

ГЛАВА 1. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением слуха

Психическое развитие ребенка происходит в процессе чувственного восприятия окружающего мира и связано с деятельностью таких органов чувств, как зрение, слух, обоняние, осязание. Роль слуха в развитии ребенка очевидна. Без слуха невозможно восприятие речи. Большое значение имеет слух в процессе обучения ребенка ориентировке в окружающем мире. Восприятие окружающего посредством слуха дает возможность «озвучить» происходящее, отразить его значительно полнее, чем это происходит при работе одного лишь зрения. Основной особенностью слуха является отражение внешнего мира в форме звуковых образов. Звук обогащает представления ребенка об окружающем мире. В развитии ребенка овладение предметными действиями и познание предметов оказываются тесно связаны с восприятием звука как одного из свойств предметов. В процессе сенсорного развития ребенка происходит формирование звуковых дифференцировок: вначале по принципу «звучит – не звучит», далее – с учетом различных характеристик звука: его громкости, высоты, тембра сложных звуков. Овладение этими характеристиками способствует более полной предметности восприятия и его целостности. Звук является одним из регуляторов поведения и деятельности человека. Регуляция поведения, связанная с ориентированием человека в пространстве, характеризуется как выделением зрительно воспринимаемых предметов, так и локализацией их на основе пространственного слуха. Велика роль слухового восприятия для речи и музыки. Слуховое восприятие развивается прежде всего как средство обеспечения общения и взаимодействия между людьми. По мере развития слухового различения речи формируется понимание речи окружающих, а затем и собственная речь малыша, что в дальнейшем обеспечивает его потребности в общении. К школьному возрасту при нормальном слухе ребенок полностью овладевает языком в той мере, в какой это требуется для устного общения. Формирующаяся же на основе полноценного слухового восприятия речь является важнейшим средством общения и познания окружающего мира. Восприятие звуков окружающего мира, речи и музыки, при котором действие слухового анализатора подкрепляется другими анализаторами (зрительным, тактильным, двигательным, обонятельным), служит важнейшим средством развития психики ребенка. Этот сложный процесс может оказаться нарушенным при условии даже небольшого снижения слуха.

В основу ряда классификаций нарушений слуха положены различные факторы.

В классификации Л. В. Неймана учитывается степень поражения слуховой функции и возможности формирования речи при таком состоянии слуха.

Различают два вида слуховой недостаточности – тугоухость и глухоту. Тугоухость – такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Л. В. Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот (от 500 до 4000 Гц). В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяют и описывают три степени тугоухости:

- 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.

При первой степени тугоухости для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1–2 м. При второй степени тугоухости речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. При третьей степени тугоухости общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха. Состояние слуха, когда наблюдаются затруднения в овладении речью при снижении слуха на 15–20 дБ, Л. В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между тугоухостью и глухотой по классификации Л. В. Неймана находится на уровне 85 дБ.

Глухота – такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью (спонтанное формирование речи) оказывается невозможным. Л. В. Нейман отмечает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона воспринимаемых частот. В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют четыре группы глухих:

- 1-я группа – дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, то есть 125-250 Гц;
- 2-я группа – дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;
- 3-я группа – дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;
- 4-я группа – дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше.

Дети первой и второй групп глухоты способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии, такие как громкий крик, удары в барабан, гудок паровоза. Глухие дети третьей и четвертой групп в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии значительно больше звуков: звучания различных музыкальных инструментов, игрушек, громкие голоса животных, звонок в дверь, звучание телефона и др., а также некоторые речевые звучания, например, несколько хорошо знакомых слов.

В настоящее время при оценке состояния слуха детей в медицинских учреждениях используется Международная классификация нарушений слуха. В соответствии с этой классификацией средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц.

1-я степень тугоухости – снижение слуха не превышает 40 дБ; 2-я степень – от 40 до 55 дБ; 3-я степень – от 55 до 70 дБ; 4-я степень – от 70 до 90 дБ.

Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота.

Опираясь на теорию Л. С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в

развитии психики ребенка с дефектом слуха, Р. М. Боскис (педагогическая классификация Р. М. Боскис, 1963) определила основные критерии, положенные в основу педагогической типологии детей с недостатками слуха и характеризующие своеобразие их развития.

Р. М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие. Первая группа – дети, состояние слуха которых не создает возможности для формирования речи без специального обучения. Среди глухих выделены две категории: дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до двух лет) – это ранооглохшие дети; дети с речью, уровень которой может быть различен, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована, – это позднооглохшие дети. Слабослышащие – дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей: слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи); слабослышащие дети – дети, владеющие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении. На основании выделения различных групп детей с нарушениями речи Р. М. Боскис были определены дифференцированные условия их обучения (в зависимости от способов восприятия речи и различных способов ее формирования).

Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов.

Психическое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. Вместе с тем у них проявляются закономерности, общие для всех типов аномального развития: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации (у детей с нарушенным слухом снижение некоторых показателей характерно только для определенного периода онтогенеза); трудность словесного опосредования (у детей с нарушенным слухом эта закономерность может иметь преходящий характер); замедление процесса формирования понятий (у детей с нарушениями слуха эта закономерность имеет свои временные и структурные особенности проявления).

Развитие познавательной сферы детей с нарушением слуха имеет свои особенности. Ощущение – это отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их воздействии на рецепторы. Восприятие – отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств в совокупности их свойств, их целостности.

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с недостатками слуха имеются специфические особенности. У детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. В более сложных случаях (например, при узнавании перевернутых изображений) отставание детей с нарушенным слухом еще более заметно. У глухих детей формируется целостный образ предметов, что дает им возможность справиться со складывани-

ем разрезных картинок из 2–5 частей. Способность складывать разрезную картинку указывает на наличие анализа и синтеза в процессе зрительного восприятия. Глухие дети 7–10 лет без знания какой-либо формы речи плохо различают предметы по форме, дети со знанием словесной речи практически не отличаются по результатам от слышащих сверстников. Эти результаты свидетельствуют о возможности развития у детей с нарушенным слухом (при специальном обучении) такого свойства восприятия, как осмысленность. Особенности становления осмысленного восприятия отчетливо проявляются при анализе восприятия изображений, картин. Глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; не всегда понимают изображенное движение предметов; у них возникают трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, при восприятии контурных изображений предметов; дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим.

Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. Дети с нарушением слуха позже срока начинают держать головку, позднее, чем положено, начинают сидеть, стоять и ходить. Задержка самостоятельной ходьбы отмечается у 50% таких детей. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются у многих детей с недостатками слуха на протяжении всего дошкольного возраста. Особенности развития моторики проявляются как в передвижении, так и в действиях с предметами. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата. Потеря слуха создает сложные условия для развития двигательной чувствительности. Слуховой контроль помогает выработке четких, плавных и размеренных движений, его отсутствие приводит к трудностям в их формировании. У детей с нарушениями слуха компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счет увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятий. Для ее достижения нужно заботиться о развитии у таких детей двигательного контроля за качеством своих движений. Особенности развития речи у детей с нарушениями слуха накладывают определенный отпечаток на становление их движений, в частности на высшие формы их регуляции. Развитие произвольных движений начинается с того, что ребенок учится подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям окружающих. Затем слово становится средством организации собственных движений, упорядочивает их, делает более организованными и дифференцированными. Двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, имеют более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия. У детей с нарушениями слуха вследствие более позднего формирования словесной речи произвольная регуляция движений формируется позже.

Компенсация отсутствующего слухового контроля у глухих детей может совершаться за счет увеличения роли зрительного восприятия и кожной чувствительности.

Кожные ощущения и восприятия возникают при непосредственном контакте предмета с кожей, к ним относятся тактильные, вибрационные, температурные, болевые. Из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные. Но для того, чтобы дети с нарушениями слуха могли использовать вибрационную чувствительность как средство познания,

требуется специальная работа. Детям трудно выделить ощущения вибрации в общем комплексе ощущений, понять, что является причиной их появления. Они приобретают предметно-познавательное значение для ребенка только тогда, когда взрослый обращает его внимание на вибрацию того или иного предмета, показывает его отличие от невибрирующих. Детей знакомят с различными вибрирующими предметами, учат локализовать источник вибрации в пространстве.

Внимание – это сосредоточенность психической деятельности человека в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Внимание представляет собой динамическую характеристику деятельности, поскольку активизирует нужные и тормозит ненужные психические процессы, способствует целенаправленному отбору поступающей информации, регулирует и контролирует протекание деятельности. Вниманию характеризуют такие свойства, как объем, избирательность, устойчивость, распределение, переключение.

Наиболее простым и генетически исходным видом внимания является произвольное внимание, которое имеет пассивный характер, так как определяется внешними по отношению к целям деятельности событиями и предметами. Для детей с нарушениями слуха характерно более позднее становление высшей формы внимания – произвольного и опосредствованного, что обусловлено как более поздним формированием умений использовать средства организации внимания, управления им, в том числе более поздним переходом к внутренним средствам, так и отставанием в развитии речи, способствующей организации и управлению собственным поведением.

Особенности в развитии внимания детей с нарушениями слуха связаны с тем, что для них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Дети с нарушением слуха быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания. У них отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на “вработывание”, что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок. Существенное отличие от нормально слышащих детей заключается в том, что наибольший темп развития произвольного внимания приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше).

Более позднее становление высшей формы внимания связано и с отставанием в развитии речи. Первоначально произвольное внимание ребенка опосредовано общением со взрослыми. Указательный жест, затем речевая инструкция взрослого выделяют из окружающих предметов вещь, на которую направляется внимание ребенка. Постепенно ребенок начинает управлять своим поведением на основе самоинструкций (сначала развернутых, с внешними опорами, затем – совершающихся во внутреннем плане). У ребенка с нарушенным слухом эти переходы совершаются в более поздние сроки.

Под памятью в психологии понимаются процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память – важнейшая психическая функция, лежащая в основе обучения. Образная память у детей с нарушением слуха так же, как у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенно-

сти развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что эти дети отмечают в окружающих предметах и явлениях яркие, контрастные признаки, часто – несущественные, влияют на эффективность их образной памяти. Дети с нарушением слуха раньше познают в объектах специфическое, чем особое и общее, отмечают несущественные детали в ущерб главным, но менее заметным. У слышащих детей эти два вида познания предметов развиваются одновременно, что приводит к все возрастающему у них числу «ступеней разноспецифического узнавания» (И. М. Соловьев). При произвольном запоминании наглядного материала дети с нарушением слуха по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих сверстников: хуже запоминают места расположения предметов.

Сами изображения предметов они запоминают неточно, смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе к соответствующим им образам предметов. В процессе развития разница в успешности запоминания наглядного материала между детьми с нарушением слуха и слышащими постепенно уменьшается.

По характеру произвольного запоминания детьми с нарушением слуха наглядного материала можно заключить, что в их памяти образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы системно. Эти дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти. Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур показали, что у детей сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными, менее прочными, менее устойчивыми к помехам со стороны сходных образов, чем у слышащих сверстников. Дети реже пользуются словесными обозначениями как средствами запоминания схематических фигур, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризуют объект. Специфические трудности глухих и слабослышащих детей связаны с необходимостью интегрировать, воссоздавать образ фигуры мысленно, без опоры на непосредственное восприятие целой фигуры, оперировать образами.

Перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала накладывают отпечаток и на прочность запоминания, на длительность хранения материала в памяти. У глухих и слабослышащих детей изменение образов совершается одновременно в двух направлениях: теряется своеобразие запомнившегося объекта или наоборот – оно усиливается. У слышащих детей точные образы объектов сохраняются более устойчиво и длительно. При отсроченном воспроизведении у глухих и слабослышащих детей наблюдается тенденция взаимоподобления сходных объектов. Например, при запоминании изображений рыб рисунки разных рыб у глухих детей могут быть похожи друг на друга в четыре раза чаще, чем у слышащих.

В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти. Трудности, испытываемые детьми с нарушениями слуха в запоминании слов, связаны с особенностями овладения ими словесной речью. Во-первых, во время обучения речи слово воспринимается ими не как одна смысловая единица, а как последовательность элементов (слов, букв), на фиксацию которых они затрачивают значительные усилия, т.е. субъективно увеличивается и общее число запоминаемых элементов (отсюда искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов) Во-вторых, замены могут быть

результатом недостаточной дифференцированности значений слов, относящихся к одной ситуации (отсюда такие замены, как хоккей – шайба, горшок – миска). В-третьих, дети с нарушением слуха гораздо реже используют приемы опосредствованного запоминания, такие, например, как группирование слов по смыслу и др.

