблюдение за деятельностью людей,

которые управляют машинами (самолетами, поездами), едут в них (летят, плывут), обслуживают пассажиров. Различение и называние транспортных средств, изображенных на картинках, фотографиях, открытках и т. п., соотнесение их с игрушками (машина, автобус, поезд, лодка и др.).

Формирование элементарных математических представлений

В процессе общения с окружающими дети с нарушением слуха также усваивают опыт в элементарной практической деятельности и приобретают некоторые представления о количестве путем сопоставления одних групп предметов с другими. Им доступно также сравнение реальных предметов по величине (длина, площадь, объем, масса).

В процессе выполнения различных видов практической деятельности расширяется их математический опыт, происходит формирование количественных представлений; представлений о величине; представлений о форме предметов и их пространственном расположении; временных представлений и формирование элементарных измерительных навыков. Работа по этим направлениям осуществляется не последовательно, а параллельно.

Усвоение детьми основного содержания Программы обеспечивает подготовку их к дальнейшему изучению математики в школе. Усложнение содержания выражается в постепенном увеличении материала, в обобщении накапливаемых сведений и навыков. Особого внимания требует целенаправленная работа по формированию временных представлений: начало, конец, последовательность, продолжительность различных событий из жизни детей. Это усваивается путем фиксации временных отрезков (времен года, месяцев, дней недели, частей суток и т. д.) в ходе самой жизни, организованной деятельности детей, сезонных наблюдений, а также при проведении специальных занятий с календарем.

Опора на наглядность не должна мешать полноценному речевому оформлению производимых действий и операций. Все типы фраз (вопросы, поручения, сообщения, отрицания) должны употребляться не в краткой, а в развернутой форме. Все сочетания числительных с существительными не заучиваются детьми, а повторяются за педагогом или проговариваются с опорой на таблички, с точным воспроизведением формы слова.

Ведущей формой работы по развитию математических представлений являются специально организованная образовательная деятельность. Вместе с тем счетный материал может отрабатываться с детьми индивидуально по другим видам деятельности, в режимные моменты. Связи с другими образовательными областями выражаются не только в содержании, но и в методах обучения (дидактические игры, специальные наблюдения, действия с предметами, упражнения), в речевом материале, в требованиях к овладению разными формами

речи.

Количество

Учить детей выделять один предмет и много из группы однородных предметов по подражанию, образцу, слову.

Составлять множества из единичных предметов, раскладывать множества на единицы.

Познакомить со словами один, много.

Практическое сравнение множеств в пределах 3 (без словесного определения), выбор 1 и 2 предметов из множества.

Проводить соотнесение по количеству в игре и в быту, сопоставляя привычно объединяемые предметы (чашки — блюда, тарелки — ложки, коробочки — крышки, половинки матрешек и т. д.).

Использовать соотнесение предметов с количеством пальцев.

Величина

Учить сопоставлять предметы по величине в игровой ситуации (например: кукла большая — кровать маленькая, дом маленький — мишка большой, ворота маленькие — машина большая).

Познакомить детей со словами большой, маленький.

Форма

Учить различать шар «куб и учитывать форму при работе с дидактическими игрушками при выборе из 2—3 «Найди окошко» — проталкивание шаров и кубов в прорези коробки). Познакомить детей со словами шар, куб.

Ориентировка в пространстве

Учить детей ориентироваться в пространстве комнаты и пространственном расположении предметов: тут — там.

Продолжать учить детей ориентироваться во времени и воспринимать пространственные отношения между объектами: внизу, наверху.

Учить воспринимать эти отношения, ориентируясь от себя и от другого объекта, принятого за точку отсчета; правильно воспринимать верх и низ бумаги, соотносить пространственные отношения в объеме и на плоскости.

Учить детей различать правую и левую руку, расположение предметов справа и слева от себя, направление слева направо (в процессе деятельности).

Конструирование

При отсутствии специального обучения у детей с нарушением слуха существенно задерживается развитие конструктивной деятельности. Вместе с тем при правильной организации обучения дети с нарушением слуха могут строить различные постройки из всех видов конструкторов. Совместная деятельность проводится фронтально, поощряется у детей самостоятельное конструирование, в том числе в рамках игровой деятельности.

Основными методами работы являются: создание игровой ситуации, эмоциональной атмосферы, привлекающей внимание детей к изображаемому предмету, явлению; показ при формировании навыков и умений; руководство анализом образца, обследованием предмета, наблюдением за событиями при формировании самостоятельной конструктивной деятельности детей; словесное оформление результатов обследования, наблюдения.

Соединение результатов восприятия с их словесным обозначением создает чувственную основу слова, позволяющую впоследствии вызвать (актуализировать) представления о предметах, их свойствах и отношениях, не воспринимаемых в данный момент, передавать информацию о незнакомых предметах и явлениях на основе актуализации представлений о знакомых свойствах и отношениях.

Поэтому основная группа слов, подлежащих усвоению в совместной деятельности - слова-названия изображаемых предметов, явлений, их свойств и отношений (названия цветов, геометрических форм, величин, пространственных отношений); следующая группа слов - названия материалов, орудий изобразительной деятельности, действий, которые ребенок производит в процессе работы.

К концу учебного года дети должны:

уметь строить по образцу, по рисунку-образцу не только знакомые, но и новые постройки из 5—6 элементов;

самостоятельно анализировать образец; строить по тексту знакомые постройки;

сопоставлять готовую работу с образцом, натурой, с текстом с помощью воспитателя;

стремиться участвовать в оценке работ;

владеть всеми предусмотренными программой умениями и навыками.

Образовательная область «Художественно - эстетическое развитие»

Музыка

Цель: развитие музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку.

Задачи:

- развитие музыкально-художественной деятельности;
- приобщение к музыкальному искусству.

Музыкальное воспитание является составной частью общей системы обучения и воспитания детей с нарушением слуха и имеет коррекционно-компенсаторную направленность. Коррекция нарушений осуществляется посредством участия детей в музыкально-ритмической деятельности,

протекающей на основе развития сенсорных процессов, формирования реакции на звучание музыки, воспитания эмоциональной отзывчивости.

Находясь в непосредственной связи по своим задачам с развитием слухового восприятия и устной речи, а также с развитием основных движений, музыкальное воспитание направлено на формирование восприятия музыки, голоса, ритма речи и ритмичности движений.

Формирование восприятия музыки осуществляется на основе дифференцированного подхода к использованию сохранный остаточного слуха детей. Необходимо выявить музыкально-слуховой диапазон каждого ребенка с учетом акустических возможностей и музыкального инструмента, используемого на занятиях.

Формирование восприятия музыки, ее образного содержания, воспитание эмоциональной отзывчивости детей проводится путем использования и развития слухозрительного восприятия. Дети слушают музыку, наблюдая за движениями рук играющего на фортепьяно, его эмоциональной настроенностью.

Чтобы восприятие музыки осуществлялось детьми только на основе слуха, необходимо исключить зрительную опору на движения рук (головы, корпуса) исполнителя с помощью экрана-ширмы. При ошибочных реакциях детей ширма должна легко отодвигаться, чтобы вернуть детей к слухо-зрительному восприятию.

В праздничные выступления детей на утренниках включаются некоторые элементы и целые музыкально-ритмические композиции (танцы, упражнения, игры и др.), выполняемые с опорой на слух, но основным видом восприятия во время утренников считается слухо-зрительное.

Развитие эмоционального восприятия музыки

Воспитывать желание слушать музыку; привлекать внимание детей к эмоциональному содержанию музыки; учить живо реагировать на изменение в ее звучании на основе знакомого образца.

Развитие слухового восприятия

Развивать умение вслушиваться в звучание музыки; учить детей реагировать сменой движений на изменение в ее звучании.

Широко использовать умение детей реагировать на начало и окончание музыки в низком и среднем регистрах; развивать восприятие звуков высокого регистра; восприятие — слуховое.

Учить двигаться, реагируя на темп (быстро — медленно) и динамику (громко — тихо) музыкальных пьес; восприятие — слуховое.

Учить различать регистры (низкий, средний, высокий) по характерному образу (медведь, заяка, птичка); восприятие — слуховое.

Привлекать внимание детей к изменению характера музыки маршевого и

плясового, спокойного и веселого, к звучанию музыки в грамзаписи; восприятие — слухо-зрительное.

Развитие голоса

Расширять диапазон детей, учить владеть голосом низким и высоким через соотнесение с игровым образом и регистром фортепиано в звукоподражательных упражнениях: топ — медведь и пи-пи — птичка, та — барабан и у — труба, мяу — кошка, ква — лягушка и пи — мышонок, бом — колокол и динь — колокольчик.

Учить повышать голос на последнем слоге в словах-звукоподражаниях: ау, баю-бай, ку-ка-ре-ку. Воспитывать активное участие детей в пении; учить подпевать отдельные фразы и слова песни, подражая интонациям взрослого.

Формировать громкий голос в возгласах и восклицаниях, используя акцентное движение и эмоциональность игровой ситуации: Ай! Лови! Вон! Уходи, лиса! и др. Укреплять речевой голос в ритмодекламациях.

Ритмическая стимуляция и хоровая декламация

Привлекать внимание детей к ритмичности звучания музыки; учить ритмичным движениям в марше (играя на барабане, в ходьбе), в пляске (играя на шумовых инструментах, в плясовых движениях).

Продолжать развивать ритмичность повторяющихся движений, расширяя их разнообразие (притопы, переступания, пробежки, взмахи, шлепки, покачивания туловищем, руками, кистями) используя музыкальные инструменты.

Развитие движений под музыку и ориентировки в пространстве

Учить детей согласовывать свои движения в коллективных действиях, выполнять движения в общем для всех темпе, ходить и бегать в колонне; бегать врассыпную; двигаться парами в плясках; кружиться по одному и парами; подпрыгивать с небольшим продвижением вперед; приседать, легко пружиня ногами; ставить ногу на пятку; двигаться прямым галопом; выполнять движения с предметами; выполнять образные движения.

Художественное творчество

Цель: формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении.

Задачи:

- Развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка аппликация, художественный труд);
- Развитие детского творчества;
- Приобщение к изобразительному искусству.

При отсутствии специального обучения дети с нарушением слуха иногда не овладевает изобразительной деятельностью до 5 - 6 лет. Существенно задерживается также развитие конструктивной деятельности. Вместе с тем при

правильной организации обучения дети могут лепить, рисовать не хуже своих слышащих сверстников.

Первый год обучения является подготовительным.

Его задачи:

- а) показать детям, рисунок, лепная поделка, аппликация - изображения предметов, отражающие свойства и отражения;
- б) привить интерес к изобразительной деятельности;
- в) привить первичные навыки работы с материалами и орудиями изобразительной деятельности.

Задача второго года обучения

- становление у детей самостоятельных предметных изображений; третьего года
- формирование собственного замысла детей, подготовка к сюжетным изображениям; четвертого-пятого годов обучения
- развитие сюжетного изображения, замысла, творческого подхода к изобразительной деятельности.

Наряду с этим происходит уточнение и обобщение восприятия предметов и их свойств, формирование представлений о них; совершенствование восприятия произведений искусства, формирование оценочного отношения к ним; усвоение приемов и навыков изобразительной деятельности; усвоение соответствующего речевого материала. Совместная продуктивная деятельность проводится небольшими подгруппами, поощряется у детей самостоятельное рисование путем создания специальных условий внешней среды и поощрения.

Основными методами работы являются: создание игровой ситуации, эмоциональной атмосферы, привлекающей внимание детей к изображаемому предмету, явлению; показ при формировании навыков и умений; руководство анализом образца, обследованием предмета, наблюдением за событиями при формировании самостоятельной изобразительной деятельности детей; словесное оформление результатов обследования, наблюдения.

Соединение результатов восприятия с их словесным обозначением создает чувственную основу слова, позволяющую впоследствии вызвать (актуализировать) представления о предметах, их свойствах и отношениях, не воспринимаемых в данный момент, передавать информацию о незнакомых предметах и явлениях на основе актуализации представлений о знакомых свойствах и отношениях.

Поэтому основная группа слов, подлежащих усвоению в совместной деятельности - слова-названия изображаемых предметов, явлений, их свойств и отношений (названия цветов, геометрических форм, величин, пространственных отношений); следующая группа слов - названия материалов, орудий

изобразительной деятельности, действий, которые ребенок производит в процессе работы. Указанный терминологический словарь употребляется в предложениях типа: Рисуй шар (побуждение); Будем рисовать шар (сообщение); Я нарисовал шар. Возьми красный, синий, желтый карандаш.

Рисование, лепка, аппликация

Продолжать формировать у детей положительное отношение к изобразительной деятельности. В течение всего года всемерно поощрять и развивать самостоятельные предметные изображения детей. Продолжать учить их ассоциировать свои рисунки с реальными предметами; учить лепить, рисовать, наклеивать по подражанию действиям воспитателя, по образцу, по словесному описанию, т. е. по представлению. Учить строить по рисунку образцу, самостоятельно анализировать образец. Учить лепить, рисовать предметы с натуры, без образца и демонстрации, после обследования предметов с помощью воспитателя. Использовать при обследовании предметов перед лепкой ощупывание, а перед рисованием обведение по контуру.

Учить детей во всех видах деятельности правильно передавать основные свойства и отношения предметов: форму (круглую, прямоугольную, треугольную, овальную, квадратную и близкие к ним); цвет (красный, оранжевый, голубой, коричневый, желтый, зеленый, синий, белый, черный); соотношения величин (длинный — короткий, высокий — низкий, большой — маленький); пространственные отношения (внизу, наверху, рядом).

Учить детей рисовать, лепить, наклеивать по представлению только что изображавшиеся предметы; предметы, изображавшиеся раньше, после обследования под руководством воспитателя. Учить самостоятельно обследовать и изображать несложную натуру знакомой формы или несколько отличающуюся от нее. Подводить детей к лепке, рисованию по замыслу; учить лепить и рисовать по выбору. Учить создавать декоративные рисунки по подражанию и по образцу. Познакомить с элементами народной росписи («Дорожка», «Скатерть», «Коврик»). Учить чередованию цветов и форм в узоре. Вести систематическое эстетическое воспитание как в повседневной жизни, так и на занятиях. Учить испытывать радость при восприятии красивого сочетания цветов, самостоятельно подбирать такие сочетания. Воспитывать оценочное отношение детей к своим работам и работам товарищей: учить сопоставлять лепную поделку, рисунок, аппликацию с образцом, натурой, текстом, находить сходства и различия, исправлять ошибки. Подводить к самостоятельной оценке работ («верно», «неверно», «такой», «не такой», «красиво», «некрасиво»). Учить воспринимать красоту скульптурных изображений, лепных поделок, рисунков. Рассматривать с детьми народные игрушки, изделия (семеновская матрешка, хохломская, жостовская роспись, вологодское кружево).

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Цель: освоение первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений.

Задачи:

- развитие игровой деятельности детей;
- приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным).

«Социализация — развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» (Мудрик А. В.). Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения.

Игра представляет собой важнейший вид деятельности, в процессе которого наиболее эффективно осуществляется физическое, умственное, речевое и нравственное развитие дошкольников. В условиях спонтанного развития игровая деятельность детей с нарушением слуха не достигает необходимого уровня и вплоть до конца дошкольного возраста представляет собой отдельные игровые действия, носящие стереотипный процессуальный характер.

Для того, чтобы превратить игру дошкольников в ведущую деятельность, которая, как и в условиях нормального детства, могла бы оказывать всестороннее развивающее действие на психическое развитие детей, необходимо осуществлять с ними систематическую педагогическую работу. Программа предусматривает совместную игровую деятельность в виде сюжетно-ролевых, дидактических и подвижных играх.

Предметно-игровые действия

Сюжетно-ролевая игра

Продолжать воспитывать у детей интерес к игрушкам и играм.

Поощрять стремление детей действовать с игрушками длительно, устойчиво;

формировать у детей умение играть рядом друг с другом, способствовать образованию и укреплению игровых коллективов (групп);

воспитывать у детей доброжелательное отношение к сверстникам, приучать их уважительно относиться к играм друг друга, формировать навыки общения в процессе совместных игр;

учить обмениваться игрушками, оказывать необходимую помощь;

приучать детей бережно относиться к игрушкам: не бросать, не ломать, убирать на место по окончании игры; учить отражать в игре увиденные в быту явления повседневной жизни, трудовые процессы, наблюдаемые ими, а также

передавать отношения, существующие в реальной жизни между людьми (заботливое отношение матери к ребенку, вежливое обращение шофера с пассажирами);

продолжать формировать у детей умение осуществлять в играх логическую последовательность нескольких взаимосвязанных действий (накормить куклу, раздеть ее, уложить спать; нагрузить машину кубиками, отвезти их, построить дом, поселить в нем кукол и т. п.);

учить детей брать на себя роли близких взрослых, детей и разворачивать игры, содержание которых отражает эпизоды их трудовой жизни: бытовой труд в семье (мама, папа), труд воспитателя, медсестры, шофера;

продолжать учить детей использовать в сюжетных играх строительный материал, применять строительный материал из крупных деталей для создания построек;

учить дошкольников включать постройку в сюжет игры (водитель приводит машину в гараж, куклы гуляют в парке, звери живут в зоопарке);

развивать у детей игровое воображение, учить использовать в играх не только игрушки, но и предметы-заместители (кубики, палочки, катушки и т. п.);

проводить с детьми разнообразную работу по подготовке к проведению сюжетно-ролевых игр (тематические экскурсии, наблюдения, дидактические игры, чтение, рассматривание картин);

учить детей использовать знакомые слова и фразы во время игры, спрашивать о названиях неизвестных и новых предметов и явлений;

учить детей общаться в игре друг с другом и со взрослыми с помощью речи; включать весь речевой материал в разнообразные типы фраз: побудительные, вопросительные, повествовательные, отрицательные.

