

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СЕНСОРНЫМИ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск 27 апреля 2020 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2020

ББК 74.00
О 56

Редакционная коллегия:

О.Л. Беляева (отв. ред.)

А.В. Жарова

О 56 Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.Л. Беляева, А.В. Жарова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-449-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-449-1

(XXI Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

Беляева О.Л.

РАЗРАБОТКА МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, ЗРЕНИЯ, ИНТЕЛЛЕКТА..... 5

Проглядова Г.А.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ,
ВКЛЮЧАЮЩИМИ СЛЕПОГЛУХОТУ 9

Грищенко Т.А.

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА 11

Раздел I.

ПРЕЗЕНТАЦИИ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Болгова Е.С.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ,
ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА..... 14

Дюкарева А.М.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
НАВЫКА ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛОВ ДОШКОЛЬНИКАМИ 4–5 ЛЕТ
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА..... 18

Куляк М.В.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ 21

Непомнящих О.И.

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ЛОГОПЕДА
С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ..... 25

Пушкарева В.Е.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТУГОУХОСТЬЮ III–IV СТЕПЕНИ 30

Селих В.В.

ПОДХОДЫ К ОБСЛЕДОВАНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА 33

Скакун Л.В., Беляева О.Л.

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ГЛУХОТой И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ 36

Ходарева О.А.

ВОВЛЕЧЕНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ..... 39

Чимбар М.С.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ГЛУХИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ..... 42

| | |
|--|----|
| Широкова Ю.Н. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ..... | 45 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Юкина Т.Л. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПЕРЕНЕСШИХ КОХЛЕАРНУЮ ИМПЛАНТАЦИЮ В РАЗНОМ ВОЗРАСТЕ | 48 |
|---|----|

Раздел II.

ПРЕЗЕНТАЦИИ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

| | |
|--|----|
| Бусоргина Е.В. РАЗВИТИЕ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ | 51 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Мельникова Т.А. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 54 |
|--|----|

Раздел III.

ПРЕЗЕНТАЦИИ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

| | |
|---|----|
| Воронова О.В. ПОДХОДЫ К ОБСЛЕДОВАНИЮ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ..... | 57 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Воронова Т.В. К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ БРАЙЛЯ У ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА..... | 60 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Николаева В.А. ИЗУЧЕНИЕ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ | 63 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Решетникова О.В. СОСТАВЛЕНИЕ КАРТ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С БИСЕСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ВОДУШЕВЛЕНИЯ СЕМЬИ..... | 66 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Сафонова Л.М., Беляева О.Л. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ..... | 68 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Сопинская Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАССКАЗОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ | 71 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Ступакова М.В. ЗНАЧЕНИЕ КАЛЕНДАРЕЙ ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СО СЛЕПОГЛУХОТОЙ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ..... | 74 |
|--|----|

| | |
|---------------------------|----|
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 77 |
|---------------------------|----|

ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

РАЗРАБОТКА МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, ЗРЕНИЯ, ИНТЕЛЛЕКТА

DEVELOPMENT OF MASTER PROGRAMS FOR PREPARING SPECIALISTS FOR WORK WITH CHILDREN WITH HEARING, VISION, INTELLIGENCE DISORDERS

О.Л. Беляева,
к.п.н., доцент

O.L. Belyaeva,
Ph. D., associate Professor

Магистерские программы, подготовка дефектологов, согласование с работодателями, опрос работодателей.

В статье рассматриваются результаты опроса работодателей по ключевым позициям, касающимся профессиональных компетенций специалистов, готовых работать с детьми с нарушениями слуха, зрения, интеллекта.

Master programs, training of defectologists, coordination with employers, survey of employers.

The article discusses the results of a survey of employers on key positions relating to the professional competencies of specialists who are ready to work with children with hearing, vision, and intellectual impairments.

Кафедра коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева выполняет проектную деятельность по разработке образовательной программы магистратуры по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование [Шкерина, 2014]. При этом проектная группа по квалификационному запросу руководителей образовательных организаций опиралась на имеющуюся нормативно-правовую базу в области общего образования, в том числе обучающихся с ОВЗ, и высшего образования [Речицкая, Филоненко-Алексеева, Яхнина, 2012]. С целью получения запроса, актуального для работодателей, на содержание новой программы магистратуры по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование мы провели опрос [Беляева, Федоренко, 2018]. Работодатели – участники опроса: руководители образовательных организаций – 10 человек, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи – 2 человека; заместителей руководителей, координаторов инклюзивного образования, руководителей структурных подразделений – 23 человека. Всего 35 респондентов. Опрос проводился письменно в ходе работы круглого стола в рамках X Всероссийской научно-методической конференции

«Современная дидактика и качество образования: учительский коллектив и новая практика обучения» в апреле 2018 года. Предлагалось ответить (письменно) на следующие вопросы:

1) Получают ли образование в вашей школе обучающиеся с ОВЗ:

- нарушениями слуха;
- нарушениями зрения;
- тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- задержкой психического развития;
- расстройствами аутистического спектра;
- умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- с сочетанными (тяжелыми множественными) нарушениями в развитии.

(Поставьте +/(-) напротив перечисленных групп детей).

2) Имеется ли в штатном расписании вашей организации специалист, имеющий образование, позволяющее проводить коррекционную работу с этими обучающимися?

- учитель-дефектолог (сурдопедагог);
- учитель-дефектолог (тифлопедагог);
- учитель-дефектолог (олигофренопедагог);
- учитель-логопед.

(поставьте +/(-) напротив перечисленных групп специалистов).

3) Считаете ли вы актуальным и востребованным вопрос подготовки магистров, способных вести одновременно профессиональную деятельность в сфере коррекционной работы с обучающимися, имеющими нарушения слуха, зрения, интеллекта?

4) Кроме готовности планировать и проводить коррекционную работу с указанными группами обучающихся разных возрастов, какими еще дополнительными профессиональными компетенциями должен обладать специалист уровня магистра?

– готовность работать в команде с администрацией и другими педагогами образовательной организации (учителями, специалистами, тьюторами, ассистентами);

– готовность к взаимодействию с родителями (законными представителями, близкими) обучающихся с ОВЗ, в том числе в процессе инклюзивного образования;

– напишите свои предложения: _____.

На первый вопрос получены ответы, которые обобщены нами следующим образом:

1) Получают образование обучающиеся одной нозологической группы (например, только дети с умственной отсталостью) – 20 % (7 респондентов).

2) Получают образование обучающиеся двух нозологических групп (например, дети с умственной отсталостью и дети с нарушениями зрения) – 23 % (8 респондентов);

3) Получают образование обучающиеся трех нозологических групп (например, в одной организации получают образование ученики с ЗПР, ТНР, НОДА) – 47 % (20 респондентов).

На второй вопрос все респонденты, в организации / учреждении которых получают образование дети одной нозологической группы, положительно ответили 100 % отвечающих. Только 57 % респондентов, в организации / учреждении которых получают образование дети двух нозологических групп, ответили положительно на 1 вопрос. 20 % респондентов, в организации / учреждении которых получают образование дети трех и более нозологических групп, ответили положительно на 1 вопрос.

На третий вопрос получены такие ответы:

– 4 % опрошенных сомневаются в целесообразности подготовки «дефектолога-универсала»;

– 96 % участников опроса согласны с тем, что нужно готовить дефектологов, способных осуществлять сопровождение и вести коррекционную работу с детьми из разных нозологических групп, в том числе имеющими различные сочетанные нарушения в развитии (ТМНР).

На четвертый вопрос все опрошенные (100 %) отметили, что ниже перечисленные компетенции должны быть сформированы у магистра по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, а именно:

– готовность работать в команде с администрацией и другими педагогами образовательной организации (учителями, специалистами, тьюторами, ассистентами);

– готовность к взаимодействию с родителями (законными представителями, близкими) обучающихся с ОВЗ, в том числе в процессе инклюзивного образования.

Среди предложений было следующее «Необходимо формировать готовность к работе в условиях инклюзивного образования среди всех участников образовательного процесса».

Результаты опроса, которые легли в основу разработки новой магистерской программы, таковы. Работодатели и их представители в большинстве (свыше 90 %) согласны с тем, что необходимо готовить магистров, способных осуществлять:

– взаимодействие с родителями детей с ОВЗ, повышение уровня инклюзивной культуры обучающихся, их родителей; формирование у родителей детей с ОВЗ родительской педагогической компетентности;

– сопровождение ребенка с ОВЗ в тесном взаимодействии с другими специалистами и педагогами, используя командный подход;

– проведение коррекционной работы с детьми с ОВЗ при помощи специальных технологий, методик, необходимых для коррекции тяжелых множественных нарушений развития (сенсорных и интеллектуальных).

Данные опроса помогли команде проектировщиков определить содержание профессиональных компетенций, сформулировать направленность

образовательной программы магистратуры по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование: направленность (профиль) Технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения, интеллекта [Баринаева, 2017]. Первый набор абитуриентов на данную программу по очной форме обучения будет реализовываться в 2020 году [Брюховских, 2017].

Библиографический список

1. Баринаева Н.В. Магистерские программы в России: теория и практика // Иннов: электронный научный журнал. 2017. № 3 (32). С. 11.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А. К вопросу о разработке и реализации магистерских программ по направлению специальное (дефектологическое) образование на современном этапе инклюзивного обучения детей с ОВЗ // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 2 (20). С. 9–13.
3. Беляева О.Л., Федоренко Е.Ю. О востребованности учителей-дефектологов для реализации задач инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ / материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. 2018. С. 10–12.
4. Речицкая Е.Г., Филоненко-Алексеева И.Н., Яхнина Е.З. О подготовке магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии // Материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. 2012. С. 115–118.
5. Шкерина Л.В. Магистерские программы педагогического направления подготовки в реализации концепции поддержки развития педагогического образования // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологические, теоретические и технологические аспекты // Материалы II Всероссийской научно-методической конференции Международного научно-образовательного форума «Человек, семья, общество: история и перспективы развития». отв. редактор М.Б. Шашкина; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2014. С. 9–20.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧАЮЩИМИ СЛЕПОГЛУХОТУ

ON THE ISSUE OF TRAINING SPECIALISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES, INCLUDING DEAFNESS

Г.А. Проглядова,
к.п.н., доцент

G.A. Proglyadova,
Ph. D., associate Professor

Дети с одновременными нарушениями слуха и зрения, устная речь, жестовая речь, каналы восприятия.

Children with simultaneous hearing and vision disorders, oral speech, sign language, perception channels.

Профессиональное общение специалистов в любой сфере способствует чему-то новому и интересному. В педагогическом сообществе есть методические объединения, которые решают профессиональные притязания большинства педагогов. Большинство, но не всех.

Работая учителем-дефектологом с 1998 года, автор статьи тоже нуждалась в профессиональном общении среди единомышленников, но в то время методических объединений для таких учителей не было. И как другие учителя-дефектологи (а их было не так уж и много), присоединилась к районному методическому объединению других учителей коррекционного профиля – учителям-логопедам. Но уже через несколько встреч личностного общения с коллегами оказалось недостаточно.

По инициативе администрации Красноярской межведомственной психолого-медико-педагогической консультации (ныне МБУ ЦППМ и СП №7) было создано в 2000 году городское методическое объединение учителей-дефектологов. Во время работы методического объединения было организовано профессиональное общение – все дефектологи города знали друг друга, появились традиции, которые прижились, и многие из них сохранились. Но прошло несколько лет, и мы увидели и поняли, что для профессионального общения не хватает «мини-групп», куда бы входили «узкопрофильные» учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, тифлопедагоги, сурдопедагоги).

Такую возможность узкопрофильного профессионального общения предоставил БФ «Со-единение». Фонд начал функционировать с 2015 года, а мы вступили в его программы в 2017 году. Что дает такое взаимодействие:

– во-первых, профессиональное общение со специалистами со всей России, которые делятся опытом, находками, интересными подходами;

– во-вторых, общение с ведущими специалистами в области работы с детьми с ТМНР, включая слепоглухоту, посещение не только лекций, мастер-классов, но и личное общение с ними;

– в-третьих, профессиональное обучение, включающее профессиональную переподготовку, разнообразные курсы повышения квалификации, семинары не только в разных городах России, но и за рубежом [Беляева, Брюховских, 2019].

Открытие Ресурсного Центра на базе КГПУ им. В.П. Астафьева дает возможность получить знания специалистам, работающим или планирующим работать с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, включая слепоглухоту; консультационную помощь семьям, воспитывающим ребенка с ТМНР; и, конечно, коррекционно-развивающую, психологическую помощь семье и ребенку с ТМНР на базовых площадках Центра (в данный момент Ресурсный Центр имеет 6 базовых площадок, с четырьмя из них подписаны договоры о сотрудничестве, с двумя площадками – на стадии подписания) [Беляева, Проглядова, 2019].

Сотрудники ресурсного центра и специалисты базовых площадок охотно делятся своими знаниями и опытом на конференциях, семинарах в качестве методистов и со-руководителей производственных и учебных практик для обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева, участвуют в конкурсах профессионального мастерства.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Проглядова Г.А. Деятельность ресурсного центра по сопровождению детей в КГПУ им. В.П. Астафьева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019. С. 8–9.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В. и др. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6–16.

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ СЛЕПОГО ДОШКОЛЬНИКА

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHING BLIND PRESCHOOL CHILD

Т.А. Грищенко,
к.п.н., доцент

T.A. Grishchenko,
Ph. D., associate Professor

Слепой дошкольник, специальные средства обучения.

В статье представлены пути решения проблемы методического обеспечения в обучении слепого дошкольника: использование Монтессори-среды, приобретение промышленных пособий для слепых, изготовление пособий совместно с воспитанником из различных нетрадиционных материалов.

Blind preschool child, special education tools.

In the article presents ways to solve the problem of methodological support for teaching a blind preschool child: use of Montessori environment, purchase of industrial aids for the blind, production of aids together with the blind preschool child from various non-traditional materials.

В настоящее время в дошкольных организациях растет число детей – инвалидов по зрению. Это не только слабовидящие дети, но и слепые, у которых нет предметного зрения.

Для этих детей требуются специальные средства обучения, которые, как правило, в детских садах отсутствуют. Специальные пособия для слепых детей имеют высокую стоимость, что также препятствует их приобретению.

В этой статье мы расскажем о наших шагах в решении этой проблемы.

В нашем детском саду есть группа, которая работает по программе, разработанной на основе системы Монтессори, оборудованная монтессори-материалами. Мы решили, что для нашего слепого воспитанника это будет наиболее подходящая программа. Таким образом, для мальчика была разработана АОП на основе примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слепых детей (далее ПрАООП слепых детей) и ООП «Детский сад по системе Монтессори» под редакцией Е. Хелтунен [Борисова, Михайлова, Хелтунен, 2014]. Мальчик посещал дошкольную организацию ежедневно в сопровождении ассистента и находился в детском саду разное количество часов по желанию родителей. Он посещал не только занятия специалистов, но и участвовал во всех делах и событиях группы.

Сейчас мы можем смело сказать, что монтессори-среда, монтессори-оборудование может быть базой для образовательной деятельности слепого ребенка.

Сенсорная зона, зона практической жизни отлично сработали на формирование основ познавательной деятельности, формирование навыков самообслуживания. Формы взаимодействия с ребенком, заложенные в монтессори-педагогике,

способствовали социализации ребенка, формировали его самостоятельность, уверенность, позволяли индивидуализированно планировать коррекционную работу [Лёвина, Беляева и др., 2015].

Несмотря на весь арсенал монтессори-оборудования, мы понимали, что для подготовки к школе в соответствии с ПрАООП нужна специфическая наглядность, пособия для подготовки к освоению рельефно-точечного шрифта, письму и чтению по системе Брайля. Таких пособий у нас не было. Эта проблема была решена путем привлечения грантовых средств. Была подана заявка на благотворительный конкурс ТОП-20 ГХК, и в результате конкурсного отбора получена грантовая поддержка.

Мы закупили специальное оборудование для слепых: тифлоприбор «Графика», разборную азбуку, рельефно-графические книги, прибор для письма по брайлю, прибор для рисования.

На грантовые средства мы реализовали детско-родительский проект «Книги, которые читают сердцем». Мы решили не просто создавать пособия, а создавать книги, одновременно воспитывая интерес к ней и чтению. Семьи наших воспитанников стали равноправными участниками нашего проекта. В этом проекте приняли участие все дети детского сада: с функциональными расстройствами зрения, слабовидящие, с нормальным зрением и, конечно, наш слепой воспитанник. Эта совместно значимая деятельность, имела мощную коррекционную направленность. Были созданы удивительные книги. Остановлюсь на самых ярких: тактильная книга, иллюстрирующая известное стихотворение Б. Заходера «Абрикос и другие»; русские народные сказки «Теремок», «Пузырь, соломинка и лапоть»; книга, рассказывающая о городе Железногорске; математическая книга, в которой счетный материал выполнен из различных материалов. Завершился проект событием «День рождения книги», в ходе которого дети проводили презентацию созданных книг, играли, обменивались идеями по созданию новых книг.