Для детей с нарушением слуха предложения и тексты не всегда выступают как целостные, иерархически организованные системы, как единые смысловые единицы. Причина этого в недостаточно высоком уровне понимания предложений и текстов. Часто дети воспроизводят предложение только частично, пропуская слова, что нарушает его смысл или делает его аграмматичным. Глухие и слабослышащие школьники часто не могут передать содержание текста своими словами и стремятся к дословному его воспроизведению. Такое стремление может быть объяснено не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что слова, используемые школьниками, являются «инертными», «малоподвижными», застывшими в определенных сочетаниях.

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий.

Для первой стадии (I–III классы) характерен распространяющийся тип запоминания, т.е. прирост воспроизводимого материала от повторения к повторению. На этой стадии ребенок испытывает значительные трудности в понимании текста, поэтому каждый его элемент выступает для него как рядоположный, а текст – как последовательность элементов.

Для второй стадии (IV–VI классы) характерен охватывающий тип запоминания, при котором ребенок понимает и запоминает общий смысл текста и ключевые его слова, а в дальнейшем пополняет его недостающими элементами.

Для третьей стадии развития словесной памяти характерно полное понимание и запоминание текста (VII–VIII классы).

В ходе развития речи, в процессе игровой и учебной деятельности память детей с нарушением слуха совершенствуется.

Воображение – познавательный процесс, сущность которого заключается в преобразовании представлений, создании новых образов на основе имеющихся. Воображение выражается в построении образа средств и конечного результата деятельности, в создании программы поведения в тех случаях, когда ситуация неопределенна, в воссоздании образов, соответствующих описанию объекта.

У детей с нарушениями слуха специфические особенности воображения обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Глухие дети долго не переходят от предметно-процессуальных игр, главным в которых является воспроизведение действий с предметами, к сюжетно-ролевым, требующим создания воображаемой игровой ситуации. Их сюжетные игры более однообразны, стереотипны, чем у слышащих детей, они больше склонны к простому подражанию. Воображение глухих обучающихся как бы дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения, позже, чем у слышащих, происходит разделение в цепочке «предмет – образ – слово». Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза глухие дети начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения. И хотя образы памяти у них отличаются достаточной яркостью и живостью, отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения сло-

ва. Это затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов.

Большой интерес представляет исследование творческого воображения глухих детей, так как ограниченность общения со взрослыми и сверстниками не дает им возможности получать достаточное количество информации, а отставание в развитии мышления и речи препятствует усвоению приемов и способов переработки имеющихся представлений. У детей с нарушением слуха наблюдается отставание в развитии творческого воображения. Глухие дети проявляют недостаточную гибкость в использовании идей. Одна и та же фигура превращается в один и тот же предмет (круг – в колесо), которые представляют собой повторяющиеся композиции (круг, квадрат – часы). Созданные глухими детьми композиции менее оригинальные, чем у слышащих детей, более стереотипные и шаблонные, дети больше зависят от заданных моделей, образов действий. Отставание глухих младших школьников в развитии творческого воображения объясняется недостаточностью их сенсорного опыта, его малым разнообразием, а главное – несформированностью комбинаторных механизмов воображения, что приводит к трудностям в переструктурировании прошлого опыта.

Мышление – это познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В настоящее время достаточно четко охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления. Это наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

У детей с нарушением слуха, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной основе, именно в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов. Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешнее действие с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. Роль речи в данном виде мышления мала. У глухого ребенка, так же как у слышащего, при решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений. Доречевое мышление – инертное, лишенное подвижности. Осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же наглядно-действенные обобщения служат предпосылкой для осознанного овладения любым видом речи (жестовой или словесной). Дети с нарушением слуха приобретают умение решать наглядно-действенные задачи в более старшем, чем слышащие, возрасте и более элементарными способами действия. Даже в младшем школьном возрасте глухие дети стремятся прямо следовать образцу, не овладевают обобщенным способом действия, поэтому для выполнения задания им требуется в четыре раза больше времени и в три раза больше показов, чем слышащим детям.

Таким образом, обучение глухого ребенка речи, которая играет важную роль в дальнейшем развитии его мышления, предусматривает предварительное знакомство с предметным содержанием речи. Это знакомство может произойти только на основе специфического для ребенка практического опыта и сенсорного воспитания.

В переходе к следующей стадии – наглядно-образному мышлению – важная роль принадлежит речи. Усваивая обозначения предметов, их признаков, отношений, ре-

бенок приобретает способность осуществлять мысленные действия с образами этих предметов.

Глухие дети, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития – превалирование наглядных форм мышления над понятийными. Это подтверждается различными экспериментальными исследованиями. В процессе обучения детей с нарушением слуха необходимо учитывать индивидуальные особенности развития их мышления.

Полноценное наглядно-образное мышление служит фундаментом для формирования словесно-логического мышления. Развитие наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у детей с нарушением слуха переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, завершается к семнадцати годам и даже позднее.

Для правильного понимания особенностей психического развития детей, имеющих нарушения слуха, необходимо разобраться в общих и специфических закономерностях развития у них общения, усвоения ими различных средств общения, особенностях становления разных видов речи. Без этого невозможны адекватная организация их обучения и воспитания, педагогического процесса формирования речевых средств общения, осуществление успешной психологической коррекции. Важной особенностью психического развития глухих и слабослышащих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой. Словесной речью дети могут овладеть только обходными путями, в условиях специального обучения. На определенной ступени развития отношения ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются не соответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса достигается переход к новым формам общения – речевым. Дети познают речь, опираясь на зрительное восприятие, подкрепленное речевыми двигательными ощущениями. Они не имеют возможности улавливать интонационно-выразительные средства речи и воспринимать на слух ее образцы, подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка. Речевое общение детей с нарушениями слуха формируется в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности (устной, письменной, дактильной), при этом развиваются обе ее стороны – импрессивная (зрительное, слухо-зрительное и, собственно, слуховое восприятие) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Все виды речевой деятельности формируются в единстве. При этом у детей с нарушением слуха иные, чем у слышащих, сенсорные основы формирования первичных образов слов. У слышащих первичным образом слова является слуховой, у глухих детей – зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом).

