

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Развитие компенсаторных механизмов у старших дошкольников с нарушением слуха в процессе подготовки к школе

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

дата подпись

Исполнитель:
Говейлер Анжелика
Александровна,
обучающийся СДПП-1501 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Кубасов Александр Васильевич,
д.филол.н., профессор, зав.
кафедры теории и методики
обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПСИХО-ФИЗИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ СЛУХА	6
1.1. Причины нарушения слуха, виды и классификации нарушений.....	5
1.2. Особенности сенсомоторной системы у детей с нарушением слуха.....	12
ГЛАВА 2. ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	16
2.1 Общая характеристика готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста.....	16
2.2. Структура готовности к школьному обучению.....	24
2.3. Особенности готовности к обучению в школе у детей с нарушением слуха.....	32
ГЛАВА 3. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	39
3.1. Обзор диагностических методик по обследованию готовности дошкольников к школьному обучению.....	39
3.2 Психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы.....	46
3.3 Условия и содержания констатирующего эксперимента.....	52
ГЛАВА 4. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕНСАТОРНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	63
4.1. Зрительная и тактильная функция как компенсаторный механизм для детей с нарушением слуха.....	63
4.2. Содержание, формы и приемы работы для развития слухового восприятия при подготовке к школе.....	69
4.3. Контрольный эксперимент.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	84

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	91

ВВЕДЕНИЕ

Период дошкольного детства является значимым периодом развития детей, в том числе и их сенсорной системы, которая отличается своим функционированием у детей с нарушением слуха. Известно, что благодаря слуховому восприятию обогащаются знания ребенка и происходит развитие, аналогичного мнения придерживались такие отечественные педагоги как Л. И. Божович, Л. А. Венгер и др.

При нарушении какого-либо анализатора происходит его компенсация за счет сохранных функций. Поражения слуха запускают компенсаторные механизмы зрительного и кинестетического анализаторов. Следует отметить, что развитие компенсаторных механизмов также играет огромную роль в готовности старшего дошкольника с нарушением слуха к школьному обучению, и последующей адаптации в момент обучения, также развитие данных функций и состояние слуха влияют на дальнейший образовательный маршрут.

В настоящее время нарушения сенсорной слуховой системы представляет важнейшую медико-социальную работу, и имеет особую актуальность. По данным некоторых авторов, различной степенью слуховой депривации страдают от 6 до 8% населения планеты, из них около 80% имеют сенсоневральные нарушения слуха (Н. Н. Петрова, Т. А. Сичкарева, И. П. Королева).

В специальной психологии и педагогике проблема компенсаторных возможностей у детей с нарушенным слухом анализируется в разных аспектах. Один из подходов связан с инклюзивным образованием и его установкой на то, что любой человек может быть включен в общественные отношения и полноценно в них функционировать.

Объект исследования: сенсорное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Предмет исследования: роль компенсаторных механизмов при подготовке детей к школьному обучению.

Цель исследования: определить значимость сенсорного развития развития детей с нарушением слуха при подготовке к школе.

Задачи исследования:

– Изучить степень разработанности заявленной проблемы в научной литературе.

– Рассмотреть особенности готовности к школьному обучению (психологической и физической), а также особенности сенсорной системы и компенсаторных механизмов у детей подготовительной группы с нарушением слуха.

– Изучить в ходе теоретического исследования особенности нарушения слуха и механизмов компенсации.

– Проверить в ходе экспериментальной работы уровень компенсаторных механизмов у детей с нарушениям слуха при подготовке к школе.

Гипотеза: предполагается, что при более углубленном изучении роли компенсаторных механизмов в развитии детей дошкольного возраста в последующем может эффективно повлиять на школьное обучение, при условии оптимальных методов и приемов обучения.

ГЛАВА 1. ПСИХО-ФИЗИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

1.1. Причины нарушения слуха, виды и классификации

Опираясь на данные ВОЗ (Всемирная Организация Здравоохранения), по индустриально развитым странам количество детей в возрасте до 16 лет, страдающих нарушениями слуха различной этиологии, в России превышает 600 тысяч [49].

Р. М. Боскис, в свою очередь, под нарушением слуха понимала полное или частичное снижение способности воспринимать звуки [9].

В России была создана единая система раннего выявления нарушений слуха, начиная с неонатального периода. Используется: в родильных домах, отделениях патологии новорожденных и выхаживания недоношенных. Фиксация состояния слуха должна быть обязательна проведена у детей, наиболее подверженных риску потери слуха [53].

В свою очередь, этиология нарушений слуха связана со следующими факторами и явлениями:

- вирусные и инфекционные заболевания матери в период беременности (грипп, герпес, токсоплазмоз, краснуха);
- токсикоз;
- асфиксия при родах у новорожденного;
- недоношенность/переношенность;
- гемолитическая болезнь новорожденных;
- масса тела ребенка при рождении составляет менее 1,5 кг;
- использование антибиотиков и других лекарственных средств, не предусмотренных для приема во время беременности;

- внутриродовая травма травмы и механические травмы после рождения у детей;
- генетическая предрасположенность; заболевания родителей, сопровождающиеся поражением слуховой функции;
- патология челюстно-лицевого скелета у ребенка;
- алкогольная/наркотическая зависимость у родителей;
- проведение интенсивной терапии новорожденному (искусственная вентиляция легких продолжительностью от 5-ти дней);
- количество баллов по шкале Апгар 0-4 за 1 минуту или 0-6 за 5 минут по десятибалльной шкале оценки новорожденного (Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко) [24];

В зависимости от уровня состояния слуха выделяют слабослышащих детей и глухих.

Тугоухость — это постоянное ухудшение функции слуха, которое вызывает затруднения в восприятии речи. Потеря слуха может быть переменной — от незначительного нарушения восприятия шепотной речи до значительного ограничения восприятия речи на разговорном уровне. При потере слуха у ребенка возникают трудности в восприятии и саморегуляции речи. Тем не менее, существует возможность овладеть устной речью самостоятельно с помощью остаточного слуха, но могут возникать трудности, которые приводят к искажению и ограничению состава слов. Детей с тугоухостью называют слабослышащими.

Глухота является наиболее стойким повреждением слуха, при котором оптимальное восприятие речи без использования слухового аппарата становится невозможным. При глухоте не происходит самостоятельное овладение речью.

В каждой из этих групп отмечается вариативное снижение слуха. Основываясь на данной характеристике, был разработан ряд классификаций детей с нарушениями слуха, в основу которых были взяты различные

факторы. Классификация Л.В. Неймана также является весьма значимой в отечественной сурдопедагогике. В ней отражены такие аспекты как степень поражения слуховой функции и возможности восприятия речи с помощью остаточного слуха. Основным критерием определения степени слуха, по мнению Л.В. Неймана, можно рассматривать степень потери слуха в области речевого диапазона частот по данным субъективной тональной пороговой аудиометрии [38].

В зависимости от средней потери слуха в заданном объеме выделяются три степени снижения слуха:

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

Трудности освоения речи могут быть обнаружены у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние Л. В. Нейман считает условной границей между нарушением и нормальным слухом. Граница же между условной тугоухостью и глухотой находится на уровне 85 дБ.

При 1-й степени тугоухости, когда усредненная потеря слуха не превышает 50-ти дБ, для ребенка остается доступно речевое общение: может внятно воспринимать разговорную речь громкостью на расстоянии более 1—2 м, шепот около уха.

При 2-й степени тугоухости, т.е. снижении слуха от 50-ти до 70-ти дБ наблюдаются трудности в общении, это связано с тем, что разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м, а шепотная речь не воспринимается вообще.

При 3-й степени тугоухости, т. е. потере слуха более 70-ти дБ, словесная общение нарушается, так как разговорная речь не всегда отчетливо воспринимается даже около уха.

Возможности, которые имеют глухие дети для различения речи, звуков окружающего мира зачастую зависят от уровня сформированности воспринимаемых частот. [39]

Следовательно, по диапазону воспринимаемых частот выделены четыре группы глухих:

- 1-я группа — дети, усваивающие звуки до 250 Гц;
- 2-я группа — дети, усваивающие звуки до 500 Гц;
- 3-я группа — дети, усваивающие звуки до 1000 Гц;
- 4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в диапазоне частот до 2000 Гц и выше.

Авторитетная классификация нарушений слуха принадлежит Р. М. Боскис. Благодаря ее трудам была создана система образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом. Р. М. Боскис, опираясь на учение Л. С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии психики ребенка с нарушениями слуха, выявила основные аспекты, которые впоследствии стали основой образовательной типологии детей с нарушениями слуха и характеризующие своеобразие их развития.

Нарушение слуха у ребенка следует считать существенным отличием от аналогичного нарушения у взрослых, поскольку у взрослого человека потеря слуха приводит к проблемам с устным общением. Нарушения слуха в раннем возрасте влияют на развитие психического развития ребенка, часто вызывая ряд серьезных вторичных нарушений, главным образом при становлении речи [21].

По мнению Е. Г. Речицкой, принципиальное значение для развития имеет время возникновения потери слуховой функции. Это можно объяснить тем, что чем раньше произошло нарушение, тем наиболее сильно оно будет отражено на формировании речи и развитии ребенка в целом.

Таким образом, если потеря слуха произошла в тот момент, когда речь еще не была достаточно сформирована (в возрасте до 3 лет), зачастую приводит к ее полному исчезновению. В свою очередь, у позднооглохших детей, степень сохранности речи зависит от времени потери слуха у ребенка и условий последующего развития и обучения, включая наличие или

отсутствие специальной работы по сохранению и развитию слухового восприятия и речи.

Утрата слуха в возрасте от 2 до 5 лет может вызывать распад речи в том случае, если своевременно не была проведена комплексная коррекционная работа. У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в случае потери слуховой функции речь может быть частично сохранена, но без коррекционной работы и психологической помощи она постепенно угасает [53].

После потери слуха условия, в которых будет находиться ребенок, имеют одно из ведущих значений для его дальнейшего психологического и речевого развития. Это объясняется тем, что чем раньше было выявлено нарушение слуха, тем успешнее в дальнейшем будет происходить развитие ребенка, соответственно, тем меньше существует возможность тяжелого отставания в формировании речи, личностного развития и интеллектуальной деятельности в целом. Для успешного развития ребенка с нарушенным слухом важной составляющей является роль компенсации [21].

Так, Р. М. Боскис, основываясь на ведущие положения педагогической типологии, выделила 2 группы детей с нарушенным слухом: слабослышащие и глухие.

К группе глухих отнесены те дети, уровень слуха которых не создает условий для самостоятельного овладения речью. В таком случае необходимо обязательное обучение. Отталкиваясь от уровня сформированности речи среди глухих выделены две категории:

– ранооглохшие дети — дети без сформированной речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в промежуток времени, когда речи еще не было сформирована (примерно до 3 лет).

– позднооглохшие дети — дети, потерявшие слух в период сформированности речи, при этом уровень ее развития может быть вариативен.

– К группе слабослышащих отнесены дети с остаточным слухом, при

котором существует возможность самостоятельного речевого развития. Выделяют две категории слабослышащих детей:

– слабослышащие дети, которые имеют тяжелые нарушения при развитии речи (некорректно построенные фразы, значительные нарушения лексического и грамматического строя), к моменту поступления в школу;

– слабослышащие дети, владеющие навыками развернутой фразовой речи, с незначительными трудностями в построении высказываний и фонетическом оформлении; [9].

По МКБ-10 (Международная классификация болезней десятого пересмотра) выделяются:

– Н60-Н62 болезни наружного уха (наружный отит; другие болезни наружного уха; поражения наружного уха при болезнях, классифицированных в других рубриках);

– Н65-Н75 болезни среднего уха и сосцевидного отростка (негнойный средний отит; гнойный и неутонченный средний отит; средний отит при болезнях, классифицированных в других рубриках; воспаление и закупорка слуховой [евстахиевой] трубы; другие болезни слуховой [евстахиевой] трубы; мастоидит и родственные состояния);

– Н80-Н83 болезни внутреннего уха (отосклероз; нарушения вестибулярной функции; вестибулярные синдромы при болезнях, классифицированных в других рубриках; другие болезни внутреннего уха);

– Н90-Н95 другие болезни уха (Кондуктивная и нейросенсорная потеря слуха; другая потеря слуха; оталгия и выделения из уха) [35].

Исходя из представленного материала, можно сделать вывод, что этиология нарушения слуха разнообразна и зависит от различных факторов, влияющих на развитие ребенка как в постнатальном, так и в перинатальном периоде. Существующие классификации нарушения слуха различны, но вместе с тем имеют и общий параметр— уровень развития речи, который носит диагностирующий характер.

1.2. Особенности сенсомоторной системы у детей с нарушением слуха

Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста как с нарушенным слухом, так и с сохранным, включает в себя развитие соматогнозиса (восприятие тела); зрительного, тактильного и слухового восприятия [18].

Многие сурдопедагоги (Ф. Ф. Рау, Л. В. Нейман) уделяли особое внимание особенностям двигательных ощущений глухих и слабослышащих детей. Ими была замечена некоторая несогласованность движений, а именно: неловкость и неуклюжесть их походки. Это связано с нарушением вестибулярного аппарата и нервных окончаний двигательного анализатора [39], [47].

По мнению Ж. И. Шиф, причиной нарушения моторики служит несформированность и недостаточность слухового контроля при выполнении двигательных элементов. Можно предположить, что именно поэтому детям с нарушениями слухового анализатора наиболее трудно дается овладение некоторыми спортивными и трудовыми упражнениями, требующими от ребенка правильного ощущения своего тела, тонких движений рук и чувства равновесия [58].

Следует отметить, что двигательные ощущения играют не менее значительную роль в развитии детей с нарушенным слухом. Ведущим аспектом является то, что ребенок с сохранным слухом, при возникновении ошибок в момент произношения, ориентируется на слуховой анализатор для контроля и коррекции, а глухой ребенок опирается на кинестетические ощущения (в т.ч. и вибрационные), а также на артикуляционную память [57].

Таким образом, двигательные ощущения для глухих – одно из основных средство самоконтроля, база, на которой происходит формирование речи, особенно таких форм как: устная, дактильная,

мимическая (при классической системе обучения глухих).

Помимо недостаточной сформированности мелкой моторики у детей с нарушением слуха наблюдаются нарушения в осязательных ощущениях (тактильные, двигательные и температурные ощущения). По мнению И. М. Соловьева и Ж. И. Шиф такие дети не умеют пользоваться в полной мере этим сохранным анализатором. Например, получив новый предмет, они начинают им манипулировать, что не имеет существенного значения для процесса осязания. Также частые ошибки наблюдаются в том, что ребенок прикасается к поверхностям предметов лишь кончиками пальцев, не используя всю поверхность ладони, все пальцы [50], [58]. Так, помимо недостаточной сформированности мелкой моторики у детей с нарушением слуха наблюдаются нарушения в осязательных ощущениях.

С развитием защитного торможения в зрительном анализаторе происходит иррадиация тормозного процесса по коре головного мозга, захватывая и другие корковые центры. Резкое удлинение зрительной реакции в конце дня связано с наступлением общей утомляемости организма, т.е. функциональное состояние нервных центров снижается [2].

Кроме того, у дошкольников с нарушенным слухом чаще, чем у детей с сохранным слухом, производительность внимания зависит от характера представленной информации: цифры, букв, фигур и пр. (Р. М. Боскис, Т. В. Розанова) [9], [49]. На протяжении всего дошкольного возраста происходит увеличение внимания – от 10–12 минут в начале дошкольного этапа до 40 минут к концу данного периода. [5].

Кинестетические ощущения интенсивно развиваются в том случае, если у ребенка помимо нарушения слуха также присутствует и нарушения в зрительном анализаторе. Для глухих детей чувства, связанные с кожными ощущениями, являются основным способом познания окружающего мира.

Кинестетические ощущения, это те ощущения, которые характеризуют положения и движения органов тела. Данные ощущения вызваны раздражением специфических механических анорцепторов, которые

располагаются в суставах, сухожилиях, мышцах и связках. В настоящее время особое значение придается рецепторам суставов, указывающим о его положении, направлении движения, скорости и ускорения [32].

Зафиксированы данные, подтверждающие, что рецепторы, находящиеся в суставах, посылают информацию непосредственно в кору головного мозга, в свою очередь, как мышечные — в основном передают информацию в нижележащие отделы центральной нервной системы.

Кинестетические ощущения являются особенно важным видом чувствительности, потому что без них невозможно полноценно поддерживать вертикальное положение тела, а также выполнять те движения, которые требуют повышенной координации. Если у человека наблюдаются нарушения кинестетической чувствительности, то осуществлять двигательную активность он может только при постоянном зрительном контроле.