Дидактическая игра

Продолжать знакомить детей в процессе игр с дидактическими игрушками, с различными свойствами предметов, учить их ориентироваться на эти свойства при выполнении игровых задач, проводить с детьми следующие виды игр:

на узнавание, различение и соотнесение предметов по цвету («Кто быстрее соберет игрушки в свою коробку?», «Посади гриб»);

на выделение и различение формы предметов, соотнесение объемной и плоскостной формы («Лото геометрическое», «На что похоже?», «Чудесный мешочек»);

на различение величины, установление относительности величин («Угадай, кто где живет», «Кому что подойдет?»);

на формирование целостного образа предметов (игры с использованием разрезных картинок из серии «Игрушки», «Грибы», «Склеим посуду», «Угадай, что изменилось»);

на использование дидактических игр как средства подготовки к проведению сюжетно-ролевых игр, в целях обогащения их содержания;

на формирование у детей умения правильно вести себя в процессе проведения коллективных дидактических игр, воспитывать у них самостоятельность в решении поставленных задач.

Подвижная игра

Продолжать воспитывать у детей умение правильно вести себя в процессе проведения с ними подвижных игр (слушать ведущего взрослого, действовать по определенному сигналу, ориентироваться в пространстве комнаты);

поощрять самостоятельные подвижные игры детей с использованием крупных автомобилей, каталок, лошадок, тележек и т. п.;

учить детей выделять правила игры и соблюдать их, формировать умение, согласовывать свои движения с условиями игры; развивать у детей умение с помощью движений передавать характер изображаемых персонажей;

продолжать развивать у детей умение действовать в игре эмоционально, выразительно, двигаться ловко, пластично; в процессе проведения подвижных игр способствовать совершенствованию физического развития детей в соответствии с задачами их физического воспитания по данному году.

Труд

Самообслуживание, самостоятельность, трудовое воспитание

Цель: Формирование положительного отношения к труду.

Задачи:

- Развитие трудовой деятельности;
- Воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;
- Формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека.

Трудовое воспитание осуществляется в форме совместной деятельности и в процессе других видов деятельности; это, прежде всего труд по самообслуживанию, хозяйственно- бытовой труд, труд в природе, ручной труд. Учебный план предусматривает осуществление совместной трудовой деятельности, в процессе выполнения режима дня, на прогулке, в семье.

Основными методами в первые два года являются: расчлененный показ способов и последовательности выполнения доступных трудовых операций, совместные действия, действия по образцу и словесной инструкции. В дальнейшем наряду с показом вводится объяснение, распределение обязанностей и планирование предстоящей работы, оценка отношения к труду и его результатов.

Для детей с нарушением слуха важно поощрение, подбадривание в ходе

работы, воспитание самоконтроля, самооценки. Воспитатель в процессе совместной трудовой деятельности пользуется развернутой, грамматически правильной речью, поощряет общение детей друг с другом. Вся организация воспитательно-образовательного процесса в специальном дошкольном учреждении ставит ребенка в такие условия, когда он должен вместе со всеми участвовать в посильном труде по самообслуживанию, в быту, включаться в дежурства.

Следует учить детей культурно вести себя за столом, аккуратно и самостоятельно есть, тщательно пережевывая пищу, пользоваться ложкой, держать ее в правой руке, не крошить, своевременно и без напоминания вытирать рот салфеткой, выходя из-за стола, тихо задвигать стул, благодарить взрослых; продолжать приучать детей самостоятельно умываться, не обливаясь, пользоваться мылом, чистить зубы на ночь, не мочить, одежду, сухо вытирать лицо и руки собственным полотенцем, правильно вешать его на место, мыть руки перед едой, после посещения туалета, учить пользоваться личной расческой; учить детей самостоятельно одеваться и раздеваться, не разбрасывать одежду, аккуратно складывать и вешать ее, самостоятельно находить неполадки в одежде, стараться их самостоятельно исправить с помощью товарища, взрослого; продолжать воспитывать у детей стремление соблюдать порядок в одежде, в групповой комнате, в спальне, на участке, привлекать к выполнению посильных поручений во время уборки; воспитывать у детей доброжелательное отношение и уважение к окружающим, желание оказывать друг другу помощь, благодарить за оказанную помощь, здороваться, прощаться; воспитывать бережное отношение к окружающим предметам; приучать детей принимать посильное участие в труде взрослых.

На III году обучения вводятся дежурства по столовой и занятия, цель которых:

- учить детей накрывать на стол, расставлять хлебницы, салфетки, раздавать ложки;
- учить детей помогать воспитателю раскладывать материалы к занятию;
- приучать детей убирать постель, участвовать в уборке групповой комнаты (ухаживать за комнатными растениями, учить протирать листья растений, поливать их);
- учить детей помогать воспитателю собирать поломанные игрушки, порванные книжки, наблюдать за их починкой и оказывать в этом посильную помощь; приучать детей к уборке игрового уголка, учить протирать игрушки влажной тряпкой, расставлять их на полках, стирать кукольную одежду;
- продолжать учить детей убирать на определенное место строительный материал, книжки;

- учить детей принимать посильное участие в труде взрослых на участке, расчищать дорожки от снега, листьев, посыпать их песком, сгребать опавшие листья, снег, собирать игрушки после окончания прогулки, поливать растения на грядках, в группе вместе с воспитателем производить посадку зеленого лука, овса для птиц.

На III году обучения вводятся занятия по ручному труду с целью:

- учить детей приемам работы с бумагой, картоном, природным материалом; пользоваться ножницами, клеем;
- формировать у детей умение разрезать бумагу по намеченной прямой линии (флажки для кукол, салфетки);
- учить наклеивать готовые вырезанные формы из бумаги на, тесьму и полоску бумаги (изготовление флажков для елки);
- формировать у детей умение изготавливать поделки из коробочек (мебель для кукол);
- учить детей изготавливать поделки из бумаги путем скручивания и плетения.

Формирование основ безопасности

Цель: формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности, информирование предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира).

Задачи:

- формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них;
- приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения;
- передачу детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства;
- формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям.

Основное направление профилактической работы взрослых - предотвратить опасные ситуации, сохранив тем самым здоровье детей, а зачастую и их жизнь.

Овладение детьми с нарушением слуха основам безопасности жизнедеятельности напрямую связано с формированием у них социальных представлений, именно к ним относятся представления о правилах пожарной безопасности, о правилах дорожного движения, правилах поведения у водоемов и во время пребывания в них и др.

Основными формами работы в данной образовательной области являются наблюдения, экскурсии, игры с правилами (дидактические и подвижные), творческие игры (театрализованные и сюжетно-ролевые). Обучение глухих детей

направлено на выработку привычки выполнять правила безопасности, навыка ориентировки в пространстве улицы, помещения и т.д. Работа осуществляется в процессе игровой деятельности, трудового воспитания, развития речи, познавательного и социального развития. Знания детей о правилах дорожной, пожарной безопасности, безопасности в природной среде должны быть комплексными. Они формируются с использованием всех организационных форм работы.

Важную роль играет взаимосвязь педагогов и родителей, их совместная работа по воспитанию у детей осознанного обращения с жароопасными предметами, выполнения правил поведения в чрезвычайных ситуациях при пожаре, на проезжей части улицы, в воде. Взрослые создают проблемные ситуации, организуют игры, в которых детям необходимо проанализировать на доступном для них уровне задачу, требующую выполнения определенных действий, принять игровой обучающий замысел, который нужно реализовать, действуя в соответствии с правилами безопасности. Взрослые помогают детям актуализировать имеющиеся у них представления, знания, необходимые для выполнения действий, выполнить игровые и практические действия с учетом правил поведения в той или иной ситуации, проконтролировать и оценить свои действия, осознавая их правильность или неправильность. Работу по обучению детей с нарушением слуха основам безопасности жизнедеятельности проводит воспитатель.

На первом этапе обучения основам безопасности жизнедеятельности особое внимание обращается на наблюдения, совместные действия детей и взрослых. На этом этапе дети в процессе подвижных игр и игровых упражнений, отобразительных игр знакомятся с наиболее употребляемыми знаковыми системами (светофор, цвет специального автомобиля) и элементарными правилами безопасного поведения. Взрослые создают простые образовательные ситуации, знакомят детей с иллюстрациями, наглядностью в любой форме, формирующими представления о правилах безопасного поведения человека в окружающем его мире.

Далее, в процессе работы у детей формируются представления о правилах поведения в различных экстремальных ситуациях, которые могут возникнуть дома, на улице, в природе. Для этого с детьми проигрываются различные опасные и безопасные ситуации, способы поведения, прежде всего безопасные. Детей знакомят с иллюстрациями в которых рассказывается о правилах безопасного и опасного поведения в стандартных и чрезвычайных ситуациях, организуют сюжетно-ролевые и театрализованные игры.

С более старшими детьми проводят недели пожарной или дорожной безопасности. В это время игры и специально организованная образовательная

деятельность, досуговые мероприятия на темы безопасности поведения в различных стандартных и нестандартных ситуациях становятся частью жизни детей. На этом этапе можно организовать проектную деятельность детей, в ходе которой организуются цепочки ситуаций дидактической направленности, которые реализуются в совместной деятельности всех участников (детей, педагогов, родителей).

В результате появляется новый значимый для детей «продукт». Это может быть книга о правилах пожарной или дорожной безопасности, альбом рисунков, последовательно знакомящих с правилами дорожной безопасности или правилами поведения на дороге, трудом пожарных, средствами пожаротушения, разметкой улицы, предупреждающими, информационными, запрещающими и другими знаками, детский миниспектакль, в котором обыгрываются знаки пожарной безопасности или дорожного движения, светофоры, обыгрыванием случаев, которые могут произойти с детьми, если их действия станут причиной пожароопасных ситуаций или дорожно-транспортных происшествий и т.д.

В ходе игр по основам безопасности жизнедеятельности педагоги знакомят детей со знаково-символическими средствами общения - пиктограммами. К ним прежде всего знаки дорожного движения, знаки пожарной безопасности, знаки, регулирующие поведение людей в общественных местах и в природе. Для этого организуются образовательная деятельность, игры, досуговые мероприятия.

Таким образом, наряду с овладением смысловой стороны знака, ребенок значительно расширяет свой словарный запас. Система работы со знаково-символическими средствами, отражающими требования к выполнению правил безопасности, направлена на развитие у детей с нарушением слуха продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения. Она предусматривает следующие этапы: первоначальное формирование понятия знака, формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков, закрепление навыка самостоятельных действий, основанных на использовании полученных знаний о правилах безопасности, самостоятельная ориентировка в системе предлагаемых знаков.

В основу процесса обучения таких детей дошкольного возраста правилам ОБЖ положен комплексный подход, который предполагает:

- ознакомление детей с окружающим социальным миром и правилам поведения в различных ситуациях, исходя из требований безопасности жизнедеятельности;
- организацию предметно-развивающей среды для обучения детей правилам безопасности;
- развитие мотивационно - потребностной сферы детей, ориентированной на соблюдение правил безопасности;

- формирование способности детей к моделированию и символизации в обучающих играх; • индивидуальный и дифференцированный подход в общении взрослого и детей в процессе игр и игровых упражнений;
- последовательно-параллельную работу по обучению глухих детей правилам безопасности.

Комплексный подход при обучении детей с нарушением слуха правилам безопасности предполагает также взаимосвязь деятельности различных специалистов и родителей. Материал по ОБЖ и выполнению правил безопасности активно используется на физкультуре, для развития моторно-двигательной памяти детей.

2.2. Перспективный план работы на учебный год: ОНР, 2 уровень речевого развития

Коррекционно-развивающие направления:

- развитие понимания речи;
- развитие фонематического слуха и восприятия слоговой структуры слова;
- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;
- формирование словарного запаса;
- развитие произносительной стороны речи (активизация и выработка дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата; подготовка артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков; постановка отсутствующих звуков, их различение на слух и обучение первоначальному этапу автоматизации на уровне слогов, слов);
- развитие самостоятельной фразовой речи и связной речи.

Период	Основное содержание работы
I Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь	<p>Развитие понимания речи Развивать у детей умение вслушиваться в обращенную речь. Учить выделять названия предметов, действий, некоторых признаков. Формировать понимание обобщающего значения слов. Готовить детей к овладению диалогической и монологической речью.</p> <p>Активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка Учить называть слова одно-, двух-, трехсложной слоговой структуры (<i>кот, мак, муха, ваза, лопата, молоко</i>). Учить детей первоначальным навыкам словообразования: учить</p>

	<p>образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами <i>-ик, -к</i> (<i>домик, лобик, шарик, ротик; ручка, ножка, лапка, шубка</i> и т. д.).</p> <p>Учить навыкам употребления в речи грамматических категорий: числа имен существительных и прилагательных.</p> <p>Учить дифференцировать названия предметов по категории одушевленности/неодушевленности.</p> <p>Учить навыку использования в речи качественных прилагательных (<i>большой, маленький, вкусный, сладкий, красивый</i> и т. п.).</p> <p>Учить навыку использования в речи притяжательных прилагательных мужского и женского рода «<i>мой – моя</i>» и их согласованию с существительными.</p> <p>Закреплять навык составления простых предложений по модели: обращение + глагол в повелительном наклонении (<i>Миша, иди! Вова, стой!</i>).</p> <p>Учить преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы изъявительного наклонения (<i>Миша идет. Вова стоит</i>).</p> <p>Развитие самостоятельной фразовой речи</p> <p>Закреплять у детей навыки составления простых предложений по модели: «<i>Кто? Что делает? Что?</i>»</p> <p>Учить детей запоминать короткие двустишия и потешки.</p> <p>Формировать навыки ведения диалога, умения выслушать вопрос, понять его содержание, адекватно ответить на заданный вопрос, переадресовать вопрос товарищу (<i>Я гуляю. А ты? Миша ест. А ты?</i>).</p> <p>Учить самостоятельному формулированию вопросов (<i>Кто гуляет? Где кукла? Можно взять?</i>).</p> <p>Учить составлять предложения по демонстрации действий, по вопросам.</p> <p>Закреплять умение заканчивать предложение, начатое логопедом.</p> <p>Формировать у детей навык употребления в речи личных местоимений (<i>я, ты, он, она, они</i>).</p> <p>Учить детей составлять первые простые рассказы из двух-трех предложений (по вопросному плану).</p>
<p>II Январь, февраль, март, апрель, май</p>	<p>Активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка</p> <p>Учить детей использовать в речи отдельные порядковые числительные (<i>один, два, много</i>).</p> <p>Учить использовать в самостоятельной речи распространенные предложения за счет введения в них однородных подлежащих, сказуемых, дополнений (<i>Тата и Вова играют. Вова взял мишку и мяч</i>).</p> <p>Продолжать учить изменять существительные по категории падежа (дательный, творительный, родительный падежи).</p>

Формировать понимание и навык употребления в самостоятельной речи некоторых простых предлогов (*на, в, под*).

Учить понимать и использовать в самостоятельной речи некоторые наиболее часто употребляемые приставочные глаголы (*поел, попил, поспал, подал, ушел, унес, убрал* и т. п.).

Продолжать развивать навыки употребления существительных с уменьшительно-ласкательным значением.

Закрепить в самостоятельной речи детей первоначальные навыки согласования прилагательных с существительными.

Закрепить в самостоятельной речи первоначальные навыки согласования числительных с существительными с продуктивными окончаниями (*много столов, много грибов, много коров* и т. п.).

Формировать первоначальные навыки согласования личных местоимений с глаголами (*я сижу, он сидит, они сидят*).

Учить детей подбирать однородные подлежащие, сказуемые, дополнения в ответ на вопрос (Например: *Спит кто? Собака, кошка*).

Учить называть части предмета для определения целого (*спинка – стул, ветки – дерево, стрелки – часы*).

Учить подбирать слова к названному слову по ассоциативно-ситуативному принципу (*санки – зима, корабль – море*).

Учить подбирать существительные к названию действия (*кататься – велосипед, летать – самолет, варить – суп, резать – хлеб*).

Учить детей отгадывать названия предметов, животных, птиц по их описанию.

Учить детей употреблять в самостоятельной речи некоторые названия

геометрических фигур (*круг, квадрат, овал, треугольник*), основных цветов (*красный, синий, зеленый, черный*) и наиболее распространенных материалов (*резина, дерево, железо, камень* и т. п.).

Развитие самостоятельной фразовой речи

Закрепить навыки составления простых предложений по модели: *«Кто? Что делает? Что?»; «Кто? Что делает? Чем?»*.

Расширять объем предложений за счет введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений (*Тата и Вова играют. Вова взял мишку и мяч*).

Заучивать короткие двустишия и потешки.

Закрепить навыки ведения диалога: умения адекватно отвечать на вопросы и самостоятельно их формулировать, переадресовывать вопрос товарищу (*Я гуляю. А ты? Вова играет. А ты?*).

Продолжать формировать навыки составления коротких рассказов из двух-трех-четырех простых предложений (по картинному и вопросному плану).

	<p>Учить составлять предложения по демонстрации действий, по вопросам.</p> <p>Совершенствовать умения заканчивать одним-двумя словами предложение, начатое логопедом.</p> <p>Развитие произносительной стороны речи</p> <p>Учить детей различать речевые и неречевые звуки.</p> <p>Учить детей определять источник звука.</p> <p>Учить дифференцировать звуки, далекие и близкие по звучанию.</p> <p>Уточнять правильное произношение звуков, имеющих в речи ребенка.</p> <p>Вызывать отсутствующие звуки (раннего и среднего онтогенеза).</p> <p>Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений.</p> <p>Учить детей отхлопывать предложенный логопедом ритмический рисунок слов.</p> <p>Формировать звуко-слоговую структуру слова.</p> <p>Учить детей дифференцировать на слух короткие и длинные слова.</p> <p>Учить детей запоминать и проговаривать сочетания однородных слогов, например: «<i>па-па-па</i>» с разным ударением, силой голоса, интонацией.</p> <p>Учить воспроизводить цепочки слогов, состоящих из одинаковых гласных и разных согласных звуков (<i>па попу</i>) и из разных согласных и гласных звуков (<i>папоку</i>).</p> <p>Учить воспроизводить слоги со стечением согласных (<i>та-кта, по-пто</i>).</p>
--	--

Л е к с и ч е с к и е т е м ы: «Осень», «Перелетные птицы», «Огород. Овощи», «Сад. Фрукты», «Ягоды», «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Головные уборы», «Мебель», «Зима. Зимующие птицы», «Кто как зимует», «Комнатные растения», «Новогодний праздник», «Домашние птицы», «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные и их детеныши», «Профессии»; «Профессии в детском саду», «Транспорт», «Виды транспорта», «Весна», «Мамин праздник. Профессии мам», «Кухня. Посуда», «Цветы», «Насекомые», «День космонавтики», «Пресноводные рыбы», «Аквариумные рыбы», «Правила дорожного движения», «9 мая».