Зрительное восприятие слов, написанных на табличках («глобальное чтение»),

начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек, сначала – по цвету, фактуре, позднее – по первой букве слова и т. п. Эти таблички педагог соотносит с определенными предметами и действиями, таким образом благодаря нерасчлененному зрительному восприятию слов у детей с нарушением слуха закладываются представления об их сигнальных функциях. Зрительное восприятие детьми написанных слов отличается от первоначальных этапов усвоения чтения слышащими детьми. Чтение слышащих – деятельность, производная от устной речи, предполагающая преобразование графических символов (букв) в речевые звуки. Для ребенка с нарушением слуха зрительное восприятие слова – первый этап знакомства с языком. У многих и в дальнейшем при восприятии речи ведущими остаются зрительные и речедвигательные компоненты, за счет которых и совершается компенсация недостаточности слухового восприятия.

Следующая особенность овладения речью, отличающая детей с нарушением слуха от слышащих, – разный порядок анализа речевого материала. Овладевая речью, слышащий ребенок схватывает фонетический образ слова, практически членит его на слоги, затем на морфемы, потом на «азбучные звуки». Умение выделять слово из речевого потока появляется гораздо позднее, чем умение говорить, и позднее – при обучении грамоте – происходит точный фонетический анализ состава слов. У детей с нарушением слуха последовательность иная. Зрительное восприятие написанных слов дает им сведения о буквенном составе слова, которые закрепляются при обучении произношению звуков. Слоговой структурой слова глухие дети овладевают позднее, чем буквенным его составом, уже в процессе усвоения устной речи. При этом происходит перестройка отношений речедвигательных компонентов и зрительного восприятия. Осуществляется она медленно, поскольку в речевом опыте многих глухих детей зрительный образ слова длительно доминирует над медленнее формирующимся двигательным его образом. Характерной особенностью формирования речи у глухих и слабослышащих детей являются трудности, которые они испытывают при овладении грамматическими преобразованиями и которые обусловлены иными сенсорными основами овладения речью. Звучащее слово воспринимается на слух как единое целое, в случае преобразований оно часто начинает звучать по-другому (например, меняется ударение). В зрительных образах слов преобразования касаются только определенной части слова, поэтому эти изменения воспринимаются ребенком как более «внешние» по отношению к слову в целом. Начиная пользоваться речью, он должен обдумывать не только то, какие слова применить, чтобы выразить свою мысль, но и то, как их изменить, сочетать в предложении, т.е. осмыслить их грамматические особенности.

Своеобразны и неблагоприятны у детей с нарушением слуха по сравнению со слышащими условия формирования речедвигательных навыков. Если исходить из представления о структуре нарушения, то чем ближе вторичные отклонения к первичному нарушению, тем труднее осуществляется их коррекция. Произносительная сторона речи находится в наиболее тесной зависимости от нарушений слуха, поэтому ее формирование оказывается наиболее трудным делом. Кроме того, речевое общение детей остается ограниченным даже при наилучшей организации обучения.

Ограниченные возможности словесного общения и обозначенные выше психологические особенности обуславливают характер ошибок, которые дети допускают при грамматическом оформлении речи. Основное своеобразие речи глухих учеников заключается в том, что в своих высказываниях они оперируют конкретными об-

разами, а не понятиями, овладение которыми возможно лишь на основе более или менее развитого языкового обобщения. В слове они имеют возможность уловить предметную отнесенность, отраженный с помощью сохранных органов чувств наглядный образ, отдельные признаки обозначаемых явлений. В более обобщенном значении слово будет использоваться позже, когда более высокий уровень овладения речью позволит включить его в систему языка. Уточнение значений слов происходит у глухих детей по мере накопления словарного запаса. По мере овладения речью дети усваивают все более точное и обобщенное значение слов, приобретают способность адекватно оперировать отвлеченными понятиями. У детей наблюдаются большие трудности при усвоении грамматического строя языка – как в случае необходимости грамматически правильно оформить свои мысли, так и в случае понимания грамматических конструкций в речи окружающих людей.

На разных стадиях овладения речью характер ошибок различен. На ранних этапах дети с нарушением слуха нередко не различают части речи и не всегда правильно ими пользуются, с трудом овладевают местоимениями и предлогами, неправильно используют суффиксы. Своеобразие грамматических изменений слов сглаживается по мере обучения речи и развития мышления. По мере того, как дети учатся различать названия предметов и названия свойств по их морфологическим признакам, учатся различать и правильно употреблять разные грамматические категории в системе языка, у них возникают иные условия отражения действительности, иные возможности обобщения и абстракции.

Таким образом, при овладении словесной речью дети с нарушением слуха испытывают целый ряд трудностей, связанных с особенностями усвоения словарного состава языка, грамматического строя, речедвигательных навыков. Все это обедняет их познавательную деятельность, хотя предпосылки ее развития сохранны. Чем раньше ребенка начинают обучать словесной речи, тем в большей степени будут использованы предпосылки развития познания, тем лучше такой ребенок будет усваивать словесную речь. Развитие наглядных форм мышления у глухих детей опережает развитие речи, в то время как у слышащих мышление и речь развиваются в единстве.

В процессе обучения дети с нарушением слуха овладевают устно-дактильной речью – своеобразной кинетической формой словесной речи, построенной на движениях пальцев руки в воздухе. Движения рук обозначают буквы алфавита национального языка, например, русского. В современной отечественной системе обучения глухих детей устно-дактильная речь используется начиная с дошкольного возраста и служит вспомогательным средством при формировании словесной речи. При этом дети лучше усваивают звуко-буквенный состав слов (в тех случаях, когда их написание соответствует произношению). Дактилизация облегчает слухозрительное восприятие речи, например, при восприятии тех звуков, которые плохо считаются с губ (например, такие звуки, как г-к-х). Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с окружающими людьми. На начальных этапах психического развития жестовая речь возникает на основе экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения: глухие дети прибегают к естественным жестам в сочетании с выразительной мимикой, так как испытывают потребность в общении, стремятся установить контакты с близкими людьми и выразить свои желания. При этом сначала используются указательные жесты, затем – жесты, имитирующие некоторые

действия, отражающие соотношения между предметами, драматизацию событий. Жестовая речь развивается во взаимосвязи с успехами глухих людей в познавательной и практической деятельности.