Также тифлопедагогами были разработаны авторские пособия для обучения слепого воспитанника: пособия с использованием клеевого пистолета (термопистолет). С помощью застывшего клея педагог рисовал различные линии, простые предметные изображения, а ребенок их раскрашивал, заполнял рисунки различными материалами. Высоту, объем линий можно регулировать, что развивает прослеживание, осязание линий различной сложности, а значит, дает возможность планировать коррекционную работу в зоне ближайшего развития.

Совместно с воспитанником был изготовлен альбом с иллюстрациями из шарикового пластилина. Это удобный материал, который быстро застывает и не пачкает руки. Из него можно делать различные объемные линии, модели, фигуры, которые потом можно рассматривать руками. В отличие от термопистолета, рисунки получаются не контурными, а барельефными. Этот вид наглядности также активно используется в школьном обучении, и умение воспринимать его значимо для будущей успешности слепого дошкольника.

Наш воспитанник с большим интересом в дальнейшем рассматривал то, что мы сделали в совместной деятельности. Выражал желание продолжать работу по созданию новых картинок. Необходимо отметить, что именно эти пособия мотивировали его заняться продуктивной деятельностью, к которой первоначально мальчик не проявлял интереса. У ребенка на фоне мотивированной деятельности формировались компенсаторные способы познания, развивались сила и ловкость кистей рук, формировался алгоритм осязательного обследования, происходило развитие моторного компонента предметно-познавательной деятельности (умения взять предмет из определенного места, положить предмет на определенное место, расположить объект перед собой, расположить предметы в ряд и т.д.).

В настоящее время в результате комплексной целенаправленной деятельности учителей-дефектологов (тифлопедагогов) в детском саду имеется необходимое методическое обеспечение для образования слепого дошкольника в соответствии с требованиями ПрАООП слепых детей.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях: Сибирский вестник специального образования. Красноярск, 2013. № 1 (19). С. 38–55.
2. Лёвина Е.Ю., Беляева О.Л., Лёвина Е.Ю. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов. Красноярск, 2015. 179 с.
3. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слепых детей (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17); URL: <https://fgosreestr.ru>
4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / Под ред. Е.А. Хилтунен /О.Ф. Борисова, В.В. Михайлова, Е.А. Хилтунен/. М.: Издательство «Национальное образование», 2014. 186 с.
4. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.

Раздел I.

ПРЕЗЕНТАЦИИ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

IDENTIFICATION OF PECULIARITIES OF PARENTAL RELATIONSHIP IN FAMILIES OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRED

Е.С. Болгова

E.S. Bolgova

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – **O.L. Belyaeva**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Дошкольники с нарушениями слуха, особенности родительского отношения, выявление особенностей родительского отношения.

Поднимается вопрос об особенностях отношений родителей к своим детям, имеющим нарушения слуха. Представлены результаты опроса родителей, описаны особенности отношения к своим детям дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Preschoolers with hearing impairment, features of parenting, identifying features of parenting.

The question is raised about the features of the relationship of parents to their children with hearing impairments. The results of a survey of parents are presented, the characteristics of the attitude to their children of preschool age with hearing impairments are described.

Проблематика детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Большинство семей не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами, связанными с появлением ребенка-инвалида в семье [Беляева, Ступакова, 2014].

Таковыми известными авторами, как А.Я. Варга, А.И. Захаров, В.В. Столин, были проведены разносторонние исследования детско-родительских отношений. Мы решили провести собственное исследование, объектом которого избрали родительское отношение к собственному ребенку, а предметом –

особенности родительского отношения к собственному ребенку с нарушением слуха.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей родительского отношения к собственному ребенку, имеющему нарушение слуха. В исследовании приняли участие 10 семей, которые воспитывают детей с нарушением слуха. Для реализации экспериментального исследования на базе МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска нами были использованы следующие методики:

– опросник «Отношения к болезни ребенка» В.Е. Каган, И.П. Журавлевой [Арбатская, Дичина, 2017];

– методика «Взаимодействие родитель–ребенок» И.М. Марковской [Каган, Журавлева, 1991].

Результаты полученных данных опросника В.Е. Каган и И.П. Журавлевой представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты полученных данных
по опроснику «Отношения к болезни ребенка» В.Е. Каган и И.П. Журавлевой**

| Шкалы | Средний балл |
|--------------------------------|--------------|
| Интернальность/Экстернальность | 2,53 |
| Тревога | 5,32 |
| Нозогнозия | 4,45 |
| Контроль активности | 2,31 |
| Общая напряжённость | 4,5 |

Результаты опроса родителей с использованием опросника «Диагностика отношения к болезни ребёнка» показали следующие результаты:

– по шкалам «интернальность / экстернальность» и «контроль активности» средний балл родителей составляет 2,53 и 2,31, это свидетельствует о том, что у большинства родителей преобладает интернальный контроль над своими детьми, то есть родители воспринимают себя как ответственными за здоровье и жизнь ребенка;

– по шкале «тревога» средний балл родителей составил 5,32. Данная шкала подтверждает именно тревожность родителя за своего ребенка. В свою очередь, шкала нозогнозия демонстрирует преобладание (средний балл – 4,45) у родителей такого типа отношения к детям как гипергнозия.

Все приведенные результаты свидетельствуют о том, что родители сосредоточены именно на заболевании ребенка, данный факт подтверждается шкалой «общей напряженности», средний балл которой составил 4,5.

Далее рассмотрим результаты анкетирования по методике «Взаимодействие родитель–ребенок» И.М. Марковской. Результаты представлены в таблице 2.

**Результаты полученных данных
по методике «Взаимодействие родитель–ребенок» И.М. Марковской**

| Шкалы взаимодействия родитель–ребенок | Средний балл по группе родителей |
|---|----------------------------------|
| Нетребовательность – требовательность | 23 |
| Мягкость – строгость | 15 |
| Автономность – контроль | 25 |
| Эмоциональная дистанция – близость | 19,5 |
| Отвержение – принятие | 22,5 |
| Отсутствие сотрудничества – сотрудничество | 18,5 |
| Тревожность за ребенка | 21,5 |
| Непоследовательность – последовательность | 24,5 |
| Воспитательная конфронтация в семье | 19,5 |
| Удовлетворительность отношениями с ребенком | 19 |

Результаты опроса родителей с использованием методики «Взаимодействие родитель–ребенок» показали следующие результаты:

Доминируют следующие показатели по шкалам: требовательность по отношению к детям (средний балл 23), тревожность за ребенка (средний балл 21,5), автономность – контроль (средний балл 25), непоследовательность – последовательность (средний балл 24,5). Полученные данные демонстрируют, что родители предпочитают относиться к собственным детям более требовательно и при этом контролируют не только детей во время воспитательного процесса, но и в свободное от коррекционно-образовательного процесса время. Также родители, понимая сложность дефекта детей, проявляют тревожность за них.

Более усредненные показатели по следующим шкалам: мягкость – строгость (средний балл – 15), эмоциональная дистанция – близость (средний балл – 19,5), отсутствие сотрудничества – сотрудничество (средний балл – 18,5), воспитательная конфронтация в семье (средний балл – 19,5), удовлетворительность отношениями с ребенком (средний балл – 19). Полученные данные демонстрируют принятие родителями собственного ребенка как личность, относятся к своим детям с определенной требовательностью, но учитывают их индивидуальные особенности.

По итогам констатирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам о выявлении особенностей родительского отношения к своему ребенку с нарушенным слухом: в семьях преобладающим является такой тип родительского отношения, как «авторитарная гиперсоциализация».

С учетом выявленных особенностей отношений в семьях, имеющих детей с нарушенным слухом, необходимо спланировать психолого-педагогическую работу по гармонизации внутрисемейных отношений.

Библиографический список

1. Арбатская Е.С., Дичина Н.Ю. Диагностика семейных дисфункций в приемной семье: методическое пособие. Ангарск – Иркутск: УМЦ РСО, 2017. 44 с.

2. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.
3. Беляева О.Л., Широкова Ю.А. Коррекционно-развивающая работа психолога по формированию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с кохлеарными имплантатами: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 190 с.
4. Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР; Каган В.Е., Журавлева И.П.) / Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии: метод. пособие. Под ред. Исаева Д.Н., Каган В.Е. СПб.: ПМИ, 1991.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКА ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛОВ ДОШКОЛЬНИКАМИ 4–5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

EXPERIMENTAL STUDY OF THE PRESENT SPEAKING SKILL FOR PRESCHOOLERS 4–5 YEARS WITH HEARING DISORDERS

А.М. Дюкарева

A.M. Dyukareva

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – **O.L. Belyaeva**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Навык произношения слов, дети с нарушениями слуха 4–5 лет, обследование произношения, особенности дошкольников с нарушениями слуха.

В статье рассматриваются особенности навыка произношения слов, которые были выявлены в процессе экспериментального исследования. Представлен количественный анализ результатов по выявленным трудностям в произношении слов детьми с нарушениями слуха, а также сам процесс проведения обследования навыка произношения по методике Т.В. Пелымской, Н.Д. Шматко у данной категории детей.

The pronunciation of words, children with hearing impairment 4–5 years, pronunciation examination, features of hearing impaired preschoolers.

The article discusses the features of the pronunciation of words that were identified in the process of experimental research. A quantitative analysis of the results of the identified difficulties in pronunciation of words by children with hearing impairments is presented, as well as the process of conducting a pronunciation proficiency test by T.V. Pelymskaya, N.D. Shmatko in this category of children.

Ученые К.Г. Коровин, И.М. Гилевич и Н.Ю. Донская утверждают, что неполноценность слухового восприятия у слабослышащих и глухих детей влияет на их произношение, которое становится недостаточно членораздельным, что, в свою очередь, не позволяет таким детям в необходимой мере использовать устную речь как базу для овладения языком [Коровин, Гилевич, Донская, 1995]. Поэтому мы решили провести обследование навыка произношения у данной группы детей. Нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого – изучить особенности навыка произношения слов у дошкольников с нарушениями слуха. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– подобрать методику для диагностики уровня произносительных навыков у дошкольников с нарушениями слуха;

– сформировать экспериментальную группу из детей 4–5 лет с нарушениями слуха;

– получить качественные и количественные результаты исследования.

В экспериментальном исследовании участвовали дети в возрасте 4–5 лет с нарушениями слуха. При разработке диагностического инструментария по обследованию навыка произношения мы опирались на методику работы по обучению произношению Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко и конкретно на раздел «Работа над словом» [Пельмская, Шматко, 2003].

Под правильным воспроизведением слова подразумевается его слитное произнесение с соблюдением звуко-слогового состава и ударения. Поэтому в обследовании навыка произношения мы выделили эти три характеристики.

На основе методики работы по обучению произношению Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко нами был составлен протокол для обследования дошкольников с нарушениями слуха [Пельмская, Шматко, 2004].

При диагностическом обследовании мы выявили следующие особенности у детей 4–5 лет с нарушениями слуха:

1. Нарушение разборчивости речи и ее слитности;
2. Нарушение звуко-слоговой структуры слов;
3. Неправильная постановка ударения в словах.

Обобщив результаты по трем блокам: слитность, звуко-слоговой состав слов, ударение в словах – мы выявили, что навык произношения слов находится на высоком уровне у 60 % обследуемых, на среднем уровне у 20 % и низкий уровень обнаружен у 20 %.

Таким образом, мы выявили особенности произношения слов у данной группы детей, результаты обследования представили с помощью количественного анализа в виде графиков (гистограмм и круговой диаграммы), из которых видно, что высокий уровень выявлен только у 60 % обследуемых детей, у остальных 40 % детей выявлен либо средний, либо низкий уровень. Также мы представили результаты качественного анализа, где описали все выявленные трудности в произношении слов у детей с нарушениями слуха разной степени. У детей по первому блоку обследования мы выявили следующие особенности:

1. Медленный темп речи;
2. Неготовность артикуляционного аппарата к слитному произношению двух согласных на стыке.

Во втором блоке обследования мы выявили такие особенности:

1. Регламентированные замены в произношении слов;
2. Нерегламентированные, но допустимые замены;
3. Нерегламентированные замены, грубые ошибки произношения, которые приводят к снижению разборчивости речи;
4. Также мы отметили такие ошибки:
 - пропуск звуков;
 - добавление лишнего звука;
 - непроговаривание окончания «л» – ламбдацизм.

По третьему блоку мы отметили ошибки: неверно поставлено ударение в нескольких словах (в словах ПРИВЕТ, ЧАШКА).

На основе выявленных особенностей мы можем разработать методические рекомендации по коррекции навыков произношения у детей с нарушениями слуха [Беляева, Давыдова, 2017]. Методические разработки объединят в себе традиционные и современные подходы отечественной сурдопедагогики [Беляева, Карпова, 2016].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 232 с.
2. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).
3. Книга для учителя школы слабослышащих // Обучение рус. яз., чтению, произношению / Коровин К.Г., Гилевич И.М., Донская Н.Ю. и др. Под ред. Коровина К.Г. М.: Просвещение, 1995. 160 с.
4. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 224 с.: ил. (Коррекционная педагогика).
5. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Альбом для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом. М.: Советский спорт, 2004. 39 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

STUDY OF FEATURES OF DICTIONARY STOCK FORMATION IN CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE WITH COCHLEAR IMPLANTS

М.В. Куляк

M.V. Kuliak

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
доцент, кандидат педагогических наук

Scientific supervisor – **O.L. Belyaeva**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Кохлеарная имплантация, старший дошкольный возраст, словарь, слухоречевой опыт.

В данной статье представлено изучение особенностей сформированности словаря старших дошкольников с кохлеарными имплантами. Представлены результаты констатирующего эксперимента.

Cochlear implantation, senior preschool age, dictionary, rumor experience.

This article presents the study of the peculiarities of the dictionary of senior pre-school children with cochlear implants, the diagnosis it was revealed that children to a greater extent possess medium and low level of dictionary formation.

Эксперимент по изучению особенностей словаря старших дошкольников с КИ проводился с сентября 2019 года по май 2020 года на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения города Красноярска «Детский сад № 231 комбинированного вида». Эксперимент важен для дальнейшего определения индивидуального образовательного маршрута для дошкольников [Беляева, 2009]. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 8 человек.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Отбор экспериментальной группы дошкольников с КИ;
2. Изучение карт сурдопедагогического обследования для получения сведений о состоянии уровня слухового восприятия детей экспериментальной группы;
3. Разработка / подбор диагностического инструментария для изучения словаря детей экспериментальной группы;
4. Обследование состояния словаря детей экспериментальной группы.

На первом этапе была изучена психолого-медико-педагогическая документация с целью выявления однородной группы с исходными анамнестическими

данными. Выявлены особенности в развитии детей в организованной беседе с родителями; через оценку данных, заполненных родителями шкал использования устной речи, слуховой интеграции. В результате анализа анамнестических данных выявлена однородная группа детей 5,5–7 лет, которые вступили на естественный путь слухоречевого восприятия. Возраст детей, в котором проведена кохлеарная имплантация, – от 2 л. 6 мес. до 3 лет 6 мес. Слухоречевой опыт детей на момент обследования составляет 3–4 года.

Второй этап эксперимента включал в себя изучение особенностей словаря у детей старшего дошкольного возраста с КИ. Для проведения констатирующего эксперимента по обследованию словаря детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом был разработан диагностический комплекс, основанный на работах: Л.С. Волковой; О.Е. Грибовой; И.А. Смирновой; Т.А. Ткаченко; О.Б. Иншаковой. Данный диагностический комплекс включает в себя 2 блока, состоящих из заданий, направленных на обследование состояния и употребления словаря.

Констатирующий этап эксперимента состоял из двух блоков:

I блок – обследование состояния словаря; II блок – обследование употребления словаря.

I блок – обследование состояния словаря – включал ряд заданий, направленных на выявление состояния словаря существительных (1–10 задания – блок 1), глаголов (11–14 задания – блок 2), прилагательных (15–19 задания – блок 3), лексических парадигм (задание 20 – блок 4), числительных (21–22 задания – блок 5) и наречий (23, 24 задания – блок 6).

По результатам диагностического обследования сформированности словаря старших дошкольников с КИ были получены следующие данные.

Испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали различные уровни развития словаря. Анализ сформированности словаря старших дошкольников представлен на рисунке 1.