2.3. Планирование работы с ребенком с нарушением слуха (слабослышающий) по развитию слухового и слухозрительного восприятия и произносительной стороны речи

Целью данного раздела является развитие у детей с нарушением слуха навыков восприятия устной речи на слухозрительной и слуховой основе и

овладение ими произносительной стороной речи, чтобы утвердить устную речь слабослышащего ребенка как средство общения.

Задачи работы по развитию слухового восприятия:

- развитие остаточного слуха ребенка в процессе целенаправленного развития восприятия на слух речи и неречевых навыков;
- создание и совершенствование качественно новой слухо-зрительной основы восприятия устной речи;
- обогащение представлений ребенка с нарушенным слухом о звуках окружающего мира.

Задачи работы над произношением:

- формирование внятной, членораздельной, естественной речи.

Содержание работы по развитию слухового и слухо-зрительного восприятия	Содержание работы по развитию произносительной стороны речи
<p>1. Обучение восприятию на слух речевых и неречевых сигналов: – различение звучащих игрушек;</p> <p>- определение количества звучаний;</p> <p>- различение на слух длительности, темпа, громкости, высот и ритма звучаний;</p> <p>- различение и опознавание фразового материала;</p> <p>- распознавание на слух речевого материала (фразы, текст).</p>	<p>- развитие речевого дыхания;</p> <p>- развитие артикуляционного праксиса (артикуляционная гимнастика, миогимнастика, логопедический массаж);</p> <p>- развитие темпо-ритмической и интонационной стороны речи;</p> <p>- работа над голосом;</p> <p>- работа над звуками речи (п,б,м; т,д,н; в,ф; к,г,х; с,з; ш,ж,щ; л; р; ц; ч);</p> <p>- работа над словом;</p> <p>- работа над фразой.</p>

2.3.1. Содержание работы по развитию слухового восприятия речи

Развитие слухового восприятия как педагогическая система имеет определенное содержание работы, которая реализуется в ходе обучения. Многие дети до поступления в школу обучались в различных образовательных учреждениях: массовых детских садах, специальных детских садах, дошкольных группах при школах, диагностических и других центрах со специалистами-дефектологами, врачами и т.п. Широкая возможность выбора образовательных учреждений предоставляется детям крупных городов, районных центров. В гораздо худшем положении находятся дети небольших городов, поселков и сел.

Поэтому отразим направления работы, которые могут быть использованы и в школах, и в дошкольных учреждениях,- это развитие слухового восприятия неречевыми звуками и речью. Те дети, которые поступают в школу из детских садов, часто хорошо знакомы с неречевыми звуками, а те, кто впервые поступают в образовательное учреждение из семьи, могут быть незнакомы с ними. Однако для тех и других детей в школах используются неречевые звуки, которые нашли отражение в программе фронтальных уроков (слуховой час), который проводится в слуховом кабинете.

Содержанием занятий по РСВ являются неречевые звуки и речь в виде слов, фраз, текстов и элементов речи.

Неречевые звуки. К неречевым звукам относятся звуки окружающей среды: звонок, стук в дверь, шум дождя, вой ветра, крики животных, птиц и т.д., т.е. все звуки, которые не имеют отношения к звукам речи. Основные цели развития слухового восприятия неречевыми звуками:

выработка у глухих и слабослышащих детей слухового внимания к звукам окружающей среды;

дифференциация звуков окружающей среды для ориентировки в окружающей шумовой обстановке;

уточнение и обогащение представлений о неречевых звуках, встречающихся в учебной, художественной литературе, связанных с познанием предметов и явлений окружающего мира;

подготовка слуха учащихся к более тонким и сложным дифференцировкам восприятия речи на слух.

Неречевые звуки имеют ряд преимуществ по сравнению с речью. Они обладают большей интенсивностью и мощностью, разнообразны по своей частотной характеристике. Сравните *о*, *у* и школьный звонок. Конечно, школьный звонок легче воспринимается на слух даже детьми с минимальными остатками слуха. Неречевые звуки не требуют большого запаса слов для их обозначения и знакомства с содержанием понятия. Особенно это важно для детей подготовительного, первого класса школы глухих, не прошедших дошкольную подготовку, не владеющих речью.

Человека в быту окружает множество звуков. Мы, слышащие, привыкли к ним, различаем их без труда, вычленим их из числа окружающих звуков по мере необходимости (пение соловья, кукушки среди голосов других птиц). Глухие и слабослышащие дети, не имеющие большого социального опыта, затрудняются в этом, особенно без специальной подготовки, поэтому их нужно учить. Кроме того, они не соотносят звуки с соответствующим объектом, т. е. не знают, какие звуки может издавать данный объект. Слабослышащие дети по сравнению с глухими имеют некоторый опыт в различении окружающих звуков. Но опыт этот невелик,

часто встречаются ошибки в соотнесении звуков с объектом, издающим звук.

Знакомство с миром неречевых звуков обогащает глухих и слабослышащих детей, т. к. способствует расширению представлений о тех звучаниях, которые встретятся в быту, в литературе, помогут ориентироваться в шумных помещениях, на улице и т.д. В последнее время в работе учителей и в программах находит отражение бытовая направленность дифференцируемых неречевых звуков и тех звуков, которые встречаются в учебной литературе. Вероятно, это тот путь, по которому следует идти в работе с неречевыми звуками.

Речь и ее элементы. Для развития слухового восприятия наиболее важным средством является речь в виде слов, фраз, текста и таких элементов, как гласные, согласные звуки. Значение речи, используемой для упражнений в развитии слухового восприятия, велико:

речь является адекватным раздражителем слухового анализатора;

речь способствует общему развитию детей, развитию мыслительной деятельности;

речь способствует успешной адаптации детей с нарушением слуха в среде слышащих.

Поэтому в упражнения по развитию слуха неречевыми звуками включается речь.

Исследованиями доказано, что целесообразнее начинать с различения на слух слов, т. к. они несут определенную информацию, которая запоминается и соотносится с объектом, обозначаемым словом; это достаточно короткая речевая единица (одно-, двух-, трехсложное слово), легко воспринимаемая на слух по сравнению с предложением, нет той абстракции, которая соответствует изолированному звуку. После различения слов переходят к предложению, а затем к тексту. Предложения и текст - более сложные речевые единицы как по информации, заложенной в них, так и для восприятия на слух, т. к. каждое предложение состоит из нескольких слов, а текст - из нескольких предложений. После такой предварительной работы можно приступать к различению элементов речи в виде изолированных звуков. Это самые трудные речевые единицы для восприятия на слух. К ним обращается учитель, как правило, в средних и старших классах школ глухих и слабослышащих.

Исследованиями В. И. Бельтюкова и Л. В. Неймана (1958) доказано, что гласные звуки воспринимаются на слух лучше, чем согласные. Существуют отличия в порядке различения гласных по степени снижения слуха. Однако для всех детей отмечается единая тенденция: гласный *а* различается лучше других, а гласный *ы* различается хуже других гласных фонем. Различение согласных звуков зависит не только от степени сохранности слуха, но и от уровня развития речи. В различении согласных фонем отмечается тенденция, что лучше различаются на

слух сонорные звуки, хуже других - взрывные и фрикативные. Исключение составляют слабослышащие дети I степени, которые лучше всего различают шипящие, хуже - взрывные.

Таким образом, различение элементов речи - очень трудоемкий процесс для всех категорий детей, т.е. как для глухих, так и для слабослышащих, хотя бесспорным является факт, что слабослышащие воспринимают изолированные звуки речи лучше, чем глухие дети.

Итак, содержанием работы по РСВ являются неречевые звуки, речь и элементы речи.

2.3.2. Система работы по развитию слухового восприятия речи

Развитие слухового восприятия как целостная педагогическая система имеет свои задачи, содержание, приемы работы, в ней находят отражение общепедагогические принципы и методы, формы организации педагогического процесса. Педагогическая система по развитию слухового восприятия является частью специальной педагогической науки - сурдопедагогики, которая разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, средства обучения и воспитания людей различного возраста с проблемами нарушения слуха.

Теоретическое обоснование педагогической системы заложено трудами ученых Т. А. Власовой, В. И. Бельтюкова, Р. М. Боскис, А. И. Дьячкова, С. А. Зыкова, Е. П. Кузьмичевой, Л. В. Неймана, Ф. А. и Ф. Ф. Рау и др.

В основу педагогической системы легли следующие положения:

- использование и учет ограниченных физиологических возможностей глухих и слабослышащих детей;
- активизация психических, индивидуальных особенностей глухих и слабослышащих детей;
- усиление слухового компонента в общем слухо-зрительном восприятии речи;
- формирование коммуникативной функции речи как средства общения детей с нарушением слуха;
- совершенствование произносительной стороны речи;
- сочетание работы по РСВ с общим развитием детей;
- вариативность учебных программ для детей с различным психическим развитием;
- гибкость в подборе материала в связи с индивидуальными возможностями детей;
- организация речевой среды как условия овладения средствами общения.

Педагогическая система по РСВ использует наиболее эффективные методы обучения, такие как частично-поисковый, продуктивный и др., а также осуществляет введение новых подходов в пределах известных методов, в частности творческий подход, когда учащимся предлагается создать новый конец, середину, начало сказки и т.д.

Слуховое восприятие глухих и слабослышащих развивается эффективно в условиях специально организованного обучения. Специально организованным процессом обучения создается полисенсорная основа для восприятия и продуцирования речи. У всех слабослышащих и многих глухих детей имеется слуховой резерв, т. е. возможность восприятия речи на слух. Этот слуховой резерв, иначе потенциальные возможности, является основой для становления речевого слуха, формирования произношения, развития речи в совокупности с использованием звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА). Этому процессу способствует создание слухоречевой среды в процессе обучения. В свою очередь все вместе взятое является основой для создания единой системы слухо-кинестетических связей, влияющих на общее развитие детей.

Успех восприятия речи детьми с нарушенным слухом зависит от ряда факторов: уровня развития речи, состояния произносительной стороны речи, встречной речевой активности, умения моделировать высказывание по отдельным опорным признакам, сложности структуры речевого высказывания, контекста, догадки, ситуации.

Формирование речевого слуха происходит в результате целенаправленной, длительной слуховой тренировки. Е. П. Кузьмичева (1991) выделяет в этом процессе два этапа и три периода обучения глухих детей.

На I этапе глухие школьники с помощью ЗУА учатся дифференцированно воспринимать речевой смысл, выделяя в нем длительность и интенсивность. Эти признаки на данном этапе обучения глухой еще не может выделять самостоятельно. Требуется длительная специальная тренировка, в процессе которой он с помощью педагога учится сравнивать фразы, слова. В этих условиях опознавание предлагаемого на слух речевого материала осуществляется с привлечением наглядности при ограниченном его выборе.

На II этапе глухие школьники с помощью ЗУА учатся дифференцированно воспринимать на слух элементы фонетической структуры речи. Эти элементы распознаются ими в различных условиях: при различении, опознавании и распознавании речевого материала на слух. На данном этапе под влиянием обучения при восприятии слов на слух начинают образовываться своеобразные связи между слуховым, зрительным и кинестетическим анализаторами. Три периода обучения:

- первоначальный период -создание базы для развития речевого слуха у

глухих учащихся, определение слухового резерва, на основе которого строится вся работа по РСВ. Он охватывает подготовительный-первый классы;

- основной период характеризуется интенсивным развитием слухового восприятия, формированием навыка восприятия речи на слух, активного использования развивающегося слухового восприятия при формировании устной речи. В этот период оказывается возможным в определенной степени компенсировать нарушенное слуховое восприятие благодаря длительной слуховой тренировке с использованием ЗУА. В результате у глухого школьника накапливается определенный слуховой словарь, которым он может активно пользоваться в речевой практике. При этом важным является формирование четких дифференцированных образов слов при активной опоре на развивающееся слуховое восприятие, которые способствуют формированию у глухих слухоречевой системы, основанной на неразрывной связи слухового восприятия и речедвигательных механизмов.

Успех в развитии речевого слуха на этом периоде зависит от организации всей работы в школе по формированию устной речи, уровня речевого развития, умственного развития, от связи работы по РСВ с коррекцией произношения, с усвоением и обогащением словаря, грамматического строя языка, с развитием познавательной деятельности глухого. Основной период охватывает второй-пятый классы школьного обучения;

- период активного пользования индивидуальным слуховым аппаратом. Продолжается работа по РСВ, слухо-зрительное восприятие устной речи с помощью индивидуальных слуховых аппаратов позволяет глухим школьникам активнее включаться в речевое общение, что способствует социальной реабилитации глухих.

Представленная система работы по РСВ в школе глухих вполне применима в школе слабослышащих. Названные этапы и периоды обучения находят отражение в учебном процессе по РСВ в школе слабослышащих.

В процессе работы по РСВ используется аналитико-синтетический метод обучения. Он предусматривает восприятие на слух целых речевых единиц в виде слова, предложения и текста. А затем осуществляется деление слова на слоги и звуки; предложения - на словосочетания и слова, а далее - на слоги и звуки; текста - на предложения, словосочетания, слова, слоги и звуки. Так осуществляется анализ предъявляемых речевых единиц, а после этого происходит синтез, который позволяет эти элементы собрать в слова, фразы и текст.

Развитие речевого слуха детей с нарушением слуха предполагает восприятие речевого материала на слух, исключая зрение. Для этого учителю нужно правильно определить возможности учащихся, владеть методическими приемами формирования речевого слуха, уметь организовать процесс обучения.

Успех в работе зависит от мастерства учителя. Каждый учитель уникален и неповторим. Он владеет собственной методической системой. Поэтому каждый учитель должен стремиться к достижению вершины мастерства, знать психологические, индивидуальные особенности детей, владеть предметной технологией обучения, знать содержание обучения.

Глухой ребенок в начале слуховой тренировки воспринимает речевой материал нерасчлененно. Основными дифференциальными признаками глобального восприятия являются длительность и интенсивность речевого сигнала. Но даже эти признаки он не может выделять самостоятельно. Поэтому предлагается первоначально обучение восприятию речи на слух на ограниченном речевом материале (2-3 слова), в процессе восприятия ребенок сравнивает услышанное с образцом.

В это время важную роль выполняют контекст, ситуация и догадка. Способность глухого производить звуковой анализ слова, наличие определенного смыслового контекста, который в значительной мере компенсирует недостаточность звуковой информации с помощью смысловой, служит основой для восприятия на слух незнакомого речевого материала. Опора на догадку, слуховой словарь, умение прогнозировать и моделировать речевое высказывание - так у глухого вырабатывается единая комплексная система восприятия речи.

В работе по РСВ оказывает влияние ситуация. Пользуясь догадкой, ученик учится соотносить услышанное с ситуацией и опознавать речевой материал. В дальнейшем роль ситуации нужно ограничивать. Поэтому учитель может предъявлять речевой материал вне ситуации и даже вопреки ей, т. е. предложить для восприятия на слух не тот речевой материал, который ожидают услышать учащиеся по ходу урока, а другой. В практике работы школьных учителей есть термины "различение «пестрого» материала", т.е. материала, не объединенного темой урока, материала, который уменьшает роль ситуации и догадки. Контекст предложения в большей мере, чем слово, может подсказать и спрогнозировать содержание речевого выражения, которое предъявляется для восприятия на слух. Поэтому предложение, состоящее из 3-4 слов, легче воспринимается на слух, чем изолированное слово. Предложенная система работы содействует продуктивности РСВ.

Педагогическая система успешно функционирует, когда соблюдаются дидактические требования, предъявляемые к учебному процессу. Остановимся на некоторых из них, имеющих особое значение для РСВ.

Педагогически процесс по РСВ должен быть оснащен наглядными средствами. Это значит, что весь речевой материал и неречевые звуки, предлагаемые для различения на слух, должны наглядно связываться с тем содержанием, которое заложено в этой знаковой системе. Например, для

восприятия лая собаки, удара грома, шума проезжающей машины можно показать картинки или игрушки, изображающие названные объекты, продемонстрировать для восприятия на слух шумы, издаваемые этими объектами. В педагогическом процессе целесообразно сочетать различные виды средств наглядности: демонстрация объекта, его изображение на картинке, звуковой сигнал, графическое (письменное) обозначение в виде записи слова на доске, в виде обозначения схемы слова.

Например, при различении звуков грозы и звонка будильника можно показать картинки с изображением грозы в лесу, часы, соотнести их с графическим обозначением на табличке, прослушать соответствующие неречевые звуки. Если же нет возможности представить материал в виде картинок, объектов и схем, то можно воспользоваться только письменным обозначением: написать предложение, текст на табличке, разрезать его по предложениям, затем воспринимать рассыпной текст на слух по предложениям.

Применение средств наглядности позволяет представлять объект, соотнести объект со звучанием, которое он издает, удержать в памяти круг представлений и понятий.

В педагогическом процессе по РСВ используются разнообразные виды работ. Их разнообразие имеет существенное значение для поднятия активности ученика, сосредоточения внимания, повышения интереса, снятия утомления и т. д. С этой целью используются такие виды работы, как различение неречевых звуков, слов, фраз, текстов, заданий на развитие внимания, памяти, сравнения, анализа, сопоставления и т.д.

Разнообразные виды работы используются как при различении неречевых звуков, так и при различении речи. Причем приемы и виды работы постепенно усложняются. Например, сначала различаются на слух источники звука, а затем направления, откуда издаются звуки, позднее - их длительность и громкость и т.д.

Работа по РСВ требует от учащихся большого напряжения, поэтому нельзя забывать о занимательности, об игровых видах работы. Включение игровых моментов способствует развитию познавательных интересов детей. Но при проведении игр нельзя забывать основную цель, ради чего применяется эта игра.

Эффективность учебного процесса зависит от правильного сочетания индивидуальной и фронтальной работы, особенно на общеобразовательном уроке и фронтальном занятии в слуховом кабинете. В этих формах организации учебной деятельности фронтальная работа занимает значительную часть времени. При фронтальной работе учитель упускает из поля зрения часть учащихся класса, их уровень различения. Фронтальная работа осуществляется в виде восприятия заданий с голоса учителя, привлечения внимания к ответам учащихся, к прослушиванию магнитофонных записей и т.д. Учащиеся коллективно прочнее

усваивают материал, т.к. возникает желание подражать лучшим учащимся, добиться такой же похвалы от учителя, достичь успешности в обучении. В этом случае продуктивнее идет усвоение материала по восприятию его на слух.