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

Развитие эмоционально-волевой сферы и личности детей с нарушением слуха также имеет свои особенности. Личность ребенка формируется в процессе общения со взрослыми и сверстниками, в ходе усвоения социального опыта. Сама социальная ситуация, в которой пребывает ребенок с нарушением слуха, играет важную роль в возникновении и формировании у него определенных черт личности. Ребенок, потерявший слух в младенчестве, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям, чем нормально слышащий. Выделяют и описывают неблагоприятные факторы, оказывающие влияние на развитие личности и эмоциональной сферы детей с нарушением слуха.

Нарушение словесного общения частично изолирует ребенка от окружающих его говорящих людей, это создает определенные трудности в усвоении социального опыта. Детям недоступно/труднодоступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. Отставание в развитии речи приводит к затруднениям в осознании своих и чужих эмоциональных состояний, это приводит к упрощению межличностных отношений. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний глухого ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений.

Благоприятно влияет на личностную и эмоциональную сферу детей с нарушением слуха развитие внимания к средствам, с помощью которых могут быть выражены эмоции, к использованию мимики, выразительных движений в жестовой речи.

У детей с нарушением слуха наблюдаются значительные трудности понимания эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств, затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний, имеются большие трудности формирования морально-этических представлений и понятий.

В дошкольном возрасте начинает формироваться такой вид эмоциональных состояний, как чувства, с помощью которых выделяются явления, имеющие стабильную мотивационную значимость. Чувство – это переживание человеком своего отношения к предметам и явлениям, отличающееся относительной устойчивостью. Сформировавшиеся чувства начинают определять динамику и содержание ситуативных эмоций.

У детей с нарушением слуха в силу ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности слушать и понимать чтение рассказов, сказок затруднено понимание желаний, намерений, переживаний сверстников. Однако тяга друг к другу выражается в попытках приблизиться, обнять понравившегося сотоварища,

погладить его по голове. Эти попытки чаще всего не встречают ответного чувства и воспринимаются как помеха, стесняющая движения. Чаще всего дети отмахиваются от своих сверстников, не воспринимая их поведение как проявление симпатии. Дети, недавно пришедшие в организацию, ищут сочувствия у взрослых (педагогов, воспитателей); оторванные от дома, они ждут от них ласки, утешения, защиты. В начале пребывания в организации дети не приходят на помощь товарищам, не выражают сочувствия друг к другу.

Сочувственное отношение детей друг к другу побуждается не столько ласковым и добрым отношением к ним взрослых, сколько постоянным обращением их внимания на сотоварищей, специально направленным пробуждением сочувствия и приучением выражать его по отношению к плачущему, обиженному или огорченному товарищу: обычно педагог использует прямое обращение одного ребенка к другому, совместно с ним утешает обиженного, демонстрирует свое сочувствие – такое эмоциональное проявление как бы заражает ребенка. Важно действенное указание – пожалей, погладь или приглашение (по подражанию) к сопереживанию, сочувствию по отношению к плачущему.

В процессе психического развития у детей с нарушениями слуха происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы. По мере продвижения в обучении у детей с нарушением слуха наблюдается все более глубокое и тонкое понимание личностных и эмоциональных особенностей того или иного человека и межличностных отношений, повышается правильность оценки результатов своей деятельности, самокритичность, устанавливается соответствие притязаний собственным возможностям. Направление их развития аналогично тому, которое наблюдается у слышащих детей, однако соответствующие изменения появляются позднее (на два года и больше).

На формирование психики ребенка решающее влияние оказывает развитие деятельности. В психическом развитии детей с нарушениями слуха наблюдаются те же ведущие деятельности, что и у нормально слышащих. Однако их становление происходит в осложненных нарушением слуха условиях и имеет специфические особенности. У ребенка, родившегося глухим или потерявшего слух в первые месяцы жизни, сложности в становлении ведущей деятельности начинаются достаточно рано, с развития эмоционального общения. В становлении первой ведущей деятельности – эмоционального общения – у многих глухих детей, особенно у глухих детей слышащих родителей, наблюдается отставание. Любая ведущая деятельность возникает не сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления, внутри данной ведущей деятельности осуществляется подготовка к переходу к следующей ведущей деятельности. Ее формирование проходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания. Развитию предметной деятельности предшествует длительный период овладения действиями с предметами хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями, собственно предметными действиями (использованием предметов по их функциональному назначению) – и овладения определенными способами действий с предметами, закрепленными в общественном опыте.

У детей с нарушением слуха переход от неспецифических манипуляций к специфическим, к собственно, предметным действиям, совершается медленнее, чем у слышащих. Это связано с тем, что на предыдущем этапе психического развития в эмоциональном общении не были сформированы те его компоненты, которые способствуют привлечению внимания к предметам и действиям с ними, – указательный

и соединяющий взгляды, соответствующие жесты. Особенно значимы в период раннего детства соотносящие и орудийные действия. Становление этих видов действий у детей с нарушением слуха протекает примерно так же, как и у слышащих, – от специфического манипулирования предметами совершается переход к их функциональному использованию на основе вычленения свойств предметов и пространственных отношений между ними. Ребенок открывает функции предметов, усваивает их постоянное значение, закрепленное за ними обществом. Но у глухих и слабослышащих детей без специального обучения такое развитие совершается медленно и неравномерно. Дети выполняют только некоторые действия, чаще всего с хорошо знакомыми предметами. Понимание функционального назначения предмета обычно предшествует орудийному действию. Однократность и неразвернутость действий объясняются тем, что «дети не владеют соответствующим орудийным действием (не умеют надеть туфельку, шапку, не владеют расческой и т.п.)». Часто дети с нарушением слуха пытаются опереться на побочные ориентиры, например, порядок предъявления раздражителя. Большая роль в овладении действиями принадлежит ориентировке ребенка на реакцию взрослого, но, так как доречевое общение неполноценно, дети не всегда правильно понимают или истолковывают эту реакцию.

На протяжении дошкольного возраста у детей совершается переход от примитивных способов ориентировки к все более сложным. Однако они не обладают достаточным обобщением собственного опыта действий с предметами, поэтому дети не осознают необходимости использования орудия в новой ситуации. Они пытаются достичь цели непосредственно прибегая к неадекватным пробам (например, пытаются опрокинуть стол, чтобы столкнуть мяч, лежащий на его противоположном конце) и не обращающая внимания на предметы, которые можно использовать в качестве орудия. В случаях, когда дети с нарушением слуха понимают необходимость применить орудие, они не всегда умеют найти его в окружающей обстановке, что происходит из-за низкого уровня ориентировки, недостаточного выделения свойств объектов, трудностей их соотнесения.