Кинестетические ощущения совместно с кожными не только контролируют выполнение двигательных задач, но также помогают в изучении широкого спектра свойств объектов (твердость/мягкость, упругость, шероховатость и др.). Следует отметить, что кинестетические ощущения глазных мышц играют особую роль в развитии зрительного анализатора.

Вибрационные ощущения являются одним из типов кожных ощущений, возникающих, когда кожа подвергается периодическим вибрационным раздражителям. Следовательно, колебания с частотой более 1000 Гц мало различимы. Также кончики пальцев, кончик носа, губы, свод стопы являются наиболее чувствительны к вибрационным отношениям. Если вибрационные раздражители оказывают значительное влияние на организм, это может привести к болевым ощущениям.

В некотором смысле, вибрационное ощущение заменяют глухим детям способность слышать, т. к. вибрационная чувствительность глухих превосходит остаточную слуховую. Важность ощущения вибрации имеет

место быть при обучении речи для ребенка с нарушенным слухом. Некоторые из вибрационных ощущений, которые возникают при воспроизведении речи, улавливаются глухим, когда ладони прикладываются к шее говорящего, рту, лицу, а также с помощью специальных устройств, включающих микрофон, усилитель и вибратор. При опоре на вибрационное восприятие у глухих детей развивают остаточный слух [34].

Важным является непосредственно то, что сенсомоторное развитие детей с нарушенным слухом подчиняется тем же общепринятым «законам», что и у детей с сохранным слухом, но при этом имеет свои особенности, так, двигательные ощущения у таких детей – основной способ самоконтроля, база, благодаря которой формируется речь. Также вспомогательным средством являются вибрационные ощущения, а зрительный анализатор, в свою очередь, является ведущим средством компенсации [19].

В целом, можно отметить, что психо-физические особенности детей с различной степенью нарушения слуха соотносятся с общими закономерностями развития, но имеют свои особенности в виде запаздывания созревания некоторых структур (например, моторики). Но, важно отметить, что при правильном подходе к ребенку, с учетом его индивидуального уровня развития, степенью нарушения слуха можно максимально скорректировать его развитие и помочь в дальнейшем максимально адаптироваться к школьной среде.

ГЛАВА 2. ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

2.1.Общая характеристика готовности к школьному обучению

Проблема готовности детей к школьному обучению занимает одно из ведущих мест в проблематике психологии развития.

Важность проблемы готовности к школьному обучению связана со степенью возможности дошкольного образования предоставить оптимальные условия для дальнейшего развития ребенка.

В исследованиях, которые были проведены во второй половине XIX века, готовность детей к обучению в школе не рассматривается как отдельная научная проблема, а действует в контексте общих проблем психологии образования и развития. Понятие «подготовка к школьному обучению» еще не определено в полной мере, но уже происходит становление формулировок проблем, составляющих текущее содержание данного аспекта. Ведутся и активно изучаются теоретические предпосылки для современных подходы к изучению готовности к школе [61].

В работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов этого периода (Ст. Холла, А. П. Нечаева и др.) активно обсуждаются особенности и значение дошкольного возраста, в том числе и различия в протекании психических процессов у детей и взрослых, что впоследствии позволяет прийти к выводу о необходимости целенаправленной и продуманной подготовки детей к систематическому школьному обучению; роль семейного воспитания в подготовке ребенка к школе; специфика и преемственность дошкольного и начального школьного обучения; принцип непрерывности в обучении и воспитании детей дошкольного и школьного возрастов; задачи дошкольных учреждений в подготовке детей к школе; содержание и методы

работы с маленькими детьми в семье и в дошкольных учреждениях по обеспечению всестороннего развития и подготовки к школьному обучению.

Также рассматриваются вопросы о наиболее подходящем возрасте для начала обучения в школе и влиянии школьного обучения на общее развитие и соматическое состояние детей 6-7 лет; о вреде раннего обучения детей; о необходимости «адаптации» школьного обучения к возрастным особенностям психического и физиологического развития учащихся начальной школы и ориентации преподавания на индивидуальные особенности учащихся, особенно в начале обучения. Помимо этого отмечается необходимость детального психологического обследования детей, поступающих в школу и в процессе их обучения; рассматриваются различные методы исследования индивидуальных особенностей, начинающих школьное обучение [41], [55].

Наиболее системное исследование детей, поступающих в школу было проведено Ст. Холлом в США в 1880 г. Опрос проводили специально подготовленные педагоги детских садов по стандартной схеме в небольших группах детей, при этом задавались не только основные вопросы, уже предусмотренные вопросником, но и уделялось особое внимание дополнительным вопросам, которые позволяли более точно выявить реальные представления начинающих школьников. На основании результатов исследования был сделан вывод о необходимости обязательного обследования всех детей, перед поступлением в школу. Ст. Холл также полагал, что методика проведения исследования «умственного инвентаря» шестилетних детей должна быть обязательной частью общей подготовки учителей и даваться во всех учительских семинариях, чтобы максимально оценить уровень готовности к школьному обучению [55].

Изучение психологических особенностей детей дошкольного возраста в зарубежной психологии было активно на протяжении всего XX века. Таким образом, во Франции, в Америке отличительной чертой исследования является разнообразие используемой терминологии.

Например, термин «школьная зрелость» первоначально имел довольно узкое значение и применялся, в основном, для указания уровня морфофункционального развития ребенка с точки зрения обучения в школе. Он был введен и до сих пор используется в области медицины, но также получил широкое распространение в психологических исследованиях.

Различные теории «школьной зрелости» опираются на эндогенную концепцию развития, ведущим аспектом которой является представление о спонтанном созревании врожденных задатков, являющихся основными для развития психики. Отталкиваясь от этой точки зрения, последовательность стадий и закономерности онтогенеза определяются наследственными механизмами и относительно независимы от социального окружения, обучение становится возможным тогда, когда «созреют» необходимые для него психические функции. В свою очередь, психические функции, которые достигли зрелости, в дальнейшем не поддаются изменениями [62].

Рассматривая «школьную зрелость» как функцию возраста, некоторые авторы связывают начало школьного обучения непосредственно с морфофункциональным развитием основных систем организма ребенка, предлагая использовать физиологические показатели в качестве ведущих критериев для оценки данного параметра: частоту пульса, изменение пропорций тела, показатели функциональной зрелости мозга, смену молочных зубов и прочее. Необходимо отметить, что развитие психических функций требует известной степени биологической зрелости, «известной структуры в качестве предпосылки» (Л. С. Выготский), в свою очередь, экспериментальные исследования показывают, что готовность к обучению в школе не может быть определена только на основе показателей физиологического развития, поскольку взаимосвязь между физиологическим развитием и успехами в школьном обучении является неоднозначной, поэтому необходимо равноценно учитывать психологическое состояние к моменту школьного обучения.

Понятие «зрелость» подразумевает под собой более высокий уровень

развития психической функции. Но в возрасте 6-7 лет только часть психических функций, отвечающих за успешность школьного обучения, достигают уровня относительной сформированности, в то время как иные функции находятся в стадии развития. Поэтому не случайно, что использование термина «школьная зрелость» в психологических исследованиях вызывает серьезные возражения.

Рассматривая различные точки зрения, следует уделить внимание американской психологии, в которой довольно часто используется другое понятие – «школьная готовность». Понятие подразумевает под собой общий уровень интеллектуального развития ребенка, определяющийся уровнем базовых идей, знаний и навыков, которыми уже овладел ребенок. При этом используется другая концепция - «готовность к учению», представляющая более узкое значение и относится, в основном, к уровню обученности ребенка, запасу предметных знаний и идей, представленных в качестве основы, являющейся необходимой для обучения чтению, письму и математике.

Дж. Брунер, вводя эту концепцию в научное использование, сформулировал основную идею своей теории обучения следующим образом: «...любой предмет можно преподать эффективно и в достаточно адекватной форме любому ребенку на любой стадии развития». Он высказывает мнение о необходимости построения учебных программ по спиралевидному принципу, только в этом случае можно будет обеспечить усвоение и последовательность стадий обучения [10].

В отечественной психолого-педагогической литературе традиционно используется термин «готовностью детей к обучению» («подготовка к школьному обучению»), широко распространенный в работах Л. С. Выготского, Л. И. Божовича, Д. Б. Эльконина, Н. Д. Шматко и др. Это понятие несет в себе достаточно глубокое содержание, отражающие все аспекты индивидуального развития ребенка: биологический, психологический и социальный. В отдельных исследованиях авторы уделяют

особое внимание конкретным аспектам подготовки, тогда как общий принцип науки и практики заключается в том, что готовность к школе определяется единым уровнем развития ребенка, его физическим состоянием и здоровьем, его знаниями и навыками, а также развитие его когнитивных и психомоторных способностей, личностных качеств [6], [18], [60], [17].

В российской литературе термин «готовность к обучению в школе» используется в небольшом возрастном диапазоне, применительно к детям от 6 до 7 лет, и относится, прежде всего, к началу обучения в школе. Так, Л.С. Выготский в одной из своих работ в понятии «готовность к обучению» подчеркивает: «готовность к школьному обучению» (имеется в виду особенная организация учебного процесса в школе в отличие от обучения в дошкольной организации) и «готовность к предметному обучению» (т. е. готовность ребенка к усвоению содержания школьных предметов).

Следовательно, готовность к школьному обучению представляет собой сочетание психологических и физиологических характеристик дошкольника, обеспечивающих успешный переход к организованному обучению в школе. Также это обуславливается созреванием организма ребёнка, в том числе и его нервной системы, уровнем развития психических процессов (внимание, мышление, память и т. д.) степенью сформированности личности [62].

Условия жизни ребенка, опыт социального обучения во время общения со взрослыми и сверстниками оказывает непосредственное влияние на подготовку к школе.

В профильной литературе наряду с термином «готовность к школьному обучению», выражение «готовность к школе» не менее актуально. Термины имеют схожее значение, но второй в большей степени отражает психофизиологический аспект органического созревания центральной нервной системы (З. Л. Шинтарь) [57].

К завершению дошкольного возраста развитие ребенка претерпевает значительные перемены, что дает основание выделить этот возрастной период в особую критическую стадию. Следует отметить, что общее

физическое развитие становится более гармоничным, а также происходит интенсивное развитие всех систем организма.

Все вышеперечисленные факторы способствуют совершенствованию двигательной функций. Наиболее выраженная динамика происходит в развитии ЦНС, прежде всего в морфологии и физиологии головного мозга. У детей старшего дошкольного возраста происходит увеличение психофизиологических ресурсов, требуемых для выполнения сложной длительной мозговой деятельности, усвоения значительных по объему и усложненных по качеству сведений. Происходят преобразования в протекании основных нервных процессов — возбуждения и торможения, а также увеличивается возможность «включения» тормозных реакций. Наряду с большей уравновешенностью и подвижностью нервных процессов это создает необходимые предпосылки для произвольной регуляции поведения. На данном этапе, более уязвимой стороной развития дошкольника остается быстрая истощаемость энергии в нервных тканях, что делает недопустимым перенапряжение и переутомление [55].

По мнению Н. И. Гуткиной, психология готовности определяется системой требований с точки зрения школьного образования: ответственного отношения к учебному процессу, управления произвольными формами поведения, систематического усвоения знаний, установления произвольных форм общения с учителем и товарищами по учёбе [23].

К окончанию дошкольного периода происходит быстрое развитие функций психики, обеспечивающих переход к новому качественному виду деятельности. Основным видом деятельности дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в которой происходит зарождение и закрепление важных психологических новообразований. В процессе игры происходит когнитивно-эмоциональная децентрация, формируется согласованность личной точки зрения с окружающими, что открывает путь для перехода мышления на новый уровень.

Осознание роли и последовательное ее осуществление приводит к

способности ребенка выделять и следовать правилам, обеспечивая тем самым переход к сознательному поведенческому управлению.

Производственная деятельность (лепка, рисование, конструирование и др.), также имеет большое значение, это можно объяснить тем, что происходит разработка более высоких форм регулирования – планирование, контроль, коррекция [23].

Каковы же критерии развития ребенка, необходимые для его успешного обучения и адаптации к новым условиям школьной жизни, т.е. готовности к началу школьного обучения?

В исследованиях (Н.И. Гуткиной, Л.А. Венгера, Л.И. Божович и др.) традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальная, эмоциональная и социальная [6], [13], [23].

Таким образом, интеллектуальная зрелость подразумевает под собой дифференцированное восприятие, включающее: аналитическое мышление, которое выражается в способности понимать фундаментальные связи между явлениями; выделение основных фигур из фона; способность воспроизводить и действовать по образцу, а также развитие тонких движений рук и сенсомоторной координации; концентрация внимания; способность логического запоминания. Понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость отражает функциональное созревание структур мозга [21].

Эмоциональная зрелость, в свою очередь, обычно понимается как снижение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять те задания, которые не вызывают большой заинтересованности у ребенка.

Эмоциональная зрелость – это способность контролировать свою волю и сдерживать эмоции. Следует отметить, что если в раннем детстве процессы возбуждения преобладали над процессами торможения, то в школьные годы происходят значительные изменения, человек может длительное время выполнять не очень привлекательную для него работу (домашнее задание), то есть развивается произвольность поведения. Так, процессы торможения

начинают принимать активное участие в психическом развитии, стабилизируя его [27].

Эмоциональная зрелость также относится к способности ребенка распознавать свои эмоции и эмоции других людей (выражение лица, жесты, интонации, различные ситуации) регулировать их и сопереживать другим (эмпатия). Этот параметр необходим для определения готовности к обучению, потому что в школе ребенок столкнется с различными ситуациями, в том числе и с теми, которые не всегда будут нести за собой положительные впечатления (неудовлетворенность оценками, ситуации неудачи, определенные аспекты отношений с учителями и сверстниками). Ребенку может быть довольно трудно адаптироваться в новой социальной роли, если к периоду школьного обучения он не научился принимать и справляться с эмоциями, а также адекватным образом реагировать на эмоции других людей [13].

К социальной зрелости, по мнению Н.Н. Власовой, относится потребность и желание ребенка общаться со сверстниками, уметь подстраивать свое поведение под законы детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения. Формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность может выражаться как в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, так и к самому себе. В личностную готовность входит и определенный уровень развития мотивационной сферы.

Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не только внешними атрибутами школьной жизни: обложка дневника и тетрадей, портфель, школьная форма, а желанием получать новые знания, расширять свой кругозор, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущий школьник должен уметь контролировать свое поведение и когнитивную деятельность, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов [15].

Таким образом, у ребенка должна быть развита учебная мотивация. Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу обучения ребенок должен был достичь относительно хорошей эмоциональной стабильности, благодаря которой станет возможным развитие и проведение учебной деятельности. Этот компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний.

Также ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако, в основном, мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их заместителями. Д. Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [61].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что готовность к школе у нормативных детей является сложным многогранным процессом. Он определяется интеллектуальной, эмоциональной и социальной сформированностью дошкольника, которая непосредственно влияет на его дальнейшее обучение.

2.2. Структура готовности к школьному обучению

Подготовка ребенка к школьному образованию является предметом многих исследований как отечественных, так и зарубежных педагогов, таких как Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Н. И. Гуткина, Л. С. Выготский, Л. А. Головчиц, а также многие другие выдающиеся деятели [6], [18], [13], [21],

[23].

Структура готовности к школьному обучению (Л. А. Головчиц, Н. И. Гуткина, Л. И. Божович, Л. Ф. Обухова) включает в себя такие параметры как: психологическую готовность, интеллектуальную готовность и мотивационную готовность, а также физическая готовность [7], [21], [23], [43]. Далее рассмотрены более подробно составляющие готовности к школьному обучению.

Физическая готовность к обучению в школе.

Л. А. Головчиц считает, что для успешного обучения ребенку требуется в равной степени физическая подготовка, помимо интеллектуальной и психологической. Стоит отметить, что при поступлении в образовательное учреждение происходит изменение привычного образа жизни, нарушение существующих привычек, повышение умственных нагрузок и последующего напряжения, установление новых взаимоотношений с учителем и сверстниками – вышеперечисленные факторы вносят весомое напряжение в работу нервной системы и организма в целом. Все это оказывает воздействие на здоровье ребенка. Неслучайно замечено, что в течение первого года обучения дети наиболее подвержены заболеваниям, так как во время адаптационного периода происходит ослабление иммунитета.

Физическая готовность включает в себя соответствующей возрастной норме уровень общего физического развития, высокий уровень закаленности, режим дня (сколько ребенок находится в состоянии бодрствования). Важно учитывать сформированные в соответствии с возрастом различные по сложности движения, двигательные и трудовые навыки обязательно должны быть подкреплены соответствующей тренированностью различных функциональных систем, в том числе и высокой работоспособностью нервной системы [14].