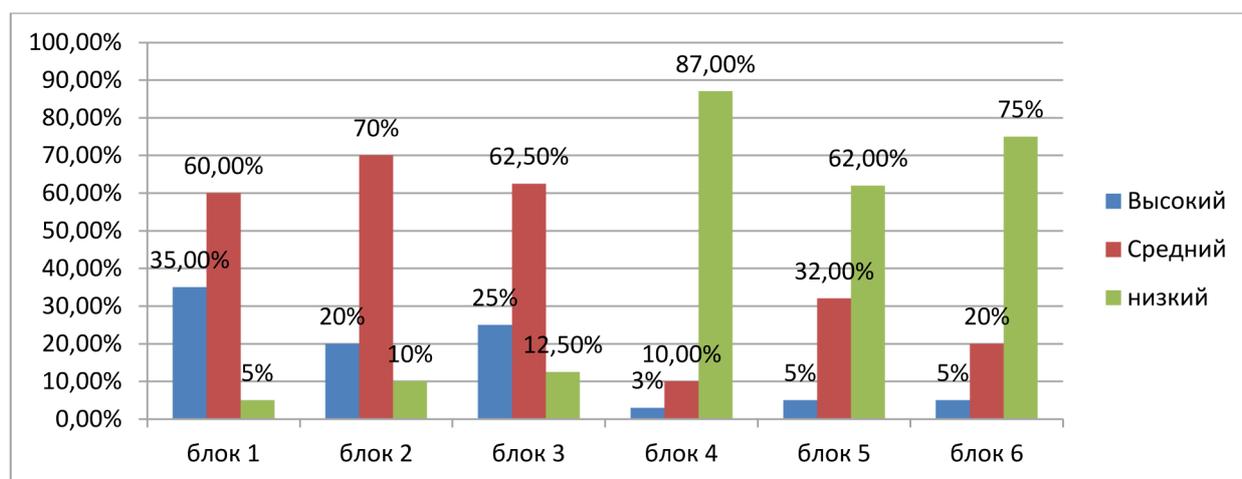


Рис. 1. Результаты сформированности словарного запаса дошкольников с КИ

Выявлено, что дети лучше овладели словарем существительных, понимают глаголы и прилагательные примерно на одном уровне, в результатах обследования

выявлены как средний и низкий, так и высокий уровни сформированности словаря. С особыми затруднениями сталкиваются в заданиях с лексическими парадигмами, числительными и наречиями, в результате получены только средний и низкий уровни развития словаря.

II блок – обследование употребления словаря – включал задания на обследование употребления в речи схожих по звучанию слов (задание 1), предлогов (задание 2) и союзов (задание 3). Проведя анализ сформированности употребления словаря старшими дошкольниками с КИ, мы получили следующие данные (рисунок 2).

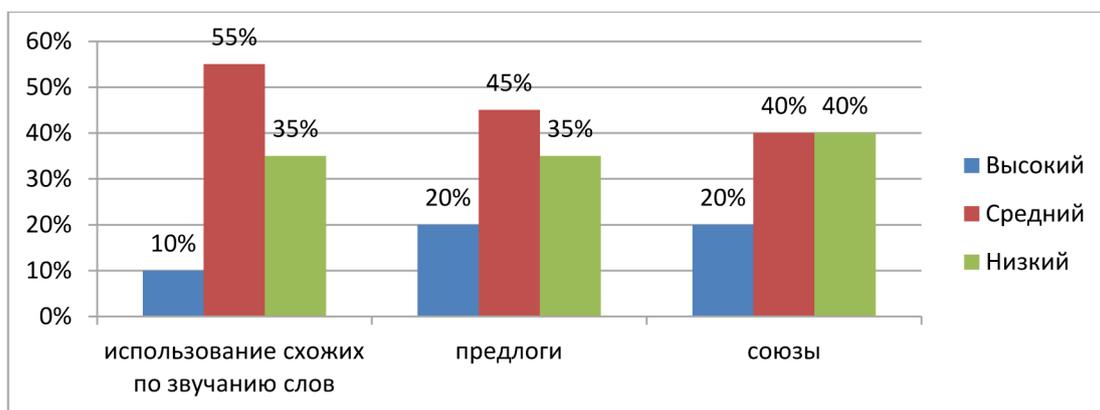


Рис. 2. Результаты употребления словарного запаса дошкольниками после кохлеарной имплантации

Самые высокие показатели были получены в выполнении заданий испытуемыми с союзами и предлогами. Однако же дети испытывали затруднения с использованием схожих по звучанию слов, в этом блоке получен самый высокий процент низкого уровня сформированности словаря. Общее состояние сформированности словаря старших дошкольников с КИ представлено в процентном соотношении на рисунке 3.

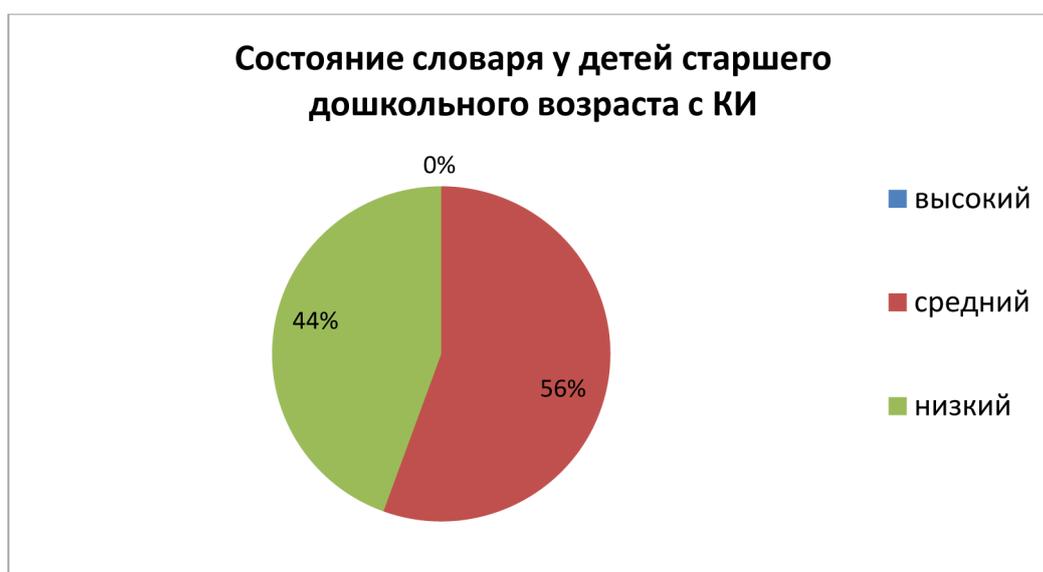


Рис. 3. Общие результаты сформированности и употребления словарного запаса дошкольниками с КИ

При обследовании сформированности словаря испытуемых были выявлены следующие особенности: 56 % детей имеют средний уровень сформированности словаря, а 44 % – низкий. Среди испытуемых экспериментальной группы не было детей, продемонстрировавших высокий уровень сформированности словаря. Это обусловлено тем, что дети после КИ хоть и вступают на путь естественного слухоречевого развития, но имеют такие особенности [Беляева, Давыдова, Юкина, 2016]:

- недостаточность словаря прилагательных, глаголов, числительных, наречий;
- своеобразие употребления словаря в результате непонимания лексических парадигм (синонимы, антонимы), союзов, предлогов;
- ситуативный характер употребления словаря. В словаре дошкольников преобладают слова, обозначающие повседневную деятельность, гораздо труднее усваивают слова, обозначающие состояние, качество, слова с переносным смыслом;
- недостаточная сформированность семантических полей. Дети испытывают трудности в использовании слов обобщенного понятия.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Юкина Т.Л. Выявление взаимозависимости уровня развития устной речи и уровня слухоречевой памяти старших дошкольников с кохлеарными имплантатами // Сибирский вестник специального образования. 2016. С. 12–14.
2. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Красноярск. 2009. № 8. С. 232–238.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 38 с.
4. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 279 с.

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A WORKING LOGO-PEDIATRIC PROGRAM WITH CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

О.И. Непомнящих

O.I. Nepomnyashchikh

Дошкольники с нарушенным слухом, реабилитация, кохлеарная имплантация, рабочая программа логопеда.

В статье рассматривается работа учителя-логопеда на втором этапе реабилитации дошкольников с нарушением слуха после кохлеарной имплантации. Предложена примерная рабочая программа учителя-логопеда по коррекционному курсу «Произношение».

Preschool children with hearing impairment, rehabilitation, cochlear implantation, speech therapist work program.

The article discusses the work of a speech therapist at the second stage of rehabilitation of preschoolers with impaired hearing after cochlear implantation. An approximate work program of a speech therapist teacher on the correctional course “Pronunciation” is proposed.

Опыт работы нашего учреждения показывает, что, учитывая особенности реабилитации детей после кохлеарной имплантации, можно добиться положительной устойчивой динамики речевого развития. Так как дети после КИ в наше учреждение попадают в разный период реабилитации, то адаптационный период строится в сопровождении сурдопедагога и других специалистов в соответствии с рекомендациями ТПМПК. Это позволяет создать условия для спонтанного развития понимания речи и собственной речи не только на занятиях с сурдопедагогом, но, прежде всего, в течение дня во время общения с окружающими. В дальнейшем подключается для реабилитации учитель-логопед. И.В. Королева выделяет четыре этапа реабилитации детей после кохлеарной имплантации, на каждом из которых логопед выполняет различные функции.

В наше учреждение дети попадают преимущественно на втором этапе реабилитации.

Залогом успешной реабилитации детей после кохлеарной имплантации является совместная работа сурдопедагога и логопеда, а также совместное планирование работы по реабилитации детей с КИ. Реабилитация детей с КИ при участии учителя-логопеда имеет преимущество благодаря тому, что в логопедии разработаны эффективные методы работы с детьми с различными речевыми нарушениями – моторной алалией, дизартрией, артикуляторной диспраксией, дисфонией. В то же время большинство детей с нарушениями слуха имеют речевые расстройства, как самостоятельные нарушения – либо как первичные (в результате

поражения соответствующих центров мозга), либо как вторичные вследствие нарушения развития двигательных речевых центров из-за глухоты в раннем возрасте. Поэтому логопедические методы очень помогают при работе с детьми с нарушениями слуха.

Учитель-логопед планирует свою работу в соответствии с реальным речевым развитием на момент поступления ребенка в дошкольное учреждение (в группу для детей с тяжелыми нарушениями речи) [Беляева, Викулина, Дядяева, Сопинская, Узикова, Шутко, 2014], составляет рабочую программу своего курса, который является элементом программы коррекционно-развивающей работы. Приводим образец рабочей программы.

Рабочая программа коррекционного курса «Произношение»

(средняя группа для детей с нарушенным слухом
после кохлеарной имплантации, первый год обучения)

I. ПОЯНТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса: формирование навыков речевого общения, способствующее социальной адаптации, личностному и познавательному развитию ребенка после кохлеарной имплантации

Характеристика коррекционного курса

Данный коррекционный курс направлен на:

1. Развитие артикуляционной моторики.
2. Развитие просодической стороны речи.
3. Развитие активной подражательной речевой деятельности.
4. Развитие понимания обращенной речи.
5. Формирование словарного запаса.

Описание места коррекционного курса

Данный коррекционный курс разработан для реализации в условиях группы компенсирующей направленности и является элементом «коррекционно-развивающей программы», реализуемой командой специалистов [Беляева, Сопинская, Викулина, 2015].

Форма организации занятий – индивидуальная. Частота проведения индивидуальных занятий – 3 раза в неделю. Продолжительность проведения – 20 минут. Время проведения – первая половина дня.

Речевые эталоны, сформированные на занятиях по «Произношению», закрепляются во всех видах деятельности и во всех образовательных областях и семье.

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

К целевым ориентирам данной Программы относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

1. Развитие артикуляционной моторики

– развитие подвижности, переключаемости артикуляционного аппарата;

2. Развитие общих речевых навыков

- способен использовать правильно речевое и физиологическое дыхание;
- способен контролировать голос по громкости и высоте;
- понимает интонационную окраску речи окружающих, старается использовать интонацию в собственной речи;
- способен воспроизводить серию движений и ритмов.

3. Развитие активной подражательной речевой деятельности

- способен к устойчивому эмоциональному контакту со сверстниками и взрослыми;
- проявляет речевую активность, проявляет инициативу в общении с окружающими взрослыми и детьми;
- проявляет активную вербализацию;
- повторяет простые слова и простые словесные комбинации.

4. Развитие понимания обращенной речи

- понимает название предметов, действий, признаков в рамках бытовой лексики;
- понимает и выполняет бытовые инструкции.

5. Формирование словарного запаса

- различает лексические значения слов в рамках лексических тем.

Система оценки достижения планируемых результатов

Во время прохождения программы предусмотрены:

- первичная диагностика;
- текущий мониторинг;
- итоговая диагностика.

Первичная и итоговая диагностика осуществляется на индивидуальных занятиях по протоколу логопедического обследования. На основе полученных данных заполняется логопедическое представление и составляется индивидуальный план.

Текущий мониторинг проводится методом наблюдения за качеством развития речи и отражается в логопедических рекомендациях по закреплению речевых эталонов в различных видах деятельности.

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа имеет разделы, которые тесно связаны между собой.

1. Развитие артикуляционной моторики

Путем общей артикуляционной гимнастики и артикуляционного массажа продолжить подготовку артикуляционного аппарата к постановке звуков всех групп.

Уточнить и автоматизировать произношение в речи гласных звуков (а, о, у, э, ы, и) и соотнесение звука с буквой.

Уточнить и автоматизировать произношение в речи согласных звуков раннего онтогенеза (п, б, т, д, н, м, л, к, г, х) и соотнесение звука с буквой.

2. Развитие общих речевых навыков

Развитие плавного глубокого вдоха (упражнение «Узнай овощ», «Узнай фрукт» и др.) и развитие плавного полного выдоха, учить ребенка вдыхать воздух через нос, медленно и плавно выдыхать воздух через рот, держа губы трубочкой, не раздувая щеки и не поднимая плеч. Формирование понятий «громко» – «тихо», учить пользоваться и понимать силу голоса, уметь контролировать высоту голоса в окружающей обстановке и ситуации (упражнение «Лесенка», «Поезд» и т.д.).

Формировать интонационную выразительность речи ребенка.

3. Развитие активной подражательной речевой деятельности

Преодоление речевого и неречевого негативизма. Вызывание речевого подражания, потребность подражать слову взрослого на материале гласных звуков и их сочетаний. Вызывание звукоподражаний на материале открытых слогов; на материале слогов со стечением согласных.

4. Развитие понимания обращенной речи

Уточнение значений слов. Формирование понимания противоположных по значению глаголов.

Дифференциация в импрессивной речи форм существительных единственного и множественного числа мужского и женского рода с окончанием –ы(-и), (-а) в именительном падеже на предметном материале («Покажи, где шар, где шары», «Покажи, где гриб, где грибы»).

Дифференциация в импрессивной речи глаголов в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени.

Развитие понимания простых предлогов в, из, на.

Обучение пониманию бытовых вопросов и вопросов по прочитанной сказке (с использованием иллюстраций).

5. Формирование словарного запаса

Формирование способности называть предмет или действие словом, а не звукоподражанием. Формирование умения называть собственное имя, имена детей, членов семьи (мама, папа, дядя, тетя и т.д.), выражать посредством слова просьбу (на, дай), произносить указательные слова (там, тут).

Расширение и активизация по основным лексическим темам:

- «Овощи», «Фрукты», «Осень», «Семья», «Мебель», «Игрушки» и др.;
- слова, обозначающие признаки предметов;
- наречия, обозначающие местонахождение (там, вот, туда), количество (много, мало), ощущения (вкусно, тепло, холодно), оценку действий;
- личных и притяжательных местоимений (я, ты, он, она, мой).

Далее составляется тематическое планирование [Беляева, Ломакина, Федосеева].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Ломакина М.В., Федосеева Н.П. Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы для дошкольника с нарушенным слухом в условиях комбинированной группы ДОУ // Молодежь и наука XXI: сборник материалов научно-

практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016 г./отв. ред. О.А. Козырева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. 132 с.

2. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка: сборник статей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 162–164.
3. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие; под ред. О. Л. Беляевой: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014.
4. Ушакова А.С. Роль логопеда в реабилитации детей после кохлеарной имплантации // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 9 (46). URL: [https://sibac.info/archive/guman/9\(46\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/9(46).pdf) (дата обращения: 22.04.2020).

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТУГОУХОСТЬЮ III–IV СТЕПЕНИ

STUDY OF SOUND ARTICULATION IN CHILDREN WITH HEARING LOSS III–IV DEGREE

В.Е. Пушкарева

V.E. Pushkareva

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
кандидат педагогических наук, доцент
Scientific adviser – **O.L. Belyaeva**,
candidate of pedagogical Sciences, associate professor

Тугоухость, младшие школьники с тугоухостью III–IV степени, особенности звукопроизношения.

В статье рассматриваются особенности звукопроизношения младших школьников с тугоухостью III–IV степени, которые были выявлены в процессе экспериментального исследования. Представлен количественный анализ результатов экспериментального исследования и диагностические материалы для обследования звукопроизношения.

Hearing loss, primary school children with hearing loss of III-IV degree, features of sound reproduction.