При подготовке к фронтальному занятию учитель продумывает организацию индивидуальной работы, которая может выражаться в подборе речевого материала, соответствующего уровню развития учащихся, в определении видов помощи, в отборе видов и приемов работы.

Индивидуальная работа реализуется в таких формах, как регулировка интенсивности звучания, учет состояния слуха детей, в ответах-отчетах учащихся за проделанную работу (*Я слышу звук барабана справа*) и т.п. Следует помнить, что наряду с положительными сторонами индивидуальной работы - отслеживание успехов и недоработок у ученика, есть ряд недостатков, таких, как снижение активности класса, ухудшение дисциплины, сокращение объема воспринятого материала, предназначенного для усвоения.

Поэтому в задачу учителя входит определение разумного сочетания индивидуальной и фронтальной работы в педагогическом процессе по РСВ.

Таким образом, педагогическая система по РСВ является целостной системой обучения, включающей общедидактические и специфические методы, принципы и требования, но в то же время это самостоятельная педагогическая система, т. к. она имеет собственные цели, задачи, содержание, принципы, технологию обучения, ориентирующуюся на гарантированные достижения, определение диагностично поставленных целей и других процедур, соответствующих педагогической системе.

2.3.3. Обучение произношению

К началу дошкольного обучения произносительные навыки детей могут быть разными в зависимости от величины остаточного слуха и индивидуальных особенностей ребенка. Если коррекционная работа не проводилась с раннего детства, то у глухих и у большинства детей со значительной тугоухостью голосовые реакции носят произвольный характер (плач, крик, отдельные звуки), некоторые дети произносят различные звукосочетания типа *кх, па, мамама, бабаба* и т. п., не соотнося их с каким-либо значением, эти звуки могут использоваться детьми для привлечения внимания взрослого.

У некоторых слабослышающих малышей в устной речи могут отмечаться отдельные лепетные и полные слова, например: *аф-аф* (собака), *брр* (машина), *ляля бах* (упала) и т. п.

Часть детей с наибольшими остатками слуха владеют и определенным количеством коротких фраз типа: *Мама, дай; Папа, ди* (иди). Слова при этом

воспроизводятся, как правило, усеченно и приближенно, в отдельных случаях точно. Звуковой состав речи ограничен, звуки произносятся не точно.

подавляющее большинство детей к началу обучения не понимают обращенную к ним речь, они пытаются выразить свои просьбы и сообщения с помощью неотнесенного лепета, естественных жестов и мимики.

Начиная целенаправленную работу по формированию произношения неслышащего дошкольника, следует ясно представлять, что цель этой работы — формирование устной речи как средства общения. Основной смысловой единицей языка является слово. Поэтому работа над различными сторонами произношения проводится постольку, поскольку это необходимо для правильного воспроизведения слова.

В процессе общения дети на основе подражания речи взрослых при постоянном побуждении к устному воспроизведению овладевают словом как ритмико-интонационной структурой. Ребенок может воспроизводить некоторые слова точно (*мама, вот, там*), часть слов — приближенно, со звуковыми заменами (*тата* — дядя, *тамалот* — самолет, *папа* — пока, *вата* — вода) или усеченно (*та* — дай, *ана* — аппарат, *пака* — собака, *ма* или *ко* — молоко). Некоторые дети воспроизводят один или несколько звуков слова, некоторые — слоговой состав слова, его ритмический рисунок, не соблюдая звуковой состав (*маМИма* — спасибо, *папаПЕ* — молодец). Это несколько напоминает период физиологического косноязычия у нормально слышащих малышей. Но слышащий ребенок, благодаря постоянному речевому общению с окружающими, к 5—6 годам полностью овладевает фонетической и ритмической структурой слова, орфоэпическими нормами, а также ритмико-мелодическим оформлением фразы, интонацией. Любой ребенок с нарушенным слухом нуждается в специальной работе по формированию, развитию и коррекции произносительных навыков.

На специальных занятиях проводится работа по вызыванию и автоматизации звуков, с обязательным их закреплением в словах, словосочетаниях и фразах.

Одновременно с этим ведется целенаправленное обучение правильному произнесению слова: слитно, в нормальном темпе, с соблюдением звуко-слогового состава, словесного ударения и норм орфоэпии. Эта работа должна проводиться на материале только тех слов, *звуковым составом которых дети уже овладели.*

Недостаточно научить дошкольников правильно произносить изолированные слова. Необходимо сформировать у них умение воспроизводить фразу: слитно, на одном выдохе, разделяя длинную фразу на синтагмы (части),

сохраняя правильное воспроизведение входящих в нее слов. На материале фразы дети овладевают элементами интонации.

При необходимости с детьми проводится работа по развитию речевого дыхания и голоса, устранению их дефектов.

Последовательность изложения в пособии приемов работы над различными сторонами устной речи (речевым дыханием, голосом, звуками, словом и фразой) ни в коей мере не обусловлена порядком проведения работы, а лишь связана с удобством изложения. С первых дней обучения на каждом занятии ведется работа над различными сторонами.

В последние годы появилась возможность компьютерной поддержки процесса формирования произносительной стороны речи (Дэльфа-130, Видимая речь I, II, III). Она может эффективно применяться уже на первом этапе обучения при вызывании голоса и работе над речевым дыханием. На втором этапе — с 4—4,5 лет — целесообразно использовать большинство модулей программ [Королевская Т.К., 1995, 1996].

РАБОТА НАД ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ И ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНАМИ РЕЧИ

Формированию естественной, выразительной речи у дошкольников с нарушенным слухом способствует широкое использование речевой ритмики при работе над произношением.

Данный методический прием основан на обучении детей подражанию крупным движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Постепенно развивается двигательная сфера маленького ребенка, подражание становится более точным. В этом случае именно движения «ведут» за собой произношение. Данный подход был предложен центром СУВАГ (Хорватия).

Задача педагога — научить детей воспроизводить максимально точно и само движение, и его характер: энергичный, резкий или плавный, одноразовый или повторяющийся. От того, насколько дети овладевают этим умением, во многом зависит эффективность использования речевой ритмики как методического приема при работе над различными сторонами произношения. Подавляющее большинство малышей с нарушенным слухом к началу обучения в специальном учреждении не умеют осознанно подражать даже крупным движениям. Поэтому в начале занятий, особенно с детьми ясельно группы, большое внимание следует уделять обучению подражанию. Эту работу можно проводить как индивидуально, так и фронтально с первых дней пребывания ребенка в детском учреждении¹.

Детям предлагаются для подражания различные движения, сопровождаемые произнесением слогосочетаний и отдельных слогов или звуков, например:

хлопая в ладоши, произносить *nananana*, хлопнуть один раз — *na*;

топая двумя ногами попеременно произносить *tatata*, , о топнуть ногой — *ta*;

плавно разводя руки в сторону, произносить *a* и т. п.

Дети долгое время могут выполнять эти упражнения молча, но каждый случай появления каких-либо голосовых реакций у ребенка следует отметить: похвалить малыша, дать ему возможность послушать себя (поднести микрофон к его рту).

Важно, чтобы эта работа проходила в атмосфере эмоционального подъема, доставляла детям удовольствие.

Используя речевую ритмику с маленьким неслышащим ребенком, даже на первоначальных этапах обучения, когда его «звуковой багаж» состоит из 1—2 гласных и 1—2 согласных звуков, уже можно проводить ряд упражнений, направленных на формирование различных произносительных умений. Эти упражнения, предусматривающие формирование того или иного навыка, например отделение одного слога от ряда слогов, долгого и краткого произнесения звуков, произнесение речевого материала в различном темпе и т. п., предполагают одновременно и работу по активизации голосовых реакций, и работу над голосом и речевым дыханием, и закрепление появляющихся в речи звуков. По мере формирования словесной речи, расширения возможностей ребенка в звукопроизношении в упражнения включаются слова и фразы. Обучая ребенка произносить речевой материал, например, тихо и громко, с изменением высоты голоса, педагог одновременно автоматизирует произнесение звуков в словах, закрепляет навык слитного произнесения слова и т. д.

Ниже приведены примеры упражнений, направленных на формирование того или иного навыка. Они изложены последовательно. Однако работа над различными разделами ведется

Педагоги и воспитатели могут отрабатывать эти движения во время игр, прогулок параллельно, одновременно. Лишь упражнения по обучению детей изменять силу и высоту голоса, как правило, начинаются позже — со второго полугодия, когда уже вызван голос нормальной силы и высоты. Упражнения в основном проводятся на занятиях речевой ритмикой. Приведем примеры.

Отделение одного слога от ряда слогов

Работа проводится с детьми 2—3 лет. Движения, предлагаемые при произнесении ряда слогов, должны отличаться от движений на один слог, например: ^

— сидя на полу, стучать мячом о пол — *папапа*, вытянуть руки с мячом вперед — *па*;

— стоя, хлопнуть в ладоши перед грудью — *па*, хлопать руками по ногам или по бедрам — *папапа*;

— шагать на месте — *тата*, подпрыгнуть — *та*;

— стоя, отводить руки поочередно в стороны — *нанана*, вытянуть две руки вперед — *на*;

стоя, вращать кисти рук над головой — *ляляля*, спрятать руки за спину — *ля*.

Долгота звучания

Упражнения проводятся с детьми 2—3 лет. Обучая малышей долготу и краткому произнесению звуков и слогов, педагог предлагает разнообразные движения; при этом долготу звуку соответствует плавное, длительное движение, а краткому — резкое, короткое:

— _____ укачивать куклу: кукла (ляля) спит — *а* — *а* _____ (протяжно); кукла проснулась и прыгает — *па па па* (кратко);

— _____ сидя на полу, вращать мяч рукой, произнося *о* _____, отбрасывать мяч вперед — *о* или *па*;

— сидя на полу или за столом, «везти» поезд (машину) «далеко» — *у* и поворачивать — *у*;

— округло соединять руки перед собой (над головой) — *о*, резко опустить соединенные руки вниз — *о*;

— _____ плавно развести руки в стороны — *а*, затем прямые руки соединить перед грудью — *у*, резко развести руки в стороны — *а*, соединить перед грудью — *у*;

— стоя, развести руки в стороны, покачивая ими («самолет летит»), произнося *в*, резко опустить руки вниз, присесть — *в* («самолет сел»).

На более поздних этапах обучения в упражнения включаются все новые и новые звуки, например, длительное произнесение звука *ш* _____ сопровождается круговыми движениями ладоней, поднятыми вверх от себя, а краткое *ш* — резким движением ими вниз.

Слитность звучания

Упражнения также проводятся с детьми 2—3 лет:

— стоя или сидя, резко опускать руки со сжатыми кулаками вниз, произнося *папапа* (слитно), стучать кулаком о кулак — *па па па* (неслитно);

— стоя, покачиваться из стороны в сторону (например, изображая мишку), произнося *то* _____ *то* _ *то* _; топтать одной ногой — *то то*

то;

— изображать большой и маленький мячи: «большой мяч» подпрыгивает — *по по по*; «маленький мяч» слегка приседает — *попопо*;

— стоя, плавно вытягивать вперед руки, согнутые в локтях перед грудью, — *м а м а т а* ; резко вытягивать в стороны то одну руку, то другую: *ма ма ма*;

— стоя, выполнять вращательные движения ладонями над головой — *ляляляля*; руки на поясе, наклоняться в стороны — *ля ля ля*.

Подобные упражнения помогают формировать слитную речь.

Темп произнесения

Упражнения по изменению темпа произнесения проводятся в течение всего дошкольного обучения. Детей 2—3 лет учат воспроизводить движения в разном темпе, сопровождая их произнесением слогов, например:

— _____ сидя на полу, ноги в стороны, производить редкие удары мячом о пол, произнося *па па па* и частые — *папапа*;

— сидя, часто ударять кулаками о пол — *папапа*, хлопать ладонями по бедрами произнося в нормальном темпе — *па па па* , хлопать ладонями по ногам, медленно произнося *па па па* ;

— шагать на месте в нормальном темпе, быстро и медленно, произнося слогосочетание *тата* в разном темпе;

— хлопать в ладоши в медленном темпе, произнося *па па па* _____ ; в нормальном — *па_па_па_*; в быстром — *папапа* (или *хлоп-хлоп-хлоп* и т. п.).

Сочетать быстрый темп движений с произнесением слога на каждое движение трудно, поэтому темп следует наращивать постепенно, с учетом возможностей детей.

В дальнейшем детей 4—6 лет следует учить постепенному убыстрению и замедлению темпа произнесения слогов. Например, стоя, производить медленные махи руками вниз, произнося *ля ля ля* _____, затем, продолжая движения перед грудью, произносить слоги в нормальном темпе — *ля ля ля* ; над головой — в быстром — *ляляля*; у груди в нормальном — *ля ля ля* ; внизу, в медленном, — *ля ля ля* _____.

Упражнение может быть усложнено: внизу производятся махи в очень медленном темпе, сочетающиеся с таким же темпом произнесения слогов, постепенно руки поднимаются выше и выше, движения становятся более быстрыми, вплоть до очень быстрых над головой, а затем постепенно

замедляются при опускании рук ниже и ниже; в соответствующем темпе произносятся и слоги.

Аналогично проводятся упражнения при хлопанье в ладоши, руками по бедрам, ходьбе на месте, ударах кулаком о кулак и т. п.

В это же время детей учат произвольно изменять темп и при произнесении словесного материала. Например, педагог, разместив в комнате кукол (мишек, машины), на разном от детей расстоянии, спрашивает: «Где куклы (мишки, машины)?» — и вместе с детьми произносит «там», показывая на близко находящуюся куклу, «та ж», указывая на ту, которая подальше, «та м__» — про самую дальнюю.

Формируя у детей умение произносить речевой материал в разном темпе, следует учить их произносить очень простые слова и фразы за разных «героев». Например, медведь-папа, медведица-мама и маленький медвежонок в разном темпе говорят: «Мед тут, мед там, мед, мед тут и там* (по возможности, дети изменяют не только темп произнесения, но и высоту голоса).

Следует подбирать различные стихи, декламация которых требует изменения темпа, например:

Еле-еле-еле-еле Закрутились карусели. А потом, потом, потом Все бегом, бегом, бегом, Все быстрее, быстрее, бегом. Карусель кругом, кругом. Тише, тише, не спешите, Карусель остановите! . . .' Раз-два, раз-два — Вот и кончилась игра.

Предложенные упражнения направлены на формирование нормального темпа речи, что крайне важно и для внятности речи, и для восприятия. Умение произвольно изменять темп произносимого речевого материала способствует решению этой задачи.

Сила голоса

После того как у детей вызван голос, их учат произносить слоги громко и тихо; громко, потише и тихо. Обучая детей изменять силу голоса, педагог предлагает им различные движения; при этом чем громче звук, тем больше и амплитуда движений. Могут быть использованы следующие упражнения:

— «Лилия спит» — дети тихо подходят к спящей в кроватке кукле, произнося тихим голосом *nanana*; педагог предлагает разбудить куклу, малыши громко топают, произнося громким голосом *ПАПАПА*; кукла просыпается и пляшет;

— сидя, стучать пальцем о палец у колен, произнося *та-тата* (тихо), у груди — *ТАТАТА* (громче), над головой *ТАТАТА* (громко); при этом увеличивается и амплитуду движений;

— стоя, разводить опущенные руки в стороны — а (тихо), разводить руки в стороны от груди — А _____ (громче), над головой — А _____ (громко); чем громче звук,

тем выше поднимаются руки и с тем большим напряжением произносится звук (такое упражнение проводится и с другими гласными); стоя, развести опущенные руки внизу — пу _____ (тихо), у груди — ПО _____ (громче), над головой — ПА _____ (громко) или наоборот, начиная с самого тихого произнесения шагать на месте или ходить по кругу под звучание бубна или барабана: громкие удары — шагать, высоко поднимая ноги и громко произнося *ПАПАПА (ТАТ АТ А, ТОП-ТОП-ТОП)*, удары потише — шагать обычно, произнося ПАПАПА голосом разговорной громкости, тихие удары — слегка поднимать ноги и произносить слоги тихо — папапа.

На 3—5 годах обучения упражнения *постепенно* усложняются: детей учат не только произносить слоги с разной силой голоса (от громкого до шепота), но и постепенному его усилению и ослаблению. Например, проводятся такие упражнения:

— _____ стоя, медленно через стороны поднимать руки, произнося гласный а _____ : с постепенным усилением голоса а А , его ослаблением А _____ а , с усилением и ослаблением — а А а ;

— _____ стоя, отводить руки со сжатыми кулаками попеременно в стороны, произнося татата; при этом движения выполняются вначале внизу с малой амплитудой и соответствуют тихому произнесению слогов, постепенно руки поднимаются вверх, голос усиливается, а затем руки опускаются, сила голоса при этом уменьшается.

Постепенно упражнения усложняются. Для произнесения предлагаются более сложные слогосочетания, например татоту.

Когда дети уже могут воспроизводить слоги голосом разной силы, их учат произносить голосом разной интенсивности не только слоги, но и *слова и фразы*. Например, такое упражнение: стоя разводить руки в стороны, произнося слово «мама» с усилением и ослаблением голоса; при этом руки постепенно поднимаются вверх, а затем опускаются.

Используются различные ситуации, в которых нужно позвать ребенка (маму, игрушку), произнося его имя тихо, погромче, громко. Целесообразно разыгрывать небольшие сценки, в которых разные персонажи говорят голосом разной силы, подбирать специальный стихотворный материал, например:

Ногами топ, ногами топ, громко топнет — ТОП-ТОП-ТОП; Ногами топ, ногами топ, тихо топнем — топ-топ-топ. Руками хлоп, руками хлоп, громко хлопнем — ХЛОП-ХЛОП-ХЛОП; Руками хлоп, руками хлоп, тихо хлопнем — хлоп-хлоп-хлоп.