Все задачи, связанные с физической подготовкой выпускника детского сада, могут быть успешно решены, если работа проводится систематично и

поэтапно в каждой возрастной группе, при этом учитываются особенности каждого ребенка (индивидуальные, физические, возрастные и пр.). К концу шестого года жизни показатели физического развития ребенка в среднем достигают следующих показателей: длина тела – 116 см, масса тела – 22 кг, окружность грудной клетки 57 – 58 см. Важно, что на данном этапе происходит усложнение основных движений ребенка: возрастает скорость бега, высота и длина шага. Таким образом, к моменту поступления в школу ребенок должен иметь способность переносить статические нагрузки, а также должна быть сформирована способность самостоятельно и творчески использовать накопленный арсенал двигательных средств [23].

Исходя из вышесказанного, необходимо сказать, что физическая готовность имеет особое значение, так как включает состояние здоровья будущего школьника: телосложение, осанку, двигательные навыки и качества (в особенности тонкой моторной координации), физическую работоспособность. Следует заметить, что требования систематического обучения, новый режим не должны быть обременительны для ребенка и, тем более, не ухудшать его здоровье. Вышеперечисленные условия наоборот должны способствовать дальнейшему развитию ребенка и его адаптации в новом образовательном учреждении.

Одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного возраста, несомненно, является и психологическая готовность ребенка к школьному обучению.

Один из специалистов в области психологии и педагогики, а именно, Н.И. Гуткина под психологической готовностью понимает необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

При поступлении в школу, ребенок оказывается в новом незнакомом ему месте, к которому необходимо адаптироваться как можно быстрее. Нужно отметить, что от уровня готовности ребенка к школе зависят его дальнейшие успехи в обучении. Так, имея знания о возрастных особенностях

детей старшего дошкольного возраста, специалисты могут выявить и оценить необходимые для обучения личностные особенности ребенка.

Путь познания и развития, который предстоит пройти ребенку от 3 до 7 лет, несомненно, велик. За этот временной промежуток происходит увеличение представлений об окружающем мире и приобретение необходимых жизненных навыков. Следует подчеркнуть, что сознание ребенка в этом возрасте уже характеризуется целостным восприятием и прогрессивным пониманием окружающей действительности [11].

Современные психологические исследования показывают, что у ребенка в период дошкольного детства происходит формирование самооценки, опирающуюся на анализ собственной деятельности, оценки окружающих и успешности результата. К окончанию дошкольного возраста ребенок уже может осознавать то положение, в котором он находится в настоящее время. Осознание своего социального «Я» и возникновение на этой основе внутренних позиций, а именно целостного отношения к окружающей среде и к себе, естественным образом являет на возникновение соответствующих потребностей и стремлений, на которых возникают и новые потребности, но они уже имеют более полное представление о своих желаниях и дальнейших действиях для получения результата.

В конечном итоге, игра, которая изначально была ведущей деятельностью, к концу дошкольного периода теряет свою приоритетность. Это объясняется тем, что у ребенка появляется стремление выйти за рамки своего предыдущего образа жизни и занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную, и особенно для него значимую деятельность [21].

Невозможность выполнения этой потребности порождает возникновение кризиса 7 лет. Изменения в самосознании приводят к переоценке ценностей. Главным для ребенка становится то, что имеет отношение к образовательной деятельности (в первую очередь, отметки и одобрение педагога). В кризисный период происходят изменения в плане

переживаний. Осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы. В дальнейшем эти аффективные образования изменяются по мере накопления другого опыта. Иными словами, переживания начинают приобретать новое значение для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний, которая является постоянным механизмом развития.

Следующим компонентом готовности к школьному обучению является интеллектуальная готовность. В данном случае, под интеллектуальной готовностью к школьному обучению понимается, готовность человека к различным видам деятельности. Конечно, это касается и ребенка старшего дошкольного возраста. Но, стоит отметить, что существует специфика учебной деятельности, заключающаяся в том, что ребенок не только приобретает знания, а также учится находить их при самостоятельной работе, анализировать и использовать в последующем [53].

Интеллектуальная готовность ребенка к школе предполагает что у него достаточно сформирован уровень кругозора и запаса конкретных знаний. Ребенок должен иметь систематическое и расчлененное восприятие, элементы теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенные формы мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако, в основном, мышление ребенка остается образным, основанным на реальных действиях с предметами, либо с их заместителями. Данная готовность также подразумевает формирование у ребенка начальных навыков в области учебной деятельности, в том числе, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

При характеристике интеллектуальной готовности к школе вслед за Л. С. Выготским внимание уделяется не количественному запасу полученных представлений, а уровню развития интеллектуальных процессов. С точки зрения Л.С. Выготского и Л. И. Божович, ребенок интеллектуально готов к школе в том случае, когда он может обобщать, дифференцировать и классифицировать явления мира, который его окружает [18], [7], [6].

Подводя итоги, можно сказать, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (умение понимать основные характеристики и взаимосвязи между явлениями, способность воспроизводить образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к получению знаний;
- свободное владение родным языком, разговорной речью, умение понимать и применять символы;
- развитие тонких движений рук и пальцев, а также развитие зрительно-двигательных координаций.

Учитывая состояние интеллектуальной готовности к обучению, необходимо, нужно сказать и о приобретении специальных знаний, умений и навыков. Современная практика приема в первый класс, которые уже овладели в значительной мере навыками чтения, счета и письма, фактически провозгласила в качестве готовности к школе оценивать данные параметры, упуская тот факт, что хоть это и является положительным опытом в развитии, но сложно оценивать готовность ребенка только по данным характеристикам.

Аналогично мнения придерживается и Л. Ф. Обухова. Она пишет, что, даже если ребенок в дошкольном возрасте овладел чтением, письмом и счетом, это не означает, что он готов приступить к школьному обучению.

Готовность определяется тем, в какой период ведущей деятельности все эти умения были включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте развиты в период игровой деятельности, и поэтому успехи в этих аспектах имеют иную структуру. Отсюда вытекает первое

требование, которое следует учитывать при поступлении ребенку в образовательное учреждение: нет смысла измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Обладая ими, ребенок может еще не иметь достаточного уровня механизмов умственной деятельности [43].

Следующим компонентом готовности к школьному обучению можно отнести личностную готовность. В данном случае, по мнению Л. А. Венгера, личностная готовность включает в себя подготовку ребенка к принятию новой социальной позиции – позиции школьника, имеющего различные права и обязанности. Она выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе как к ученику [13].

В нее входит и определенный уровень мотивационной сферы. Готовность к школьному обучению определяется следующими теми параметрами, когда школа привлекает ребенка не внешними атрибутами (школьные принадлежности, форма, выбор портфеля и пр.), а более глубокими мотивами, а именно получением новых знаний и, как следствие, развитием познавательных интересов.

Будущий школьник должен уметь произвольно контролировать свое поведение и познавательную деятельность, что становится возможным при последовательной системе мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Д. Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [17].

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. Так, к моменту обучения в школе необходим относительно высокий, для данного возраста, уровень эмоциональной стабильности, на фоне которого становится возможно дальнейшее развитие учебной деятельности.

Кроме отношения к учебному процессу для ребенка имеет большое

значение взаимоотношения со сверстниками и педагогом, а также отношение к самому себе, как участнику образовательного процесса. Социально-психологическая готовность к школьному обучению включает в себя развитие таких качеств у детей таких, как умение адаптироваться и участвовать в общественных отношениях, в том числе, возможность установления контакта с детьми и учителем.

Ребенок попадает в новое место, где все участники процесса заняты общим делом. Ему нужно освоить способы установления взаимоотношений с другими детьми, необходимо суметь войти в детское «общество», действовать совместно с другими, уметь не только уступать, но и защищать себя, не задевая других [51]. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

К концу дошкольного возраста должна появиться такая форма общения между ребенком и взрослым, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Общение на уроке становится более легким, это связано с тем, что происходит исключение прямых эмоциональных контактов и сторонних тем для обсуждений. Появляется установка отвечать на вопроса и самом задавать их по теме, предварительно подняв руку [12].

Таким образом, с того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты необходимого и важного образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание – стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития – младший школьный возраст.

2.3 Особенности готовности к обучению в школе детей с нарушением слуха

Готовность старшего дошкольника с нарушенным слухом к обучению в школе, несомненно, является одним из важнейших показателей успешного развития в дошкольный период детства. В этот временной промежуток ребенок сталкивается со сложным и переломным моментом. Связано это с тем, что происходят значительные изменения в жизни, складываются новые отношения со взрослыми и сверстниками, следовательно, появляется ответственность за усвоение знаний, предъявляемых детям не в занимательной форме, а в виде учебного материала.

Вышеупомянутые характеристики новых условий жизни и деятельности предъявляют новые требования, касающихся различных аспектов развития, в том числе, уделяя внимание психическим качествам и личностным особенностям. Рассматривая позицию с этой точки зрения, можно предположить, что готовность к переходу в школу можно охарактеризовать как результат воспитания и обучения ребенка с нарушенным слухом в дошкольный период, обуславливающий необходимый уровень психического развития. Нарушение слуха, по своей структуре, представляет собой полное или частичное снижение способности воспринимать звуки [25].

По МКБ-10- Международная классификация болезней десятого пересмотра, выделяются:

– Н60-Н62 болезни наружного уха (наружный отит; другие болезни наружного уха; поражения наружного уха при болезнях, классифицированных в других рубриках)

– Н65-Н75 болезни среднего уха и сосцевидного отростка (негнойный средний отит; гнойный и неутонченный средний отит; средний отит при болезнях, классифицированных в других рубриках; воспаление и закупорка

слуховой [евстахиевой] трубы; другие болезни слуховой [евстахиевой] трубы; мастоидит и родственные состояния)

– Н80-Н83 болезни внутреннего уха (отосклероз; нарушения вестибулярной функции; вестибулярные синдромы при болезнях, классифицированных в других рубриках; другие болезни внутреннего уха)

– Н90-Н95 другие болезни уха (Кондуктивная и нейросенсорная потеря слуха; другая потеря слуха; оталгия и выделения из уха) [35].

Р. М. Боскис предложила свою систематику данного нарушения, где она выделяет 2 основные группы: глухие и слабослышащие. Глухие, в свою очередь, подразделяются на ранооглохшие (слух был утерян в период до формирования речи, т.е. до 3-х лет) и позднооглохшие (потеря слуха произошла после формирования и усвоения речи, при этом уровень речи может быть вариативен). Стоит отметить, что дети с частичной утратой слуха (т. е. слабослышащие) к моменту поступления в школе могут иметь хорошо развитую фразовую речь или же грубые нарушения речи, влекущие за собой лишь обрывки слов и предложения. Уровень развития речевой функции напрямую зависит от социальной среды и своевременной коррекционной работы [9].

Подготовка детей с нарушенным слухом к школе – сложная задача, которая охватывает все аспекты жизни ребенка и тесно связана с содержанием коррекционно-воспитательной работы в детском саду.

Так, чтобы лучше понять проблему школьной готовности ребенка с нарушениями слуха, важно изучить подходы к этой проблеме в дошкольной педагогике и психологии, включая рассмотрение различных элементов психологической готовности ребенка (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, А. А. Венгер, Н. И. Гуткина, и др.) [7], [6], [13], [12], [23], [60].

На сегодняшний день проблемы школьной готовности для детей с нарушениями слуха освещены не в полном объеме. Некоторые аспекты готовности глухих и слабослышащих детей к школьному обучению представлены в исследованиях Э. И. Леонгард, Л. П. Носковой,

Е. Г. Речицкой, Е. В. Пархалиной и др. Готовность к школе часто рассматривается в контексте и других проблем, зачастую это связано с ролью речевого развития глухих и слабослышащих детей [33], [42], [53].

Готовность к обучению в школе также подразумевает достаточный уровень физического развития ребенка, что позволяет быстрее адаптироваться к новой деятельности, повышению нагрузок, увеличению продолжительности и количеству уроков, отсутствию дневного сна и прочих составляющих. Нагрузка во время уроков предполагает более высокий темп деятельности и работоспособность ребенка в течение длительного времени, по сравнению с дошкольным периодом. Кроме того, если ребенок физически подготовлен к школе, то это значительно облегчает адаптационный процесс, в том числе, меньше подвергается болезненным состояниям [16].

Стоит уделить внимание теоретическому положению Л. С. Выготского о сложной структуре дефекта, где происходит разделение на первичные (нарушение биологических систем) и вторичные (недоразвитие ВПФ (высших психических функций) нарушения. Эта концепция поспособствовала разработке нового подхода к рассмотрению особенностей познавательной деятельности детей с недостатками слуха (Р. М. Боскис, Т. А. Власова, А. П. Гозова, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.) [9], [15], [20], [53], [52], [57].

Суть подхода раскрывается в том, что дети, как с нормативными показателями, так и с различными нарушениями поддаются общим законам развития. Изменению подвергаются лишь временные промежутки при переходе между этапами.

Основываясь на позиции Л. С. Выготского о системном подходе к анализу психики и зонах актуального и ближайшего развития, происходит определение возможностей своевременной коррекционной работы [19].

Т. И. Обухова при рассмотрении развития наглядных форм мышления у глухих дошкольников в процессе овладения действия с предметами отмечает, что наглядное мышление имеет синонимичные параметры

развития, что и у слышащих детей, отличия состоят лишь в более медленных темпах формирования и своеобразии, связанным с отставанием восприятия предметных действий. Следовательно, возможное развитие наглядных форм мышления в дошкольном возрасте не поддается самостоятельной реализации. В данном случае необходимо проведение коррекционной работы, затрагивающей все сферы жизнедеятельности ребенка. Так, Т. И. Обуховой были составлены методы коррекционного воздействия по развитию наглядного мышления. Помимо этого, была предложена система, ориентированная на последовательное усложнение предлагаемых занятий, что позволяет ребенку привыкнуть к уровню нагрузок и максимально усваивать информацию [43].

Кроме того, психолого-педагогические исследования детей с нарушенным слухом (Р. М. Боскис, С. Л. Зыков, Л. П. Носкова, Е. Г. Речицкая, Т. В. Розанова, и др.) позволили выявить общие закономерности, указывающие на особенности развития детей данной группы [9], [20], [42], [53], [49].

Вариативность речевого развития детей с частично утраченным слухом (от речи, состоящей из отдельных малоразличимых слов, до развернутой речи без значительных лексико-грамматических ошибок) тесно связана с разнообразием и уровнем развития мышления. Вторичные отклонения также влияют на степень сформированности и специфику развитию ВПФ (высших психических функций), т.е. память, мышление, восприятие, воображение и пр. [42].

В психическом развитии детей с нарушениями слуха образное мышление играет важнейшую компенсаторную роль, так как длительное время она является основной формой мыслительной деятельности обучающихся этой категории.

Наглядно-образное отражение действительности накладывает отпечаток на значение и употребление усваиваемых слов. Так, например, дети словом «зима» могут обозначать схожие, по их мнению, слова: «снег»,

«холодно», «снеговик», «Новый Год» и пр. Различные явления, предметы или действия ребенок с нарушенным слухом может обозначать 1 словом, т. к. произошло закрепление определенного зрительного образа (зимой бывает холодно, идет снег, можно лепить снеговика и др.).

Исходя из проведенной работы сурдопедагога пришли к следующему выводу: дети с недостатками слуха имеют значительное своеобразие в становление наглядно-образного мышления. Но постепенно, ориентировочно к 10-11 годам, уровень наглядных форм мышления достигает уровень возрастной нормы слышащих сверстников на момент поступления в школу (данные Т. В. Розановой) [49].

По словам, Л. А. Головниц одним из важнейших элементов психологической готовности к школе является формирование школьной мотивации, т.е. желания учиться, получать новые знания и выполнять учебные задачи, а не ориентироваться лишь на внешнее привлечение: красивая форма, дневники и тетради. Такие свойства, как любознательность, желание познать окружающий мир, интеллектуальная активность, также являются важными показателями психологической готовности ребенка к школе. У ребенка старшего дошкольного возраста, помимо присутствия желания узнавать что-то новое, должна быть сформирована «внутренняя позиция школьника», которая подразумевает под собой сформированность системы мотивов. Так, их можно разделить на социальные и познавательные [21].

Так, социальные мотивы учения связаны с потребностью ребенка занять новую социальную позицию, установить благоприятные связи с взрослыми и детьми на новом уровне. Возникновение этих мотивов зависит от преобладания к концу старшего дошкольного возраста внеситуативно-личностной формы общения, способностью сопереживать и понимать других. На этом этапе дети начинают дифференцированно относиться к людям, отталкиваясь от их социальной роли и личного отношения.