The article discusses the features of sound reproduction of primary school children with hearing loss of III-IV degree, which were identified in the course of an experimental study. A quantitative analysis of the results of an experimental study and diagnostic materials for the examination of sound reproduction is presented.

Одним из направлений логопедической работы является работа над звукопроизношением, в том числе и с детьми с нарушениями слуха. Поэтому мы решили провести обследование навыка произношения у данной группы детей.

Экспериментальная работа по выявлению особенностей звукопроизношения у младших школьников с тугоухостью III–IV степени проводилась на базе ГОУ «КОЦО», г. Кемерово с обучающимися 1–2 классов в количестве 10 человек.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) Сформировать экспериментальную группу младших школьников 1–2 классов с тугоухостью III–IV степени;
- 2) Подобрать методику исследования по выявлению особенностей звукопроизношения у младших школьников с тугоухостью III–IV степени;
- 3) Обобщить выявленные особенности звукопроизношения у младших школьников с III–IV степенью тугоухости.

В качестве методики обследования мы использовали рекомендации Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной [Рау, Слезина, 1981]. В ходе обследования детям предлагался речевой материал из альбома для обследования звукопроизношения Н.Д. Шматко [Шматко, 2004] в виде изолированного произношения, слов, названий иллюстраций, словосочетаний, коротких и длинных предложений. Также мы воспользовались протоколом для обследования звукопроизношения О.Л. Беляевой, О.Г. Давыдова [Беляева, Давыдова, 2017].

Изучению подлежали следующие группы звуков:

- свистящие [С], [Сь], [З], [Зь], [Ц];
- шипящие [Щ], [Ж], [Ч], [Ш];
- соноры [Р], [Рь], [Л], [Ль], [Й];
- взрывные звонкие [Б], [Д], [Г];
- йотированные [Е], [Ё], [Ю], [Я];
- гласные [А] [О] [У] [Э] [Ы] [И];
- губно-губные [П], [П«], [Б], [Б«], [М], [М«];
- губно-зубные [Ф], [Ф«], [В], [В«];
- носовые [М],[Н];
- заднеязычные звуки [К],[Г], [Х];
- звонкие звуки [Б] [Г] [Д] [З] [В] [Ж];
- мягкие звуки [Б’], [В’], [Г’], [Д’], [З’], [К’], [Л’], [М’], [Н’], [П’], [Р’],[С’], [Т’], [Ф’], [Х’], [Ч’], [Щ’].

Таким образом, на основании данных нами была дана оценка по группам звуков, результаты обследования представили в виде количественного анализа. Было условно выделены три уровня успешности: высокий, средний и низкий. При обследовании низкий уровень успешности показал один испытуемый – 10 %, средней уровень был выявлен у 70% обучающихся, высокий уровень у 20 % детей.

Анализ проведенного нами обследования показал, что звукопроизношение у испытуемых было нарушено в разной степени. Основные особенности звукопроизношения:

- нарушение свистящих звуков было выявлено у 10 испытуемых (призубная артикуляция [С], [Сь], [З], [Зь], замена [С]-[Т,С’], [Ц]-[С,ТС], [С] щечная артикуляция, замена [З] на [Д’, С]);
- нарушение шипящих звуков было выявлено у 8 детей (замена [Ш,Ж,Щ] на [С,З,С’], щечная артикуляция [Ш], оглушение звонких шипящих, беззвучная лабилизация, [Ш] лабилизованное [С], призывок);
- нарушение произношения соноров выявлено у 6 детей (фрикативное горловое [Р,Р’], призывок [Р], твердый звук заменяется мягким [Л,Л’]);
- у 6 детей взрывные звонкие согласные звуки [Б], [Д], [Г], и их мягкие варианты заменялись парными глухими звуками;
- йотированные гласные звуки Я, Ё, Ю, Е заменялись на звукосочетания ИА, ИО, ИУ, ИЭ у 2 детей;

– гласные [А, О, Э, И] звучат как [Ы], недостаточная лабиализация губ при произнесении [О] и [У] (О звучит как А, У как О). Данное нарушение было выявлено у 1 ребёнка;

– замена [М] на [П] и [Б] (полная закрытая гнусавость) была выявлена у 1 испытуемого.

Нарушения звукопроизношения у этой категории детей носят полиморфный характер и выражаются преимущественно в антропофонических (искажение) и фонологических (замещение, смешение) дефектах, для которых характерно обусловленное взаимодействие рече- слухового и речемоторного анализаторов.

Исходя из выявленных особенностей, мы планируем разработать методические рекомендации по формированию артикуляционной базы дефектных звуков у младших школьников с нарушениями слуха для учителей-логопедов.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 232 с.
2. Шматко Н.Д. Альбом для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом. М.: Советский спорт, 2004. 39 с.
3. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 224 с.: ил. (Коррекционная педагогика).
4. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 191 с.

ПОДХОДЫ К ОБСЛЕДОВАНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

APPROACHES TO THE SURVEY
OF SPATIAL REPRESENTATIONS
OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH HEARING DISORDERS

В.В. Селих

V.V. Selih

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
доцент, кандидат педагогических наук

Scientific supervisor – **O.L. Belyaeva**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Сформированность пространственных представлений, мониторинг, дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

В статье рассматриваются подходы к проведению обследования сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Предложена и охарактеризована структура, которая легла в основу обследования сформированности пространственных представлений, а также описан сам процесс проведения обследования.

Formation of spatial representations, monitoring, children of senior preschool age with hearing impairment.

The article discusses approaches to conducting a survey of the formation of spatial representations in older preschool children with hearing disorders. The structure that formed the basis for the survey of spatial representation formation is proposed and characterized, as well as the process of conducting the survey itself.

Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста – один из важнейших этапов развития ребенка. Для детей дошкольного возраста с нарушениями слуха сформированность пространственных представлений играет не менее важную роль. У таких детей формирование происходит по-своему, с запозданием или же полным непониманием. Можно описать некоторые особенности сформированности пространственных представлений у дошкольников с нарушениями слуха [Беляева, Карпова, 2016]:

- не знают тематических названий (скудный словарный запас);
- путаются в частях собственного тела, что не даёт познать части тела как анатомические единицы;
- не понимают задание.

Для правильного построения коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста необходимо выявить особенности сформированности пространственных представлений [Бедарева, 2019].

Нами был разработан комплекс заданий для обследования, направленный на выявление особенностей сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Методы и задания для проведения обследования разрабатывались с опорой на работы Крушельницкой О.И и Третьяковой А., Титовой О.В. и Стребелевой Е.А. [Крушельницкая, Третьякова, 2004].

Структуру обследования составляют 6 основных блоков:

1. Обследование представлений о величине предметов;
2. Обследование представлений о пространственном расположении предметов;
3. Обследование представлений о пространственном расположении предметов на плоскости;
4. Обследование на понимание представлений величины;
5. Обследование представлений о сформированности ориентировки в частях собственного тела;
6. Обследование представлений о пространственном расположении от себя.

Для каждого блока были подобраны соответствующие задания. Мы выявили особенности сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха:

– представления о пространственном расположении предметов (особенно значения под/над) непонятны или дети долго путаются, гадают в поисках правильного ответа;

– задания по сопоставлению пространственного расположения предметов: узкий – шире – широкий; широкой – уже – узкий (наибольшие затруднения происходят из-за уже устоявшихся знаний о величине без промежуточных определений, таких как: меньше, больше, шире, уже, короче, длиннее, ниже, выше);

– раздел на понимание представления величины является самым сложным для детей дошкольного возраста с нарушениями слуха;

– ориентировка в частях собственного тела по словесной инструкции затруднена (руки, ноги, голова, лицо, спина);

– зеркальное отображение вызывают трудности у детей с нарушениями слуха: повтори за мной; посмотри на куклу и покажи.

– ориентировка в руках (левая рука/правая рука) в зеркальном отображении;

– задания по представлению о пространственном расположении от себя – вверху/внизу; впереди/сзади (в пространственном расположении от себя дети часто путаются):

– хорошее понимание сопоставления по величине: большой – маленький;

– успешной оказалась группа заданий на сопоставление пространственного расположения предметов: вверху/внизу;

– наглядность материала упрощала выполнение заданий;

– понимание инструкции не всегда верное;

– лучше всего дети различают руки по табличкам.

Выявленные особенности сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха ясно показывают, что необходимо разработать коррекционно-развивающую программу с тематическим планированием [Беляева, 2014].

Несомненно, вышеперечисленные требования по адаптации наглядного материала носят рекомендательный характер, и мы должны исходить из индивидуальных особенностей каждого ребенка в соответствии с выявленными особенностями.

Библиографический список

1. Бедарева А.С. Особенности формирования пространственных представлений у слабослышащих детей. Молодой ученый. 2019. № 46. С. 255–257.
2. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие; под ред. О.Л. Беляевой, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014.
3. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).
4. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Вправо–влево, вверх–вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6–8 лет. М.: ТЦ Сфера, 2004. 80 с.

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ГЛУХОТОЙ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

ASSISTANCE TO CHILDREN WITH DEAFNESS AND BISENSORY DISORDERS AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Л.В. Скакун, О.Л. Беляева

L.V. Skakun, O.L. Belyaeva

Дети с кохлеарными имплантами, коррекционная помощь, слухоречевая реабилитация.

Авторы представляют опыт оказания помощи детям с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации на базе центра психолого-педагогической и социальной помощи. Проект охватывает детей с нарушениями слуха и бисенсорными нарушениями, которые нуждаются в слухоречевой реабилитации.

Children with cochlear implants, correctional care, auditory-speech rehabilitation.

The authors present the experience of assisting children with hearing impairment after cochlear implantation at the center of psychological, pedagogical and social assistance. The project covers children with hearing impairment and bisensory impairment who require auditory-speech rehabilitation.

В Красноярском крае, как и во всех городах России, увеличивается количество детей, перенесших кохлеарную имплантацию. Среди имплантированных детей есть и те, у кого дополнительно наблюдается нарушение зрения. Для того, чтобы дети с нарушениями слуха и зрения могли своевременно и качественно получать коррекционную помощь по слухоречевому развитию, необходимы новые площадки, кабинеты, специалисты. Одним из важных проектов для Красноярска стал проект «Новый стандарт хорошего слуха и речи», который реализуется под научным руководством ученых кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева. Подготовку специалистов центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи №5 «Сознание» г. Красноярска для работы с детьми с бисенсорными нарушениями организовал благотворительный фонд «Фонд Со-единение» в рамках проекта «Региональное развитие» [Ступакова, Беляева, 2014]. На данный момент решены следующие важные задачи [Беляева, Жуковин, Скакун, 2017]:

1. В центре выделена половина ставки для деятельности сурдопедагога;
2. Коррекционную помощь в центре получают дети, которые являются неорганизованными дошкольниками или обучающимися массовых классов;
3. Для родителей детей с КИ и нарушениями зрения проводятся обучающие мероприятия;
4. На базе центра проводятся курсы повышения квалификации, в рамках которых специалисты города и края приобретают профессиональные компетенции для оказания коррекционной помощи данным группам детей.

Цель проекта «Новый стандарт хорошего слуха и речи» заключается в создании организационно-педагогических условий для организации и проведения комплексной образовательно-реабилитационной помощи детям после кохлеарной имплантации и их сопровождении в рамках образовательного маршрута в массовом учреждении, поддержке и обучении родителей, педагогов города и края специальной методике реабилитации детей с КИ. В отношении самих детей с нарушением слуха, бисенсорными нарушениями решаются следующие задачи:

1. Провести диагностику, позволяющую: оценить исходный и итоговый уровень педагогической компетентности родителей детей с КИ, выявить особенности материнского отношения к детям с нарушением слуха, исходный и итоговый уровень слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами, уровень готовности педагогов массовых образовательных учреждений города и края к работе с детьми с КИ.

2. Выстроить и целенаправленно вести коррекционно-реабилитационную работу по слухоречевому развитию детей с КИ: неорганизованных, обучающихся в массовых образовательных учреждениях.

3. Путем проведения исследований с использованием констатирующего и формирующего эксперимента разработать инновационные подходы к проведению коррекционной работы по слухоречевому развитию.

Полученные результаты по этапам проекта [Ступакова, Беляева, 2014]:

1. На первом этапе изучены особенности слухоречевого развития детей с КИ, уровень сформированности родительской педагогической компетентности, особенности родительского отношения к своему ребенку после кохлеарной имплантации, выявлены готовность и способность педагогов массовых ОУ учитывать в процессе образования особые образовательные потребности детей с кохлеарными имплантами.

2. На втором этапе проектной деятельности велась систематическая коррекционная реабилитационная работа с детьми с КИ, их родителями, педагогами массовых образовательных учреждений города и края, специалистами Центров ППМиСП. Текущие результаты представлялись в периодических изданиях (журналах) [Скакун, Беляева, Проглядова, 2019]. Одним из эффективных средств слухоречевой реабилитации являлись занятия в интегрированной группе «Цветик-семицветик». В группе дети с сохранным и нарушенным слухом пели, занимались театрализованными постановками, проводили праздники, посещали различные мастерские.

3. Результатом третьего этапа стала подготовка и публикация методических рекомендаций по организации реабилитационно-образовательной работы с детьми с КИ на базе Центра [Беляева, Скакун, 2017].

4. Родителей обучили специальным методам и приемам, показали, как в домашних условиях можно с пользой проводить время со своими детьми. Проект реализован, в результате более 20 семей получили помощь; на специальных семинарах и в мастерских педагоги г. Красноярска также научились организовывать работу с детьми после кохлеарной имплантации [Беляева, Скакун, 2017].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Жуковин И.Ю., Скакун Л.В. Деятельность региональной инновационной площадки Красноярского края по сопровождению детей с кохлеарными имплантами в процессе их инклюзивного образования // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 18–21.
2. Скакун Л.В., Беляева О.Л., Проглядова Г.А. Опыт сопровождения дошкольников с нарушениями слуха и зрения // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. 2019. С. 140–142.
3. Ступакова М.В., Беляева О.Л. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.
4. Организация и содержание психолого-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации и их семьям: сборник материалов и методических рекомендаций; авторы-составители О.Л. Беляева, Л.В. Скакун / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.

ВОВЛЕЧЕНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

THE INVOLVEMENT OF FAMILY MEMBERS OF A CHILD WITH A HEARING IMPAIRMENT IN THE STUDENT-CENTERED PLANNING

О.А. Ходарева

O.A. Khodareva

Личностно ориентированное планирование, социализация, дети с нарушениями слуха.

В статье рассматривается методика личностно ориентированного планирования. Описывается опыт работы по составлению специальных карт с детьми и их родителями на базе КГБОУ «Красноярская школа № 9».

Personal-oriented planning, socialization, children with hearing disorders.

The article deals with the method of personal-oriented planning. The article describes the experience of drawing up special maps with children and their parents on the basis of KGBOU “Krasnoyarsk school No. 9”.

В современных условиях модернизации российского образования навык общения рассматривается в качестве средства и условия формирования базовых умений детей с нарушениями в развитии, а также их социализации. Нарушение слуха осложняет социализацию глухих детей, что в первую очередь связано с отсутствием или резким недоразвитием речи. Для успешной социализации таких детей наиболее эффективно использовать методику личностно ориентированного планирования, которая предполагает уважение человеческого достоинства и умение видеть человека с особенностями развития как целостную личность [Асикритова, Яценко, 2014]. Методику работы с картами создали в США более 20 лет назад Джек Пиерпойнт, Джудит Сноу и Маршал Форест для интеграции детей с особенностями в развитии в обычные школы. Теперь такие карты в разных странах используются в работе с людьми с ОВЗ, с разной степенью нарушений умственного развития и в различных возрастных категориях.

Личностно ориентированное планирование – это процесс знакомства с ребенком, который имеет свою историю, свои мечты и представления о будущем; это процесс, который позволяет педагогам увидеть ребенка с другой стороны и, таким образом, позволяет построить наиболее адекватные задачи обучения. Личностно ориентированное планирование подразумевает, что мы сосредотачиваемся на сильных сторонах, возможностях и желаниях ребенка, а не на его проблемах, не принимаем решений, исходя из имеющихся недостатков и нарушений. Личностно ориентированное планирование направлено на разработку специальных карт, отражающих основную информацию о жизни ребёнка, изложенную

им самим или с помощью близких ему людей, о местах, которые он посещает, о его желаниях и талантах. Изготовленные карты – результат совместной деятельности педагога, родителей и ребенка. Предлагаются для изготовления карт следующие варианты [Асикритова, 2014]:

1. Карта истории жизни
2. Карта социальных отношений
3. Карта мест, которые я посещаю
4. Карта желаний
5. Карта сильных сторон и талантов

Методику работы по составлению карт лично ориентированного планирования можно использовать на уроках развития речи, факультативах и в свободное время детей.