В условиях специально организованного обучения возможно формирование у детей с нарушениями слуха полноценной предметной деятельности. Для этого необходимо предусмотреть особые игры и упражнения, направленные на ознакомление с орудиями, имеющими фиксированное назначение и общественно выработанный способ употребления, формировать у них обобщенное представление об орудиях, их роли в жизни человека. От обобщенного представления об орудиях нужно идти к собственному опыту ребенка и обратно – от его опыта к обобщению. Следует включать ребенка в проблемные ситуации, для решения которых нет фиксированного орудия, и учить их, что в таких случаях орудие можно поискать в окружающей обстановке.

В связи с развитием предметной деятельности меняется отношение ребенка к окружающим его предметам, меняется тип ориентировки в предметном мире, расширяется интерес к миру предметов, увеличивается время действия с каждым предметом, появляется многообразие действий. Благодаря этому развиваются все виды восприятия, в первую очередь зрительное, на которое ребенок опирается при осуществлении предметных действий; развиваются и усложняются движения, формируется генетически исходный вид мышления – наглядно-действенное. Постепенно ребенок переходит на новый этап развития самосознания: по мере усложнения

предметных действий начинает осознавать себя как активного деятеля. В рамках предметной деятельности формируются предпосылки для других видов детской деятельности – игры, продуктивной, трудовой.

В развитии игровой деятельности, в частности, сюжетно-ролевой игры, у детей с нарушениями слуха наблюдается ряд особенностей. По своему содержанию сюжетно-ролевые игры глухих детей обнаруживают известное сходство с играми слышащих сверстников. Они также воспроизводят отдельные эпизоды из жизни взрослых, их деятельность и взаимоотношения при этом. Глухие дети играют, используя круг впечатлений, получаемых из окружающей жизни. Но поскольку восприятие мира осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, невозможно ожидать полного сходства в содержании игр глухих и слышащих детей. Игры глухих детей дольше, чем у слышащих, задерживаются на этапе предметно-процессуальных, их сюжетные игры однообразнее и упрощеннее, чем у слышащих сверстников. Без специальной работы, направленной на расширение опыта глухих детей, задерживается становление мотивационного плана игры. Преобладают бытовые игры, воссоздающие лишь немногие отношения между людьми.

Вследствие того, что дети с нарушением слуха менее обобщенно, чем слышащие, отражают ту или иную сторону действительности, они не умеют самостоятельно вычленивать в воспринимаемом основное, существенное и сосредотачивают внимание на особенностях, которые имеют второстепенное значение. Они не всегда могут самостоятельно осознать скрытые отношения, зато наглядные предметные действия отражают в играх детально и педантично. Сюжет заслоняется детально выполняемыми предметными действиями.

Для детей с нарушением слуха типична склонность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. Из-за задержки речевого развития способность к обобщению и творческому отражению действительности в игре оказывается весьма ограниченной. Зачастую можно обнаружить тенденцию к стереотипности действий. Дети механически повторяют из раза в раз одни и те же действия, слова и роли. Они стремятся воспроизвести условия, в которых игра протекала раньше. В их играх значителен элемент механического подражания действиям друг друга. Для них характерно, что по мере овладения игровой деятельностью их игровые действия становятся более развернутыми, полными, начинают изобиловать подробностями, деталями.

Восприятие мира у ребенка с нарушением слуха обеднено за счет отсутствия слуховых ощущений и восприятий, затрудненного и ограниченного речевого общения. Это усложняет как руководство детским восприятием, так и передачу накопленного взрослыми опыта. Отсутствие слуховых впечатлений не возмещается зрительным восприятием, да и само зрительное восприятие, не направляемое взрослыми, не может дать глухому ребенку достаточного материала для необходимых обобщений. Поскольку у ребенка отстает развитие воображения, ему трудно творчески войти в роль.

В младшем школьном возрасте у детей формируется учебная деятельность. У детей с нарушением слуха наблюдаются все виды мотивов учебной деятельности. Особенно значимой для школьников является мотивация, связанная с получением высоких отметок. Под влиянием обучения происходит возрастание роли учебно-познавательной мотивации у младших школьников, к III – IV классу она занимает второе ранговое место.

В связи с особенностями умственного развития детей, в частности, с отставанием в развитии мышления и речи, значительные трудности наблюдаются у них в формировании всех учебных действий. Один из наиболее существенных недостатков учебной деятельности детей с нарушением слуха заключается в том, что они часто выполняют такие учебные действия, которые диктуются не самой учебной задачей, а стремлением удовлетворить требования учителя. В связи с отставанием в развитии основных мыслительных операций у детей медленнее формируются учебные действия: недоразвитие анализа и синтеза приводит к трудностям преобразования условий задачи, недоразвитие абстракции – к трудностям моделирования выделенного отношения. Учебные действия формируются на суженной, недостаточно обобщенной основе, поэтому дети испытывают затруднения при переносе учебных действий в новые условия, на новые учебные задачи.

Из-за таких особенностей умственного развития детей и подростков с нарушениями слуха, как замедленное развитие мыслительных операций, в частности анализа и синтеза, абстрагирования, у них наблюдаются трудности в выделении и осознании цели. В процессе трудовой деятельности они стремятся как можно быстрее получить результат, т.е. достичь цели. Но им не хватает ловкости, сосредоточенности, умения соотнести образ будущего результата с получаемым продуктом, умения проанализировать причины трудностей. Иногда подростки и юноши в стремлении быстро получить результат пренебрегают важными трудовыми операциями. У подростков с нарушениями слуха часто не формируется осознание обязательности достижения поставленной цели. Поэтому для полноценного формирования этих качеств трудовой деятельности необходимым является воспитание положительного отношения к труду, формирование соответствующей мотивации.

Большие проблемы возникают, особенно на начальных этапах трудовой жизни, у лиц с нарушениями слуха с осознанием межличностных производственных отношений. Это связано с замедленным формированием межличностных отношений и механизмов межличностного восприятия, о чем говорилось выше. У подростков и юношей недостаточно сформированы оценочные критерии межличностных отношений, они часто допускают крайности в оценке окружающих, с которыми встречаются в рабочей обстановке, недостаточно дифференцируют личные и деловые отношения.