Следует помнить, что сила голоса индивидуальна и развивается постепенно. Обучая детей произносить гласные звуки,

слоги и фразы голосом повышенной громкости, нужно следить, чтобы они не напрягались, чтобы не было излишнего форсирования звука. В противном случае у ребенка может сорваться голос или образоваться фальцет. Каждый ребенок учится говорить громче и тише по отношению к индивидуальной силе своего голоса. Постепенно голос малыша окрепнет, и разница между нормальной его силой и тихим или громким голосом увеличится. Следует также следить за тем, чтобы, усиливая голос, дети его не повышали.

Громкие звуки не должны вызывать ни у кого из детей неприятных ощущений. В случае их появления, во-первых, необходимо корректировать режим звукоусиления: включить автоматический регулятор усиления (АРУ), отрегулировать его таким образом, чтобы громкие звуки не были неприятны ребенку (в отечественных карманных аппаратах его регулятор CR, в наушных аппаратах фирмы «Отикон» (Дания) — регулятор AGC). Во-вторых, педагогу нужно уменьшить силу собственного голоса, предлагающегося в качестве образца громкого произнесения.

Высота голоса

Этот раздел работы является одним из наиболее сложных. Упражнения, направленные на изменение высоты голоса, требуют пристального внимания со стороны педагога, так как неправильное их проведение будет способствовать закреплению дефектного голоса у детей. Следует помнить, что высота голоса индивидуальна: у одних детей основной тон их голоса высокий, у других — низкий. Ребенка учат изменять высоту голоса относительно основного тона *его* голоса, т. е. в пределах его частотного диапазона. Важно следить за тем, чтобы высокий голос не переходил в фальцет. При произнесении высоким голосом педагог может ощущать хотя бы слабую вибрацию грудной клетки ребенка (т. е. включается грудной резонатор), а при фальцете вибрирует не грудная клетка, а темя, так как в голосообразовании участвует не грудной резонатор, а головной. Точно так же педагог должен проверить и высоту своего голоса при произнесении с его повышением гласных, слогов, слов и фраз. Образец для ребенка — высокий голос педагога, *но ни в коем случае не фальцет*. В ходе ежедневных целенаправленных упражнений каждый ребенок постепенно научится хотя бы немного изменять высоту своего голо-

са. Но это требует внимания и многолетней целенаправленной работы. Хотя упражнения в изменении высоты голоса предлагаются для работы с детьми начиная с двухлетнего возраста, первые результаты могут появиться значительно позже.

В начале обучения, после того как уже вызван голос нормальной высоты, детей учат говорить высоким и низким голосом. Работа проводится ежедневно. В первую очередь предлагаются упражнения, связанные с

обыгрыванием различных игрушек. При игре с ними, как правило, у ребенка впервые появляется произвольное повышение и понижение голоса. Например:

о, — изображать большого и маленького мишку (зайку, со-1" баку): большой медведь идет медленно — А—А—А а (низкий голос), маленький — бежит — а—а—а (высо-я кий голос);

— изображать лягушку, большую собаку, птичку; педагог (или ребенок) предлагает угадать, кого он изображает: (Кто я?): прыгает «лягушка», произнося голосом нормальной высоты ква-ква-ква, лает «большая собака» — АФ-АФ-АФ (низкий голос), летает «птичка» — пипипи (высокий голос).

Детям предлагается произносить высоким, низким и нормальным голосом различные гласные и слоги. При этом низкие звуки произносятся при расслабленных движениях, направленных вниз, высокие — с очень напряженными движениями, направленными вверх, например: стоя, разводить опущенные руки в стороны — О (низкий голос), у груди — о (нормальный), над головой — о (высокий); так же проводятся упражнения и со слогосочетаниями (та, то, ту).

Если кто-то из детей срывается на фальцет, ему предлагается произносить гласные и слоги только низким и нормальным голосом. Упражнения по повышению голоса проводятся индивидуально и начинаются лишь после того, как удастся устранить фальцет.

Когда ребята научатся произвольно произносить слоги низким, нормальным и высоким голосом, их учат постепенному повышению и понижению голоса (как правило, с 4—5 лет). Предлагаются упражнения такого типа:

— _____ «самолет» едет, а потом взлетает: А (низкий голос), а _____ (высокий голос); «самолет» летит высоко и садится: а _____ (высокий голос) (низкий голос); «самолет» едет, поднимается, летит и садится: А а А ;

- стоя медленно поднимать руки вверх, а затем опускать, произнося а {na _____) вначале низким голосом, который постепенно повышается, а затем снижается; такие упражнения проводятся и с другими гласными; - стоя, развести опущенные руки нешироко в стороны — у (низкий голос), у груди — о _____ (средний), вверху а (высокий); при этом движения и гласные звуки воспроизводятся плавно, слитно. Аналогично можно проводить упражнения и со слогами ла _ло лу ; и др.

По достижению детьми 5—6 лет в упражнения наряду со слогами включаются **слова и фразы**. Так, например, детей учат изображать куклу

(малыша), женщину, дедушку, сопровождая это самыми простыми высказываниями типа: *я иду — топ-топ-топ*, которые соответственно произносятся высоким, средним и низким голосом. Разыгрываются маленькие сценки: кукла упала, плачет, «говорит» высоким голосом: «*Я упала, болит нога*»; пришел медведь и просит меда: «*Я большой мишка. Я хочу меда*» (низким голосом) и т. п. Полезно подбирать стихотворный материал, декламация которого связана с изменением высоты голоса, типа:

Г

Колокольчик зазвенел: дин (высокий голос)
дан (голос нормальной высоты)
дон (низкий голос)

или:

Колокольчик зазвенел: дин-дин-дин (высокий голос)
дан-дан-дан (голос нормальной высоты)
дон-дон-дон (низкий голос).

Рано-рано поутру

Пастушок: ту-ру-ру-ру (высокий голос).

А коровы вслед ему

Замычали — му _____ (низкий голос).

На занятиях важно предлагать каждому ребенку произносить материал и низким, и нормальным, и высокий голосом. Ошибочно, когда один ребенок постоянно повторяет материал низким голосом, а другой — высоким. Дошкольник с более низким голосом не будет в этом случае овладевать его повышением, и наоборот.

Ритмическая структура речи

В 2—3 года детей учат отделять один слог от ряда слогов, а на специальных занятиях — определять на слухо-зрительной и слуховой основе количество звучаний в пределах трех. По мере того как дети овладевают этими умениями, педагог приступает к целенаправленной работе над воспроизведением ритма звучаний.

В 3—4 года детей учат воспроизводить вначале двусложные ритмы (типа *ТАта* и *таТА*), а затем и трехсложные (типа *ТатаТА*, *таТАта*, *татаТА*). С этой целью проводятся разнообразные упражнения, в ходе которых дети отхлопывают, отстукивают ритмы, изображают их дирижированием. Важно, чтобы движение на ударный слог отличалось от движения на безударный. Вначале воспроизведение ударного слога сопровождается движением не только более длительным, широким, но и качественно другим, например:

— сидя, ударять ладошками по коленям, произнося безударный слог *па*, и кулачками по полу — ударный — *ПА*

(при воспроизведении двусложных ритмов *паПА* или " : *ПАпа*);

—сидя или стоя, хлопать в ладоши на *безударный* слог *та* и по ногам на *ударный* — *ТА* (при воспроизведении трех сложных ритмов *ТАтата*, *таТАта*, *татаТА*);

—сидя, ударять мячом о пол, произнося *безударный* слог *та*, вытягивать руки с мячом вперед на *ударный* слог — *ТА* (воспроизведя дву-, трехсложные ритмы);

— стоя, сжатые кулачки у груди, на *безударный* слог руки резко опустить вниз *па*, на *ударный* — отвести в сторо-

' ны — вниз — *ПА* (при воспроизведении дву-, трехсложных ритмов).

В тех случаях, когда тот или иной ребенок затрудняется в воспроизведении ритма, педагог выполняет упражнение вместе с ним, его руками.

Постепенно движения при произведении ударного и безударных слогов начинают отличаться только по амплитуде и длительности, например при отхлопывании ритмов, их отстукивании (рукой или ногой) дирижировании и т. п.

В 5—6 лет детей учат воспроизведению повторяющихся ритмов типа *ТАтаТАтаТАта* или *панаПАпанаПАпанаПА*. При этом они могут ходить по кругу, шагать на месте, хлопать в ладоши и т. п.

По мере того как дети овладевают этим умением, упражнения усложняются: предлагается сочетать произнесение повторяющихся ритмов с изменением силы голоса или темпа воспроизведения, например:

— отхлопывать ритм *ПАпаПАпаПАпа* в разном темпе: медленно, в нормальном темпе и быстро;

— шагать на месте, произнося ритм *ТАтатаТАтата* тихим голосом и слегка поднимая ноги, голосом нормальной громкости при среднем поднимании ног, громким с ' высоким поднятием колен.

Предлагаются также упражнения в воспроизведении ритма слов, фраз, рифмованные строки:

татаГОтатаГО — *молоко, молоко,*

татаТАТАтатаТАТА — *велосипед, велосипед,*

таТУтата таГО — *на улице тепло.*

Дети отхлопывают эти ритмы, отстукивают, воспроизводят дирижированием. В них, как правило, сохраняется ударный гласный.

Детей учат не только воспроизводить ритм слов, но и подбирать их по ритму, предложенному педагогом. Например узнавать, ритм какого из 3—5 слов отхлопал взрослый: *пальто, весна, тапочки, собака, виноград.*

Интонационная сторона речи

Произносительные навыки, которые формируются у дошкольников в ходе проведения описанных выше упражнений, создают основу, без которой

невозможно овладение ребенком со значительным снижением слуха самой сложной для него составляющей фонетической системы языка — *речевой интонацией*.

Как известно, сензитивным периодом для становления речи является раннее детство. Маленький слышащий ребенок усваивает многие элементы речевой интонации до того, как овладевает звуковой стороной речи. Произношение же детей со значительным снижением слуха (тяжелая тугоухость и глухота) отличается монотонностью, неинтонированностью. Чем раньше и чем целенаправленнее будет вестись работа над интонационным строем речи, тем лучших результатов в его усвоении можно достигнуть.

РАБОТА НАД РЕЧЕВЫМ ДЫХАНИЕМ

Усвоение длительного, экономного выдоха, характерного для нормальной речи, представляет для маленького ребенка определенные трудности. Некоторые дошкольники не могут произнести ряд слогов или изолированный гласный звук продолжительно, без дополнительного вдоха, у отдельных детей речь приобретает «всхлипывающий» характер. Бывают случаи, когда голосообразование происходит на вдохе.

Для формирования длительного, определенной силы выдоха используются специальные игровые дыхательные упражнения, не связанные с речью: сдувание со стола комочков ваты, бумаги; задувание свечи струей выдыхаемого воздуха, продувание шариков через трубочку, выдувание мыльных пузырей и т. п. При этом постепенно увеличивается расстояние, с которого дети должны, например, скатить катушку со стола, увеличивается длина трубочек; задания усложняются, например дутьем докатить карандаш до определенной границы.

Подобные упражнения проводятся в течение всего первого года обучения, сначала индивидуально, затем только на фронтальных занятиях. Однако с детьми, у которых выполнение этих упражнений вызывает особые трудности, работа продолжается на индивидуальных занятиях как на первом году обучения, так и, в случае необходимости, на последующих.

Для развития речевого дыхания полезно проводить упражнения, связанные с протяжным произнесением гласных и многократным повторением слогов на одном выдохе, например: *nananana, tatatata*. Следует приучать детей произносить слитно, на одном выдохе слова и небольшие фразы.

Требования к длительности выдоха постепенно нарастают. Если в начале обучения дети учатся произносить на одном выдохе дву-, трехсложные слова и фразы типа: *papa, собака, дом там, вот рыба*, то к четырем годам — слова и фразы из 3—5 слогов, а к концу дошкольного периода обучения — из 7—8 слогов.

Как правило, становление нормального речевого дыхания -происходит в ходе занятий по формированию навыков произнесения звуков и их сочетаний, воспроизведения слов и фраз с использованием в качестве методического приема речевой ритмики. Но в случае необходимости работе над речевым дыханием отводится специальное время.

Формированию речевого дыхания способствуют упражнения по отделению одного слога от ряда слогов, упражнения в долгом и кратком произнесении гласных и слогов.

РАБОТА НАД ГОЛОСОМ

Постоянное пользование звукоусиливающей аппаратурой, наличие обратных микрофонов позволяют, как правило, не прибегать к тактильным ощущениям детей при вызывании голоса. Наличие или отсутствие голоса как у педагога, так и у себя определяется ребенком на слух. Первые произвольные голосовые реакции появляются у детей при подражании речи взрослых.

Следует внимательно наблюдать за всеми голосопроявлениями детей, чтобы выявить их естественные голоса и определить склонность ребенка к тому или иному нарушению голоса (как правило, в сторону его повышения).

У некоторых детей голос может быть тихий, и, побуждая ребенка говорить громче, можно спровоцировать ряд дефектов: фальцет, «натужный» голос. С такими детьми нужно очень постепенно вести работу по усилению голоса. Часть детей обладают очень высоким голосом, но резонирующим в грудной клетке, что отличает его от фальцета (образуется без участия грудного резонатора).

Описанные выше особенности голоса не являются дефектами. В этих случаях дети нуждаются в постепенном развитии своих голосовых возможностей.

Дефекты голоса могут быть связаны с нарушением его силы, нормальной высоты и тембра. В случае их появления следует проводить работу по их устранению.

К дефектам, связанным с *нарушением силы голоса*, относятся следующие:

1. *Голос очень тихий, слабый, едва слышимый.* Такой голос обычно характерен для маленьких детей в начале обучения. Попытки вызвать более громкий голос могут

привести к возникновению «рваного» или «рычащего» голоса. В результате постоянных упражнений в протяжном произнесении гласных и ряда слогов (а, *папа-папапа* и т. п.), а также в протяжном произнесении звуков *мяв* с последующими гласными (*м а, в, а.*) голос постепенно окрепнет.

2. *Голос крикливый.* Чаще встречается у детей с хорошими остатками слуха. При исправлении этого дефекта следует прежде всего использовать остаточный слух ребенка и продемонстрировать ему разницу между нормальным и крикливым голосом. Вызвав голос нормальной силы при произнесении, например,

звука *а*, следует закрепить результат в процессе выполнения других голосовых упражнений, произнося звуки, слоги, слова и фразы.

К дефектам, связанным с нарушениями нормальной высоты голоса, относятся следующие:

1. *Голос фальцетный* — высокий голос, образуемый без участия грудного резонатора. Если при голосе нормальной высоты можно ощущать вибрацию грудной клетки, то при фальцете она отсутствует.

2. *Голос повышается или переходит на фальцет* лишь на некоторых звуках.

Дефекты очень грубые, крайне отрицательно влияющие на внятность речи. Их исправление должно проводиться в первую очередь. Устраняя фальцет, следует использовать все известные способы: одни дети понижают голос на *а*, другие — на *м*, третьи на *в*. Приступая к работе, следует провести ряд проб и определить, что больше подходит этому ребенку.

Если ребенку дать возможность как можно дольше произнести, на пример, звук *ж*, то к концу такого произнесения голос, как правило, снижается. Произнося _____, *на* __, *м* __, обращают внимание ребенка на различие в звучании нормального и фальцетного голоса, опираясь на его остаточный слух. Если этого недостаточно, то даже в первоначальный период обучения следует обратить внимание ребенка на то, что при нормальной высоте голоса есть вибрация грудной клетки.

К дефектам, связанным с нарушением тембра, относятся следующие:

1. *Голос низкий, беззвучный, приближающийся к шепотному, с большой утечкой воздуха*. Обусловлен неполным замыканием голосовой щели, задний отдел которой остается открытым. При протяжном произнесении гласных и звука *м* с последующим переходом к протяжному гласному (*а, о а*, *а о* и т. п.) ребенок, стремясь экономить выдох, плотнее смыкает голосовую щель, и голос становится звучнее.

2. *Гнусавый голос*. При таком дефекте мягкое нёбо опущено, и выдыхаемый воздух идет не только через рот, но и через нос. Дефект распространенный и грубый. Часто появляется у слабых и вялых детей. При исправлении

дефекта ребенка учат энергично произносить слог *па*, выделяя последний гласный: *папапапа*. Поднятое при произнесении звука *п* мягкое нёбо сохраняет свое положение и при *а*, благодаря чему голос избавляется от носового оттенка. В дальнейшем из слогов выделяется изолированное *а*. Аналогичным образом вызывается нормальный голос при произнесении других гласных звуков: *о, у, э*.

Тембр голоса нормализуется в ходе упражнений по отделению одного слога от ряда слогов, при работе над долготой, слитностью, темпом произнесения слогосочетаний, а затем на материале слов и фраз.

Кроме того, голос может быть хриплым, сдавленным, скрипучим.

Голос хриплый. Для исправления дефекта рекомендуется протяжное произнесение гласных в слогах (*па*, *ма* и т. д.) и изолированно (*а*, *о* и т. д.). При стойком хриплом голосе следует направить ребенка к отоларингологу для исследования состояния гортани.

Голос сдавленный, скрипучий. Возникновение такого голоса, как правило, связано с тем, что ребенок контролирует работу своего голосового аппарата с помощью собственных кинестетических ощущений вибрации гортани и невольно стремится усилить получаемые при голосообразовании ощущения. Устраняя этот дефект, следует привлекать остаточный слух ребенка, научить его определять разницу между нормальным и дефектным голосом.

Как неоднократно подчеркивалось, устраняя тот или иной дефект голоса, следует прежде всего использовать слуховой контроль. На протяжении всех лет обучения в содержание фронтальных занятий включаются упражнения на длительное произнесение гласных звуков как в составе слогов, так и изолированно. Проведение этих упражнений способствует, с одной стороны — становлению голоса нормальной высоты, силы и тембра, с другой — устранению возникающих дефектов голоса. Вот некоторые из этих упражнений:

— слитное протяжное произнесение отдельных гласных — *а, о, у, э, и*, ряда гласных — *а о у э и* сопровождается движениями рук: *а* — руки в стороны, *о* — руки округло соединяются над головой, *у* — руки вперед, *э* — руки к плечам, *и* — руки вверх (каждое последующее движение продолжает предыдущее). Если какой-либо из этих звуков произносится с нарушением голоса

(фальцет, гнусавость), то его следует исключить из упражнения;

— произнесение слогосочетаний *папапапа (ппатата- > та _____)* сопровождается движениями, соответствующими слогу *па(та)*, при произнесении последнего *а* — руки развести в стороны;

— протяжное произнесение звуков в слоге *ма (м а)*.