На базе КГБОУ «Красноярская школа № 9» работа по составлению специальных карт была организована с учащимися 4 класса. В этом классе обучаются дети с нарушенным слухом: 2 ребенка слабослышащие (слухопротезированы бинаурально), 1 ребенок глухой (слухопротезирован бинаурально), 4 ребенка с кохлеарными имплантами. Среди этих детей есть дети с одновременными нарушениями зрения и слуха (2 человека).

На начальном этапе нами была изучена методическая литература по проблеме личностного ориентированного планирования. Также мы получили важное онлайн-обучение при поддержке благотворительного фонда «Со-единение» и Ресурсного центра поддержки людей с комплексными нарушениям развития (одновременными нарушениями слуха и зрения) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Это позволило нам начать инновационную работу: были организованы встречи с родителями, проводились беседы, семинары, мастер-классы по составлению карт. Следующий этап – составление карт историй жизни. Родители (в работу включились и бабушки) совместно с детьми дома составили карты, в которых были отражены следующие пункты:

- я родилась (родился). Вспомнить всё о детстве (когда и где родился, где проживал, близких и родных людей, которые в тот период жизни заботились о нём);
- я расту. Написать, когда, где и какой детский сад посещал ребенок; в каком году пошёл в первый класс, в какую школу. Написать, где в данный момент проживает и обучается ребёнок, кто его окружает, близкие для него люди в данный период жизни.

В школе дети с удовольствием рассказали, как они вместе с мамами, папами, а некоторые и с бабушками составляли карты. Затем было предложено детям по картам рассказать историю своей жизни. Дети поведали о том, когда они родились, с интересом рассматривая свои фотографии в раннем детстве, вспомнили, в какой детский сад ходили, когда пришли в школу, в которой обучаются на данный момент. Каждому ребенку было интересно сравнить свой вес и рост при рождении с аналогичными данными одноклассников. С такими историями в будущем можно организовать интегрированные встречи со слышащими сверстниками, рассказать друг другу о себе [Беляева, 2008].

Работа по картам истории жизни для учащихся 4 класса оказалась очень увлекательной и для детей и для родителей [Беляева, Ольховская, 2007]. Каждый ученик был в центре внимания, когда рассказывал про себя, а остальные дети с неподдельным интересом слушали, задавали вопросы. Таким образом, работа по методике личностно ориентированного планирования способствует повышению уровня социальной адаптации детей с нарушениями слуха, расширяет их круг общения, даёт возможность активного участия в общественной жизни.

Библиографический список

1. Асикритова Е.А., Яценко А.В. Внедрение методики личностно-ориентированного планирования в практику работы детского дома-интерната // Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: сборник материалов 1-й международной научно-практической конференции / Под научн. ред. Н.Н. Яковлевой. СПб., 2014. 352 с. С. 167–171.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе: Вестник Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. 2008. № 1. С. 57–63.
3. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
4. Личностно ориентированное планирование: дорога в твоё будущее // Университетский центр по делам инвалидов с нарушениями развития Sonoran / Факультет семейной и общественной медицины Университета Аризоны. SonoranUCEDD., 2011. 115 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ГЛУХИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

RESEARCH OF FORMATION OF THE DEAF FIRST YEAR STUDENTS' COMMUNICATIVE UNIVERSAL STUDYING SKILLS

М.С. Чимбар

M.S. Chimbar

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – **O.L. Belyaeva**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Коммуникативные универсальные учебные действия, глухие обучающиеся первых классов, слышащие сверстники, совместная деятельность, дополнительное образование.

В статье рассматривается формирование коммуникативных универсальных учебных действий глухих первоклассников в совместной деятельности с нормально слышащими сверстниками средствами дополнительного образования в рамках программы внеурочных мероприятий/событий.

Communicative, deaf students of the first classes, hearing peers, joint activities, additional education.
The article deals with the study of the formation of communicative of deaf first-graders in joint activities with normally hearing peers by means of additional education in the framework of extracurricular activities/events.

Требования государства, отраженные в Федеральном государственном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, фиксируют положения, определяющие развитие у неслышащих детей активной коммуникации в различных видах школьной и внешкольной деятельности при целенаправленном расширении коммуникативного пространства в среде слышащих детей и взрослых [Беляева, 2008]. У глухих обучающихся по адаптированной основной образовательной программе вариант 1.2 (АООП 1.2) в силу нахождения в условиях дифференцированного обучения отсутствует полноценное взаимодействие со слышащими сверстниками. Анализ сложившейся ситуации позволяет выделить противоречие между требованиями федерального стандарта о коммуникативно развитой личности и недостаточной разработанностью психолого-педагогических средств для формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) у глухих обучающихся в условиях современной школы. Вышеизложенные факты подтверждают актуальность исследования формирования коммуникативных УУД глухих первоклассников в совместной деятельности с нормально слышащими сверстниками.

В исследовании, которое мы провели, приняли участие 20 первоклассников, обучающихся по АООП вариант 1.2. Исследование проводилось в два периода, в первом из которых (2016–2017 учебный год), исследование сформированности коммуникативных действий у первоклассников экспериментальной группы проводилось в рамках проекта «Радость общения», реализуемого с целью создания для детей с нарушениями слуха условий для творческого развития и социальной адаптации через организацию и проведение серии инклюзивных (совместных со слышащими детьми) культурно-образовательных событий в учреждении дополнительного образования в рамках договора о взаимодействии образовательных учреждений КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат № 9» и МАОУ ДО ЦТО «Престиж». Во втором периоде (2017–2018 учебный год) исследование уровня сформированности коммуникативных действий было проведено с детьми контрольной группы в Красноярской краевой общеобразовательной школе-интернате №9 (для детей с нарушением слуха).

В рамках первого периода эксперимента на основе рекомендаций О. Л. Беляевой по выстраиванию внеучебного взаимодействия школьников с нарушенным и сохранным слухом [Беляева, Уфимцева, 2014], а также на основе разработок Е.Г. Речицкой по формированию отношений сотрудничества у глухих младших школьников были разработаны материалы для исследования сформированности коммуникативных действий – «Проектные задания» [Беляева, 2009].

Инструмент оценивания: «Лист наблюдения сформированности коммуникативных УУД глухих первоклассников», разработанный коллективом Красноярской краевой школы № 9, в котором отражены конкретные коммуникативные действия глухих первоклассников.

В связи с тем, что в данном исследовании коммуникативные действия были условно разделены на три блока: 1) действия, направленные на передачу информации; 2) действия, направленные на учет позиции партнера по деятельности; 3) действия, направленные на сотрудничество – шкала оценивания была разработана по каждому из блоков коммуникативных действий. В процессе анализа полученных результатов были выявлены трудности коммуникативных действий первоклассников с нарушенным слухом:

– по 1 блоку: использование жестовой и дактильной речи при устном высказывании даже при опоре на таблички: активное использование жестовой речи при взаимодействии друг с другом и переходе на устно-дактильную речь при взаимодействии со слышащими сверстниками;

– по 2 блоку: использование слов приветствия, прощания, благодарности после напоминания взрослого, редко самостоятельно; необходимость повторения сказанного после услышанной обращенной речи других;

– по 3 блоку: отсутствие инициативы и активности в работе группы; отказ от сотрудничества с любым сверстником.

С учетом выявленных трудностей в коммуникации глухих первоклассников со слышащими сверстниками были определены основные педагогические технологии, методы и приемы, виды и формы деятельности, которые были положе-

ны в основу разработки программы внеучебного взаимодействия глухих первоклассников со слышащими сверстниками в пространстве дополнительного образования. При проектировании занятий и событий учитывались основные правила организации внеучебного взаимодействия и правила разработки содержания совместной деятельности в рамках внеучебного взаимодействия глухих первоклассников со слышащими сверстниками. С обучающимися с нарушенным и сохранным слухом перед всеми мероприятиями проводились специальные инструктажи по правилам общения друг с другом [Беляева, Уфимцева, 2014].

Формирующий и контрольный эксперименты по программе формирования коммуникативных УУД совместно со слышащими сверстниками доказали эффективность такого взаимодействия.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Красноярск. 2009. № 8. С. 232–238.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. Красноярск. 2008. № 1. С. 57–63.
3. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. Красноярск. 2013. № 1 (19). С. 38–55.
4. Речицкая Е.Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: монография. М.: Прометей; МПГУ, 2011. 188 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

MONOGRAPHIC STUDY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH COCHLEAR IMPLANTS

Ю.Н. Широкова

Yu.N. Shirokova

Коммуникативная компетентность, кохлеарная имплантация, нарушения слуха, ограниченные возможности здоровья, старший дошкольный возраст, речь.

В статье представлены результаты комплексного исследования сформированности коммуникативной компетентности старших дошкольников с кохлеарными имплантами, а также программа коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с нарушенным слухом в ДОУ комбинированного вида.

Communicative competence, cochlear implantation, hearing impairment, limited health, senior preschool age, speech.

The article presents the results of a comprehensive study of the formation of communicative competence of older preschoolers with cochlear implants, as well as a program of correctional and developmental work of a psychologist with children with hearing impairment in a combined type of preschool educational institution.

В контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования одной из важных задач воспитания и обучения детей с нарушенным слухом является формирование умений адекватного взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми на основе речевого общения [Беляева, Широкова, 2019]. На сегодняшний день разработаны методические рекомендации, разнообразные дидактические материалы для слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации (И.В. Королева, О.В. Зонтова, Н.Д. Шматко и др.). В рамках данного материала коммуникативная компетентность детей приравнивается авторами-исследователями к речевой компетентности, к развитию речи и ее коммуникативной функции. В свою очередь, дети с кохлеарными имплантами имеют разный уровень стартовых возможностей на начало слухоречевой образовательной реабилитации и разные прогнозы дальнейшего развития их коммуникативной компетентности. Это определяет основную цель психолого-педагогической реабилитации после кохлеарной имплантации, которая предполагает переход ребенка на путь естественного развития слухового восприятия информации,

коммуникации и развития речи [Беляева, Карпова, 2016]. В специальной педагогике проблема изучения коммуникативной компетентности представлена единичными исследованиями. Работы, посвященные именно проблеме формирования коммуникативной компетентности у старших дошкольников с кохлеарным имплантом, в современной сурдопедагогике отсутствуют.

Учитывая требования ФГОС ДО и основные составляющие области социально-коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в своем исследовании мы использовали интегрированное определение «коммуникативной компетентности». Таким образом, коммуникативная компетентность – это способность к общению и взаимодействию ребенка со взрослыми и сверстниками посредством коммуникативных и социальных навыков с учетом норм и ценностей, принятых в обществе, в ходе которого обнаруживаются достаточная самостоятельность, целенаправленность и саморегуляция собственных действий, а также эмоциональная отзывчивость и сопереживание.

Данное исследование направлено на определение особенностей коммуникативной компетентности, а также на поиск оптимальных путей и средств ее формирования у старших дошкольников с кохлеарными имплантами. Для проведения исследования был произведен подбор диагностических методик [Щетинина, 2000] в соответствии с выделенными компонентами коммуникативной компетентности.

Учитывая все выявленные особенности, нами была разработана программа работы педагога-психолога по формированию коммуникативной компетентности у детей с КИ в интегрированной группе со слышащими сверстниками. В настоящий момент данная программа используется в практике на базе детского сада № 194 г. Красноярск, и ее эффективность прослеживается в результатах диагностики.

Основной целью является формирование коммуникативной компетентности старших дошкольников с кохлеарными имплантами [Беляева, 2014]. Программа построена на основе общепедагогических принципов, отражающих требования к компоненту коммуникативной компетентности «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе», а также с учетом принципов сурдопедагогки, которые отражают компоненты коммуникативной компетентности, касающиеся «Общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками», «Коммуникативных и социальных навыков». Принципы проведения игровых занятий также являются основой для построения работы над формированием компонентов, касающихся «Становления самостоятельности», «Эмоциональной отзывчивости и сопереживания».

Все занятия строятся в соответствии с представленной структурой. Первое – это ритуал приветствия, который позволяет настроиться на взаимодействие и сотрудничество. Основная часть, которая может включать игры, упражнения, этюды, беседы на заданную тему, рисование, рефлексию. В конце занятия проводится ритуал окончания занятия. В занятия можно включать и родителей детей с кохлеарными имплантами [Беляева, Ольховская, 2007]. Выделенные нами компоненты могут быть реализованы в любой части занятия.

В рамках данной программы разработано тематическое планирование занятий, которое учитывает все пять компонентов коммуникативной компетентности, которые подлежали исследованию в нашей работе.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебно-методическое пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Красноярск, 2016. Издание второе: исправленное, дополненное.
2. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
3. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие; под ред. О. Л. Беляевой: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. Сер. Современная сурдопедагогика.
4. Широкова Ю.Н., Беляева О.Л. Коррекционно-развивающая работа психолога по формированию коммуникативной компетентности у старших дошкольников с кохлеарными имплантами: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019.
5. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 115 с.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПЕРЕНЕСШИХ КОХЛЕАРНУЮ ИМПЛАНТАЦИЮ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

APPROACHES TO THE INVESTIGATION OF THE HEARING RANDOM DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SIMULTANEOUS HEARING IMPAIRMENT AND VISION AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Т.Л. Юкина

T.L. Yukina

Слухоречевое развитие, слуховое восприятие, исследование, кохлеарная имплантация, дети, перенесшие кохлеарную имплантацию.

В статье рассматриваются подходы к проведению обследования слухоречевого развития старших дошкольников, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте. Предложены и охарактеризованы принципы, которые легли в основу модификации диагностического инструментария, а также самого процесса проведения обследования слухоречевого развития по методике И.В. Королевой у данной категории детей.

Auditory-speech development, monitoring, cochlear implantation, children with simultaneous hearing and vision disorders.

The article deals with the problem of the method of examination of children with simultaneous hearing and vision impairment after cochlear implantation. The author suggests basic principles to modify the diagnostic tools, as well as the process of conducting diagnostics by I.V. Koroleva.

Наличие особенностей слухоречевого развития детей, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте, говорит о необходимости определения различных подходов к проведению обследования, к организации и содержанию коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия в данной группе детей.

С целью оценки эффективности педагогических воздействий для дальнейшего планирования коррекционной работы, с учетом уровня актуального развития слухоречевого восприятия у ребенка после КИ необходимо систематически проводить мониторинг его слухоречевого развития.

В России для оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха или после кохлеарной имплантации достаточно успешно применяется методика Королевой И.В. и Дмитриевой И.В. Методика включает в себя версию батареи из семи тестов «Оценка слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами EARS» [Беляева, Дядяева, 2013].

Мы провели констатирующий эксперимент среди детей в возрасте от 6,5 до 7 лет, перенесших кохлеарную имплантацию в возрасте от 1 года до 2 и от 3 до 4,5 лет. В ходе сравнительного анализа выявленных экспериментальным путем особенностей слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте, мы выявили, что:— особенности слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами, перенесших кохлеарную имплантацию в раннем возрасте, отсутствуют. Их уровень слухоречевого развития соответствует уровню слышащих сверстников;

– особенности слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами, перенесших кохлеарную имплантацию в возрасте 3–4,5 лет, характеризуются недостаточной способностью понимать простые вопросы на слух при открытом выборе, воспринимать незнакомые предложения и опознавать слова в слитной речи. Также обнаружены особенности операции узнавания на слух слов, близких по звучанию, и тех, которые редко используются в общении. В сравнении со слышащими сверстниками и детьми, прооперированными в раннем возрасте, данные составляющие слухоречевого развития в группе детей, перенесших КИ в возрасте 3–4,5 лет, выглядят хуже, а значит – требуют особой коррекционной работы. Таким образом, содержание коррекционной работы как средства слухоречевого развития старших дошкольников, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте, получающих помощь разных специалистов и педагогов в ДОО, будут отличаться и иметь свои особенности.

Организация коррекционной работы по слухоречевому развитию старших дошкольников с кохлеарными имплантами в ДОО предполагает в первую очередь обеспечение естественной слухоречевой среды. Это возможно при направлении их для получения образования и образовательной реабилитации в соответствии с уровнем их слухоречевого развития в группы дошкольного образовательного учреждения по следующим вариантам:

Вариант 1: группы общеразвивающей направленности;

Вариант 2: группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи или для слабослышащих детей с развернутой фразовой речью;

Вариант 3: группы комбинированной направленности.

Вариант 1 – группы общеразвивающей направленности в ДОО – будет полезен для детей, перенесших кохлеарную имплантацию в раннем возрасте, вставших на путь естественного слухоречевого развития, чей уровень импрессивной и экспрессивной речи соответствует норме. Им не требуется систематическое сопровождение специалистами, для них также не разрабатывается индивидуальная адаптированная образовательная программа в ДОО. В работе с этими детьми следует исключить использование специфических методов, предназначенных для детей с нарушенным слухом, пользующихся обычными слуховыми аппаратами, таких как: глобальное чтение, сопряженное проговаривание, утрированное и излишне четкое артикулирование, дактильная речь и т.п.