Особенности в развитии двигательной сферы, характерные для лиц с нарушениями слуха, обуславливают круг профессий, которые им можно рекомендовать. К этим особенностям относятся такие, как недостаточно точная координация и неуверенность движений, трудность сохранения статического и динамического равновесия, относительно низкий уровень пространственной ориентировки, замедленная по сравнению со слышащими скорость выполнения отдельных движений, замедленный темп деятельности в целом, относительная замедленность овладения двигательными навыками.

Трудовая деятельность, в которую включают школьников с нарушениями слуха, должна иметь нравственную основу, социальную значимость и педагогическую ориентацию на достижение конкретного результата в производительном труде. Таким образом, условия формирования и развития деятельности детей с нарушением слуха, их познавательной сферы, эмоционально-волевой сферы, личности сложны. Взаимодействие первичного дефекта и вторичных отклонений в психическом развитии изменяет структуру познавательной сферы детей с нарушением слуха. Высшие пси-

хические функции как системы обладают большой пластичностью, поэтому позволяют осуществлять внутрисистемные и межсистемные функциональные перестройки и в значительной степени компенсировать отклонения в психическом развитии. Учитывая особенности психического развития детей с нарушением слуха, педагог выстраивает коррекционно-образовательный процесс.

Достижения в развитии цифровых технологий, отоларингологии, аудиологии приводят к появлению новых групп обучающихся с ОВЗ – их медицинский и социально-психологический статус меняется на протяжении детства. Так, в категории лиц с нарушениями слуха выделена в последние десятилетия группа детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации. Число их растет. Их социально-психологический статус меняется в процессе постоперационной реабилитации трижды. До момента подключения речевого процессора ребенок может характеризоваться в соответствии с устоявшимися классификациями как глухой, слабослышащий с тяжелой тугоухостью, оглохший (сохранивший речь или теряющий ее). После подключения процессора состояние слуха детей уравнивается – все благополучно прооперированные становятся детьми, которые могут ощущать звуки интенсивностью 30-40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1 степень по международной классификации). Статус детей меняется. Они уже способны воспринимать звуковые сигналы, надежно воспринимать неречевые звучания и реагировать на них. Однако ребенок продолжает вести себя в быту как глухой человек, опираясь на умения и навыки, сформированные ранее в условиях тяжелого нарушения слуха. Для него по-прежнему важны зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и др. До тех пор, пока не завершится первоначальный этап реабилитации, т.е. пока не произойдет перестройка коммуникации и взаимодействия ребенка с близкими на естественный лад, он сохраняет этот особый (переходный) статус. Благополучное завершение первоначального этапа реабилитации означает, что ребенок с кохлеарными имплантами встал на путь естественного развития коммуникации, и его статус вновь изменился – он начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащий и начинает демонстрировать естественное («слуховое») поведение в повседневной домашней жизни. Выбор образовательного маршрута детей с кохлеарными имплантами зависит от точности определения его актуального социально-психологического статуса.

1.2. Организационные, содержательные, технологические аспекты работы с детьми, имеющими нарушение слуха

Работа педагогов с детьми, имеющими нарушения слуха, должна быть направлена на преодоление социальной недостаточности, социализацию ребенка. Учитывая общность основных закономерностей развития слышащих и детей с нарушенным слухом, прежде всего должна обеспечиваться целостность психического развития, становление базиса личностной культуры, означающего возможности ориентирования ребенка в предметах, природе, явлениях общественной жизни, общечеловеческих ценностях, в явлениях собственной жизни и деятельности.

Реализация такой задачи предполагает проведение работы, которая будет способствовать социальному развитию детей, развитию их познавательной деятельности, их личностному развитию.

Работа с детьми с нарушением слуха строится с учетом их особых образовательных потребностей. Организуя и реализуя работу с глухими детьми, педагог создает условия, обеспечивающие деловую и эмоционально комфортную атмосферу, способствующую качественному образованию и личностному развитию обучающихся, формированию активного сотрудничества детей в разных видах деятельности, расширению их социального опыта, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе, имеющими нормальный слух; преодоление ситуативности, фрагментарности и однозначности понимания происходящего с ребенком и его социокультурным окружением. Этим детям требуется специальная помощь в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, «проработке» впечатлений, наблюдений, действий, воспоминаний, представлений о будущем. Необходим учет специфики восприятия и переработки информации, овладения материалом в процессе обучения глухих детей и оценке их достижений. Педагог дает установку на организацию обучения, исключающего возможность формального освоения и накопления знаний; целенаправленное и систематическое обучение словесной речи (в устной и письменной формах), на развитие умений обучающихся использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций (задавать вопросы, договариваться, выражать свое мнение, обсуждать мысли и чувства, дополнять и уточнять смысл высказывания и др.) в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды. Одно из условий реализации программ в работе с глухими детьми – применение в образовательно – коррекционном процессе в качестве вспомогательных средств жестовой речи и дактилологии при соотношении разных видов речи – словесной (в письменной и устной формах), устно-дактильной и жестовой. Педагог создает условия и проводит систематическую работу по формированию и развитию речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку, как важного условия овладения обучающимися речевым поведением, их всестороннего развития, социальной адаптации.

Педагог организует работу с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования и др., следит за ее состоянием, оперативно обращается за помощью в случае появления дискомфорта. Педагог организует ребенку специальную помощь в осознании своих возможностей и ограничений; способствует формированию умения вступать в коммуникацию при использовании вербальных и невербальных средств с учетом ситуации и задач общения, средств коммуникации, которыми владеют его участники с целью реализации собственных познавательных, социокультурных и коммуникативных потребностей, разрешения возникающих трудностей, корректного отстаивания своих прав. Важным в работе является организация внимания глухого ребенка к жизни близких людей, переживаниям близких взрослых и соучеников, специальная помощь в понимании взаимоотношений, связи событий, поступков и настроений, мотивов и последствий поступков своих и окружающих.