Произнесение каждого звука сопровождается соответствующим движением.

Использование широких движений рук, приподнятое эмоциональное настроение имеют положительное значение при работе над голосом.

Дефекты голоса, как показывает практика, носят стойкий характер, поддаются исправлению с трудом. В тех случаях, когда при всех усилиях педагога у ребенка не отмечается тенденция к исправлению дефекта в течение 2—3 недель, следует прибегнуть к вибротактильному контролю за работой голосового аппарата: осязание вибрации гортани, ощущение вибрации грудной клетки при голосе нормальной высоты, ощущение наличия вибрации крыльев носа при гнусавом голосе и отсутствии таковой при голосе нормального тембра и т. п.

РАБОТА НАД ЗВУКАМИ РЕЧИ

Как отмечалось, в процессе формирования звукового состава речи выделяют два этапа: первый этап — нерегламентированное усвоение звуков в составе слова и второй — регламентация звукового состава речи.

Первый этап работы над звуковой стороной речи

В это время проводится работа по вызыванию с помощью фонетической ритмики всех звуков (кроме аффрикат — *цич* — при работе с глухими дошкольниками). Какие-то звуки у детей появятся, какие-то нет. В ходе этой работы дети овладеют точной артикуляцией ряда звуков, некоторые звуки будут замещаться многообразными заменами.

Опыт показывает, что существует определенная закономерность в последовательности появления звуков в речи детей. Из гласных обычно первыми появляются звуки *а, о, у, э*. Среди согласных — это губно-губные *п, б, м*, губно-зубные *ф, в*, некоторые язычно-зубные *т, д, н, л*, т. е. те звуки, которые наиболее доступны для слухо-зрительного восприятия и воспроизведение которых не требует тонких двигательных дифференцировок.

Как правило, работа начинается с гласного *а* и ведется, пока не получится звук, близкий по звучанию к *а*. Затем в течение 1—2 недель следует поработать над звуками *п, б, м*; при этом должен получиться хотя бы один из них. При вызывании звуков можно рекомендовать такую последовательность: *у, т, н, о, л, ф, в, и, б, д, э, к, г, х, с, ш, з, ж, р*.

Вызывание того или иного звука проводится в течение 1—2 недель. Если за это время звук не появился, то следует переходить к другому звуку, а через некоторое время вернуться к тому, который дети еще не научились произносить.

Следует иметь в виду, что работа над тем или иным звуком не заканчивается его вызыванием. Каждый звук для автоматизации его в речи требует проведения целой системы упражнений в его произнесении в разных

позициях: сначала самых простых для звука, затем во все более сложных и, наконец, в тех позициях, которые могут спровоцировать дефектное произнесение.

Характер движения, сопровождающего произнесение, обуславливается общим для ряда звуков способом артикуляции. Приведем примерные движения, которые могут взаимозаменяться при произнесении звуков с одинаковым способом артикуляции. Важно, чтобы характер этих движений оставался ПОСТОЯННЫМ.

РАБОТА НАД ФРАЗОЙ

Фраза — самостоятельная единица речи, осуществляющая функцию общения. Содержание работы над фразой включает формирование у детей навыка слитного произнесения коротких фраз, членение длинных фраз на синтагмы с помощью пауз, выделение логического ударения, соблюдение надлежащего темпа произнесения фразы, а также, по возможности, ее интонационного рисунка. Кроме этого, дети должны реализовать во фразе все те произносительные навыки, которыми они овладели на материале слогов, словосочетаний и слов.

Значительную помощь в работе над фразой оказывает речевая ритмика. Движения, сопровождающие речь, приобретают при работе над фразой характер плавного дирижирования. На одно движение произносится короткая фраза или синтагма. Отдельные слова выделяются тогда, когда этого требует интонация.

Среди упражнений, используемых для формирования навыка произнесения фразы, можно выделить упражнения, построенные на ограниченном звуковом материале. Они направлены на то, чтобы дети учились произносить достаточно большой по объему речевой материал, не испытывая при этом затруднений в звуковоспроизведении. Это упражнения типа:

Дом, дом, дом Там, там, Мама там. Дом, дом, дом Тут, тут, тут. Дом там и тут. тут, Папа

Подбирается также *там. Мама*, фразовый материал, насыщенный тем ;или иным звуком, например: ; звук *м* — *Моя мама пошла в магазин; Мальчик помогает*

малышу; звуки ц и ч — Девочка играет в мяч; Девочка упала; Девочка не плачет; Девочка молодец.

При работе используются различные стихи, которые дети разучивают к праздникам.

Для того чтобы устная речь детей стала полноценным средством общения, необходимо учить их пользоваться фразой в самостоятельной речи. С этой целью детям предлагаются разнообразные сюжетные картинки, которые они должны описать фразой, хотя бы короткой, а не обходиться одним словом.

Большое внимание также уделяется *ответам на вопросы*. Такой вид речевой деятельности максимально приближается к ситуации самостоятельного высказывания. При этом нельзя забывать, что на занятиях по обучению произношению главная задача — добиться хорошего произношения, поэтому не следует довольствоваться правильным ответом только по существу. Например, на вопрос педагога (или воспитателя): «Какая сегодня погода» — ребенок отвечает: «ТемПЮ, вете сонифко» (Тепло, светит солнышко). Оценивая ответ ребенка, можно сказать: «Правильно, но ты плохо говоришь. Давай скажем хорошо». После этого следует добиваться от ребенка правильного произнесения на уровне тех произносительных возможностей, которыми он уже владеет.

Работа над фразой тесно связана с формированием выразительной речи, речевой интонации. При этом нужно соблюдать следующие условия:

— речь взрослых должна быть богато интонированной;

— необходимо создавать и использовать различные ситуации, в которых разнообразные эмоции можно выразить междометиями: *аи — аи — аи! ой! ах! ура!* и т. п.;

проводить специальные упражнения в которых используются противопоставленные интонации, например: *Да? Нет! Да! Я? Нет. Ты!*

.. — использовать речевой материал с ярко выраженным интонационным рисунком:

Дождик, дождик — ай-я-я-й! Милая! Милая Ой-ё-ё-й! Зонтик, зонтик — дай! дай! дай! Мама моя! Как высоко!

— проводить речевые игры, предполагающие изменение голоса по высоте и интенсивности:

Идет папа — медведь — ТОП-ТОП-ТОП

Идет мама — медведь — топ-топ-топ

Идет маленький мишка — топ-топ-топ и т. п.

Все эти упражнения направлены на формирование умения произносить речевой материал слитно, с изменением темпа, силы и высоты голоса, а также отражать в устной речи свое эмоциональное состояние, отношение к объекту высказывания. Это способствует тому, чтобы самостоятельная фразовая речь детей становилась все более естественной и выразительной.

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями ДОШКОЛЬНИКОВ

Формирование базового доверия к миру, к людям, к себе – ключевая задача периода развития ребенка в период дошкольного возраста.

С возрастом число близких взрослых увеличивается. В этих отношениях ребенок находит безопасность и признание, они вдохновляют его исследовать мир и быть открытым для нового. Значение установления и поддержки позитивных надежных отношений в контексте реализации Программы сохраняет свое значение на всех возрастных ступенях.

Процесс становления полноценной личности ребенка со слуховой депривацией происходит под влиянием различных факторов, первым и важнейшим из которых является семья. Именно родители, семья в целом, вырабатывают у детей комплекс базовых социальных ценностей, ориентаций, потребностей, интересов и привычек.

Семья – важнейший институт социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным, фактором социализации личности. В этой связи изменяется и позиция руководства и педагогов ДООУ в работе с семьей.

Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями направлено на повышение педагогической культуры родителей. Задача педагогов – активизировать роль родителей в воспитании и обучении слабослышащего ребенка, выработать единое и адекватное понимание проблем ребенка.

Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители отрабатывают и закрепляют навыки и умения у детей, сформированные специалистами. Методические рекомендации, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у детей.

Укрепление и развитие взаимодействия ДООУ и семьи обеспечивают благоприятные условия жизни и воспитания ребёнка, формирование основ полноценной, гармоничной личности. Главной ценностью педагогической культуры является ребенок — его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека.

Основной целью работы с родителями является обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с нарушениями слуха в семье, преодоление состояния фрустрации и оптимизация самосознания родителей, вовлечение родителей в образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

Реализация цели обеспечивает решение следующих задач:

- сформировать у родителей мотивацию к взаимодействию со специалистами образовательной организации;
- установить причины, дестабилизирующие внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения и способствовать их коррекции;
- выявить социально-психологические внутрисемейные факторы, способствующие гармоничному развитию слабослышащего ребенка в семье;
- добиваться оптимизации самосознания родителей, снижения уровня фрустрированности личности;
- способствовать оптимизации личностного развития слабослышащего ребенка в семье;
- обучить родителей приемам формирования в семье реабилитационных условий, методам воспитания, обучения и реабилитации ребенка, обеспечивающим оптимальное развитие слабослышащего ребенка;
- повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания, обучения, развития и социальной адаптации слабослышащего ребенка;
- скорректировать воспитательские позиции родителей, оказать им помощь в выборе адекватных мер воздействия.

Работа, обеспечивающая взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации, включает следующие направления:

- *аналитическое* - изучение семьи, выяснение образовательных потребностей слабослышащего ребенка, предпочтений родителей для согласования воспитательных воздействий на ребенка;
- *коммуникативно-деятельностное* - направлено на повышение педагогической культуры родителей; вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс; создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.
- *информационное* - пропаганда и популяризация опыта деятельности ДООУ; создание открытого информационного пространства (сайт ДООУ, форум, группы в социальных сетях и др.);

Содержание направлений работы с семьей может фиксироваться в АОП как в каждой из пяти образовательных областей, так и отдельным разделом, в котором раскрываются направления работы ДООУ с родителями слабослышащего ребенка.

ДООУ необходимо указать в АОП планируемый результат работы с родителями слабослышащего ребенка, который может включать:

- организацию преемственности в работе ДООУ и семьи по вопросам

оздоровления, досуга, обучения и воспитания слабослышащего ребенка;

- повышение уровня родительской компетентности;
- гармонизацию семейных детско-родительских отношений и др.

2.5. Взаимодействие учителя-логопеда с участниками коррекционно-развивающего процесса

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе учителя-логопеда с педагогами ДООУ, которые сопровождают ребенка с нарушением слуха, а также, с родителями детей с нарушением слуха и другими специалистами. Реализация принципа комплексности способствует более высоким темпам общего и речевого развития детей с нарушением слуха.

Сочетание логопедических, психологических, педагогических и медицинских мероприятий позволяет повысить эффективность коррекционной работы, улучшить функциональную готовность детей к школе, адаптацию к новым образовательным условиям.

Основной целью психолого-педагогического сопровождения ребенка является организация целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для ребенка с нарушением слуха, построение для него индивидуального маршрута в соответствии с его индивидуальными, психофизическими и возрастными особенностями. Главным условием психолого-педагогического сопровождения является взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Модель комплексного воздействия на ребенка с ОВЗ (ТНР):



Модель взаимодействия участников коррекционного процесса:

Ребенок с нарушением слуха:

Учитель-логопед:

- определение структуры дефекта;
- развитие мелкой моторики;
- развитие остаточного слуха ребенка в процессе целенаправленного развития восприятия на слух речи и неречевых звучаний;
- организация работы над устной речью;
- развитие средств вербальной и невербальной коммуникации;
- взаимодействие с педагогами ДОУ;
- совместный подбор с педагогами речевого материала к утренникам;
- оказание консультативной помощи родителям.

Музыкальный руководитель:

- развитие чувства ритма и темпа речи;
- работа над голосом;
- автоматизация звуков на занятии.

Родители (законные представители):

- выполнение рекомендаций учителя-логопеда;
- посещение консультаций и родительских собраний;
- посещение совместных занятий учителя-логопеда, ребенка и родителя;

Педагог-психолог:

- коррекция основных психических процессов;
- снятие тревожности при негативном настрое на занятие;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие познавательной деятельности.

Воспитатели:

- контроль детей на занятиях во время режимных моментов;
- развитие мелкой моторики;
- проведение индивидуальных занятий-пятиминуток во второй половине дня по рекомендациям учителя-логопеда с детьми с нарушением слуха.

Инструктор по физической культуре:

- развитие общей моторики и координации движений;
- регуляция речевого дыхания;

Медицинский блок (при необходимости):

- консультации у специалистов (невролог, психиатр, отоларинголог и др.).

Взаимодействие с воспитателями учитель-логопед осуществляет в разных **формах:**

- совместное составление перспективного планирования работы на текущий период в образовательной области "Речевое развитие";
- обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы;
- оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении для ребенка с нарушением слуха;
- еженедельные задания учителя-логопеда воспитателям;
- консультации учителя-логопеда для воспитателей;

Еженедельные задания логопеда воспитателю включают в себя следующие разделы:

- логопедические пятиминутки (индивидуальная работа).

Воспитатель логопедической группы осуществляет коррекционную направленность воспитания и обучения на занятиях и во внеурочное время. Необходимо соблюдать общий подход к отбору речевого материала на логопедических занятиях и НОД. Воспитателю необходимо внимательно прислушиваться к речи детей и знать, над какими разделами коррекции произношения в данный момент работает учитель-логопед. Воспитатель должен побуждать детей к самостоятельному исправлению ошибок. Воспитатель должен следить за четким и правильным произношением, так как, помимо общеразвивающих задач, воспитатель, также, реализует коррекционное направление - осуществляет активное закрепление навыков произношения.

Диагностическая работа: взаимодействие воспитателей и учителя-логопеда

Воспитатель	Учитель-логопед
Проводит диагностику общего развития. Сообщает логопеду результаты своих наблюдений за ребенком в различных видах деятельности; историю его раннего речевого развития и условия семейного воспитания.	Проводит ежегодное комплексное логопедическое обследование в начале и в конце учебного года.
Опираясь на диагностические данные учителя-логопеда, планирует групповые занятия с детьми, исходя из основных развивающих и коррекционных задач.	Указывает проблемные зоны ребенка, а также этапы работы над ними.
Ориентируясь на поставленные звуки у детей, подбирает задания для индивидуальной работы с ребенком во второй половине дня.	

Коррекционная работа: взаимодействие воспитателя и учителя-логопеда

Воспитатель	Учитель-логопед
Осуществление комплексно-тематического планирование образовательного процесса на год и каждый месяц.	
Осуществляет контроль за речью детей на занятиях и во время режимных моментов, ориентируясь на корректирующую помощь учителя-логопеда.	Оказывает воспитателю корректирующую помощь в организации индивидуальной и групповой работы по развитию речи. Ведет тетрадь взаимосвязи работы учителя-логопеда и воспитателя группы, подбирает материал для коррекционного уголка по развитию речи.
Занимается развитием мелкой артикуляционной моторики. Оказывает помощь по автоматизации поставленных звуков. Способствует совершенствованию грамматического строя речи, развитию фонематического восприятия и слоговой структуры.	Разрабатывает методические рекомендации для отработки пройденного материала в домашних условиях.
Совместное проведение родительских собраний, бесед и консультаций .	

Профилактическая работа: взаимодействие воспитателя и учителя-логопеда

Воспитатель	Учитель-логопед
Организует такую предметную среду, которая способствует максимально полному раскрытию потенциальных речевых возможностей воспитанников, предупреждению у них трудностей в речевом развитии.	Отслеживает соответствие развивающей среды возрастным потребностям детей. Дает рекомендации воспитателям по ее обогащению.
Уделяет повышенное внимание к детям с высокой степенью речевого дефекта.	Проводит профилактику нарушений чтения и письма при подготовке детей к обучению грамоте.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Организация коррекционной работы

Основной формой организации коррекционно-развивающей работы являются *игры-занятия*, на которых последовательно и целенаправленно определены задачи речевого и общего развития слабослышащего ребенка:

- индивидуальные;
- подгрупповые;

Индивидуальные занятия проводятся 4 раза в неделю,

Подгрупповые занятия проводятся 2 раза в неделю,

Продолжительность логопедических занятий:

1. Индивидуальные: 10-15 мин,

2. Подгрупповые: 20-25 мин.

3. Работа в группе компенсирующей направленности (основная работа – работа воспитателей).

Работа над устной речью на фронтальных занятиях

Особое значение придается работе по развитию слухового восприятия и автоматизации и коррекции произносительных навыков при проведении фронтальных занятий педагога и воспитателей по всем разделам программы.

Организация занятий, включающая ситуативность, мотивацию заданий, выполнение определенных предметных действий, значительно облегчает процесс восприятия устной речи, в том числе и на слух.

Основным способом восприятия речевого материала на фронтальных занятиях служит его восприятие на слухо-зрительной основе, — видя губы говорящего и слушая его. Однако по ходу занятия определенная часть речевого материала предъявляется лишь на слух. Только на слух предлагаются те слова и фразы, которые дети научились воспринимать на слухо-зрительной основе. Этот речевой материал должен органически входить в содержание и ход занятия, т. е. на слух предлагается только тот материал, который *нужен* на данном занятии.

Упражнения в восприятии материала на слух проводятся в течение всего занятия (т. е. и в его начале, и в середине, и в конце), но носят непродолжительный характер.

Речевой материал, который предъявляется на слух на фронтальных занятиях, состоит:

1. Из фраз и слов, которые дети научились слушать на индивидуальных занятиях.

2. Из фраз и слов, наиболее употребляемых на данном занятии (например, на занятиях по развитию речи, по формированию элементарных математических

представлений в ходе изобразительной деятельности и т. д.); примерный речевой материал для глухих дошкольников представлен в программе.

Знакомый по звучанию речевой материал (т. е. тот, который дети учились слушать на фронтальных и индивидуальных занятиях) предлагается дошкольникам сразу на слух. Он повторяется *не более двух раз*. Если фраза (слово) не воспринята детьми (или хотя бы одним ребенком в группе), то она предъявляется для восприятия на слухо-зрительной основе, а затем еще раз на слух.