Познавательные мотивы же обозначают отношения детей к школе как к

источнику получения новых знаний. Ведущим мотивом, в данном случае, является удовлетворение своей любознательности, желание учиться чему-то новому. Для формирования «внутренней позиции школьника» важно объединение познавательной и социальной потребностей, их сочетание позволит ребенку сознательно включиться в учебный процесс. (Л. И. Божович, 2008) [6].

Для детей с нарушениями слуха чаще всего на первом плане оказываются познавательные мотивы, что может быть объяснено непосредственной ориентировкой детей родителями и педагогами на школу как источник новых знаний. Совместно с стремлением научиться читать, писать, считать дети выделяют желание научиться «хорошо говорить», чтобы их понимали другие люди. Помимо этого, зачастую ими также сообщается, что в школе они хотят пойти, потому что им купили новый рюкзак и пр. Данный выбор непосредственно характеризуется внешними мотивами.

Таким образом, для становления мотивационного плана готовности к школе важное значение имеет увеличение представлений об окружающем мире, положительное отношение к учебному процессу и новым знакомствам. Важно учить детей отражать свои представления в игре и прочих видах деятельности.

Одно из основных значений в работе с дошкольниками с нарушенным слухом имеет развитие речевого общения, как необходимый навык в дальнейшей жизнедеятельности. Среди различных сфер жизни взрослых и детей выделяется учеба детей в школе, знакомство с обязанностями школьников, определение главной цели в учебном процессе. Важно показывать детям социальную значимость учения в школе, а также фиксировать внимание на познавательной стороне предстоящей учебы в школе, иначе, как показала Н. Г. Морозова, у младших глухих школьников долгое время преобладают чрезмерно узкие, ограниченные мотивы учения [14].

Подводя итоги, можно сказать, что готовность к школьному обучению

зависит от многих факторов: степень потери слуха, уровень развития речи, физическая и психологическая готовность, определение ведущих мотивов учения, пребывание ребенка в образовательных организациях до поступления в школу, микроклимат в семье и многое другое. Следует отметить, что хоть и структура готовности к школе включает те же компоненты и следует общим законам, что и структура готовности ребенка с нарушением слуха, она требует больших усилий для формирования готовности к школьному обучению детей с нарушенным слухом и проведением комплексной коррекционной работы, начиная с раннего возраста.

ГЛАВА 3. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

3.1. Обзор диагностических методик по обследованию готовности дошкольников к школьному обучению

Готовность к школьному обучению, как ранее уже было сказано, подразумевает под собой широкий круг проблем и отражает все аспекты индивидуального развития ребенка—биологический, психологический и социальный. Ученые обращают особое внимание на частные составляющие готовности, при этом общим для науки и практики является положение о том, что готовность к школьному обучению определяется общим уровнем развития ребенка, его здоровьем и физическим развитием, знаниями и умениями, развитием познавательных и психомоторных способностей, особенностями личности.

Поступление в школу подразумевает не только интеллектуальную, физическую готовность, но также и личностную, в которой особое внимание уделяется непосредственно мотивации ребенка к обучению [48].

В данной главе будут рассмотрены методики, которые позволяют оценить подготовленность к школьному обучению. И требуют разносторонних характеристик для выявления оптимального результата.

Оценивая готовность ребенка, мы обращаем внимание на следующие аспекты:

Оценка развития познания.

– Имеет ли ребенок представления о ведущих параметрах пространственной ориентировки (правый/левый, внизу/вверху, под/на/за и пр.).

– Умеет ли ребенок классифицировать предметы по ведущим

признакам.

– Может ли удержать в памяти и выполнить, как минимум 3 указания (возьми книгу, отдай ее Ване, подойти обратно).

Оценка базового опыта (при возможности проводится беседа с родителями или законными представителями).

– Бывал ли ребенок в музее, цирке, парке и прочих общественных местах?

– Была ли возможность регулярно читать ребенку или же рассказывать истории?

– Были ли замечены проявления повышенного интереса к чему-либо у ребенка?

Оценка речевого развития.

– Как ведет себя ребенок при общении с другими, легко ли устанавливает контакт и как реагирует на процесс общения.

– Может ли ребенок объяснить область применения основных бытовых предметов (для чего нужен холодильник?)?

– Легко ли ребенку удастся рассказать историю, описать какие-либо совершенные им действия?

– Способен ли ребенок поддерживать и начинать участие в общем разговоре?

Оценка уровня эмоционального развития.

– Как чувствует себя ребенок дома и среди сверстников?

– Какие эмоции испытывает ребенок при переходе от одной деятельности к другой, проявляет ли негатив?

– Способен ли ребенок самостоятельно играть, соревноваться в выполнении задания с другими детьми?

– Как реагирует на ситуации успеха и неудачи?

Оценка физического развития.

– На каком расстоянии ребенок оптимально воспринимает

разговорную речь?

– Способен ли он спокойно оставаться в сидячем положении в течение некоторого времени?

– Развита ли у ребенка координация моторных навыков? (может ли самостоятельно спускаться/подниматься по невысоким лестницам, находить мяч, подбрасывать и ловить его? В каких случаях ребенку требуется помощь?);

Зрительное различение.

– Может ли ребенок различать схожие и несхожие объекты? (найди картинку, которая непохожа на остальные)

– Способен ли ребенок заметить отсутствие картинки, если изначально показать серию из нескольких картинок, а затем убрать одну?

– Знает ли ребенок свое имя и предметы, которые встречаются ему в бытовой среде?

Зрительное восприятие.

– Способен ли ребенок разложить по порядку серию картинок?

– Может ли он самостоятельно справляться с заданиями, где необходимо зрительное восприятие? (н: разрезные картинки, зашумленные изображения)

– Может ли составить небольшой рассказ по серии сюжетных картинок? [27]

Методика определения ведущих мотивов учения.

Данная методика проводится посредством беседы и наблюдения за реакцией ребенка. Дошкольнику предъявляется следующая инструкция: “Сейчас я прочту тебе рассказ, в котором мальчики/девочки разговаривают про школу. А ты слушай внимательно”. Далее зачитывается рассказ и к каждому случаю показывается схематическая картинка, помогающая ребенку наиболее ориентироваться в тексте.

1. Первый мальчик ходит в школу, так как его заставляет мама.

2. Второй мальчик ходит в школу, так как любит учиться.
3. Третий мальчик ходит в школу, чтобы играть с другими.
4. Четвертый мальчик ходит в школу, чтобы быстрее вырасти.
5. Пятый мальчик ходит в школу, так как ему нравится рюкзак и тетради.

6. Шестой мальчик ходит в школу, потому что хочет получать отличные оценки.

После того, как все картинки были представлены, ребенку задаются вопросы:

1. Как ты думаешь, кто был прав?
2. С кем тебе бы хотелось дружить? Почему?
3. А с кем бы хотел сидеть за одной партой? Почему?

Каждый из предложенных вариантов соответствуют определенному мотиву обучения, следовательно, выбор ребенка также определяет его ведущий мотив на момент проведения:

1. Отсутствие школьной мотивации.
2. Познавательный мотив.
3. Игровой мотив.
4. Узколичностный мотив.
5. Внешний мотив, социальный.
6. Мотив получения хороших оценок [30], [41].

Методика самооценки «Дерево»

Инструкция: “Посмотри внимательно на рисунок. Перед тобой человечки. Каждый из них занят своим делом, у них разное настроение. Выбери того, кто тебе больше нравится.”

Интерпретация результата:

– Выбор позиции № 1, 3, 6, 7 характеризует установку на преодоление препятствий;

– № 2, 11, 12, 18, 19 — общительность, дружескую поддержку;

- № 4 — устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности);
- № 5 — утомляемость, общая слабость, небольшой запас сил, застенчивость;
- № 9 — мотивация на развлечения и игры;
- № 13, 21 — отстраненность, замкнутость, тревожность;
- № 8 — отстраненность, уход в себя;
- № 10, 15 — комфортное состояние, нормальная адаптация;
- № 14 — кризисное состояние, «падение в пропасть»;
- Позицию № 20 зачастую выбирают как перспективу дети с завышенной самооценкой и установкой на лидерство [57].

Также с учетом особенностей развития детей с нарушением слуха особое внимание необходимо уделить и компенсаторных механизмам, а именно состояние тактильной функции и зрительной функции.

Для оценки зрительной функции были выделены следующие параметры:

1. Уровень зрительного внимания (методика «назови фигуру», «волшебный мешочек»).
2. Уровень восприятия формы предмета (методика «формы», «волшебный мешочек»).
3. Уровень зрительно-моторной координации («перенос позы»).
4. Уровень навыка соотношения и дифференцировки цвета, знание цветов и их названий (методика «цвета»).
5. Уровень восприятия величины предмета (методика «определи у кого, какой предмет»).

«Назови фигуру» применяется для исследования зрительного внимания и восприятия.

Обследование проводится с помощью специальных изображений, включающих в себя различные геометрические фигуры, которые уже были

пройденны на момент проведения. Испытуемому предоставляются данные изображения, смотря на которые он должен назвать и показать все геометрические фигуры [30], [40].

Следующая методика «Цвета», целью которой было определение способности соотношения и дифференцировки цвета, знание цветов и их названий.

Вспомогательное оборудование: 12 цветowych карточек (красный, зеленый, розовый, белый, черный, голубой, синий, оранжевый, желтый, коричневый, фиолетовый, серый).

Суть проведения заключается в том, вниманию ребенка показываються цветные карточки по одной, начиная с основных цветов (красный, желтый, синий, зеленый), при правильных ответах происходит постепенное усложнение, переходит к карточкам дополнительных цветов. Каждый ответ ребёнка фиксируется.

Методика «Формы», разработанная А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой направлена на определение уровня зрительной узнаваемости геометрических форм и их названий.

Вспомогательное оборудование: набор плоскостных геометрических фигур.

Суть проведения основана на том, что испытуемому необходимо сказать правильное название показываемой фигуры, верно выбрать между двумя схожими фигурами (например, между квадратом и прямоугольником необходимо выбрать квадрат) [26].

Методика «Определи, какой предмет», целью которой является определение представления об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами: большой и маленький, длинный, короткий, широкий и узкий, высокий, низкий, толстый и тонкий.

Вспомогательное оборудование: большой и маленький треугольники; широкая и узкая ленты; длинная и короткая полосы бумаги; изображение высокого и низкого деревьев; изображение грибов с толстой и тонкой

ножкой.

Процедура проведения: перед ребенком выкладывается первая пара предметов, после чего задается вопрос о том, чем отличаются предметы, как их можно назвать. После правильного обоснования, предъявляется следующая пара предметов.

Проведение данных методик позволяет выявить у детей-дошкольников знание сенсорных эталонов, уровень зрительного восприятия, знание слов для их обозначения и наличие данных слов, как в активном, так и пассивном словарном запасе ребенка.

Для оценки тактильной функции были проведены следующие методики: «волшебный мешочек», «определи количество прикосновений», «перенос позы».

Методика «Волшебный мешочек» направлена на развитие тактильно-пространственного восприятия, памяти, зрительных представлений и экспрессивной речи учащихся.

Вспомогательное оборудование: знакомые предметы около 5-6 штук (помидор, огурец, морковь, картошка, лук репчатый), непрозрачный пакет.

Суть заключается в том, что ребенок находит предмет на ощупь, названный экспериментатором, также, испытуемый должен назвать признаки этого предмета, и почему он выбрал именно его. Также при проведении этой методики происходит формирование правильного способа осязания предметов.

Заключаящей методикой является «Перенос позы», которая подразумевает под собой перенос (положение руки и кисти) с одной руки на другую с закрытыми глазами. Помогает выявить знание и ощущение ребенком своего тела и его пространственного положения [26].

Вышеперечисленные методики помогают определить не только уровень развития зрительной и тактильной функций у обследуемого ребенка, благодаря которым происходит компенсация у детей с нарушенным слухом, а также оценить уровень их когнитивной и мнестической функций.

3.2. Психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы

Перед началом проведения исследования была составлена индивидуальная характеристика участников эксперимента: Антон А. 6 лет 6 месяцев, Арина И. 6 лет 4 месяца, Семен Г. 5 лет 7 месяцев, Андрей Л. 5 лет 5 месяцев. Рассматривались следующие составляющие:

- общие сведения о ребенке (откуда поступил, адаптация ребенка в группе);
- характеристика семьи (состав семьи, тип семьи, кто занимается воспитанием ребенка, характер взаимоотношений родителей с ребенком из бесед с воспитателем);
- особенности внешнего вида ребенка (как часто сменяется одежда, осанка, движения, жесты, мимика);
- соматическое здоровье (группа здоровья, аппетит, дневной сон);
- моторная сфера (общая моторика, ручная моторика, ведущая рука);
- познавательной сферы ребенка (внимание, память, мышление);
- отношение к занятиям;
- характеристика деятельности (навыки самообслуживания, игровая деятельность, конструктивная и графическая деятельность);
- особенности в установлении контакта;
- личностные особенности;
- особенности ЭВС.

Таблица 1

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся

	Антон А. 6 лет 6 месяцев	Арина И. 6 лет 4 месяца	Семен Г. 5 лет 7 месяцев	Андрей Л. 5 лет 5 месяцев
общие сведения	поступил из семьи,	поступила из семьи,	поступил из семьи, длительного	поступил из семьи,

Таблица 1 (продолжение)

о ребенке;	длительного прерывания в посещении ДОУ не было.	длительного прерывания в посещении ДОУ не было.	прерывания в посещении ДОУ не было.	длительного прерывания в посещении ДОУ не было.
характеристика семьи;	состав семьи: полный; тип семьи: благополучная (родители морально устойчивы, владеют культурой воспитания); воспитанием ребенка занимается мама; <u>характер взаимоотношений с родителями:</u> сотрудничество;	состав семьи: полный; тип семьи: благополучная (родители морально устойчивы, владеют культурой воспитания); воспитанием ребенка занимается мама и бабушка; <u>характер взаимоотношений с родителями:</u> чрезмерная опека;	состав семьи: полный; тип семьи: благополучная (родители морально устойчивы, владеют культурой воспитания); воспитанием занимается мама и папа; <u>характер взаимоотношений с родителями:</u> семейный диктат;	состав семьи: полный; тип семьи: благополучная (родители морально устойчивы, владеют культурой воспитания); воспитанием занимается мама, т.к. папа подолгу находится на работе; <u>характер взаимоотношений с родителями:</u> чрезмерная опека;
особенности внешнего вида ребенка	ребенок выглядит опрятный, одежда ежедневно меняется; в осанке не наблюдается сутулость; мимика и жесты активно развиты, использует их при контакте;	ребенок выглядит опрятно, одежда ежедневно меняется; в осанке не наблюдается сутулость; жесты плавные и неторопливые, мимику использует избирательно, только при тех контактах, которые ей импонируют;	ребенок выглядит не всегда опрятно, одежда меняется по мере загрязнения; в осанке присутствует легкая сутулость; мимика подвижна, жесты активно используются при общении;	ребенок выглядит опрятно, одежда ежедневно меняется; в осанке наблюдается легкая сутулость, движения и жесты ребенка суетливы и не всегда имеют четкую направленность, мимика не имеет значительного выражения;

Таблица 1 (продолжение)

соматическое здоровье	III группа здоровья; ребенок не подвержен простудным заболеваниям; аппетит хороший; во время дневного сна быстро засыпает и легко просыпается [3].	III группа здоровья; ребенок в весенний период часто болеет простудными заболеваниями; ребенок избирателен в еде, при плохом настроении отказывается от приема пищи; во время дневного сна быстро засыпает и легко просыпается [3].	III группа здоровья; ребенок не подвержен простудным заболеваниям; аппетит хороший, особенно любит хлебобулочные изделия; в основном, избегает дневного сна [3].	IV группа здоровья; ребенок в период осень-весна часто болеет простудными заболеваниями; аппетит хороший; во время дневного сна Андрей Л. быстро засыпает, но с трудом просыпается [3].
моторная сфера	общая моторика находится в стадии формирования; ручная моторика имеет некоторую несформированность (пониженный тонус); правша.	общая моторика находится в пределах возрастной нормы; ручная моторика находится в пределах возрастной нормы (умеет держать карандаш, собирать пазлы из мелких деталей и пр.); правша.	общая моторика незначительно нарушена: наблюдаются проблемы в координации, замедленность темпа и ритма движений. ручная моторика находится в стадии формирования; правша.	общая моторика незначительно нарушена: наблюдаются проблемы в координации, замедленность темпа и ритма движений. ручная моторика нарушена (н: не умеет держать правильно карандаш, наблюдается пониженный тонус); правша.
познавательная сфера	<u>внимание:</u> ребенок умеет удерживать внимание на одном предмете/виде деятельности, но быстро истощается и становится рассеянным; легко	<u>внимание:</u> умеет длительное время удерживать внимание на одном предмете; легко переключается между видами деятельности, не проявляется рассеянность;	<u>внимание:</u> ребенок отвлекается; легко переключается между видами деятельности, но сложно длительное время удерживать внимание на одном предмете; преобладает непроизвольное внимание.	<u>внимание:</u> при смене деятельности наблюдается рассеянность; тяжело длительное время на чем-то сосредоточиться; преобладает непроизвольное внимание.