Вариант 2 – группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи или для слабослышащих детей, имеющих развернутую

фразовую речь. Данный образовательный маршрут будет подходить для старших дошкольников, которым кохлеарная имплантация проведена в среднем (и в младшем дошкольном возрасте при отсутствии благоприятных условий реабилитации) дошкольном возрасте. В таких случаях детям необходима особая интенсивная и длительная коррекционная реабилитационная работа. Такую работу должны проводить еженедельно индивидуально учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог (сурдопедагог), музыкальный руководитель [Беляева, Викулина и др., 2014]. Также особая роль должна отводиться воспитателю группы. Все вместе разрабатывают индивидуальную адаптированную образовательную программу для ребенка с КИ. Каждый специалист сопровождения составляет рабочую программу курса коррекционной направленности, в которой и прослеживаются отличия в планировании содержания логопедической, сурдопедагогической работы [Королева, 2008].

Вариант 3: группы комбинированной направленности.

Организация коррекционной работы по слухоречевому развитию старших дошкольников с кохлеарными имплантами в ДООУ по данному варианту предусматривает в соответствии с ФГОС ДО реализацию в группе двух программ одновременно. Одна программа для здоровых детей, вторая – для детей с ОВЗ, для каждого включенного ребенка индивидуально. Ориентиром для составления программы коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия и речи у детей после кохлеарной имплантации, а также начала её реализации служит диагностика слухоречевого развития дошкольника, которая может проводиться в соответствии с методикой оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха методом изучения имеющейся на ребенка документации (медицинской, педагогической) в беседе с родителями через оценку данных, заполненных родителями шкал использования устной речи, слуховой интеграции.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Красноярск. 2009. № 8. С. 232–238.
2. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный ред. Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.
3. Дядяева Г.В., Беляева О.Л. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. Красноярск. 2013. № 2 (10). С. 7–14.
4. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: учебное пособие. СПб.: С.-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. 286 с.
5. Сопинская Т.В., Узикова С.С., Беляева О.Л. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сборник статей. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. С. 57–60.

Раздел II. ПРЕЗЕНТАЦИИ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

DEVELOPMENT OF SENSITIVE EXPERIENCE
IN A CHILD WITH PRESCHOOL VISION

Е.В. Бусоргина

E.V. Busorgina

Нарушение зрения, развитие, чувственный опыт, стратегии работы.

В статье описан опыт работы с ребенком дошкольного возраста с нарушением зрения. Выделены направления и описаны стратегии работы с ребенком.

Visual impairment, development, sensory experience, work strategies.

The article describes the experience with a preschool child with visual impairment. Directions and strategies for working with a child are described.

Зрение, слух, обоняние и другие виды чувствительности входят в состав чувственного познания, разные уровни которого – ощущение, восприятие и представление – образуют его структуру [Литвак, 1998].

Чувственный опыт – первая ступень развития восприятия и формирования представлений о свойствах предметов и различных явлений окружающего мира (сенсорное развитие ребенка). Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее; насколько качественно он может оперировать этой информацией и насколько точно он эти знания может выразить в речи. По мнению Л.И. Плаксиной, дефект зрения усложняет взаимодействие с окружающей средой, изменяет социальную позицию. А нарушение или ограничение социальных контактов влечет за собой целый ряд осложнений в формировании личности.

В.З. Денискина, Л.М. Зальцман, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова отмечали, что у детей потеря зрения приводит к сдерживанию активной позиции, снижению уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности, возникновению навязчивых стереотипных движений (качание из стороны в сторону, кружение на одном месте, надавливание на глаза). Отсутствие или глубокое

нарушение зрения затрудняет процесс знакомства ребенка с окружающим миром, дети не могут спонтанно, лишь подражая окружающим, овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Основным средством познания у такого ребенка выступают сохранный слух и осязание. Осязание играет для слепого дошкольника очень большую роль, это главный способ познания, предметной и пространственной ориентации. Только руками можно хорошо обследовать предмет, изучить его пространственные и физические свойства. Таким образом, в развитии ребенка упор необходимо делать в основном на развитие остаточного зрения и активизацию деятельности сохранных анализаторов (двигательно-кинестетического восприятия, слуха, осязания, обоняния, вкуса).

Приведем пример проведения работы по развитию чувственного опыта. Планирование и проведение работы осуществлялось специалистами, прошедшими специальную подготовку на онлайн-курсах и по программе профессиональной переподготовки, организованной и проводимой при поддержке благотворительного «Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение». Обучение стало возможным благодаря созданию на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева Ресурсного центра поддержки людей с комплексными нарушениями развития (одновременными нарушениями слуха и зрения) и участия в программе «Развитие ресурсных центров в России» Фонда «Со-единение» [Беляева, Проглядова, 2019].

Коррекционно-развивающую работу с Олегом проводили в течение учебного года. На момент обращения мальчику было 3 года. Заключение офтальмолога: ретинопатия недоношенных, 4–5 степень, отслойка сетчатки. Афакия. Авитрия. Горизонтальный нистагм.

В процессе первичного обследования: контакт затруднен, крайне слабо ориентирован на взрослого, своя программа действий, не реагирует на инструкции взрослого, не реагирует на имя, отвергает тактильный контакт. При запретах – плач, истерики. Интерес нестойкий, фрагментарный. Речь представлена отдельными словами, невнятная. Отраженно повторяет за взрослым слова. Наблюдаются эхоталии. В процессе обследования затруднено понимание обращенной речи, инструкции не выполняет. Интерес к игрушкам избирательный. Приближает к глазам предложенные игрушки, производит манипуляции, сенсорные эталоны: называет синий цвет. Затруднено выполнение соотносящихся действий.

Были определены направления коррекционной работы:

1. Установление контакта.
2. Развитие мелкой моторики.
3. Расширение чувственного опыта.

Для решения поставленных задач нами была создана тактильная книга, дающая возможность развивать жизненный опыт детей, расширять их чувственный мир. Одной из целей тактильной книги может быть развитие коммуникативных навыков: умение вступать в контакт с окружающими, общаться, слушать. Звуки, запахи, тактильные ощущения несут большое количество информации.

Тактильная книга – способ знакомства с окружающим миром. Разработанная нами книга направлена на развитие желания вступать в контакт, развитие сенсорных представлений: цвет, форма, величина; развитие мелкой моторики и пространственных представлений, активизация обонятельной функции.

В процессе работы с книгой использовались следующие стратегии:

повторяющиеся действия в процессе взаимодействия; ребенку предоставляется право самому выбрать, с какой страницей работать; ребенку можно возвращаться к желаемой деятельности (ребенок может вернуться к наиболее понравившейся странице); использовался метод рука под рукой; предоставлялось необходимое количество времени для работы с каждым листом и пауза, возможность для реакции ребенка [Мамаева, Беляева, 2015].

Работа с книгой позволила установить контакт с ребенком. Для установления доверительных отношений были использованы следующие стратегии: каждое занятие начиналось с представления педагога, помимо называния имени педагога, использовался предмет-символ (браслет), педагог внимателен к проявлениям ребенка. На занятии формировалось предвосхищение действий: у занятия имелась четкая структура и последовательность занятия (начало, середина, конец); занятия проводились в соответствии с расписанием в определенные дни и время, в одном и том же месте (кабинете). Для развития чувственного опыта использовались различные тактильные дорожки, сенсорная комната, мыльные пузыри, музыкальные и тактильные игрушки.

В результате работы установился контакт с педагогом; ребенок стал ориентироваться на взрослого в процессе занятия; ребенок усвоил структуру занятия; отмечается динамика в развитии сенсорной сферы, стал соотносить основные цвета, определять круг, квадрат, предметы по величине (большой – маленький); отмечена положительная динамика в развитии мелкой моторики.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Проглядова Г.А. Деятельность ресурсного центра по сопровождению детей в КГПУ им. В.П. Астафьева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019. С. 8–9.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1998.
3. Мамаева А.В., Беляева О.Л., Шандыбо С.В. и др. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка: методические рекомендации для начинающих тьюторов. Красноярск, 2015.
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. М.: Экзамен, 2003. 173 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Т.А. Мельникова

T.A. Melnikova

Научный руководитель – Т.А. Грищенко,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – T.A. Grishchenko,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Вербальные и невербальные средства общения, коммуникативные навыки у дошкольников.
В статье представлены результаты констатирующего эксперимента. На основе проведенного исследования авторами были выявлены особенности понимания и использования вербальных и невербальных средств общения детей с функциональными расстройствами зрения в сравнении с нормально развивающимися детьми.

Verbal and non-verbal means of communication skills in pre-school children.

The article presents the results of the stating experiment. On the basis of the study, the authors identified peculiarities of understanding and use of verbal and non-verbal means of communication between children and FDS compared to normally developing children.

Как известно, общение – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. По определению М.И. Лисиной, общение – это процесс взаимодействия людей, направленный на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата [Лисина, 1997]. В процессе образования взаимодействие со сверстниками и взрослыми – обязательный компонент освоения содержания адаптированной основной образовательной программы для всех обучающихся, независимо от выбранного образовательного маршрута [Беляева, Уфимцева, 2013].

Для детей с амблиопией и косоглазием зрение остается основным средством восприятия. Нарушение зрения негативно влияет на развитие составляющих коммуникативной деятельности (средств вербальной и невербальной выразительности, воображения). Дошкольники с косоглазием и амблиопией (далее – дети с ФРЗ) испытывают трудности дистантного отражения эмоций других в общении, трудности в игровой и познавательной деятельности. Наше исследование

предполагало выявление особенностей коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ФРЗ, определение путей коррекции восприятия и использования невербальных средств общения, а также установление наличия или отсутствия связи между уровнем владения невербальными средствами общения и сформированностью и использованием вербальных средств общения.

В констатирующем эксперименте участвовали две экспериментальные группы: группа А – 10 детей с ФРЗ 6–7 лет, группа Б – 10 детей без зрительной патологии 6–7 лет. Все дети имели развитие речи, приближенное к возрастной норме.

I блок «Эмоции и мимика» был направлен на изучение способности узнавать и называть эмоции. II блок «Пантомимика» направлен на обследование понимания жестов, способности узнавать жесты и соотносить с ситуацией согласно позе человека. III блок «Диалогическая речь» направлен на изучение умений вести диалог. IV блок «Взаимодействие» направлен на выявления конкретной картины взаимодействия детей. В таблице 1 представлены результаты констатирующего эксперимента.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

| | Уровни коммуникативных навыков по группам испытуемых (в %) | | | | | |
|-------------------------------|--|------|---------|------|--------|-----|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | А | Б | А | Б | А | Б |
| I блок «Эмоции и мимика» | 10 % | 40 % | 60 % | 60 % | 30 % | 0 % |
| II блок «Пантомимика» | 0 % | 50 % | 85 % | 50 % | 15 % | 0 % |
| III блок «Диалогическая речь» | 50 % | 80 % | 50 % | 20 % | 0 % | 0 % |
| IV блок «Взаимодействие» | 40 % | 50 % | 40 % | 50 % | 20 % | 0 % |
| Итого в % | 25 % | 55 % | 58 % | 45 % | 16 % | 0 % |

Результаты исследования показали, что по первым трём блокам у детей с ФРЗ показатели значительно ниже, чем у детей с нормальным зрением. Но, несмотря на то, что есть трудности восприятия мимики, пантомимики и умения вести диалог, у детей формируются фактически нормативные межличностные отношения.

В результате анализа у нас возникла гипотеза, что высокий уровень межличностных отношений у детей с ФРЗ может быть связан с тем, что в этой группе реализуется новая инновационная программа «Вдохновение», которая выстраивает новые формы взаимодействия (проектная деятельность, игровая деятельность и созданные для нее условия в виде помещения OpenSpace) и ставит ребенка в активную позицию субъекта образовательных отношений.

Для подтверждения этой гипотезы мы планируем провести диагностику на третьей группе В, где будут дети с ФРЗ, которые находятся на инклюзивном образовании, и АОП этой группы разработана на основе традиционной программы «От рождения до школы». Таким образом, мы сможем проверить свою гипотезу

о том, что новые формы взаимодействия, которые ставят ребенка в субъектную позицию как участника образовательных отношений, дает такой компенсирующий эффект формирования коммуникативных навыков дошкольника с ФРЗ.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях: Сибирский вестник специального образования. Красноярск. 2013. № 1 (19). С. 38–55.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997. С. 76.
4. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.

Раздел III. ПРЕЗЕНТАЦИИ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ПОДХОДЫ К ОБСЛЕДОВАНИЮ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

APPROACHES TO THE EXAMINATION
OF AUDITORY AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN
WITH COMBINED HEARING AND VISUAL IMPAIRMENT
AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

О.В. Воронова

O.V. Voronova

Научный руководитель – **О.Л. Беляева**,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – **O.L. Belyaeva**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Слухоречевое развитие, мониторинг, кохлеарная имплантация, дети с одновременным нарушением слуха и зрения.

В статье рассматриваются подходы к проведению обследования слухоречевого развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения после кохлеарной имплантации. Предложены и охарактеризованы принципы, которые легли в основу модификации диагностического инструментария, а также самого процесса проведения обследования слухоречевого развития по методике И.В. Королевой у данной категории детей.

Auditory and speech development, monitoring, cochlear implantation, children with combined hearing and vision impairment.

The article deals with the approaches to the examination of auditory and speech development of children with combined hearing and vision impairment after cochlear implantation. The author suggests principles for modification of educational material as well as diagnostic procedure of the examination of cochlear implanted children with visual impairment on the basis of I.V. Koroleva's methodology.

Наличие особенностей слухоречевого развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения после КИ говорит о необходимости определения иных подходов к проведению обследования и специальной коррекционной работы с данной группой детей.

С целью оценки эффективности педагогических воздействий для дальнейшего планирования коррекционной работы с ребенком с одновременным нарушением слуха и зрения после КИ необходимо систематически проводить мониторинг его слухоречевого развития [Беляева, 2019]. В России для оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха или после кохлеарной имплантации достаточно успешно применяется методический комплекс стандартизированных тестов и анкет под редакцией И.В. Королевой. В основе методического комплекса лежит батарея тестов «Evaluation of auditory responses on speech», разработанная в 1997 году специалистами фирмы производителя кохлеарных имплантов.

Батарея тестов EARS состоит из 7 тестов и 2 анкет для оценки разных процессов слухоречевого анализатора и использования устной речи у детей с КИ/СА. Тесты позволяют оценивать слухоречевое развитие детей с 2 лет [Королева, 1999].

В ходе проведения обследования испытуемых с одновременными нарушениями слуха и зрения мы столкнулись с определенными трудностями использования наглядности, предлагаемой в альбоме специалиста [Королева, 2014]. Дети не всегда понимали, что изображено, тратили на рассмотрение много времени, быстро теряли интерес к такому «занятию», не включались в работу. Поэтому мы задались целью сделать наглядный материал более доступным для дошкольников с бисенсорными нарушениями, которые получают дошкольное образование в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи [Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В. и др., 2014.]. По нашему предположению, должны быть адаптированы процедура проведения обследования и оценка слухового и речевого развития детей с бисенсорными нарушениями; наглядный материал из альбома специалиста [Королева, 2014].

В основу адаптации процедуры проведения диагностики нами были положены следующие немаловажные принципы:

1. Выявление интересов в процессе наблюдения за ребенком в естественной для него среде и учет его интересов в процессе проведения диагностики.
2. Гибкость в выборе материалов в соответствии с потребностями и особенностями конкретного ребенка и его наблюдаемыми интересами, т.е. подготовка адаптированного дидактического материала под каждого конкретного ребенка;
3. Особые образовательные потребности, которые могут выражаться в неусидчивости, неспособности, снижении темпа деятельности и т.д., что выражается в увеличении времени, отводимого на тест либо проведение теста в два подхода (этапа).

Кроме того, мы считаем целесообразным ввести предварительный этап к процедуре обследования детей с бисенсорными нарушениями по методике оценки слухового и речевого развития детей с кохлеарными имплантами И. В. Королевой, суть которого заключается в следующем:

- детальное знакомство со зрительными нарушениями для учета этих особенностей в процессе проведения диагностики;
- определение возможностей и предпочтений ребенка для формирования стойкой мотивации и эффективности проведения диагностики;

– тактильное знакомство с предложенными материалами и иллюстрациями данного диагностического комплекса.

Относительно адаптации дидактического материала, мы планируем взять за основу следующие общие требования [Проглядова, 2019]:

– чем ниже зрение, тем натуральнее должна выглядеть предоставляемая ребенку картинка;

– использование природных оттенков;

– усиление цветонасыщенности и цветовконтрастности;

– картинки/буквы должны быть представлены на отдельных карточках размером формата А5;

– картинки/буквы предоставляются ребенку на фоновом экране (черный бархат/вельвет);

– картинки/буквы предоставляются не больше 5 штук одновременно;

– расстояние между картинками/буквами 5 см;

– для изображения букв использовать шрифт Arial/Verdana;

– увеличение времени для аккомодации зрения.