Новая, не знакомая по звучанию фраза (слово) предъявляется на слухо-зрительной основе и подкрепляется письменной табличкой, например: «Будем заниматься». Затем она повторяется для восприятия на слух (педагог или воспитатель держит табличку перед экраном, за которым она произносится). Табличка выставляется в специальное наборное полотно. На следующем занятии фраза (слово) предъявляется сразу на слух. Если она не воспринята детьми, то педагог или воспитатель показывает на наборное полотно и повторяет ее вновь на слух. При этом взрослый указывает не на конкретную фразу, которую произносит, а на 2—3, из которых дети должны выбрать. Например, на слух предъявляется фраза «Будем заниматься», а в наборном полотне указываются помимо этой фразы и другие: «Будем слушать», «Будем играть».

По мере усвоения фразы на слух табличка убирается из наборного полотна. Ее место занимает новая фраза. Так постепенно расширяется словарь, который дети учатся воспринимать на слух в связи с проведением фронтальных занятий по различным разделам программы.

Работа над произношением в ходе фронтальных занятий заключается в первую очередь в контроле за качеством произношения детей.

На фронтальных занятиях ребенок должен максимально реализовывать все те произносительные навыки, которые формируются у него в ходе специальной работы.

Контроль за произношением детей — одно из обязательных условий создания в дошкольном учреждении и дома слухо-речевой среды, необходимой для успешного овладения устной речью.

На фронтальных занятиях по различным разделам программы, в играх, в общении педагог и воспитатели, зная произносительные возможности каждого ребенка, побуждают его говорить правильно. Детям может быть дана следующая установка: «Говорите хорошо». В случае необходимости можно привлечь внимание детей к одной из сторон произношения: «Говорите с ударением», «Говорите слитно», «Говорите хорошо звук с» и т. п. Главное, чтобы эти установки не носили формальный характер, и качество произношения детей действительно контролировалось на протяжении всего дня.

Произносительные ошибки ребенка исправляются лишь в том случае, если он может произнести правильно, но сбился на тот или иной дефект. В том случае, если произносительный навык находится на стадии *становления*, то его необходимо закреплять на индивидуальных занятиях; при проведении фронтальных занятий на его реализации настаивать рано.

Например, ребенок может произносить звук *м* правильно изолированно, в обратных слогах, а также между гласными и в прямых слогах со звуками *а, о, э*, а в сочетании с гласными *у, и, ы*, как *мб* (частичная закрытая гнусавость). В первом случае каждая произносительная ошибка ребенка должна исправляться, а во втором случае ошибка не исправляется, потому что ребенок пока не в состоянии произнести слово правильно. В противном случае педагог и воспитатель впустую затрачивают много времени, а у ребенка может появиться негативное отношение к устной речи.

Контроль за произношением ребенка требует от взрослых большого такта. Необходимо учитывать возраст детей, создающуюся ситуацию, сложность задания, которое выполняет тот или иной ребенок. У маленьких детей следует поощрять каждую попытку говорить, к более старшим детям — предъявлять более строгие требования.

Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношения

Основная задача этих занятий — формирование навыка восприятия на слух и воспроизведения темпо-ритмической стороны устной речи.

Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению являются коллективной формой работы, содержание которых должно быть доступно *всем* детям группы. На этих занятиях *не проводится* работа по вызыванию звуков, а также по первичной коррекции дефектов голоса и звуков.

Основная задача работы над **произношением** на специальных фронтальных занятиях — закрепить произносительные навыки, сформированные главным образом на индивидуальных занятиях, а также работа над такими сторонами произношения, которые сравнительно хорошо усваиваются при подражании на слуховой и слухо-зрительной основе: темп, слитность, словесное ударение, интонация.

На этих занятиях проводится работа над словом и фразой, звуками и их сочетаниями.

Работа над словом предполагает закрепление навыка слитного, в нормальном темпе, с выраженным ударением, с соблюдением звуко-слогового состава и норм орфоэпии воспроизведения слова,.

Работа над фразой предполагает закрепление навыка ее воспроизведения в нормальном темпе, слитно (длинную фразу — с делением на синтагмы), эмоционально и, с учетом индивидуальных возможностей, интонированно.

Работа над звуками предполагает автоматизацию и дифференциацию звуков на материале слогов, слов, словосочетаний и фраз.

На фронтальных занятиях следует закреплять те звуки, которые произносятся детьми то правильно, то дефектно. Например, слово *мама* произносится то правильно, то как *мбамба* или *папа*; слово *собака* — то правильно (*сабака* или *сапака, сапата*), то дефектно: *йапата, самбата, забага* и т. п.

На фронтальные занятия следует выносить работу только над теми звуками, которые **все** дети группы могут воспроизводить точно, приближенно или допустимо. Нельзя включать в работу те звуки, которые кто-то из детей не может произнести правильно, так как в этом случае будет закрепляться дефектная артикуляция. Нецелесообразно также проводить работу и на материале звука, который все дети произносят правильно (например, звук *р*). Работу над дифференциацией звуков следует проводить только тогда, когда в речи всех детей имеется правильная артикуляция обоих противопоставляемых фонем (*п* и *м*, *б* и *п*, *ш* и *с* и т. д.).

Содержанием работы по **развитию слухового восприятия** на специальных фронтальных занятиях также является тот материал, который в наибольшей степени доступен всем детям группы.

Наиболее доступны слуху всех детей неречевые звучания, а также восприятия на слух темпо-ритмической стороны речи (темп, слитность, ударение). Поэтому содержанием работы по развитию слухового восприятия на специальных фронтальных занятиях являются:

— обучение восприятию на слух неречевых звучаний; — обучение восприятию на слух долготы, слитности, темпа, громкости, высоты и ритма как речевых, так и неречевых звучаний.

Работа по обучению детей восприятию на слух речи требует учета возможностей каждого ребенка группы. Навыками различения и опознавания на слух речевого материала, **глухие** дошкольники овладевают с разной долей успешности в разные сроки. Поэтому обучение глухих детей восприятию на слух речи проводится в первую очередь на индивидуальных занятиях. На фронтальных занятиях с 3-го года обучения детей учат различать и опознавать на слух знакомые им стихи и песенки, а позже — на 4—5-м годах — речевой материал типа: *Мальчик взял бумагу и карандаш. Мальчик рисует дом*. Эти упражнения проводятся на фронтальных занятиях лишь после того, как речевой материал отработан на индивидуальных занятиях.

Слабослышащие дети имеют принципиально иные возможности в восприятии на слух речи. Поэтому на специальных фронтальных занятиях постоянно ведется работа как по развитию неречевого слуха, так и речевого: различение и опознавание на слух слов, словосочетаний, фраз, обучение восприятию на слух текстов, упражнения в развитии фонематического слуха.

На каждом фронтальном занятии проводится работа и по развитию слухового восприятия, и по формированию произношения. Как правило, при работе с глухими детьми на него выносятся две темы, например:

1. Определение на слух долготы звучаний на материале звучащих игрушек и речи (слогосочетания типа *па* и *па*).

2. Работа над звуками *мнн* (их дифференциация) или

3. Различение на слух звучаний марша, вальса и польки.

4. Работа над словесным ударением.

или

5. Определение на слух направления источника звука. 2. Работа над слитным произнесением фразы. Со слабослышащими детьми работа ведется, как правило, по трем темам: к перечисленным добавляется тема, связанная с развитием речевого слуха, например:

— различение на слух при выборе из пяти звукоподражаний, лепетных и полных слов;

опознавание знакомого (по звучанию) речевого материала;

— обучение восприятию на слух текста (опознавание знакомого текста, различение входящих в него фраз, слов, словосочетаний и слов, ответы на вопросы и выполнение заданий по тексту).

Таким образом, часть времени слухового занятия со слабослышащими детьми отдается развитию речевого слуха, а часть — неречевого.

В отдельных случаях в ходе одного занятия дети могут тренироваться только в восприятии речи на слух, а другого — в восприятии различных неречевых звучаний.

Занятие может быть полностью посвящено и одной-единой для развития слухового восприятия и обучения произношению теме: работе над ритмом, слитностью или темпом. В этом случае дети учатся вначале определять на слух ритм (слитность, темп) неречевых и речевых звучаний и воспроизводить их в слогосочетаниях, например: *ТАтата, таТАта, тата-ТА*. Затем работа продолжается на материале слов, словосочетаний, фраз, которые дети воспринимают на слухо-зрительной основе, а по возможности — и на слуховой. Такое тематическое объединение полезно тогда, когда дошкольники испытывают значительные трудности в воспроизведении слов и фраз слитно, в нормальном темпе, с ударением.

При проведении специальных фронтальных занятий необходимо предусмотреть не только фронтальную, но и индивидуальную работу с детьми. После коллективного выполнения того или иного задания целесообразно опрашивать детей малыми группами (по 2—3 человека) или по одному (например: «Отхлопайте ритм, Сережа и Маша», «Скажи, Оля»). В первую очередь опрашиваются дети, которые испытывают наибольшие трудности в выполнении данного задания.

В дошкольных группах для слабослышащих обычно воспитываются дети с разными остатками слуха. В связи с этим возникают определенные трудности при проведении фронтальной работы по развитию речевого слуха. Для того чтобы дети с худшим слухом не ориентировались постоянно на ответы лучше слышащих детей, следует опрашивать детей по одному, начиная с более слабых.

Одной из типичных ошибок при проведении фронтальных занятий по развитию речевого слуха является следующее. Детям раздаются картинки, при этом каждый получает свою (1, 2, 3 картинки). При предъявлении слов или фраз педагогом ребенок ждет только тот речевой материал, который соответствует его картинкам; тем самым снижается активность его участия во фронтальной работе. Избежать этого можно двумя путями: либо раздавать детям одинаковый набор картинок, либо весь иллюстративный материал размещать на доске (в наборном полотне).

Следует напомнить, что к проведению специальных фронтальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению предъявляются те же требования, что и к фронтальным занятиям по любому разделу программы. Так, планируя специальное фронтальное занятие, педагог предусматривает и те фразы, которые он будет предъявлять детям на слух, например: *Встань! Иди ко мне. Положите (отстучите, отхлопайте) ритм. Играй(те) на дудке и т. п.*

Индивидуальные занятия

Основной задачей индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и обучения произношению является *формирование* навыков восприятия и воспроизведения устной речи.

На индивидуальных занятиях дети учатся различать, опознавать и распознавать на слух слова, словосочетания, фразы, знакомые детские стихи, песенки и сказки, разнообразные прозаические тексты (глухих дошкольников подготавливают к их восприятию на слух). В первые 1,5—2 года дети обучаются ощущению неречевых и речевых сигналов.

На индивидуальных занятиях формируются первичные навыки звуковоспроизведения, корректируются дефекты голоса, речевого дыхания, звуков и их сочетаний, недостатки воспроизведения слова.

С точки зрения работы над произношением содержание индивидуальных занятий, как правило, опережает содержание специальных фронтальных занятий. Прежде всего на индивидуальных занятиях проводится работа над теми сторонами произношения, которые плохо усваиваются глухими и слабослышащими детьми без специального обучения. На индивидуальных занятиях педагог добивается первичного умения воспроизвести тот или иной звук, закрепляет произносительные навыки, которые могут быть утрачены. Кроме того, на этих занятиях проводится работа по закреплению в речи незапланированных звуков, которые появились у ребенка спонтанно.

В то же время содержание индивидуальных занятий может и совпадать с содержанием фронтальных занятий. Так, например, на индивидуальных занятиях и занятиях речевой ритмикой может вестись работа по вызыванию одних и тех же звуков (особенно на первых годах обучения). Совпадение содержания фронтальных и индивидуальных занятий имеет место и тогда, когда тот или иной ребенок, в отличие от других детей, не овладевает тем или иным произносительным навыком при фронтальной форме работы (например, воспроизведением слова слитно или в нормальном темпе и т. п.). Закрепление произносительных навыков, сформированных на индивидуальных занятиях (автоматизация и дифференциация звуков, работа над темпо-ритмической и интонационными сторонами речи) целесообразно проводить на фронтальных занятиях: на специальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению и на занятиях речевой ритмикой. Но вынесение этой работы на фронтальные занятия возможно только тогда, когда тот или иной навык сформирован у всех детей группы, т. е. каждый ребенок может по требованию педагога воспроизвести правильно тот или иной звук, произнести слово слитно, с ударением и т. п.

Содержание работы с глухими дошкольниками по развитию слухового восприятия на индивидуальных и фронтальных занятиях на всех годах обучения, как правило, различно. На индивидуальных занятиях главным образом ведется работа по различению, опознаванию и распознаванию на слух речи. На фронтальных занятиях проводится работа в первую очередь по восприятию на слух *неречевых звучаний*, а также по восприятию и воспроизведению *темпо-ритмической стороны речи*. Постепенно содержание фронтальных и индивидуальных занятий сближается. Это сближение происходит за счет использования на фронтальных занятиях речевого материала, который все дети группы в ходе индивидуальной работы научились различать и опознавать на слух (знакомые стихи и песенки, речевой материал типа: «У девочки мяч. Девочка играет*»).

Содержание работы со слабослышащими детьми по развитию их остаточного слуха на фронтальных и индивидуальных занятиях тоже, как правило, не совпадает. Так, на индивидуальных занятиях не ведется работа по развитию неречевого слуха детей. Содержание работы по развитию речевого слуха во многом схоже: и на фронтальных, и на индивидуальных занятиях дети учатся различать, опознавать и распознавать на слух разнообразный речевой материал. Но для коллективных занятий из него отбирается тот, который доступен *всем* детям, а для индивидуальной работы — тот, который наиболее целесообразно использовать именно с *конкретным* ребенком. На индивидуальных занятиях особое внимание уделяется распознаванию на слух незнакомого по звучанию материала, а на фронтальных — различению и опознаванию уже знакомого на слух, в том числе и текстового материала: стихи, песенки, сказки, прозаические тексты.

Работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению на индивидуальных занятиях тесно взаимосвязана.

Произносительные навыки формируются при широкой опоре на остаточный слух детей. При подборе речевого материала для работы над произношением отдается предпочтение тем словам, словосочетаниям и фразам, которые дети учатся воспринимать на слух. При воспроизведении речевого материала на занятиях по развитию слухового восприятия каждый ребенок должен максимально реализовывать все свои произносительные возможности.

На индивидуальных занятиях должен максимально обеспечиваться индивидуальный подход к ребенку. Работа с ним требует учета его психофизических особенностей. На продуктивность занятия значительно влияют особенности внимания и памяти ребенка. Повышенная утомляемость может отрицательно сказаться на темпах усвоения навыков. Поэтому индивидуальные занятия должны проходить в занимательной для ребенка форме, с использованием различных игрушек, наглядных пособий (картинки, таблички, книжки-самоделки), лото, лабиринтов, вертолин. Это позволяет сделать занятие интересным, а работу — осмысленной для ребенка.

При индивидуальной работе следует учитывать тот факт, что остатки слуха и уровень его развития у детей различны. Это должно учитываться как при подборе усиления, так и при определении тех требований, которые могут быть предъявлены ребенку на данном этапе. Так, например, за одинаковый срок обучения один глухой ребенок овладевает различением на слух при очень ограниченном выборе (из 2—3 единиц), а другой — при значительно большем выборе (из 5—7 единиц). Величина остатков слуха оказывает влияние и на овладение произносительной стороной речи. При прочих равных условиях за один и тот же срок отдельные дети с лучшим слухом могут научиться

воспроизводить некоторые слова точно и приближенно, другие — овладевают лишь их отдельными элементами (привет — *niBE, uПЕ, neПЕ*).

При планировании и проведении индивидуальных занятий необходимо учитывать готовность ребенка к усвоению материала на том или ином уровне. Так, программой по развитию слухового восприятия для глухих дошкольников, начавших обучаться с трех лет, на первом году занятий предусмотрено обучение различению на слух слов. Но если тот или иной ребенок уже может и опознавать их на слух, то необходимо проводить работу как по различению слов (а по возможности и фраз) на слух при большем выборе, так и по их опознаванию. Программа для слабослышащих дошкольников предусматривает, что вначале дети учатся воспринимать на слух наиболее простой речевой материал — звукоподражания и лепетные слова. Если же в речи того или иного ребенка уже есть полные слова и даже фразы, то с первых дней работы предлагать на слух нужно именно их. При работе над произношением также нельзя задерживать ребенка на уровне программных требований, если он может их перевыполнить.

Индивидуальную работу с ребенком необходимо строить с учетом его *реальных достижений*. Если тот или иной дошкольник не справляется с полным объемом программы, то она сокращается с учетом его возможностей¹. При этом уменьшается количество речевого материала, который ребенок должен научиться воспринимать на слух. Сокращение происходит за счет ограничения вариантов фраз, т. е. за счет уменьшения существительных, которые используются с теми или иными глаголами. Так, например, большинство глухих детей различают и опознают фразы: *Надень (сними) шапку (пальто, рубашку, шарф, платье, штаны, кофту)*, а не справляющийся с программой ребенок должен научиться различать и опознавать часть этого материала, например: *надень (сними) платье (рубашку)*, при этом отбирается наиболее актуальный для общения материал.

Некоторые дети могут не овладеть всеми произносительными навыками, предусмотренными программой данного года обучения. Как правило, это связано с усвоением звуков. В этом случае следует помнить, что основное внимание должно быть уделено работе над словом, а не вызыванию отсутствующих в речи звуков. Формирование навыка произнесения слова осуществляется на звуковой базе, имеющейся у ребенка, при этом расширяется количество допустимых замен (например: *к* как *т*, *с* как *тит*. п.).

Важную роль в овладении произносительными навыками играет способность ребенка к подражанию на различной основе (слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной), которую необходимо учитывать при выборе методических приемов при индивидуальной работе. Так, устранение открытой гнусавости у одних детей успешно осуществляется при подражании речи педагога

на слухо-зрительной основе, а у других — при дополнительном привлечении вибротактильных ощущений.

При планировании работы по **развитию слухового восприятия** на индивидуальных занятиях следует учесть следующее.

Основным содержанием работы является обучение различению, опознаванию и распознаванию на слух речевого материала; однако в первые 1,5—2 года занятий ведется работа по выработке условной двигательной реакции на звук (не реже 1 раза в неделю).

Речевой материал, который дети учатся воспринимать на слух, подбирается из разных тематических групп. Материалом занятий по развитию слухового восприятия является речевой материал как данного года обучения, так и *всех* предыдущих.