Таблица 1 (продолжение)

	<p>переключается между видами деятельности; преобладает произвольное внимание.</p> <p><u>память:</u> быстро запоминает, но хорошо усваивает; легко дается заучивание стихотворений; преобладающий вид памяти: зрительная.</p> <p><u>мышление:</u> осуществляет более сложные классификации по образцу или слову; умеет подбирать обобщающие слова; умеет устанавливать более сложные причинно-следственные связи [37].</p>	<p>преобладает произвольное внимание.</p> <p><u>память:</u> медленно запоминает, но хорошо усваивает; легко дается заучивание стихотворений; преобладающий вид памяти: зрительная.</p> <p><u>мышление:</u> осуществляет простые классификации по образцу или слову; умеет подбирать обобщающие слова; умеет устанавливать более сложные причинно-следственные связи [37].</p>	<p><u>память:</u> быстро запоминает и быстро забывает; легко дается заучивание стихотворений; преобладающий вид памяти: зрительная.</p> <p><u>мышление:</u> осуществляет простейшие классификации по образцу, затрудняется при подборе обобщающего слова; умеет устанавливать простые причинно-следственные связи [37].</p>	<p><u>память:</u> медленно запоминает и быстро забывает; тяжело дается заучивание стихотворений; преобладающий вид памяти: зрительная.</p> <p><u>мышление:</u> осуществляет простейшие классификации по образцу или слову, не всегда подбирает обобщающее слово к ряду предметов; умеет устанавливать простые причинно-следственные связи (бывают трудности при схожих условиях) [37].</p>
отношение к занятиям	ребенок старателен, инициативен; положительно относится к занятиям.	ребенок старателен, ответственный; положительно относится к занятиям.	ребенок не проявляет особых стараний, но к занятиям относится положительно.	ребенок старателен, но не инициативен; к занятиям относится циклично (иногда не желает идти на занятия).

Таблица 1 (продолжение)

<p>характеристики деятельности</p>	<p>навыки самообслуживания: умеет самостоятельно пользоваться туалетными принадлежностями, умываться, мыть руки, расчесываться; может обуться, застегнуться, раздеться, одеться; может самостоятельно есть, пить, пользоваться ложкой.</p>	<p>навыки самообслуживания: умеет самостоятельно пользоваться туалетными принадлежностями, умываться, мыть руки, расчесываться; может обуться, застегнуться, раздеться, одеться; может самостоятельно есть, пить, пользоваться ложкой.</p>	<p>навыки самообслуживания: умеет самостоятельно пользоваться туалетными принадлежностями, умываться, мыть руки, расчесываться; может обуться, застегнуться, раздеться, одеться; может самостоятельно есть, пить, пользоваться ложкой.</p>	<p>навыки самообслуживания: умеет самостоятельно пользоваться туалетными принадлежностями, умываться, мыть руки, расчесываться; может обуться, застегнуться, раздеться, одеться; может самостоятельно есть, пить, пользоваться ложкой.</p>
<p>особенности в установлении контакта</p>	<p>ребенок легко идет на контакт, как со взрослыми, так и с детьми; оптимистично настроен.</p>	<p>ребенок избирателен в контактах, устанавливает их только при личной симпатии; оптимистично настроен.</p>	<p>ребенок легко и слегка навязчиво идет на контакт, как со взрослыми, так и с детьми; настроен оптимистично.</p>	<p>ребенок цикличен в общении: желание общаться сменяется замкнутостью и неуверенностью; ребенок доброжелателен.</p>
<p>личностные особенности</p>	<p>эмоциональные реакции адекватны возникшим ситуациям; проявляет инициативу в общении/игре; ребенок уступчив и не раздражителен; не застенчив,</p>	<p>эмоциональные реакции адекватны возникшим ситуациям; не проявляет инициативу в общении/игре; ребенок уступчив и не раздражителен; застенчива, настроена</p>	<p>эмоциональные реакции адекватны возникшим ситуациям; проявляет инициативу в общении/игре; ребенок упрям, но не раздражителен; не застенчив, настроен доброжелательно; поведение адекватно ситуации.</p>	<p>эмоциональные реакции адекватны возникшим ситуациям; наблюдается цикличность в общении; цикличен при появлении инициативы; ребенок уступчив и не раздражителен;</p>

Таблица 1 (продолжение)

	настроен доброжелательно; поведение адекватно ситуации.	доброжелательно; поведение адекватно ситуации.		застенчив, настроен доброжелательно; поведение адекватно ситуации.
особенности ЭВС	преобладающее настроение: жизнерадостное; не наблюдается повышенная тревожность; возникает оживление при предлагаемом виде деятельности; легко переключается между деятельностью.	преобладающее настроение: жизнерадостное; не наблюдается повышенная тревожность; возникает постепенное оживление при участии в определенной деятельности; необходимо некоторое время для переключения между деятельностью.	преобладающее настроение: жизнерадостное; не наблюдается повышенная тревожность; возникает оживление при предлагаемом виде деятельности; легко переключается между деятельностью.	преобладающее настроение: замкнутость; наблюдается повышенная тревожность; возникает оживление при заинтересованности какой-либо деятельности; необходимо некоторое время для переключения между деятельностью.

Проведенный анализ полученной информации позволяет сделать вывод, что каждый ребенок воспитывается в полной семье и длительного прерывания посещения детского сада не было. Но в то же время, при схожих параметрах и идентичной структуре дефекта, каждый из участников эксперимента имеет определённые личностные особенности, которые необходимо учитывать при дальнейшей работе. Следует отметить, что собранный материал будет необходим при планировании коррекционной работы, а также для выстраивания индивидуального маршрута обучения и развития.

3.3 Условия и содержания констатирующего эксперимента

Любой эксперимент, который требует непосредственного общения с ребенком, имеет определенные условия проведения. Нами были выделены следующие параметры:

- необходимо установить эмоциональный контакт с детьми;
- при проведении эксперимента нужно исключить посторонние раздражители, особенно звуковые;
- все испытуемые должны находиться в схожих условиях;
- инструкция при необходимости должна подкрепляться наглядными средствами;
- между проведением методик должен быть перерыв для отдыха ребенка;
- дети при проведении эксперимента должны находиться в хорошем настроении, чтобы также не было посторонних факторов.

Первым этапом, в данном случае, было наблюдение за детьми, чтобы оценить следующие аспекты: развитие познания, базовый опыт, речевое развитие, эмоциональное развитие, физическое развитие, зрительное различение, зрительное восприятие. Результаты предложены ниже, в виде таблицы.

Таблица 2

Результаты наблюдения за детьми

Характеристика	Антон А. 6 лет 6 месяцев	Арина И. 6 лет 4 месяца	Семен Г. 5 лет 7 месяцев	Андрей Л. 5 лет 5 месяцев
Оценка развития познания	ребенок владеет	ребенок владеет	ребенок владеет	ребенок владеет следующими

Таблица 2 (продолжение)

	<p>следующими понятиями: правый/левый, вверх/внизу; трудности возникают: под/на/за; классифицирует предметы по ведущему признаку; может удержать в памяти 2 указания, если инструкция выдана только речевая, если же вновь озвучена выполняет 3 указания.</p>	<p>следующими понятиями: правый/левый, вверх/внизу; трудности возникают: под/на/за; классифицирует предметы по ведущему признаку; может удержать в памяти 2 указания, если инструкция выдана речевая, если же инструкция вновь озвучена выполняет 3 указания.</p>	<p>следующими понятиями: правый/левый, вверх/внизу; трудности возникают: под/на/за; классифицирует предметы по ведущему признаку, иногда требуется помощь педагога; выполняет 2 указание, если инструкция выдана речью, при дополнительной наглядности выполняет 3 указания.</p>	<p>понятиями: правый/левый; незначительные трудности возникают: вверх/внизу, под/на/за; с трудом классифицирует предметы по ведущему признаку; выполняет 2 указания только при речевой инструкции, для выполнения всех поручений необходима помощь педагога.</p>
<p>Оценка базового опыта (беседа с родителями, педагогами)</p>	<p>ребенок был в цирке, зоопарке, “Галилео”, посещал с родителями ТЦ; Воспитатель читает сказки; Ребенок проявляет интерес к футболу;</p>	<p>ребенок был в цирке, музее мягких игрушек, на выставке кошек, посещала с родителями ТЦ; Воспитатель читает сказки; Ребенок проявляет интерес к рисованию;</p>	<p>не удалось побеседовать с родителями; Воспитатель читает сказки; Ребенок проявляет интерес к футболу;</p>	<p>ребенок был в зоопарке, контактном зоопарке, дельфинарии, посещал с родителями ТЦ; Воспитатель читает сказки; Особой заинтересованности не было замечено;</p>
<p>Оценка речевого развития</p>	<p>ребенок положительно настроен, легко идет на контакт; ребенок может объяснить</p>	<p>ребенок избирателен в общении, устанавливает контакт только при личной симпатии; ребенок может</p>	<p>ребенок легко устанавливает контакт, бывает навязчив в общении; ребенок может объяснить</p>	<p>ребенок легко устанавливает контакт при хорошем настроении, при смене настроения замыкается в себе; ребенок может</p>

Таблица 2 (продолжение)

	использование бытовых предметов; ребенок может рассказать простую историю, не используя альтернативные средства общения; способен участвовать в диалоге.	объяснить использование бытовых предметов; ребенок может рассказать простую историю, не используя альтернативные средства общения; способен участвовать в диалоге.	использование бытовых предметов; ребенок с трудом рассказывает простую историю, не прибегая к использованию альтернативных средств общения; способен участвовать в диалоге.	объяснить использование бытовых предметов; ребенок не может рассказать историю, не прибегая к использованию альтернативных средств общения; способен участвовать в диалоге.
Оценка уровня эмоционального развития	ребенок выглядит веселым в ДОУ; ребенок спокойно относится при переходе к другой деятельности; ребенок может самостоятельно играть, может соревноваться с другими; адекватно реагирует на ситуации успеха и неуспеха.	ребенок выглядит веселым в ДОУ; ребенок спокойно относится при переходе к другой деятельности; ребенок может самостоятельно играть, может соревноваться с другими; адекватно реагирует на ситуации успеха и неуспеха.	ребенок выглядит веселым в ДОУ; ребенок легко отвлекается при переходе к другой деятельности; может самостоятельно играть, может соревноваться с другими; не проявляет реакций на ситуации неуспеха, на успех реагирует адекватно.	бывают перепады настроения: от веселого настроения до замкнутости; ребенок проявляет рассеянность при переходе к другой деятельности; может самостоятельно играть, может соревноваться с другими; адекватно реагирует на ситуации успеха и неуспеха.
Оценка физического развития	ребенок слышит разговорную речь на расстоянии до 1 метра; способен спокойно	ребенок слышит разговорную речь на расстоянии до 1 метра; способна спокойно	ребенок слышит разговорную речь на расстоянии "вытянутой руки"; способен	ребенок слышит разговорную речь на расстоянии "вытянутой руки"; способен спокойно сидеть на протяжении всего занятия;

Таблица 2 (продолжение)

	сидеть на протяжении всего занятия; может спускаться, подниматься по невысоким лестницам, находить мяч и бросать его.	сидеть на протяжении всего занятия; может спускаться, подниматься по невысоким лестницам, находить мяч и бросать его.	спокойно сидеть на протяжении 10 минут; может спускаться, подниматься по невысоким лестницам, находить мяч и бросать его.	может спускаться, подниматься по невысоким лестницам, находить мяч и бросать его.
Зрительное различие	у ребенка получается отличать объекты по ведущему признаку; ребенок может заметить отсутствие 1 картинки, при изначальном показе большего количества картинок; ребенок знает свое имя и предметы, которые его окружают.	у ребенка получается отличать объекты по ведущему признаку; ребенок может заметить отсутствие 1 картинки, при изначальном показе большего количества картинок; ребенок знает свое имя и предметы, которые его окружают.	у ребенка получается отличать объекты по ведущему признаку; ребенок не всегда замечает отсутствие 1 картинки, при изначальном показе большего количества картинок; ребенок знает свое имя и предметы, которые его окружают.	у ребенка с трудом получается отличать объекты по ведущему признаку; ребенок не с первого раза замечает отсутствие 1 картинки, при изначальном показе большего количества картинок; ребенок знает свое имя и предметы, которые его окружают.
Зрительное восприятие	ребенок может разложить по порядку серию из 4-х картинок; ребенок самостоятельно справляется с разрезными картинками; ребенок может	ребенок может разложить по порядку серию из 3-х картинок; ребенок самостоятельно справляется с разрезными картинками; ребенок может составить рассказ по 2-м сюжетным	ребенок может разложить по порядку серию из 2-х картинок, после ребенок начинает отвлекаться; ребенок не справляется с разрезными картинками даже при наличии	ребенок может разложить серию из 3-х картинок; ребенок самостоятельно справляется с разрезными картинками при наличии образца; ребенок не может составить рассказ по сюжетным картинкам.

Таблица 2 (продолжение)

	составить рассказ по 3-м сюжетным картинкам (н: пришла весна, тает снег, ребята пускают кораблики).	картинкам (н: пришла весна, тает снег).	образца; ребенок не может составить рассказ по сюжетным картинкам.	
--	---	---	--	--

Следующая методика была направлена на определение ведущих мотивов учения, которая предлагается в виде короткого рассказа, вспомогательным средством для детей с нарушением слуха была схематическая картинка.

Результаты выбора были следующие:

– Антоном А. был выбран 3 вариант (мальчик ходит в школу, чтобы играть с другими), следовательно, результатом его выбора является желание пойти в школу в связи с игровым мотивом;

– Ариной И. был выбран 6 вариант (девочка ходит в школу, потому что хочет получать отличные оценки), из-за выбранного варианта можно предположить, что для ребенка важен мотив получения хороших оценок;

– Семеном Г. был выбран 1 вариант (мальчик ходит в школу, потому что его заставляет мама), исходя из этого варианта следует, что на текущий момент у ребенка отсутствует школьная мотивация;

– Андреем Л. был выбран 4 вариант (мальчик ходит в школу, чтобы быстрее вырасти), в настоящее время у ребенка преобладает узколичностный мотив при поступлении в школу.

Также детям были заданы дополнительные вопросы (кто из детей в рассказе прав, с кем хотел бы дружить и пр.). Так, Антон А. и Андрей Л. выбрали 3 вариант для дружбы (чтобы играть), но считают, что правильно ходить в школу ради получения знаний.

Арина И. выбрала для дружбы 3 вариант (чтобы играть), но в школу

ходить нужно ради получения хороших оценок.

Семен Г.выбрал для дружбы аналогичный вариант (чтобы играть), ребенок считает, что в школу нужно ходить ради получения хороших оценок.

По результатам данной методики можно предположить, что в настоящее время более подходящие мотивы учения определяет Арина И., но все-таки истинные мотивы учения, получение новых знаний, еще не сформированы в полной мере. Необходимо проводить беседы с психологом и постепенно подготавливать детей к поступлению в школу, чтобы адаптационный период в дальнейшем прошел менее выражено. Следует также отметить, что при проведении данного задания все дети были заинтересованы школой, как вспомогательным средством для новых знакомств. Все участники эксперимента находились в положительном настроении.

Дальнейшей целью было определить уровень самооценки по методике “Дерево”. Детям было дано изображение дерева, на котором в разных местах находились человечки, которые имеют определенный эмоциональный фон. Необходимо было выбрать того, кто им больше понравился. (см. приложение 1)

Таблица 3

Результаты обследования уровня самооценки

Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
20	15	9	5

– №20 подразумевает под собой завышенную самооценку у ребенка и стремление к лидерству;

– №15 характеризуется как комфортное состояние ребенка;

– №4 определяет у ребенка желание развлекаться и играть;

– №5 обозначает быструю утомляемость и застенчивость.

Можно предположить, что у Арины И. и Семена Г. сформирована адекватная самооценка, в свою очередь, как у Антона И. самооценка

завышена, а у Андрея Л. наблюдается заниженная самооценка. В таком случае с детьми необходимо проводить серию занятий с психологом для выработки адекватной самооценки, снижения тревожности.