Несомненно, вышеперечисленные требования по адаптации наглядного материала носят рекомендательный характер, и мы должны исходить из особенностей зрительного восприятия и точного офтальмологического диагноза каждого ребенка индивидуально.

Библиографический список

1. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие; под ред. О. Л. Беляевой: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
2. Королева И.В. Методика оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха. Книга специалиста. В двух частях. Под ред. И.В. Королевой. СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2014.
3. Королева И.В., Дмитриева И.В. Проблема оценки слухового и речевого развития детей с кохлеарными имплантами: русскоязычная версия методики EARS// Новости оториноларингологии и логопатологии. Приложение 1: Расстройства речи (клинические проявления и методы коррекции). 1999. С. 97–107.
4. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами / О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских, О.В. Воронова и др. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6–16.
5. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учебное пособие. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.

К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ БРАЙЛЯ У ДЕТЕЙ С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

ON THE PROBLEM OF IDENTIFYING DIFFICULTIES IN MASTERING THE BRAILLE SYSTEM ON CHILDREN WITH COMBINED VISUAL AND HEARING IMPAIRMENT

Т.В. Воронова

T.V. Voronova

Научный руководитель – **Г.А. Проглядова**,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – **G.A. Proglyadova**,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Слепозглухота, теряющие зрение, базовые предпосылки, шрифт Брайля, неречевые умения, трудности.

В данной статье описаны трудности в освоении системы Брайля слабовидящими младшими школьниками с одновременным нарушением слуха, имеющими неблагоприятный прогноз по зрению.

Deafblindness, vision loss, basic prerequisites, system of Braille, non-speech skills, difficulties.

This article describes the difficulties for the development of the Braille system of visually impaired primary schoolchildren with combined hearing impairment, with an unfavorable prognosis for vision.

Наше исследование посвящено проблеме формирования базовых предпосылок к обучению шрифту Брайля у детей с одновременным нарушением слуха и зрения, имеющих неблагоприятный прогноз по зрению.

В связи с тем, что мало методических рекомендаций, по каким методикам и каким способом следует обучать таких детей, данная тема очень актуальна.

В рамках темы исследования был проведен пилотный эксперимент, целью которого стало выявление трудностей слабовидящих младших школьников, теряющих зрение, с разной степенью нарушения слуха для освоения рельефно-точечного шрифта Брайля.

В эксперименте приняли участие 5 учащихся начальных классов с первично сохранным интеллектом. В экспериментальную группу входили дети с высокой степенью слабовидения – с остротой зрения от 0,04 до 0,05. По нарушению слуха обучающиеся распределились следующим образом: 60 % – кондуктивная тугоухость, 40 % – сенсоневральная тугоухость.

Диагностическое обследование включало в себя диагностику сформированности речевого развития по методике Л.С. Волковой [Волкова, 1991], углубленную диагностику слоговой структуры по методике А.К. Марковой

[Маркова, 1961] и диагностику неречевых компонентов по методике Г.А. Проглядовой, В.З. Денискиной [Проглядова, Денискина, 2018]. Адаптация методик заключалась в адаптации диагностического материала. Она включала в себя адаптацию предъявляемой инструкции (упрощение речевых конструкций, уменьшение объема предъявляемого материала на слух) и адаптацию наглядного материала (адаптация иллюстративного материала, подбор муляжей и игрушек, использование рельефных изображений).

В результате проведенного исследования в устной речи были выявлены следующие трудности:

1. Трудности, характерные для всех детей с нарушениями речи:

– недостаточно сформированные компоненты «развёрнутой речи» (возникали трудности в уровне самостоятельности высказываний, в типах употребляемых предложений и наличии аграмматизмов, а также специфические вербализмы, характерные для детей с нарушенным зрением). Данный вид трудностей наблюдался у 80 % детей;

– трудности словообразования и словоизменения наблюдались у 60 % детей (при выполнении заданий на словообразование мы отметили особенности в изменении существительных по числам, проявляющиеся в стремлении упрощать слова, называя предъявляемые слова и предметы в уменьшительно-ласкательной форме («ухо» – «ухи, ушки, ушек»; «рот» – «роты, ротики»; «утенок» – «утенки»). Почти у всех детей выявились затруднения в согласовании существительных с числительными («пять стулов», «пять ведров», «два помидоры»). Наблюдались ошибки при образовании прилагательных («пластмассовый» – «пластиковый», «стеклянный» – «стекольный», «шерстяные» – «шерстявые»).

2. Трудности, характерные для детей с нарушением слуха, наблюдались у всех детей [Беляева, Карпова, 2016]. К ним относятся:

– трудности слоговой структуры (при закрытой артикуляции педагога при проговаривании слов, т.е. когда ребенок опирается только на слух. Наибольшую сложность вызвали слова 10–14 типа по А.К. Марковой (мотоциклист – мотоциксист, звезда – зезда, матрешка – матешка, флажка – лажки);

– трудности фонематического восприятия и анализа и синтеза (дифференциация звуков с-ц, ч-щ, ч-т', щ-т', с'-ч, с'-щ, ц-ч, к-х-г, м-н. Данный вид ошибок присутствует и в письменных работах учащихся. При фонематическом анализе и синтезе у испытуемых были ошибки на сложность дифференциации фонем, пропуски согласного звука в стечениях (щипцы – шипцы, клещи – клеши, кастрюля – кастюля, цапля – сапля, мак – мах, сок – сох, сарай – сара);

– все дети столкнулись с трудностями при диагностике неречевых умений. Наибольшие трудности заключаются в трудности навыков осязания и координированной работы обеих рук (дети не умеют обследовать объект двумя руками – в основном делают это одной рукой, либо просто держат объект в руке, не обследуя его); трудности умения опознавать тактильные стимулы; трудности тактильного запоминания объектов.

Таким образом, наше исследование показало, что у всех учащихся имеет место слабый и/или низкий уровень развития неречевых умений, а также то, что необходимо проведение серьезной подготовительной работы для освоения системы Брайля.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).
2. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей: учеб.-метод. пособие. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Малое гос. науч.-произв. предприятие «Внедрение». [2-е перераб. и доп. изд.]. Л.: РГПУ. 1991. 44 с.
3. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961. С. 59–70.
4. Проглядова Г.А., Денискина В.З. Формирование базиса для овладения шрифтом Брайля: учебно-методическое пособие. М: МПГУ, 2018. 16 с.

ИЗУЧЕНИЕ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

STUDY OF TACTILE PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING AND VISION DISORDERS

В.А. Николаева

V.A. Nikolaeva

Научный руководитель – Э.Г. Касимова,
доцент, кандидат педагогических наук
Scientific supervisor – E.G. Kasimova,
associate professor, candidate of pedagogical sciences

Тактильное восприятие, дети с нарушением слуха и зрения, осязание.

В данной статье освещается проблема тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением слуха и зрения. Цель исследования: выявить специфические особенности тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения. Был использован эмпирический метод исследования.

Tactile perception, children with hearing and vision disorders, touch.

This article highlights the problem of tactile perception in preschool children with hearing and vision disorders. The purpose of the study is: identify specific features of tactile perception in preschool children with hearing and vision disorders. An empirical research method was used.

Одним из основных этапов подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения является тактильное восприятие, так как и азбука Брайля, и дактильная азбука связаны с восприятием информации через осязание.

Таким образом, проблема исследования является актуальной, что позволяет сформировать следующую тему: «Изучение тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения».

В эксперименте приняли участие 4 дошкольника в возрасте 6–7 лет с одновременным нарушением слуха и зрения.

Цель исследования: выявить особенности тактильного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения.

Задачи экспериментального исследования:

- 1) подобрать комплекс методик для диагностики тактильного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения;
- 2) сделать выводы по результатам экспериментального исследования.

Нами использовался следующий комплекс методик диагностики тактильного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения:

- 1) методика обследования осязания и мелкой моторики [Подколзина, 2014];

2) методика изучения умений осязательного обследования объектов [Проглядова, Денискина, 2014];

3) метод наблюдения для исследования осязательного восприятия [Верещага, Моисеева, Пайкова, 2017].

Исходя из результатов педагогической диагностики обследования осязания и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с одновременным нарушением слуха и зрения, мы получили среднее значение 2,25 балла [Подколзина, 2014]. В соответствии с результатами исследования по данной методике можно говорить о том, что у дошкольников с нарушениями слуха и зрения трудности возникли в узнавании геометрических фигур и тел, различении свойств поверхностей предметов и определении материала, из которого сделаны предметы. Это связано с тем, что дети не умеют использовать осязание в помощь зрению.

Исходя из результатов педагогической диагностики для исследования умений осязательного обследования объектов [Проглядова, Денискина, 2014], у дошкольников с нарушениями слуха и зрения среднее значение получилось 1,75 баллов. Это говорит о том, что умения осязательного обследования объектов у детей дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха недостаточно сформированы, так как большинство детей не смогло соотнести геометрическую фигуру с его рельефным изображением.

Исходя из результатов педагогической диагностики исследования осязательного восприятия [Верещага, Моисеева, Пайкова, 2017], у дошкольников с нарушениями слуха и зрения среднее значение получилось 2,3 балла. В соответствии с результатами наблюдения можно говорить о том, что у дошкольников с нарушениями слуха и зрения осязательное восприятие развито недостаточно хорошо, так как дети выполняют задания самостоятельно, без помощи взрослых, но допускают ошибки.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. По результатам исследования очевидно, что дошкольникам с нарушением слуха и зрения хорошо удаётся обследовать предмет двумя руками, но не получается определить текстуру предмета.

2. При выполнении заданий было выявлено, что у испытуемых недостаточно развито тактильное восприятие. При исследовании умений осязательного изучения предметов было выявлено, что дети умеют самостоятельно обследовать объект, но не могут соотнести его с рельефным изображением.

3. У большинства дошкольников с нарушениями слуха и зрения тактильные функции недостаточно сформированы. Дети не узнают геометрические фигуры и тактильные поверхности осязательно, не умеют их сортировать. Требуется повтор инструкции, большее количество предъявлений и помощь со стороны взрослого.

4. Обследование сенсорного развития показало специфические особенности формирования гнозиса у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и зрения в связи с особенностями развития сенсорных органов.

Библиографический список

1. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. М.: Обруч, 2014. 72 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Теревинф, 2017. 80 с.
3. Проглядова Г.А., Денискина В.З. Анализ некоторых проблем обучения слепых учащихся письму по системе Брайля // Дефектология. 2014. № 3. С. 89–94.

СОСТАВЛЕНИЕ КАРТ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ВОДУШЕВЛЕНИЯ СЕМЬИ

MAKING CARDS AS A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH BISORAL VIOLATIONS AND FAMILY ENCOURAGEMENT

О.А. Решетникова

O.A. Reshetnikova

Психолого-педагогическая поддержка семьи ребёнка с бисенсорными нарушениями, коммуникация, общение, обучение, игра, трудовые навыки, умения, жизненные компетенции. В статье представлен опыт взаимодействия с семьёй ребёнка, имеющего бисенсорные нарушения (слух и зрение), основанный на материалах Международной школы Perkins по сопровождению слепоглухих детей и детей с тяжёлыми множественными нарушениями. Представлены виды карт и описаны способы работы с ними.

Psychological and pedagogical support for a child's family with bisensory impairment, communication, communication, training, play, labor skills, abilities, life competencies.

The article presents the experience of interaction with the family of a child with bisensory impairment (hearing and vision), based on materials from the Perkins International School for the support of deaf-blind children and children with severe multiple impairments. The types of cards are presented and ways to work with them are described.

Слух и зрение являются главными опорными анализаторами, на их основе выстраивается коммуникация, осваиваются представления об окружающем мире. Когда семья узнаёт, что у ребёнка сочетанное нарушение слуха и зрения, то испытывает шок. Перед ней возникает множество вопросов: кто виноват, как жить дальше, чем они могут помочь своему ребёнку, что делать?

Очень важно своевременно оказывать психолого-педагогическую поддержку семье на каждом этапе развития ребёнка, воодушевлять членов семьи, добавлять сил, добрых эмоций, показывать сильные стороны ребёнка, его успехи. Создание «карт» способствует осознанию сложившейся ситуации, поиску и принятию путей решения по развитию ребёнка, его коммуникации.

Карта жизненного пути раскрывает историю развития ребёнка. Например, описать хронику заболевания, отразить динамику развития. События в карте можно отмечать разными цветами (благоприятные события – яркими, неблагоприятные события – тёмными).

Неблагоприятные события:

Известие о диагнозе: двусторонняя сенсоневральная тугоухость 4 ст.

Известие о диагнозе: врождённая миопия 3 ст., астигматизм, экзотропия, отсутствие речи.

Благоприятные события: кохлеарная имплантация: июнь 2018 г., подбор очков, использование заклейки, её декорирование. Занятия в Центре, дома.

Карта предпочтений даёт представления о личных интересах ребёнка, закладывает основу успешного обучения, помогает задуматься о долгосрочной мечте. Например: «Мне нравится: играть с братиком; рисовать; краситься (макияж); фотографировать; огурцы; бананы; сгущённое молоко. Мне не нравится: когда просят не мешать брату, делать уроки; ложиться спать; убирать игрушки; есть рыбу; салаты». Данная карта является своего рода подсказкой, как использовать в развитии ребёнка то, что он любит, как организовать обучение и досуг, как не допустить негативного поведения.

Карта отношений показывает круг общения, обозначает важных людей в жизни ребёнка и стремление расширять этот круг. Круг общения – в него вписываются важные люди.

Карта общения ориентирована на то, как показать способы общения ребёнка: как я общаюсь (использует ли ребёнок тактиль, жестовый язык, альтернативную коммуникацию), как другие общаются со мной.

Карта места помогает увидеть богатство жизни ребёнка как члена семьи и общества. Даёт представление о привычной жизни ребёнка, куда они ходят на постоянной основе.

Карта мечты способствует визуализировать, как живёт и развивается ребёнок, кем его в будущем видит семья, как он видит сам себя. Ключевые слова: жить, любить, играть, работать! Это означает, что у ребёнка должно быть множество способов выразить себя, познавать мир, применять полученные знания в повседневной жизни, быть самостоятельным, быть членом семьи и общества [Беляева, Проглядова, Скакун, 2019].

Подводя итог, хочется отметить, что создание карт – это увлекательное и важное мероприятие для всех членов семьи [Беляева, Ольховская, 2007]. Использование фотографий, рисунков, текстов, схем способствует общему и речевому развитию ребёнка, осознанию и систематизации личного опыта, формированию представлений об окружающем мире, созданию основы для взаимопонимания. Совершать эту сложную работу помогают режимные моменты: занятия, игры, ежедневные разговоры, сопровождающие действия, обсуждение недавно прожитых событий, планы на будущее, стремление понять и помочь выразить желания ребёнка, его переживания, отношения к тем или иным событиям [Головниц, 2015]. Будьте внимательны друг к другу, придерживайтесь девиза: уважай, вовлекай, обучай!

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу: воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.

2. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями; под ред. Л.А. Головниц; учебное пособие. М.: Логомаг, 2015. 266 с.
3. Опыт сопровождения дошкольников с нарушениями слуха и зрения // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства / Беяева О.Л., Проглядова Г.А., Давыдова О.Г., Скакун Л.В. // Материалы VI Международной научно-практической конференции. Под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. 2019. С. 140–142.
4. Решетникова О.А. Технология работы с семьей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 75–78.
5. Ян ван Дайк о детях с врождёнными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследования проблем // Т.А. Баилова, Т.М. Михайлова, А.М. Пайкова. М.: Теревинф, 2018. 128 с.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

TRAINING OF SPECIALISTS FOR WORKING WITH THE FAMILY OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENT VIOLATIONS

Л.М. Сафонова, О.Л. Беляева

L.M. Safonova, O.L. Belyaeva

Проектная деятельность, грантовая поддержка, тяжелые множественные нарушения развития, подготовка специалистов.

В статье описан опыт подготовки специалистов комплексного центра социального обслуживания населения «Кировский» г. Красноярска к работе с семьями, имеющими детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Project activities, grant support, severe multiple developmental disabilities, specialist training.

The article describes the experience of training specialists of a comprehensive social center public services «Kirovsky» of Krasnoyarsk to work with families with children and adolescents with severe multiple developmental disabilities.

Коллектив комплексного центра социального обслуживания населения «Кировский» г. Красноярска всегда находится в поиске и реализации новых подходов к работе с семьями, имеющими детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития. Важными и эффективными путями достижения и освоения нового является проектная деятельность. Для участия в реализации государственных мероприятий, направленных на поддержку психического и физического здоровья уязвимых семей (подростков и их родителей), мотивирование их на ответственное отношение к своему здоровью и благополучию семьи сотрудники центра включились в реализацию проекта «Учимся думать – учимся жить». Проект направлен на формирование у уязвимых семей (подростков в возрасте 14–18 лет и их родителей) жизненных навыков, способствующих благополучию и повышению качества жизни через включение в активные практики здорового образа жизни с использованием инновационной семейной профилактической технологии «Программа „15”».