На каждом занятии должны сочетаться различение на слух речевого материала и его опознание (если обучение опознаванию на слух уже начато). При этом слова и фразы для различения на слух подбираются на неделю, а для опознавания на слух — на каждое занятие. В дальнейшем обязательно включается и распознавание на слух незнакомого по звучанию речевого материала.

Работа по развитию слухового восприятия ведется как с использованием звукоусиливающей аппаратуры (тренажеров и индивидуальных слуховых аппаратов), так и без нее. Работе без аппарата уделяется часть занятия — не реже 1 раза в неделю.

На индивидуальных занятиях ведется работа над различными сторонами **произношения**. При планировании занятий учитываются специфические трудности при формировании произношения у каждого ребенка.

Работа *над речевым дыханием* ведется с теми детьми, у которых нет длительного выдоха — основы речевого дыхания, а также при значительных затруднениях в слитном, на одном выдохе произнесении слов и фраз.

Работа над голосом ведется с теми детьми, у которых отмечаются грубые дефекты голосообразования: повышение голоса (фальцет), открытая гнусавость.

На индивидуальных занятиях ведется работа по вызыванию и коррекции *звуков* речи, по их автоматизации и дифференциации на материале слогов, слов и фраз.

Работа над словом и фразой занимает на этих занятиях центральное место. В процессе индивидуальной работы дети овладевают звуко-слоговым составом слова с учетом своих произносительных возможностей. Особое внимание уделяется сохранению звуко-слогового состава при произнесении речевого материала слитно, с ударением, в нормальном темпе. При этом дети учатся воспроизводить слова как точно (*мама, вот, там, лопата*), так и приближенно, со звуковыми заменами (*мяч — маш, собака — салака, рыба — липа* и т. п.).

На каждое занятие выносятся работа как по вызыванию звуков, их автоматизации и коррекции дефектов, так и по формированию точного и приближенного воспроизведения слова.

При планировании работы следует помнить, что всё занятие не может быть посвящено только вызыванию звуков. Закрепление произносительных навыков обязательно проводится не только на материале слогов, но и слов, фраз. При этом на каждом индивидуальном занятии должно быть отработано точное или приближенное воспроизведение не менее 2—3 речевых единиц.

В первые полтора года педагог ведет работу по вызыванию в речи детей всех звуков, кроме мягких и аффрикат. При этом звуковой запас каждого ребенка может оказаться отличным от звукового запаса других детей. На месте тех звуков, которые дети произнести еще не могут, появляются многообразные замены. Часть замен является регламентированными (в соответствии с сокращенной системой фонем), а часть — нерегламентированными.

На втором этапе работы над звуковым составом речи, педагог:

— устраняет наиболее грубые дефекты произношения;

— сонатность, открытую и закрытую гнусавость, боковые артикуляции звуков, озвончение;

— заменяет нерегламентированные субституты (замены) на регламентированные (в отношении слабослышащих детей это происходит лишь при дефектной замене);

— проводит вызывание, автоматизацию и дифференциацию звуков.

При планировании и проведении индивидуальных занятий следует учесть специфику произносительных навыков, над которыми ведется работа на одном занятии. Нецелесообразно одновременно проводить работу над звуками *с, ш, х*, так как все они требуют интенсивного выдоха, что быстро утомляет ребенка. Также не следует одновременно работать:

а) над устранением открытой и закрытой гнусавости;

б) над устранением боковой артикуляции свистящих и $n >$ шипящих звуков и над вызыванием и коррекцией звука *л*.

Это связано с тем, что устранение одного дефекта провоцирует появление другого. Например, устранение открытой гнусавости может усилить закрытую гнусавость и наоборот, а устранение боковой артикуляции свистящих и шипящих звуков может способствовать закреплению часто встречающейся в речи детей замены *л* на *д, т* или *н*.

В процессе работы используются различные специфичные для обучения произношению виды речевой деятельности:

— подражание (сопряженное и отраженное проговаривание с движениями речевой ритмики и без них);

— чтение (с разложением на части и без него);
— называние картинок и ответы на вопросы;
— самостоятельная речь (рассказывание по картинке, составление ребенком рассказа).

На каждом занятии должна быть обеспечена смена не менее двух видов речевой деятельности. При этом менее самостоятельные виды речевой деятельности (подражание, чтение) должны сменяться более самостоятельными. Когда ребенок испытывает произносительные трудности при назывании картинок, ответах на вопросы или в самостоятельной речи, следует возвратиться к менее самостоятельным видам речевой деятельности — к подражанию и чтению.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда ДОУ соответствует требованиям ФГОС ДО и санитарно-эпидемиологическим требованиям.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда ДОУ обеспечивает реализацию адаптированной образовательной программы для слабослышащего ребенка, разработанную на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей (Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство образования и науки Российской Федерации^[1] - <http://fgosreestr.ru>). ДОУ проектирует предметно-пространственную развивающую образовательную среду с учетом психофизических особенностей данной категории детей. При проектировании РППС ДОУ учитывает особенности своей образовательной деятельности, социокультурные, экономические и другие условия, требования используемой АОП, возможности и потребности участников образовательной деятельности (слабослышащих детей и их семей, педагогов и других сотрудников ДОУ и т.д.).

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда:

- 1) комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни слабослышащего ребенка;
- 2) часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием и средствами обучения и воспитания ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющими возможность учета

особенностей и коррекции нарушений развития слабослышащего ребенка.

В соответствии с ФГОС ДО, РППС ДОУ обеспечивает и гарантирует:

– охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия слабослышащего ребенка, проявление уважения к его человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии детей друг с другом и в коллективной работе;

– максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития слабослышащего ребенка в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их слухового развития;

– построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

– создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

– открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания детей, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

– построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей).

РППС обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, воспитывающую, мотивирующую функции. Среда не только развивающая, но и развивающаяся.

РППС ДОУ обеспечивает возможность реализации разных видов детской активности, в том числе с учетом специфики информационной социализации слабослышащего ребенка: игровой, коммуникативной, познавательно-

исследовательской, двигательной, конструирования, продуктивной деятельности и пр. в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа детей, охраны и укрепления его здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков слухового развития ребенка.

РППС ДОУ создается педагогами для развития индивидуальности каждого слабослышащего ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она строится на основе принципа *соответствия анатомо-физиологическим особенностям детей* (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета и др.).

Для выполнения вышеперечисленных задач РППС должна быть:

– *содержательно-насыщенной и динамичной* – включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики слабослышащих и позднооглохших детей, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами — подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения детей;

– *трансформируемой* – обеспечивать возможность изменений РППС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

– *полифункциональной* – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих РППС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

– *доступной* – обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе слабослышащих и позднооглохших детей) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом особенностей слабослышащих и позднооглохших детей, уровня развития их познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающихся, создавать необходимые условия для их самостоятельной, в том числе, речевой активности;

– *безопасной* – все элементы РППС должны соответствовать требованиям

по обеспечению надежности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также правила безопасного пользования Интернетом. При проектировании РППС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии;

– эстетичной – все элементы РППС должны быть привлекательны, например, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда в Организации должна *обеспечивать условия для эмоционального благополучия слабослышащих и позднооглохших детей и комфортной работы педагогических работников и специалистов.*

Для обеспечения образовательной деятельности в сфере социально-коммуникативного развития необходимо в групповых и других помещениях, предназначенных для образовательной деятельности детей (музыкальном, спортивном залах, зимнем саду, изостудии, театре и др.), создавать условия для общения и совместной деятельности слабослышащих и позднооглохших детей как со взрослыми, так и со сверстниками в разных групповых сочетаниях. Дети должны иметь возможность собираться для игр и занятий всей группой вместе, а также объединяться в малые группы в соответствии со своими интересами.

РППС ДОУ *обеспечивает условия для развития игровой и познавательно-исследовательской деятельности* слабослышащего ребенка.

Для развития любознательности, познавательной активности, познавательных способностей слабослышащего ребенка взрослые создают насыщенную РППС, стимулирующую познавательный интерес детей, исследовательскую активность, элементарное экспериментирование с различными веществами, предметами, материалами.

Речевому развитию способствуют наличие в РППС ДОУ открытого доступа ребенка к различным литературным изданиям, предоставление места для рассматривания и чтения детьми соответствующих их возрасту книг, наличие других дополнительных материалов, например плакатов и картин, рассказов в картинках, а также других материалов.

Зоны «Учимся слушать» и «Учимся говорить» выполняют коррекционную и развивающую функцию.

Зона «Учимся слушать» включает: набор музыкальных инструментов; комплект шумящих игрушек, погремушек; книги со звуковыми файлами по

различным направлениям; аудиозаписи музыкальных произведений - вальса, марша, польки, полонеза; Наборы табличек для закрепления словаря; наборы геометрических фигур, мелких предметов для выстраивания ритмов; графические схемы для отхлопывания, отстукивания ритмов; альбомы для рассматривания, подкладывания табличек; дидактический материал на формирование различения и распознавания речевого материала на слухо-зрительной основе, на слух по всем лексическим темам, первоначально отдельные слова, затем фразы, предложения с инверсиями, стихи, тексты; дидактические игры на формирование чувства ритма, слитности и краткости исполнения произведения и другим направлениям.

Зона «Учимся говорить» включает: комплексы артикуляционных гимнастик; дидактический материал для фонетической ритмики; отдельные предметы, дидактические игры на формирование правильного речевого дыхания; комплекты картинок и табличек со звукоподражаниями; альбомы, дидактические игры по автоматизации звуков в слогах, словах, фразах, предложениях; настольные, пальчиковые театры для драматизации. Тексты сказок, в виде полотен, табличек, книжек-малышек, адаптированных книг; специализированная литература для чтения детьми с нарушением слуха разных авторов; адаптированные книги по различным лексическим темам; дидактические игры для формирования лексико-грамматического строя; разрезные азбуки, таблицы слогов.

Зона мелкой моторики включает: картотеку пальчиковых игр; мелкие игрушки для обследования; картотеку игр с атрибутами: счетными палочками, карандашами; дидактические игры по нанизыванию мелких предметов, бусин; игры с пластилином; игра «Золушка» на сортировку мелких предметов, круп; игры со шнуровкой.

Зона книги включает: адаптированные книги: сказки, рассказы; книжки-малышки; книги со стихами; альбомы по различным лексическим группам с набором табличек; дидактические игры по составлению описательных рассказов; энциклопедии.

Насыщенная РППС становится основой для организации увлекательной, содержательной жизни и разностороннего развития каждого ребенка. Она является основным средством формирования личности ребенка и источником его знаний и социального опыта. Эта среда имеет в своей основе социальную направленность на саморазвитие и самореализацию личности слабослышащего ребенка.

3.3. Учебно-методическое обеспечение программы

1. Батяева С.В., Савостьянова О.В. «Альбом по развитию речи для самых маленьких». / Издательство РОСМЭН, 2017.
2. Батяева С.В. «Альбом по развитию речи для дошкольников». / Издательство РОСМЭН, 2017.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. Методическое пособие. - 3-е изд. - М.: ТЦ Сфера, 2017. - 64 с. (Библиотека логопеда).
4. Васильева И. Дидактический материал: Мир вокруг нас. Овощи. - ООО "Стрекоза", 2011, ил.
5. Васильева И. Дидактический материал: Мир вокруг нас. Фрукты. - ООО "Стрекоза", 2011, ил.
6. Веселые занятия для малышей 1-2 года учимся говорить. / Издательство РОСМЭН,
7. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / Пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой; Науч. Ред. Рус. Текста Н.М. Назарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 248 с.
8. Воронина Л.П., Червякова Н.А. Карточки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа. - СПб. : ООО "ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПЕРСС", 2015. - 80 с. - (Кабинет логопеда).
9. Дактильная азбука.
10. Дифференциация согласных звуков: Логопедический альбом. – М.: «Издательство «РОСМЭН-ПРЕСС», 2004. – 80 с. – (Говорим правильно).
11. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. -- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 192 с. - (Коррекционная педагогика).
12. Звуки и буквы. Картинный материал для усвоения слоговой структуры слова. / Н.П. Кочугова.
13. Звукосочетания (зкрытые и открытые слоги) в виде слов. Картинный материал для усвоения слоговой структуры слова. / Н.П. Кочугова.
14. Знакомство с окружающим миром и развитие речи. Выпуск 1. Птицы в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей.
15. Знакомство с окружающим миром и развитие речи. Дикие животные в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - ил., 2011.

16. Знакомство с окружающим миром и развитие речи. Детеныши диких животных в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - ил., 2011.

17. Знакомство с окружающим миром и развитие речи. Ягоды в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - ил., 2011.

18. Зонтова О.В. совместно с АНО ДПО «Институт слуха и речи» при поддержке сети сурдологических медицинских уентров МастерСлух «Слухоречевое развитие у детей с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации в дошкольном и школьном возрасте. – Практическое пособие заданий. / ООО «Издательство «Лукоморье», 2018.

19. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет: Учебно-методическое пособие к рабочей тетради "От слова к звуку". - Изд. 3-е, доп. и перераб. - М.: Издательство «Ювента», 2007. - 96 с.: ил.

20. Колесникова Е.В. Учимся составлять слоговые схемы. Рабочая тетрадь для детей 4-5 лет. - М. : Ювента, 2017. - 32 с.: ил.

21. Куликовская Т.А. Артикуляционная гимнастика в считалках : пособие для логопедов, воспитателей логопедических групп и родителей / Т.А. Куликовская. - М. : Издательство ГНОМ, 2016. - 64 с.

22. Краузе Е.Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. Практическое пособие. - СПб.: ООО "Издательство "Корона. Век", 2011. - 80 с., ил.

23. Маврина Л. Дидактический материал: Мир вокруг нас. Насекомые. - ООО "Стрекоза". - 2011.

24. Методические рекомендации к альбому для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом. - М.: Советский спорт, 2004. - 28 с.

25. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие у детей старшей логогруппы. Альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями / Н.М. Миронова. - М. : ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2016. - 32 с.

26. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие у детей подготовительной группы. Альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями / Н.М. Миронова. - М. : ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2017. - 44 с.

27. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие. Планы-конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Н.М. Миронова. - : Издательство ГНОМ и Д, 2007. - 48 с.

28. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : Учеб. Пособие для студ. Пед. Высш. Учеб. Заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М. М. : Гуманит. Изд. Центр Владос, 2001. – 288 с. – (Коррекционная педагогика).

29. Олеся Жукова 6 Я учусь говорить. / Издательство АСТ. – 2014.
30. Ольга Новиковская: Большой альбом по развитию малыша от 1 до 3 лет. / Издательство АСТ, 2016.
31. Ольга Новиковская: Большой альбом по развитию малыша от 4 до 7 лет. / Издательство АСТ, 2016.
32. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. «Альбом для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом», 2004.
33. Развивайся, малыш! Предметные картинки по развитию речи. К системе работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В. Закревская. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006. — 80 с
34. Самые нужные игры. Васильева Е.В. Действия. Часть 2: Плывет, ползет, прыгает, висит, лежит. / Издательство: "ТЦ Сфера", 2014.
35. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Бытовая техника. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2013.
36. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Мамы и детки. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2013, ил.
37. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Мебель. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2013, ил.
38. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Обитатели морей и океанов. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2012, ил.
39. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Посуда. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2012, ил.
40. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Птицы. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2014, ил.
41. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Растения. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2012, ил.
42. Серия "Учебные пособия для дошкольников". Садовые цветы. Наглядное пособие. - Издательский дом "Проф-Пресс". - Аксай. - 2012, ил.
43. Сурдопедагогика : учебник для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / [И.Г. Багрова и др.] ; под. Ред. Е.Г. Речинской. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2017. – 655 с. – (Коррекционная педагогика).
44. Учусь слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухового восприятия и речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей) / И.В. Королева. – СПб. : КАРО, 2018. – 192 с. : илл. – (Учебно-методический комплект «Учусь слушать и говорить»).
45. Учусь слушать и говорить: «Первые шаги в мир звуков и слов». Рабочая

тетрадь №1. / И.В. Королева. – СПб. : КАРО, 2018. : илл. – (Учебно-методический комплект «Учусь слушать и говорить»).

46. Учусь слушать и говорить: «Слушаю и говорю предложения». Рабочая тетрадь №2. / И.В. Королева. – СПб. : КАРО, 2018. : илл. – (Учебно-методический комплект «Учусь слушать и говорить»).

47. Учусь слушать и говорить: «Буквы или звуки». Рабочая тетрадь №3. / И.В. Королева. – СПб. : КАРО, 2018. : илл. – (Учебно-методический комплект «Учусь слушать и говорить»).

48. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : Пособие для учителя-дефектолога / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с. : ил. – (Коррекционная педагогика).

49. Цветкова Т.В. Ягоды в картинках. Знакомство с окружающим миром и развитие речи, - ООО "ТЦ Сфера", - М., - 2010.

50. Цветкова Т.В. Транспорт в картинках. Знакомство с окружающим миром и развитие речи. - ООО "ТЦ Сфера", - М., - 2010.

51. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушения. - М.: Национальный книжный центр, 2017. - 192 с. (Логопедические технологии).

52. Шорыгина Т.А. Домашние животные. Какие они? Книга для воспитателей, гувернеров и родителей. - М. : "Издательство ГНОМ и Д", 2008. - 72 с. (Путешествие в мир природы. Развитие речи).

53. Щербакова Е.К. Свистящие звуки. Альбом 1. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей / Е.К. Щербакова; худож. Е.А. Афоничева. - Ярославль: Академия развития, 2006. - 80 с.: ил.

54. Щербакова Е.К. Шипящие звуки. Альбом 2. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей / Е.К. Щербакова; худож. Е.А. Афоничева. - Ярославль: Академия развития, 2006. - 80 с.: ил.

55. Щербакова Е.К. Сонорные звуки. Альбом 3. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у слабослышащих детей / Е.К. Щербакова; худож. Е.А. Афоничева. - Ярославль: Академия развития, 2006. - 80 с.: ил.

56. Я запоминаю слоги. Тетрадь №1. / Т.С. Резниченко. – 2009.

57. Я запоминаю слоги. Тетрадь №2. / Т.С. Резниченко. – 2009.