Особую роль необходимо уделить компенсаторных механизмам, а именно: состоянию тактильной и зрительной функций. Следующие методики в эксперименте были направлены на оценивание сформированности выбранных механизмов.

«Назови фигуру». Детям были представлены различные изображения, состоящие из геометрических фигур (дом, собака, человек, заяц, елка), после чего испытуемым было необходимо назвать все фигуры, которые отображены на картинке.

Таблица 4

Результаты методики «Назови фигуру»

предлагаемые изображения	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
дом (3 фигуры)	3/3	3/3	3/3	3/3
елка (4 фигуры)	4/4	4/4	4/4	3/4
заяц (6 фигур)	5/6	4/6	3/6	2/6
человек (6 фигур)	4/6	5/6	4/6	2/6

Исходя из полученных результатов следуют следующие результаты:

- Антон А. 2 уровень (средний);
- Арина И. 2 уровень (средний);
- Семен Г. 1 уровень (ниже среднего);
- Андрей Л. 1 уровень (ниже среднего).

Основную коррекцию полученных результатов необходимо проводить во время индивидуальных занятий по ФЭМП (формированию элементарных математических представлений).

В методике “Цвета” целью было определить уровень знаний по основным цветам. Детям были представлены 12 цветowych карточек, в

последующем группе детей необходимо было озвучить названия цветов.

Таблица 5

Результаты методики «Цвета»

Название	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
зеленый	+	+	+	+
красный	+	+	+	+
черный	+	+	+	+
белый	+	+	+	+
синий	+	+	+	+
голубой	-	+	+	-
желтый	-	-	-	-
оранжевый	+	+	-	+
коричневый	+	-	-	-
фиолетовый	-	-	-	-
серый	-	-	-	-
розовый	-	-	-	-

Анализируя результаты, можно предположить, что у Антона А. и Арины И. средний уровень по дифференциации и восприятию цветов. У Семена Г. и Андрея Л. уровень, в настоящее время, ниже среднего.

Методика “Формы” направлена на определение уровня зрительной узнаваемости геометрических форм и их названий. Испытуемым необходимо озвучить правильное название геометрической фигуры и выбрать между рядом схожих изображений.

Таблица 6

Результаты методики «Формы»

	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
распознавание фигур	озвучил все геометрические фигуры правильно (круг, овал, треугольник, квадрат, прямоугольник)	озвучила все геометрические фигуры правильно (круг, овал, треугольник, квадрат, прямоугольник)	озвучил ряд геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник)	озвучил ряд геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат)
сравнение круг/овал	различает фигуры	различает фигуры	не различает фигуры	не различает фигуры
квадрат/прямоугольник	различает фигуры	различает фигуры	различает фигуры	не различает фигуры

Следовательно, у Антона А. и Арины И. высокий уровень развития, тогда как у Семена Г. и Андрея Л. требует дальнейшего развития.

Методика “Определи какой предмет” направлена на определение уровня сформированности представлений об отношениях по величине между предметами. Для этого были выбраны наборы плоскостных геометрических фигур и прочих изображений. Детям было необходимо определить, чем отличаются предлагаемые им предметы.

Таблица 7

Результаты методики «Определи какой предмет»

	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
большой и маленький треугольники (больше чем...)	+	+	+	-
широкие и узкие ленты (шире чем...)	+	+	-	-
длинные и короткие ленты (короче чем...)	-	-	-	-
высокое и низкое дерево (выше чем...)	+	+	+	+
толстая и тонкая ножка у грибов (толще чем...)	-	-	-	-

Проведение данной методики позволило выяснить, что уровень развития представлений об отношениях по величине между предметами находится у всех участников в стадии формирования. В то же время у Антона А. и Арины И. наблюдается более высокий уровень сформированности.

Вышеперечисленные методики позволили выяснить уровень знаний детей о сенсорных эталонах, уровень зрительного восприятия, активный и пассивный словарь ребенка, а также уровень их самооценки и отношение к учебному процессу. Следует отметить, что на текущий момент развитие

данных компонентов у детей находится в стадии формирования, следует уделить значительное внимание формированию данных составляющих на занятиях с педагогом-дефектологом, педагогом-психологом и воспитателем.

При использовании методики “Волшебный мешочек” было использовано вспомогательное оборудование, подходящее по тематике изучений тем в ДОУ (фигурки свиньи, лошади, коровы, собаки, кошки). Детям было необходимо узнать предмет, прибегая к использованию только тактильной функции.

Таблица 8

Результаты методики «Волшебный мешочек»

предлагаемая фигура	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
свинья	+	+	-	-
лошадь	-	-	-	-
корова	+	-	-	-
собака	+	+	+	+
кошка	+	+	+	+

Использование тактильной функции без опоры на зрительное восприятие вызвало некоторые затруднения у всех испытуемых. Дети были предварительно знакомы с предлагаемыми животными, но при проведении у них не всегда с первого раза получалось узнать предмет, также требовалось больше времени на его опознавание.

Заключительной методикой был “Перенос позы”, которые помогает установить знание ребенка о своем теле и его положении в пространстве.

Так, меньше трудностей при выполнении данного задания было у Арины И. она самостоятельно переносила позу, учитывая “зеркальность”. У Антона А. наблюдались некоторые проблемы с выполнением поз с учетом пространственного положения, а именно: право/лево. Относительно идентичный уровень был установлен у Семена Г. и Андрея Л., можно предположить, что значительные трудности были вызваны повышенной отвлекаемостью и невнимательностью Семена Г. и нарушением зрения у

Андрея Л.

Подводя итоги, можно сказать, что развитие детей как психологическое, так и компенсаторное находится в стадии формирования, что также связано с возрастными особенностями. Для максимального развития детей необходимо уделять особое внимание их личностным особенностям, которые требуют индивидуального подхода в обучении. Также необходимо комплексное воздействие специалистов как медиков, так и дефектологов и психологов.

ГЛАВА 4. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕНСАТОРНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

4.1. Зрительная и тактильная функция как компенсаторный механизм для детей с нарушением слуха

Многие исследования данной проблемы пришли к выводу, что при нарушенном слухе существует возможность адаптировать и производить различного рода деятельности при помощи сохранных анализаторов. Успешность коррекционно-педагогической работы тесно связана с состоянием сохранных функций, которые выступают в роли сохранных систем: тактильная, зрительная, остаточный слух, двигательная.

Зрительный анализатор, несомненно, является одним из основным для глухих и слабослышащих детей. Он включает в себя комплекс отдельных элементов визуального процесса, которые позволяют видеть на разных расстояниях, при изменяющемся освещении, ориентироваться в пространстве, воспринимать основные характеристики предмета [50].

У детей с нарушенным слухом наблюдаются трудности при выделении отдельных частей из целого (И.М. Соловьев, Е.М. Кудрявцева, Ж.И. Шиф) [50], [58]. Но, следует отметить, что с возрастом зрительное восприятие претерпевает изменения и со временем значительно совершенствуется (А. П. Гозова). Некоторые аспекты зрительного реагирования, связанные с восприятием сложно узнаваемых структур устной речи, мимики и жестов, обуславливают особенности зрительного восприятия у детей с нарушениями слуха и в дальнейшем [20].

Таким образом, острота зрения (1,0 и выше) наблюдается у 58% глухих и 54% слабослышащих детей. Среди слышащих число детей с нормальной

остротой зрения составляет ориентировочно до 71%. Около 18% глухих детей имеют зрение в пределах 0,8—0,9%. Среди процентного соотношения детей с глухотой со значительно выраженной степенью понижения остроты зрения намного выше (16,5% среди нормально слышащих, 24,0% среди глухих и 22,0% среди слабослышащих).

Сетчатка глаза у людей, родившихся с нарушенным слухом или у потерявших слух в раннем периоде, развивается с отличиями от сетчатки слышащих людей. Так, у глухих и слабослышащих детей происходит более интенсивное развитие периферического зрения, то есть расширяются границы поля зрения, что позволяет видеть окружающий мир не только лучше, но и больше. Эти возможности повышают их понимание о окружающем мире, а также играют и защитную функцию: дают больше возможности увидеть потенциальную опасность.

Следует отметить, что особая компенсаторная роль зрительного восприятия также заключается в возможности чтения по губам. Но данный фактор зависит от многих параметров: степени освещенности, расстояния, на которой находится говорящий, выраженности артикуляции и мимики [36].

К этому же относится и дактильная речь, предполагающая чтение движений пальцев. В этом случае нужно также учитывать некоторые особенности: движения лица, головы и пальцев, мимика.

Зрительное восприятие, при специальной подготовке детей с нарушенным слухом, позволяет в некоторой степени компенсировать недостаток слуховой функции, тем самым, сделать дальнейшую жизнь наиболее адаптированной [48].

Тактильная функция определяется как чувство прикосновения и включает в себя сложный процесс, требующий значительных усилий во время его овладения [38]. Тактильная чувствительность лиц с нарушением слуха, по мнению Н.Г. Байкиной и Б.В. Сермеева, носит индивидуальный характер. Условно выделены четыре группы:

– у 8% неслышащих детей был выявлен порог тактильной

чувствительности немного ниже, чем средние показатели у слышащих;

- 19% из общего количества обследуемых имеют такие же показатели тактильной чувствительности, как и у слышащих;

- 53% испытуемых показали средний уровень развития данной функции, но в то же время превышая средние пороги слышащих;

- у 14% был зафиксирован наиболее высокие пороги тактильной чувствительности [3].

Среди слабослышащих по уровню восприятия тактильного раздражителя также выделены четыре группы. Правда, в процентном соотношении они распределены по-другому. Первая группа составила 18%, т.е. увеличивается количество лиц с порогами более низкими, чем у слышащих, или равным. Колебания между самым высоким и самым низким порогами раздражения достигают у слабослышащих—1,14. А у слышащих—0,83 [31].

Таким образом, точность распознавания тактильного раздражителя убедительно свидетельствуют о более высоких порогах пространственного различия и нарастании тактильной чувствительности от младшего к старшему возрасту.

Работа по формированию выбранных компенсаторных функций была проведена в МБДОУ компенсирующего вида № 486. Развитие данных аспектов проходило как в процессе свободной деятельности (в том числе, игра), так и в процессе обучения. Коррекционная работа проводилась еженедельно, 2 раза в неделю: одно занятие по развитию тактильной функции, второе по развитию зрительной функции. Формы занятий была как индивидуальная, так и подгрупповая.

Расписание работы по формированию компенсаторных функций

дата	количество и форма занятий	компенсаторная функция	тема занятия	на что направлена
04.03.- 10.03.	1 (индивидуальное)	зрительная	“в гостях у волшебных игрушек”	зрительный поиск; отслеживание перемещения предметов; развитие зрительного внимания;
	1 (индивидуальное)	тактильная	“волшебная коробочка”	тактильное восприятие и распознавание предметов по ведущим признакам; обогащение тактильных образов;
11.03.- 17.03.	1 (индивидуальное)	зрительная	“садик” (во время проведения занятия по конструированию)	восприятие зрительных образов; закрепление основных геометрических фигур и цветов; развитие зрительной памяти;
	1 (подгрупповое)	тактильная	“совы и мыши”	развитие пространственных ощущений; относительно себя и относительно другого человека;
18.03.- 24.03.	1 (индивидуальное)	зрительная	“на прогулку к ручью”	коррекция восприятия величины, длины и ширины предметов; развитие ориентировки в знакомом пространстве;

Таблица 9 (продолжение)

	1 (подгрупповое)	тактильная	“в гостях у музыки”	развитие вибрационных ощущений; повторение прослушанного ритма;
25.03.- 31.03.	1 (индивидуальное)	зрительная	“фотограф”	коррекция зрительного восприятия и памяти; развитие произвольного внимания;
	1 (индивидуальное)	тактильная	“совместное фото”	коррекция пространственного восприятия относительно себя и другого человека (пространственная ориентировка в понятиях лево/право);
01.04.- 07.04.	1 (индивидуальное)	зрительная и тактильная	“строим садик” (см. приложение 2)	коррекция зрительного восприятия геометрических фигур, а также характеристик формы, величины, длины и высоты; развитие умение работать в коллективе; коррекция пространственной ориентировки и тактильного восприятия;
08.04.- 14.04.	1 (подгрупповое)	зрительная и тактильная	“поиск цветка для бабочки”	развитие зрительного восприятия формы среди сторонних изображений;

Таблица 9 (продолжение)

	1 (подгрупповое)	зрительная и тактильная	“прогулка в космосе”	коррекция ощущений собственного тела в малознакомом пространстве;
15.04.-21.04.	1 (подгрупповое)	зрительная и тактильная	“починка с Фиксиками”	закрепление знаний по проведенной работе;

Например, при проведении коррекции тактильной функции на занятиях “совместное фото”, ребенку было предложено сфотографироваться с мягкой игрушкой (лев). Помимо этого, ребенку были даны инструкции: “Игрушка впереди/позади тебя, слева/справа от тебя, над/под тобой”. После того, как участник эксперимента успешно справлялся с предложенным заданием, необходимо было сделать вновь “фотографию”, но игрушку размещать уже относительно другого человека, то есть фотографа.

Помимо этого, работа проводилась также на таких занятиях как: конструирование, лепка, аппликация, рисование, ФЭМП (формирование элементарных математических представлений), ОСО (ознакомление с окружающим миром), физическое и музыкальное воспитание, а также и в свободной деятельности, в том числе и на прогулке. Дети учились ориентироваться в пространстве благодаря вибрационным ощущениям, которые они получали через игру на музыкальных инструментах (например, барабан). Были проведены игры, которые направлены на развитие зрительной и тактильной функции: “морские фигуры”, “у медведя во бору”, “помоги Золушке”, “у большого дерева” и др.

Так, важно отметить, что работа должна проходить комплексно и затрагивать все аспекты жизни ребенка. Наибольшее влияние, при коррекции на детей, можно оказать при ведущей деятельности, а именно – игровой. Попадая в основные интересы, возможно проводить и непрерывное

развитие, предлагая материал с учетом возрастных, личностных и психо-физических особенностей.

4.2. Содержание, формы и приемы работы для развития слухового восприятия при подготовке к школе.

Развитие слухового восприятия у детей раннего и дошкольного возраста дает более полные представления о звуковой стороне окружающего мира, позволяет ориентироваться в пространстве на звук как одна из важнейших характеристик. Распознавание звуковых раздражителей способствует единству восприятия, что положительно складывается на интеллектуальном развитии ребенка [8].

Ведущим содержанием работы по формированию слухового восприятия, по мнению Л. А. Головниц, является обучение восприятию на слух речевого и неречевого материала.

Работа по развитию слухового восприятия включает в себя умения ребенка различать, идентифицировать и распознавать языковой материал, опираясь только на слух, не используя зрительное восприятие. Работа проводится аналогично как для глухих, так и для слабослышащих детей, одна существуют различные требования для проведения работы, в зависимости от состояния остаточного слуха этих групп детей [21].

Развитие данного восприятия, происходит поэтапно:

– 1 этап. Детей учат проявлять реакцию на вариативные звучания, как речевые, так и неречевые. Этот вид работы, в основном, проводится в период раннего и младшего дошкольного возраста. За время обучения у детей начинает вырабатываться условная реакция на звук (раздражитель), которой их научил специалист (например, хлопки в ладоши). Для работы предусмотрен следующий материал: музыкальные игрушки (барабан, бубен,

ксилофон и др.), а также речевой материал (слоги, сочетания слогов, слова, легкие для восприятия). Целью данного этапа является: развитие способности следить за действиями взрослого и подражать им, выполнять действия по его сигналу: хлопать в ладоши, прыгать на месте, топтать и пр. Первоначально формирование реакция происходит только на слухозрительной основ, в дальнейшем материал представляется только на слух. Сам педагог находится за ширмой. Детям необходимо воспроизвести соответствующие движения и лепетные слова. Происходит формирование реакции на звучание различных объектов окружающего мира. Работа проводится как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях [16].

– 2 этап. Проводится работа по развитию условной реакции на речевые звучания, основой для работы являются слогосочетания. В процессе условно-двигательной реакции на звуки выясняется расстояние от уха ребенка, на котором он воспринимает речевые звуки, предъявляемые голосом разговорной громкости, а при отсутствии реакции — голосом повышенной громкости. У слабослышащих детей, дающих четкую реакцию на голос разговорной громкости на расстоянии больше 1 м., формируется и условно-двигательная реакция на шепотную речь [33].

В ходе работы по развитию слухового восприятия дети учатся не только реагировать на звуки музыкальных инструментов и игрушек, но и различать звучащие инструменты между собой, определять их громкость, длительность звучания, высоту, темп, ритм и жанр музыкальных произведения. Помимо этого, происходит обучение по различиям мужского голоса от женского, голоса животных, некоторые бытовые шумы. Эта работа проводится на фронтальных занятиях, ее элементы включаются также в музыкальные занятия.