Среди одной из главных задач проекта значилась задача повышения информированности и формирования навыков здорового образа жизни у самих детей, подростков и их родителей [Мамаева, Гох, Беляева и др., 2015]. Зная сложности семьи, воспитывающей детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития, необходимо было научиться новым методам работы с семьей [Беляева, Шандыбо, Черенёва и др., 2015]. В сотрудничестве с кафедрой

коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева специалисты центра «Кировский» прошли специальное обучение при поддержке благотворительного фонда «Со-единение». Обучение включало в себя прохождение онлайн-курса «Подготовка специалистов и учителей к работе с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития», всемирно известной школы Перкинс [Беляева, Проглядова, 2019]. В процессе обучения специалисты центра познакомились и стали внедрять проекты с такими методиками работы с семьей:

1. Карты развития ребенка, подростка: карты мечты, карты общения, карты любви, карты работы, карты творчества, карты здорового образа жизни.

2. Разработка календарей на часть суток, день, неделю, месяц для своего ребенка, подростка.

3. Совместные мастерские: творческие, трудовые, оздоровительные.

4. Технология создания «рабочего места» для своего ребенка, подростка с тяжелыми множественными нарушениями развития у себя дома.

Технология групповой работы с подростками и их родителями, которая дает не только знания, но и навыки для выбора безопасного поведения и формирования здорового образа жизни, признана лучшим региональным опытом и поддержана Минэкономразвития РФ в 2015 –2016 годах. Данная технология и методики работы, предложенные в онлайн-курсе Школой Перкинс, внедрены в работу центра «Кировский» при грантовой поддержке Фонда президентских грантов в 2019 году [Беляева, Сафонова, 2019].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Проглядова Г.А. Деятельность ресурсного центра по сопровождению детей в КГПУ им. В.П. Астафьева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2019. С. 8–9.
2. Сафонова Л.М, Беляева О.Л. Трудовички и «Трудово» // «Социальное развитие: Регион 24». № 4 (29), декабрь 2019 года. С. 44–45.
3. Мамаева А.В. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / Беляева О.Л., Мамаева А.В., Шандыбо С.В., Пилипчевская Н.В., Петропавловская Н.В., Цвелюх И.П., Черенёва Е.А. Красноярск, 2015. 214 с.
4. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / Беляева О.Л., Лёвина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Красноярск, 2015. 172 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАССКАЗОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

USING ITEMS TO ACCOMPANY STORIES WHEN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SIMULTANEOUS HEARING AND VISION IMPAIRMENT

Т.В. Сопинская

T.V. Sopinskaya

Дети с одновременными нарушениями слуха и зрения, устная речь, жестовая речь, каналы восприятия.

Трудность овладения речью у детей с одновременным нарушением слуха и зрения требует от педагога применения новых интересных приемов и методов работы. Одним из таких методов может стать «Коробка с историями», где подкрепление слуховых образов происходит за счет использования натуральных объектов, устной и жестовой речи педагога.

Children with simultaneous hearing and vision disorders, oral speech, sign language, perception channels.

The difficulty of mastering speech in children with simultaneous hearing and vision impairment requires the teacher to apply new interesting techniques and methods of work. One of these methods can be a «Box with stories», where the reinforcement of auditory images occurs through the use of natural objects, oral and gestural speech of the teacher.

Дети с одновременными нарушениями слуха и зрения имеют крайне ограниченный жизненный опыт и, соответственно, бедные представления об окружающих их предметах и явлениях. Они не могут их назвать, обозначить словом или жестом, с трудом узнают в изменившейся ситуации, не различают предметы по функциональному назначению, не всегда могут соотнести реальный предмет с его изображением [Головчиц, 2015]. Кроме того, слепоглухие дети могут быть менее замотивированы к общению, поскольку детям для которых общение физически трудно – легче быть пассивными. Без специальной работы спонтанного развития речи не произойдет.

Овладение речевым материалом детьми с одновременным нарушением слуха и зрения требует длительного времени и соблюдения ряда условий [Головчиц, Кириллова, Кроткова, 2018]:

- использование всех доступных ребенку каналов восприятия: остаточного слуха, остаточного зрения, тактильно-вибрационной чувствительности;
- стимулирование и поддержка малейших попыток говорения, в том числе даже слабое шевеление губ и попытки лепета ребенка;
- соблюдение требований к наглядности используемого дидактического материала в соответствии с остаточным уровнем зрения детей;

- использование натуральных предметов;
- использование текстов (сказок, рассказов) соответствующих возрасту, уровню речевого развития и интересам детей.

Дети с одновременным нарушением слуха и зрения с трудом понимают истории, сюжет которых находится за пределами их личного опыта. Один из способов сделать сказку или рассказ более осмысленными и интересными для ребенка – собрать упоминаемые в нем предметы в коробку и использовать их по мере того как они появляются в рассказе [Хайдт, Аллон, Эдвардс, 2018]. Для этого нужен опытный педагог-помощник [Мамаева, Беляева, Шандыбо и др., 2015].

Например, для рассказа о работе в саду или огороде возьмите настоящие фрукты и овощи, а для рассказа о зимней одежде приготовьте реальные предметы одежды. Выбирать лучше истории сопоставимые с личным опытом ребенка. Можно адаптировать рассказы, заменив имена персонажей и названия мест на знакомые ребенку.

В процессе чтения рассказа педагог может подкреплять устную речь жестовой речью, активно подключать детей к манипуляции с предметами в коробке, проговаривать отдельные звукоподражания (слова, фразы) вместе с детьми. Способы и варианты работы с «коробкой с историями» зависят от индивидуальных возможностей детей и конкретных задач педагога, это может быть: чтение текста с целью расширения словаря ребенка и/или обучения жестам; чтение текста истории с предложением ребенку достать предмет, который он услышал и соотносить с иллюстрацией в книге; чтения текста с указанием для ребенка способа действий с предметами; знакомство ребенка с функциональным назначением предметов и др.

Также, педагогу важно быть эмоциональными, подкреплять речь улыбкой, естественными жестами, движениями тела и стремиться к тому, чтобы ребенок тоже эмоционально реагировал на используемые в играх предметы. Хорошим результатом будет самостоятельная деятельность ребенка с использованием «коробки с историями» от простого манипулирования предметами до самостоятельного пересказа истории. Данный прием может использоваться педагогами в детском саду с детьми разных возрастных групп и разных нозологий, также данный прием работы может использоваться и родителями в домашних условиях [Беляева, 2014].

Дети с одновременными нарушениями слуха и зрения нелегко усваивают связь между словами и тем, что они обозначают, или между предложениями и понятиями что они представляют. «Коробка с историями» позволяет задействовать сразу несколько каналов получения информации, а значит, способствует лучшему осмыслению прочитанного и может помочь детям освоить навыки и понятия, необходимые им в дальнейшем для их повседневной жизни.

Библиографический список

1. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие. Под ред. О.Л. Беляевой: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. 2014. 120 с.

2. Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения / Л.А. Головчиц, Л.И. Кириллова, А.В. Кроткова // М.: Ясенева поляна, 2018. 156 с.
3. Мамаева А.В. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / Беляева О.Л., Шандыбо С.В., Пилипчевская Н.В., Петропавловская Н.В., Цвелюх И.П., Черенёва Е.А. Красноярск, 2015. 214 с.
4. Перкинс школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / К. Хайдт, М. Аллон, С. Эдвардс. М.: Теревинф 2018, 560 с.
5. Miles B. Riggio, M. Remark a versation // Perkins school for the blind, 1999, 320 p.

ЗНАЧЕНИЕ КАЛЕНДАРЕЙ ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СО СЛЕПОГЛУХОТОЙ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

THE IMPORTANCE OF CALENDARS FOR PLANNING THE WORK OF CHILDREN WITH DEAFNESS AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

М.В. Ступакова

M.V. Stupakova

Дети с одновременным нарушением слуха и зрения, календари, планирование деятельности, коммуникация.

В статье рассматривается понятие «календари» и раскрывается их роль в коммуникативном и познавательном развитии детей с одновременным нарушением слуха и зрения. Охарактеризованы способы применения календарей.

Children with simultaneous hearing and vision impairment, calendars, activity planning, communication.

The article discusses the concept of «calendars» and reveals their role in the communicative and cognitive development of children with simultaneous hearing and vision disorders. The methods of using calendars are described.

Календарная система как методика была разработана в Голландии. Её авторами являются Я. Ванн Дайк, М. Джансен, Т. Виссер [Басилова, Пайкова, Михайлова, Ян ван Дайк, 2018].

Календарь – это символическая система коммуникации, в которой различные символы используются для представления основных видов деятельности в течение определенных отрезков времени [Беляева, Викулина Дядяева, 2014].

Я. Ванн Дайк, М. Джансен и Т. Виссер выделяют следующие типы календарей [Басилова, Пайкова, Михайлова, Ян ван Дайк, 2018]:

- предметный календарь (символами являются натуральные и схематизированные предметы, их барельефное, рельефное, контурное изображение);
- картинный календарь (изображение какого-либо предмета, вида деятельности или места её осуществления);
- календари смешанного типа (изображение дополнено словом);
- календари с использованием словесной речи.

Выбор вида и направленности этого наглядного пособия зависит от физических, сенсорных, моторных, психических и интеллектуальных возможностей ребенка, возможности оказывать ему индивидуальную помощь [Беляева, Мамаева, Шандыбо, 2015]. Работая с календарем, педагог работает на обучение коммуникации – расширяет репертуар тем для общения.

Календарь – это контейнер с разграниченными неглубокими отделениями. Число коробок или отделений может варьироваться от трех до восьми,

в зависимости от уровня развития ребенка и его возраста. Подбирается комплект предметов-символов, картинок-символов, каждый из которых соответствует определенному виду деятельности.

Использование календаря зависит от степени выраженности нарушения зрения: если ребенок может сохранившимися остатками зрения рассмотреть картинки, то календарь будет смешанного типа, в перспективе – календарь словесного типа. При значительной потере зрения (или в сочетании с нарушением интеллекта) более выгодно использование календаря с предметами, рельефом.

По мнению Ян В. Дайка и А.И. Мещерякова, календарная система обеспечивает эмоциональную поддержку ребенку и способствует созданию представлений, необходимых для развития коммуникации по многим направлениям [Блаха, 2007].

Работа с календарём решает следующие задачи [Магутина, 2016]:

Даёт ребёнку представление о предстоящем виде деятельности. Это обеспечивает чувство безопасности, которое важно для социально-эмоционального развития.

Даёт возможность ожидать следующее действие, деятельность, временное событие.

Предупреждает, что могут случиться неожиданные события. Когда ребенок имеет возможность подготовиться к неожиданностям, он испытывает меньше стресса и напряжения.

Позволяет принимать участие в определении событий дня. Это дает ребенку чувство контроля над жизнью.

Позволяет сформировать временные рамки, временные понятия (например, вчера, сегодня, завтра) у слепоглухого ребенка.

Основной задачей, которую решает использование календарей – это обучение коммуникации. Основой для развития различных средств коммуникации у слепоглухого ребенка – это включение его в ежедневную последовательность событий и видов деятельности в течение дня, вследствие чего ребенок и воспитатель могут найти взаимно понимаемую тему для диалога.

Получив от педагога предмет-символ, ребенок совместно с ним и под его руководством обследует этот предмет, называет его и связанную с ним деятельность устно или обозначает жестом. Сначала речевые (и жестовые) комментарии делает педагог: «Аня, смотри. Это – чашка. Аня будет пить» (устная речь и жест). Ребенок учится повторять их за педагогом, а затем делает это самостоятельно. После выполнения каждого вида деятельности соответствующий предмет-символ укладывается в предназначенную для этого коробку («Все»), что означает законченность действия. Ребенок используя устную и жестовую речь, обозначает завершенность определенной деятельности и переходит к следующей.

Ежедневный календарь отражает основные или все виды деятельности в течение дня. Утром ребенок знакомится с распорядком в течение дня, соотносит символ и деятельность, после завершения – убирает символ с календаря и кладет его в контейнер «Всё».

Календарь для планирования используется внутри конкретного вида деятельности, включает использование символов для основных этапов деятельности. Это помогает ребенку запомнить, какие действия составляют данную деятельность и их последовательность.

Работая с календарём, педагог учит детей связывать сигналы (предмет, символ, рисунок, жест) с определёнными реакциями и поведением, что является важным условием для обучения вообще, и для обучения коммуникации в особенности [Мещеряков, 1974].

В своей практической деятельности дефектологи МБДОУ №194 комбинированного вида г.Красноярска активно используют рекомендации зарубежных и отечественных специалистов в работе с детьми с нарушениями зрения после кохлеарной имплантации [Беляева, Викулина Дядяева, 2014].

Библиографический список

1. Блаха Ребекка. Календари. Пособие по формированию средств общения; пер. с англ. Сергиев Посад // ФГУ СПДДС – Росздрава, 2007. 79 с.
2. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие / Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В.; под ред. О.Л. Беляевой. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск. 2014.
3. О детях с врожденными нарушениями зрения и слуха / Басилова Т.А., Пайкова А.М., Михайлова Т.М. Ян ван Дайк // Вопросы обучения и исследование проблем. Теревинф, 2018. 128 с.
4. Магутина А.А. Применение альтернативных средств общения при обучении коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и просвещение. 2016. № 3 (23). С. 327–337.
5. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка / Мамаева А.В., Беляева О.Л., Шандыбо С.В., Пилипчевская Н.В., Петропавловская Н.В., Цвелюх И.П., Черенёва Е.А. // Методические рекомендации для начинающих тьюторов. Красноярск, 2015.
6. Хайдт Кэти. Перкинс Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития // Издательство: Теревинф, 2018. 560 с.

Сведения об авторах

БЕЛЯЕВА ОЛЬГА ЛЕОНИДОВНА, доцент, к.п.н., Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БУСОРГИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА, педагог-психолог, учитель дефектолог, Краевое государственное бюджетное учреждение «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения»; e-mail: elenabusorgina@mail.ru

БОЛГОВА ЕВГЕНИЯ СЕРГЕЕВНА, магистрант, 1 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт психолого-педагогического образования; e-mail: zhenya_2504@mail.ru

ВОРОНОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий; e-mail: olga260889@mail.ru

ВОРОНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА, аспирант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий; e-mail: tany1985.06@mail.ru

ГРИЩЕНКО ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА, доцент, к.п.н., учитель-дефектолог, Детский сад № 37 «Теремок»; e-mail: t_grischenko@mail.ru

ДЮКАРЕВА АЛИНА МАКСИМОВНА, студентка, 4 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий; e-mail: alya.dyukareva98@mail.ru

КУЛЯК МАРИНА ВИКТОРОВНА, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий

МЕЛЬНИКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий; e-mail: t.a.melnikova@bk.ru

НИКОЛАЕВА ВИКТОРИЯ НИКОЛАЕВНА, 4 курс, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; e-mail: tulpan181@yandex.ru

НЕПОМНЯЩИХ ОКСАНА ИГОРЕВНА, учитель-логопед, Детский сад комбинированного вида № 194; e-mail: oxana1105@mail.ru

ПРОГЛЯДОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, к.п.н., Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: 26pga@mail.ru

ПУШКАРЕВА ВЕРА ЕВГЕНЬЕВНА, магистрант, 2 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий; e-mail: oli.wera@yandex.ru

РЕШЕТНИКОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА, учитель-дефектолог, «Муниципальное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи №5 «Сознание»; e-mail: resh69@mail.ru

СКАКУН ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА, директор, «Муниципальное бюджетное учреждение Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание»; e-mail: skakun06@list.ru

СЕЛИХ ВАЛЕРИЯ ВИТАЛЬЕВНА, студентка, 4 курс, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт социально-гуманитарных технологий; e-mail: valerisl@mail.ru

САФОНОВА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА, директор, «Комплексный центр социального обслуживания населения «Кировский»; e-mail: mu007@list.ru

СОПИНСКАЯ ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА, учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад комбинированного вида № 194; e-mail: sopin-tania@mail.ru

ХОДАРЕВА ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА, учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Красноярская школа № 9»;
e-mail: hodareva.olga@mail.ru

ЧИМБАР МАРИНА СЕРГЕЕВНА, методист, Центр детского творчества «Престиж» г. Красноярск;
e-mail: chimbar82@mail.ru

ШИРОКОВА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА, педагог-психолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад комбинированного вида № 194;
e-mail: shirokovayn@mail.ru

ЮКИНА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА, учитель-дефектолог, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей № 9»;
e-mail: ukina_@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

XXI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С СЕНСОРНЫМИ И БИСЕНСОРНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ: ТЕОРИЯ
И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск 27 апреля 2020 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 07.06.20.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,8