Так, например, для обучения детей различать мужской голос в дошкольное учреждение приглашают работника-мужчину (например, сторож). Педагог ориентирует детей, что необходимо внимательно слушать. После заданной инструкции дети прослушивают вживую мужской голос,

дают дальнейшую характеристику. В последующих этапах происходит постепенное усложнение: голос прослушивается с записанного устройства, например, магнитофона. На конечном этапе, когда дети ознакомлены с мужским и женским голосом детей учат сравнивать и классифицировать полученные звучания, то есть учат различать голоса. По аналогичной схеме происходит обучение музыкальным жанрам.

Работа по развитию неречевого слуха связана с обучением различению звучания музыкальных игрушек. Используются те игрушки, которые доступны всем детям группы и на которые сформирована четкая условная реакция. Изначально детей учат дифференцировать музыкальные игрушки на слухо-зрительной основе, в дальнейшем происходит уточнение звучания каждой игрушки, так педагог располагает игрушки за ширмой, задача детей заключается в соотнесение услышанного звука с предметом. Заключительным этапом является дифференциация игрушек на слуховой основе.

При различении звучания игрушек на слух дети воспроизводят соответствующие движения, воспроизводят лепетное или полное слово, указывают на игрушку после прекращения ее звучания за экраном. Сначала проводится обучение различению звучания двух игрушек, а затем выбор увеличивается до трех и более [16].

В процессе работы по развитию речевого слуха, по мнению Ф. Ф. Рау, большое внимание уделяется различению речевого материала. В зависимости от этапа обучения и уровня остаточного слуха ребенка используются звукоподражания, лепетные и полные слова, словосочетания, а также различные типы фраз (вопросы, побуждения, сообщения), помимо этого могут быть использованы четверостишия.

При отборе речевого материала педагог руководствуется необходимостью слов и фраз для общения, степенью понимания их значения, а также темой и формой предстоящего занятия. Если проводится фронтальное или подгрупповое занятие материал необходимо подбирать тот,

который будет доступен все детям, прибегая к постепенному усложнению. В то время как, на индивидуальных занятиях изначально предусмотрен более тяжелый речевой материал. Работа начинается с различения двух слов (полных или лепетных). Обязательным условием является наличие соответствующих игрушек или картинок. Слова сначала воспринимаются слухо-зрительно, при условии хорошего различения уточняется звучание на слух каждого слова, а затем педагог предъявляет слова только на слух.

После прослушивания слова ребенок повторяет его и указывает на соответствующую картинку или игрушку. Постепенно увеличивается количество слов для различения — от 3 и более. Вместе со словами для различения предлагаются фразы, словосочетания. При предъявлении вопросов или фраз побудительного характера ребенок должен ответить на вопрос или выполнить действие (после прослушивания фразы «Возьми карандаш» ребенок берет лежащий среди других предметов карандаш). Для различения подбираются различные грамматические категории (существительные, глаголы, прилагательные и др.) из различных тематических групп [47].

Более высокий уровень развития слухового восприятия дошкольников связан с обучением опознаванию на слух речевого материала. Этот вид деятельности предполагает узнавание и воспроизведение ребенком знакомого по звучанию речевого материала, который предъявляется без какого-либо наглядного подкрепления. К обучению опознаванию приступают после того, как ребенок научился различать большое количество лепетных и полных слов.

Для опознавания предлагается знакомое слово, которое прежде ребенок учился различать. Ребенок слушает, называет слово или демонстрирует действие. В случае правильного ответа педагог показывает соответствующую картинку или табличку. Обучение различению и опознаванию речевого материала тесно взаимосвязано. Новые речевые единицы дети сначала учатся различать при наличии наглядной опоры, а затем опознавать. В случае

затруднений в опознавании слов или фраз они предлагаются для различения, а затем вновь для опознавания.

Глухих и слабослышащих детей учат различать и опознавать речевой материал со звукоусиливающей аппаратурой и без нее. При работе с индивидуальными аппаратами и без аппаратуры важно увеличивать расстояние от ребенка, на котором он может, различать или опознавать речевой материал [50].

В качестве речевого материала для обучения опознаванию используются не только слова и фразы, но и короткие стихи (четверостишия), тексты. Более сложной оказывается для детей, особенно глухих, работа с содержанием небольших текстов. Подготовка к восприятию текстов связана с обучением его пониманию на слухо-зрительной основе, а затем различению и опознаванию нескольких взаимосвязанных фраз повествовательного характера. О полноценном восприятии на слух небольшого текста свидетельствует точное опознавание отдельных слов и фраз, правильные ответы на вопросы по его содержанию. Со слабослышащими детьми уровень этой работы должен быть значительно выше, так как дети воспринимают на слух не только знакомые, но и новые тексты [16].

По мере формирования навыков опознавания речевого материала детей учат воспринимать на слух новые по звучанию слова, фразы, т.е. распознавать их. Обучение распознаванию связано с предъявлением сразу на слух новых по звучанию слов или фраз, которые прежде ребенок не слышал. Обучение распознаванию имеет очень большое значение для детей со сниженным слухом, так как оно стимулирует слуховые возможности детей, учит связывать знакомые по значению слова с их звучанием. При обучении распознаванию детей побуждают повторить слово так, как они его услышали: воспроизвести его контур, отдельные фрагменты. В случае затруднений распознавания речевой единицы она предъявляется для слухо-зрительного восприятия, затем отрабатывается на уровне различения и опознавания.

В качестве же методических приемов при обучении различению или опознаванию речевого материала используются демонстрация предмета или картинки, выполнение действий, ответы на вопросы, рисование, работа с сюжетной картинкой, серией картин по знакомой тематике, складывание разрезной картинки с изображением предмета, название которого предлагается на слух, дидактические и подвижные игры. Разнообразие методических приемов при обучении различению и опознаванию речевого материала имеет важное значение для детей дошкольного возраста, потому что превращает слуховые тренировки в интересную для ребенка игру, которая является ведущей деятельностью в данный возрастной период [60].

При работе по развитию различению и опознаванию речевого и неречевого материала важно учитывать ведущую деятельность ребенка, его личностные и физиологические особенности, уровень запоминания и усвоения нового материала. Учет данных характеристик поможет наиболее интересно и в достойной форме преподнести для ребенка с нарушенным слухом новую информацию и развить новый навык.

4.3. Контрольный эксперимент

Перед началом проведения контрольного эксперимента была проведена коррекционно-психологическая работа по подготовке ребенка к поступлению в школу, а также развитие компенсаторных механизмов.

Выбранная деятельность проводилась в игровой форме, а также на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Первоначальной целью было установление контакта с детьми и создание благоприятной обстановки, соблюдая при этом требования к проведению как диагностических методик, так и занятий в целом.

Методика определения ведущих мотивов учения проводится через

беседы и наблюдение. Детям вновь были прочитаны рассказы, а после заданы вопросы, на которые необходимо было дать ответ. Результаты были следующие:

– Антон А. выбрал 6 вариант (мальчик ходит в школу, потому что хочет получать отличные оценки);

– Арина И. выбрала 2 вариант (девочка ходит в школу, потому что любит учиться);

– Семен Г. выбрал 5 вариант (мальчик ходит в школу, потому что нравится его рюкзак и тетради);

– Андрей Л. выбрал 6 вариант (мальчик ходит в школу, потому что хочет получать отличные оценки).

Таким образом, можно сказать, что мотивация изменилась у всех участников эксперимента, так у Антона А. изначально была мотивация, связанная с игровой ситуацией, в настоящий момент, присутствует мотив получения хороших оценок, что уже наиболее близко подходит к учебной ситуации. У Арины И. первоначально был выбран мотив получения хороших оценок, на момент проведения основным мотивом был познавательный. У Семена Г. при первом участии в данной методике отсутствовала школьная мотивация, сейчас же ребенок желает ходить в школу из-за внешнего/социального мотива, который он обретает с новой социальной ролью. Андрей Л. изначально выбрал узколичностный мотив, который был связан только с его желанием. В настоящем времени, он осуществил выбор в пользу мотива получения оценок.

Стоит отметить, что у участников эксперимента изменились мотивы, они стали более близки к школьному обучению. Работа проводилась через игровые ситуации (“Я в школе”, “Мой первый день в школе”), просмотр мультфильмов, кукольного театра и индивидуальной работ.

Методика самооценки «Дерево», которая помогает понять эмоциональный фон ребенка и его самооценку.

Результаты повторного использования методики «Дерево»

Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
20	10	12	15

Так, можно сказать, что у Антона осталась “лидирующая” позиция, он пытается привлечь к себе максимальное количество внимания. У Арины выбор также был аналогичен, она находится в комфортном состоянии, ее устраивает выбранная позиция. У Семена же изначально установка была на развлечения и игры, как на настоящий момент ребенок настроен на установление дружеские взаимоотношения. У Андрея первоначальное состояние было охарактеризовано повышенной утомляемостью и застенчивостью, на момент повторного проведения состояние можно было охарактеризовать как, комфортное состояние. После беседы с педагогом удалось установить, что Андрей находится в апатичном состоянии после выходных, так как скучает по родителям.

Методика “Назови фигуру” направлена на исследование зрительного внимания и восприятия. Детям вновь были представлены изображения, состоящие из геометрических фигур (дом, собака, человек, заяц, елка). Необходимо было рассмотреть предлагаемые картинки и озвучить, какие фигуры были замечены.

Результаты повторного использования методики «Назови фигуру»

предлагаемые изображения	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
дом (3 фигуры)	3/3	3/3	3/3	3/3
елка (4 фигуры)	4/4	4/4	4/4	4/4
заяц (6 фигур)	6/6	5/6	4/6	4/6
человек (6 фигур)	5/6	5/6	4/6	3/6

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие

выводы, что, в целом, присутствует положительная динамика формирования зрительного восприятия и внимания, но она требует дальнейшего усовершенствования. Также, следует отметить, что у Андрея Л. наиболее низкий результат может быть связан с нарушением зрения и быстрой переутомляемостью. У Антона А. сильнее выражена положительная динамика (изображения зайца и человека), у Арины И. и Семена Г. также заметны изменения (в изображении зайца).

Развитие данных функций необходимо проводить как в образовательном процессе, так и в свободной деятельности детей.

Следующей методикой была «Цвета», которая помогает оценить уровень зрительного восприятия, а также способность дифференцировать цвета и называть их. Перед повторным проведением методики была осуществлена работа, направленная на развитие цветоощущения и цветовосприятия. Она проводилась как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых, в процессе игры и прогулки. Результаты стали следующие:

Таблица 12

Результаты повторного использования методики «Цветок»

Название	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
зеленый	+	+	+	+
красный	+	+	+	+
черный	+	+	+	+
белый	+	+	+	+
синий	+	+	+	+
голубой	+	+	+	+
желтый	-	+	-	-
оранжевый	+	+	+	+
коричневый	+	+	-	-
фиолетовый	-	-	-	-
серый	-	-	-	-
розовый	-	+	-	-

Наиболее положительная динамика проявляется у Арины И., у нее были закреплены понимания о 3-х цветах: желтый, коричневый и розовый. У Антона А. было закреплено понимание об 1 цвете: голубой. У Семена Г. У Андрея Л. также было закреплено понимание об 1 цвете: голубой.

Методика «Формы» которая, направлена на распознавание геометрических фигур. Основная коррекционно-воспитательная работа проводилась на занятиях по формированию элементарных математических представлений, а также на смежных занятиях. Результат был следующим:

Таблица 13

Результаты повторного использования методики «Формы»

	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
распознавание фигур	озвучивает все геометрические фигуры правильно (круг, овал, треугольник, квадрат, прямоугольник)	озвучивает все геометрические фигуры правильно (круг, овал, треугольник, квадрат, прямоугольник)	озвучивает все геометрические фигуры правильно (круг, овал, треугольник, квадрат, прямоугольник)	озвучил ряд геометрических фигур (круг, овал, треугольник, квадрат)
сравнение круг/овал	различает фигуры	различает фигуры	различает фигуры	различает фигуры
квадрат/прямоугольник	различает фигуры	различает фигуры	различает фигуры	не различает фигуры

Положительный результат был зафиксирован как у Семена Г., так и у Андрея Л. у Антона А. и Арины И. был эффективный результат при проведении предыдущей диагностики.

Дальнейшей методикой являлась «Определи какой предмет» направлена на диагностику сформированности представлений об отношениях по величине между предметами. Участникам эксперимента необходимо было определить, какой предмет больше.

Таблица 14

Результаты повторного использования методики «Определи какой предмет»

	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
большой и маленький треугольник и (больше чем...)	+	+	+	-

Таблица 14 (продолжение)

широкие и узкие ленты (шире чем...)	+	+	+	-
длинные и короткие ленты (короче чем...)	+	+	-	-
высокое и низкое дерево (выше чем...)	+	+	+	+
толстая и тонкая ножка у грибов (толще чем...)	+	+	+	+

Основная коррекционно-развивающая работа проводилась на занятиях по формированию элементарных математических представлений, а также во время ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста.

Последующей методикой была проведена “Волшебный мешочек”, которая направлена на тактильную чувствительность и уровень сформированности ощущений. Предметы для распознавания были определены, как и при проведении предыдущей диагностики.

Таблица 15

Результаты повторного использования методики «Волшебный мешочек»

предлагаемая фигура	Антон А.	Арина И.	Семен Г.	Андрей Л.
свинья	+	+	+	-
лошадь	+	+	-	+
корова	+	+	+	+
собака	+	+	+	+
кошка	+	+	+	+

Дети научились производить осязательный способ распознавания

предметов, стали более внимательны к деталям. Также определенная часть времени на занятиях (ознакомление с окружающим миром, развитие слухового восприятия и обучение произношению, развитие речи) уделялась описанию образов домашних животных.

Последней методикой была “Перенос позы”, коррекционные занятия проводилась во время физического воспитания и активных играх на прогулках. Дети учились ориентироваться в пространстве, в том числе и со стороны другого человека. Наиболее положительный вклад внесли игры “чай-чай выручай”, “городки”, “прятки”, “куда пойдешь и что найдешь?”.

Ранее проведенные методики позволили оценить динамику в формировании сенсорных эталонов, уровень зрительного и тактильного восприятия, активный и пассивный словарь ребенка, а также уровень самооценки и отношение к учебному процессу. Участники эксперимента заинтересованно отнеслись к моменту обучения, наиболее положительный результат был замечен в фиксации результата посредством игровой деятельности. Следует отметить, что дальнейшая работа также должна проходить непрерывно для максимальной подготовки детей к поступлению в школу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальной проблемой современной коррекционной педагогики является правильная оценка уровня готовности к школьному обучению детей с нарушением слуха, а также роль компенсаторных механизмов при подготовке старших дошкольников к поступлению в школу. На данный момент выбранная проблема недостаточно изучена, и существуют некоторые трудности в правильном подходе к определению их уровня развития и степени сформированности.

Именно это и стало основанием для выбора цели исследовательской работы: определение физиологических особенностей адаптации сенсорных систем у детей периода старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

Достижение цели происходило через решение конкретных задач:

- рассмотрена структура и содержание готовности к школе, а также влияние компенсаторных механизмов на развитие слабослышащих детей при подготовке к школьному обучению;

- изучены особенности нарушения слуха и механизмов компенсации;

- систематизирована информация по психо-физическим особенностям детей с различной степенью нарушения слуха и выявлены соответствующие методы и приемы работы;

- подобраны диагностические методики с учетом особенностей, и возможностей детей с нарушением слуха, проанализированы их возможности для решения поставленных задач;

Было проанализировано 58 литературных источников и выделены такие базовые понятия как:

- *нарушение слуха* – полное или частичное снижение способности воспринимать звуки;

– *готовность к школе*– совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребёнка дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематично организованному школьному обучению;

– *зрительная функция*– комплекс отдельных компонентов зрительного акта, позволяющих ориентироваться в пространстве, воспринимать форму и цвет предметов, видеть их на разном расстоянии при ярком свете и в сумерках;

– *тактильная функция*– подразумевает чувство прикосновения. Воздействие механических и термических качеств на кожу.

При проведении констатирующего и контрольного эксперимента были использованы методики: определение ведущих мотивов учения, “Дерево, “Назови фигуру”, “Цвета”, “Формы”, “Определи, какой предмет”, “Волшебный мешочек”. “Перенос позы”, которые направлены на выявление эмоционального фона воспитанников, а также на уровень компенсаторных функций (зрительная и тактильная).

При использовании этих методик в ходе опытно-экспериментальной работы мы учитывали индивидуальные особенности ребенка, уровень сформированности его речи и социальной адаптации. В связи с этим и был определен набор методик, соответствующий данным принципам.

Цель достигнута, а задачи исследовательской работы решены, в дальнейшем возможно продолжение в виде наиболее углубленного изучения влияние компенсаторных функций слабослышащего ребенка при инклюзивном образовании.

Таким образом, роль компенсаторных механизмов в развитии ребенка дошкольного возраста с нарушенным слухом при подготовке к школе занимает особое место. Это можно объяснить тем, что в связи с недостаточным слуховым восприятием начинают наиболее активно работать межсистемные связи в организме, в данном случае это зрительная и тактильная функция. Благодаря им ребенок может максимально

адаптироваться в школьном обучении, восполняя этим свое нарушение.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование : история и современность [Текст] : учебно-методическое пособие / С. В. Алёхина. – М. : Педагогический ун-т «Первое сентября», 2013. – 34 с.
2. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух [Текст] : Пособие для учителя / И. Г. Багрова. – М. : Просвещение, 1990.– 128 с.
3. Байкина, Н. Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих [Текст] / Н. Г. Байкина, Б. В. Сермеев. – М. : Советский спорт, 1991.– 64 с.
4. Басова, А. Г. История сурдопедагогики [Текст] : Учебное пособие / А. Г. Басова. – М. : Просвещение, 1984.– 296 с.
5. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : Учеб. пособие для студентов вузов / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002.– 222 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]/ Л. И. Божович. – М. : СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
7. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды [Текст] / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практической психологии, 1997. – 350 с.
8. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : теоретические аспекты специального образования детей с отклонениями в развитии, организация коррекционного обучения и воспитания, педагогические технологии в коррекционной работе [Текст]: учебное пособие для студентов педвузов / Н. Ю. Борякова. – М. : АСТ : Астель, 2008. – 224 с.
9. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004.–304 с.
10. Брунер, Дж. Психология познания : За пределами непосредственной

информации [Текст] / Дж. Брунер ; Пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

11. Васильев, В. Г. Дошкольное воспитание и проблема перехода в школу [Текст] / В. Г. Васильев, Г. Р. Миннибаева, А. А. Дурнева // Начальная школа. - 2001. - № 11. - С. 24-26.

12. Венгер, А. Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте [Текст] / А. Л. Венгер. // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей : сборник научных трудов / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М. : НИИОП АПН СССР, 1981. – С. 49-64.

13. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.

14. Виноградова, Н. И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования [Текст] / Н. И. Виноградова, А. И. Улзытуева, Н. М. Шибанова. – М. : Флинта : Наука, 2012. - 254 с.

15. Власова, Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста [Текст] / Н. Н. Власова // Вопросы психологии. - 1977. - № 1. – С. 97-106.

16. Волкова, К. А. Методика обучения глухих детей произношению [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / К. А. Волкова, В. Л. Казанская, О. А. Денисова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 224 с.

17. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] : Сборник статей / Под ред. Д. Б.Эльконина, В. В. Давыдова. - 1962. – 288 с.

18. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997.– 222 с.

19. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003.– 654 с.

20. Гозова, А. П. Психология трудового обучения глухих [Текст] /

А. П. Гозова. – М. : Педагогика, 1979. – 214 с.

21. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 320 с.

22. Головчиц, Л.А. Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития : Программа / Л. А. Головчиц. - М. : Гном и Д, 2006. – 68 с.

23. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. - М. : Академический Проект, 2000. – 184 с.

24. Диагностика нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни [Текст] / Г. А. Таварткиладзе, Т. Г. Гвелесиани, М. Е. Румянцева, [и др.]. – М. : Полиграф сервис, 2001.– 23 с.

25. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] : учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С. А. Зыков. - М. : Просвещение, 1977 - 200 с.

26. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : Кн. для учителя [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Бук-мастер, 1993.– 192 с.

27. Конева, О. Б. Психологическая готовность детей к школе [Текст] : учебное пособие / О. Б. Конева. - Челябинск : ЮУрГУ, 2000. - 34 с.

28. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида [Текст] : пособие для учителя / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. - М. : ВЛАДОС, 2004. - 154 с.

29. Корсунская, Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье [Текст]. – М. : Педагогика, 1970. - 190 с.

30. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся [Текст] : Пособие для учителя / Е. П. Кузьмичева. – М. : Просвещение, 1991.– 160 с.

31. Лапшин, В. А. Основы дефектологии [Текст] / В. А. Лапшин,

Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1990.– 144 с.

32. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : Учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : Московский ун-т, 1985.– 167 с.

33. Леонгард, Э. И. Основные принципы работы по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников / Э. И. Леонгард. // Дефектология. - 1977. – № 6. – С. 63 – 70.

34. Медведева, О. А. Физиологические особенности сенсорных систем детей периода второго детства с различной степенью нарушения слуха [Текст] : автореф. дис... канд. биол. наук : 03.03.01 / О. А. Медведева ; Кубан. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. - Краснодар, 2011. - 24 с.

35. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://mkb-10.com>. - 30.04.2019.

36. Мжаванадзе, Н. Ш. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : Методические рекомендации / Н. Ш. Мжаванадзе. – Сыктывкар, 2013. - Режим доступа : <http://www.psihdocs.ru/psihologo--pedagogicheskoe-soprovojdienie-detejinvalidov-i-lic-v3.html>. - 15.11.2018.

37. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.

38. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст] : учебник для студентов вузов / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 222 с.

39. Нейман, Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст] / Л. В. Нейман. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 360 с.

40. Немов, Р. С. Психология [Текст], Кн. 3. Психодиагностика : Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов.– М. : ВЛАДОС, 2001.–2001.– 614 с.

41. Нечаев, А. П. Психология и школа : Избранные психологические

труды [Текст] / А. П. Нечаев. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 350 с.

42. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Л. П. Носкова, Л. А. Головниц. - М. : Владос, 2004. – 344 с.

43. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] : учебник / Л. Ф. Обухова. - М. : Юрайт, 2015. – 460 с.

44. Пельмская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом [Текст] : Пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. - М. : ВЛАДОС, 2003. - 224 с.

45. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И. М. Соловьева, [и др.]. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.

46. Психология глухих детей [Текст] / Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М. : Педагогика, 1971. - 448 с.

47. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих [Текст] / Ф. Ф. Рау. – М. : Педагогика, 1973. – 302 с.

48. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. - Москва : ВЛАДОС, 2014. – 200 с.

49. Розанова, Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей [Текст] / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 232 с.

50. Соловьев, И. М. Познание причинности глухими и слышащими детьми [Текст] / И. М. Соловьев, Е. М. Кудрявцева // Познавательная деятельность глухих младших школьников : Сборник научных трудов. – М. : АПН РСФСР, 1977.– С. 83 - 96.

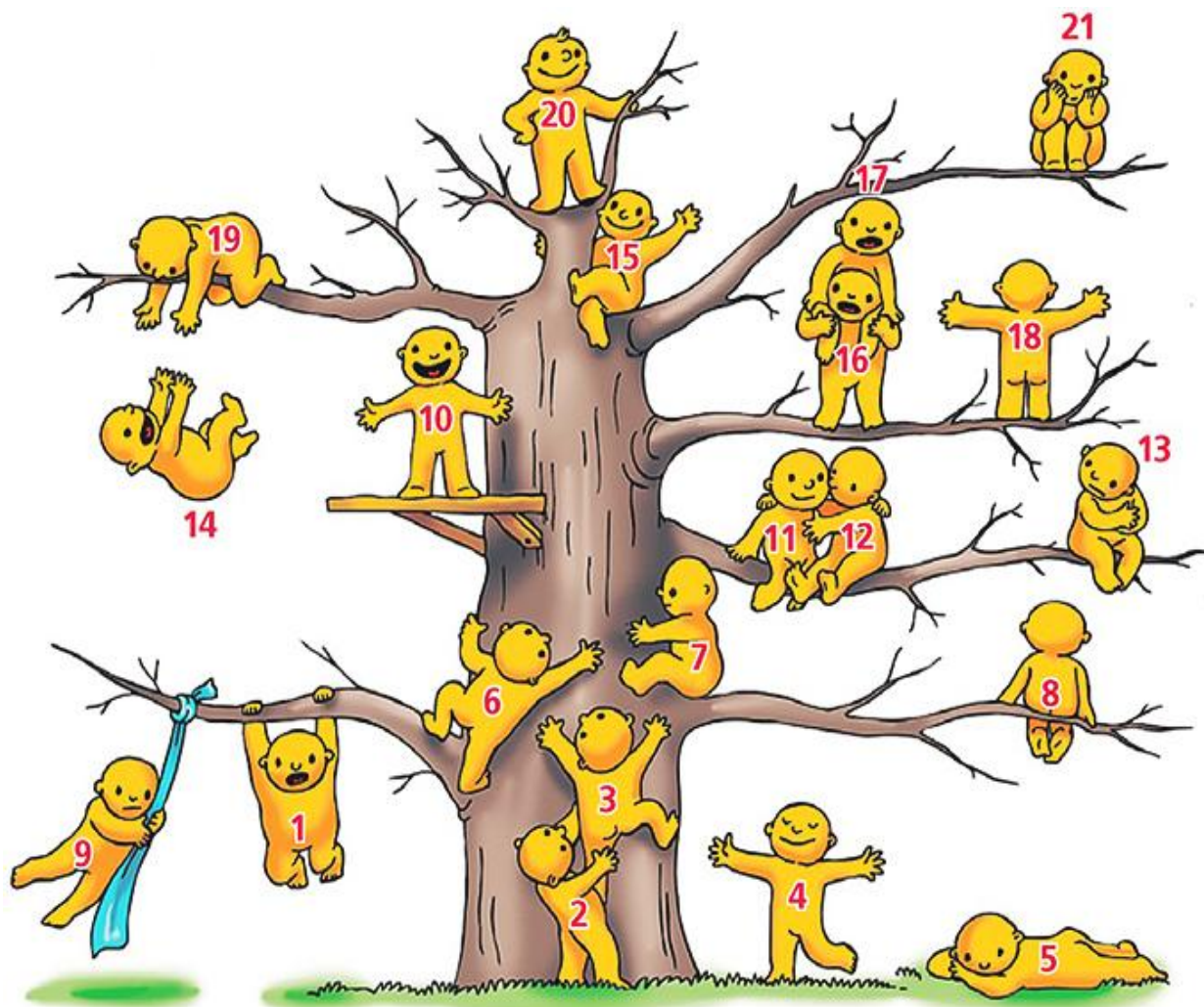
51. Специальная психология : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов вузов / В. И. Лубовский, [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2007. – 462 с.

52. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.] ; Под ред. Е. А. Стребелевой. - М. : Академия, 2002. - 312 с.

53. Сурдопедагогика : учебник для студентов вузов [Текст] / И. Г. Багрова, [и др.] ; под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 656 с.
54. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха [Текст] : Учебно-методическое пособие / С. Н. Феклистова. – Минск : БГПУ, 2008. – 67 с.
55. Холл, С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте [Текст] / С. Холл ; Под ред. Л.Г. Оршанского. – М. : Школа и жизнь, 1913. – 92 с.
56. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст] : учебное пособие / И.А. Шаповал. - М. : Сфера, 2005. - 312 с.
57. Шинтарь, З. Л. Введение в школьную жизнь [Текст] : учебно-методическое пособие / З. Л. Шинтарь. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 120 с.
58. Шиф, Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей [Текст] : Автореферат дис... д-ра педагогических наук : 731 / АПН СССР, НИИ психологии. - Москва : [б. и.], 1968. - 35 с.
59. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит... [Текст] : Кн. для воспитателей и родителей / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. - М. : Просвещение, 1995. - 126 с.
60. Шматко, Н. Д. Развитие слухового восприятия и обучение произношению [Текст] / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская // Дошкольное воспитание аномальных детей : Кн. для учителя и воспитателя / Под ред. Л. П. Носковой. - М. : Просвещение, 1993. - С. 56-76.
61. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. - 556 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1



Приложение 2

Тема занятия «мой садик» (конструирование)

Возрастная группа обучающихся 4-6 лет

Характеристика состава обучающихся 1 ребенок с двухсторонней нейросенсорной тугоухостью 4 степени;

Форма организации занятия: индивидуальная

Цель: развитие мелкой моторики рук, внимания и зрительного восприятия, закрепление в ходе конструирования основных геометрических фигур.

Задачи:

– **образовательные:** развивать мелкую моторику рук, умение использовать свойства и качества предмета (цвет, форма, размер); расширять активный и пассивный словарный запас; способствовать формированию знания и умения чтения элементарных схем;

– **коррекционно-развивающие:** развивать навык слухового восприятия и произношения; способствовать развитию творческой активности ребенка; расширять кругозор ребенка;

– **воспитательные:** воспитывать интерес к архитектуре; содействовать воспитанию организационно-волевых качеств личности (терпение, воля, самоконтроль);

6. Длительность занятия: 20 минут.

7. Планируемые результаты: ребенок проявляет любознательность; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения; ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, в т.ч. и конструировании;

8. Оборудование и материалы: фотография садика и схема, основанная на геометрических фигурах; конструктор из крупных деталей; ширма;

9. Ход деятельности.

Ход занятия

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей	Планируемые результаты
<p>I. Организационный этап</p> <p>(мотивация на совместную деятельность, эмоциональный настрой ребенка)</p>	<p><u>Приветствие детей.</u> -Доброе утро!</p> <p>(Сообщение темы. Вступление)</p> <p>-А., тебе нравится садик? Давно ходишь в садик? Молодец! Посмотри на доску! Что там? (фотография садика) Правильно! Будем строить! А., нам нужна схема. Найди ее. Молодец!</p>	<p>Дети приветствуют педагога;</p> <p>Дети слушают и отвечают на вопросы педагога; (развитие слухового восприятия и произношения). Ищут схему.</p>	<p>Ребенок проявляет инициативу в совместной деятельности с педагогом, устанавливает контакт, в т.ч. эмоциональный;</p>
<p>II. Основной этап</p> <p>Ситуация, побуждающая интерес, настраивающая на включение внимания. Закрепление РСВ и произношения. Актуализация знаний детей.</p>	<p>-Посмотри на схему. Что ты видишь? -Молодец, это фигуры! Какие ты видишь? -Будем слушать!(педагог озвучивает за ширмой названия геометрических фигур, которые назвал и показал ранее ребенок). Молодец! (также в этот момент озвучивает названия фигур и самостоятельно).</p> <p>-Будем играть! Посмотри, на полу детали (конструктор). Будем строить наш садик. Согласен? Смотри на схему! С чего начнем? Молодец! (далее конструирование</p>	<p>Ребенок смотрит на схему. Вначале сам называет геометрические фигуры. Потом слушает слова педагога за ширмой, показывает и озвучивает геометрические фигуры.</p> <p>Ребенок создает макет садика, опираясь на схему.</p>	<p>Актуализация полученных представлений о геометрических фигурах, закрепление слухового восприятия и совершенствует навыки произношения;</p> <p>Ребенок учиться контролировать и моделировать свою деятельность. Задействует</p>

Таблица 16 (продолжение)

<p>Снятие физического и эмоционального напряжения перед началом деятельности.</p>	<p>происходит по аналогичным действиям. Ребенок, ориентируясь на схему, воспроизводит макет садика).</p> <p>-Устал? Давай отдохнем! Наклонилась сперва Книзу наша голова (наклон вперед) Вправо - влево мы с тобой Покачаем головой, (наклоны в стороны) Руки за голову, вместе Начинаем бег на месте, (имитация бега) Уберем и я, и ты Руки из-за головы.</p> <p>Молодец! Теперь давай продолжим! (ребенок продолжает строить, ориентируясь на вышеперечисленные действия)</p>	<p>Ребенок выполняет физические упражнения.</p> <p>Ребенок продолжает создавать макет.</p>	<p>различные виды мышления.</p> <p>Ребенок снимает мышечное и эмоциональное напряжение.</p> <p>Ребенок продолжает учиться контролировать и моделировать свою деятельность. Задействует различные виды мышления.</p>
---	---	--	---

Таблица 16 (продолжение)

<p>III. Рефлексия (подведение итогов)</p>	<p>-А., Молодец! Посмотри, что получилось? Тебе нравится? Что мы делали сегодня? (ответы детей). Мы говорили, слушали, думали, искали, строили. Скажи сам. Молодец! Спасибо! Иди играть!</p>	<p>Ребенок подводит итоги о том, что он делал. Дает эмоциональный отклик.</p>	<p>Ребенок проявляет инициативность общения со взрослыми, умеет оценивать свои успехи и деятельность во время работы.</p>
---	--	---	---