Несмотря на явно выраженную неоднородность группы слабослышащих, позднооглохших, кохлеарно имплантированных детей, у этих детей наряду с общеобразо-

вательными также имеют место особые образовательные потребности. В структуру особых образовательных потребностей этих обучающихся входят образовательные потребности, свойственные для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления первичного нарушения развития; введение в содержание обучения специальных разделов; использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе и специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных» путей обучения; индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для обучения нормально развивающихся сверстников; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; максимальное расширение образовательного пространства за счет расширения социальных контактов с широким социумом) и образовательные потребности, характерные только для слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных обучающихся. Этим детям может потребоваться увеличение сроков освоения программы. Также важна специальная работа по обучению словесной речи (в устной и письменной формах) в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды при соотношении различных форм речи, включая устно-дактильную и жестовую, способствующих всестороннему развитию обучающихся, их социальной адаптации; специальная работа по формированию и развитию возможностей восприятия звучащего мира – слухового восприятия неречевых звучаний и речи, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, формированию умения использовать свои слуховые возможности в повседневной жизни, правильно пользоваться звукоусиливающей аппаратурой, следить за ее состоянием, оперативно обращаться за помощью в случае появления дискомфорта.

Работая со слабослышащими, позднооглохшими и детьми, перенесшими кохлеарную имплантацию, педагог создает условия для формирования у детей умения использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций: задавать вопросы, договариваться, выражать свое мнение, обсуждать мысли и чувства и т.д., использовать тон голоса, ударение и естественные жесты, чтобы дополнить и уточнить смысл, умения вести групповой разговор. Очень важным является создание условий, обеспечивающих обстановку эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего, условия, способствующие поддержанию в ребенке с нарушением слуха уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, придут на помощь в случае затруднений. При обучении такого ребенка совместно со слышащими сверстниками необходимо транслировать эту установку другим детям, показывая сильные стороны данного ребенка, вызывая к нему симпатию личным отношением, вовлекать слышащих детей в доступное взаимодействие.

Учитывая особенности развития психических процессов детей с нарушением слуха, педагог обучает «переносу» сформированных знаний, умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью; оказывает помощь ребенку в преодолении ситуативности, фрагментарности, однозначности понимания происходящего с ним и вокруг него. Также требуется специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации; в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта ребенка. Педагогам необходимо учитывать специфику восприятия и переработки информации при организации обучения и оценке достижений. Ребенку требуется специ-

альная помощь в осознании своих возможностей и ограничений, умении вступать в коммуникацию и для разрешения возникающих трудностей, для корректного отстаивания своих прав; психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательного учреждения. При планировании рабочего времени на занятии/уроке важно учитывать темп работы обучающихся с учетом наличия особых образовательных потребностей, предусмотреть увеличение времени на выполнение практических работ.

Педагог создает условия для развития у детей инициативы, познавательной и общей активности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности, организует и реализует специальную работу по расширению социального опыта ребёнка, его контактов со слышащими сверстниками. Важным условием успешной работы является активное использование в учебно-познавательном процессе речи как средства компенсации нарушенных функций, осуществление специальной работы по коррекции речевых нарушений.

В работе с детьми с нарушением слуха реализуются общедидактические принципы: научности, доступности, систематичности и системности, наглядности, активности и самостоятельности, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, связи обучения с жизнью, концентричности обучения, прочности.

Помимо общедидактических принципов в работе с детьми с нарушением слуха реализуются специфические принципы, которые обусловлены особенностями развития детей с нарушением слуха, а также характером содержания работы с ними: генетический принцип (предполагающий учет последовательности возникновения и развития психических функций и новообразований в онтогенезе), принцип коррекционной направленности воспитания и обучения (осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку, учет структуры и выраженности нарушений, определение потенциальных возможностей ребенка с нарушенным слухом и т.д.), принцип развивающего обучения, деятельностный принцип, принцип учета степени выраженности и структуры нарушения (как уже отмечалось выше, группа глухих и слабослышащих детей очень разнородна по состоянию слуха, по уровню развития речи и т.п.), принцип формирования речевого общения (формирование у детей потребности в речевом общении, овладением ими необходимыми речевыми средствами, создание слухо-речевой среды, обеспечивающей возможности речевой практики в различных условиях; формирование разных форм речи, в первую очередь устной), принцип развития слухового восприятия (предполагает максимальное развитие остаточного слуха в процессе использования звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального использования).

Педагог в работе с детьми с нарушением слуха использует здоровьесберегающие технологии, различные компьютерные технологии, личностно-ориентированные технологии, технологии разноуровневого обучения, коррекционные педагогические технологии и т.д.

В работе с детьми с нарушением слуха используются практические, наглядные, словесные методы. Однако представленность этих методов, их сочетаемость друг с другом в работе с детьми с нарушением слуха иная, чем в работе со слышащими детьми. Представленность методов в работе педагога зависит от уровня развития речи ребенка, от способов общения его с окружающими, от уровня познавательного развития, от возраста ребенка и т.п.

К группе практических методов и приемов относятся: упражнение, поручение, различные виды предметной и продуктивной деятельности, игры, опыты, моделирование и т.п.

Моделирование – один из наглядно-практических методов. Его применение предполагает создание моделей, их использование для формирования знаний о свойствах, отношениях, связях объектов. Педагог может использовать предметные и предметно-схематические модели. Предметная модель – это модель, аналогичная изучаемому предмету, воспроизводит его важнейшие части, пространственные отношения элементов, взаимосвязь объектов. Берут модели построек, модели фигур человека или животных. Предметно-схематическая модель – модель, в которой выделенные компоненты и связи между ними обозначают при помощи предметов-заместителей и графических знаков (стрелочек, фишек, полосок). Могут быть использованы пиктограммы. В этих моделях должны быть отчетливо отражены связи между объектами. Их можно применять, формируя представления об окружающем (например, при формировании понятия о календаре, при проведении наблюдений за ростом растений, для обучения пониманию содержания текста, последовательному рассказыванию, для понимания логических связей в тексте: временных, пространственных, причинно-следственных). Сначала предметно-схематические модели составляют педагоги, затем к их созданию подключаются дети.

Действия с предметами имеют важное значение для сенсорного воспитания, развития речи, мышления, других познавательных процессов. В процессе разных видов детской деятельности педагог организует различные действия с предметами и материалами с целью формирования или уточнения представлений об их свойствах и качествах. Накопление чувственного опыта позволяет детям с нарушением слуха обогатить представления о знакомых предметах, способствует развитию разных видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, вкусового и др. В процессе практических действий с предметами накапливается наглядный, чувственный опыт. Это помогает усвоению значений соответствующих слов и выражений. Не связанные с практическим опытом ребенка слова долго не запоминаются, смешиваются с другими. В работе с детьми с нарушением слуха используются самые разные виды деятельности. Так, например, большое значение для развития ребенка с нарушением слуха имеет изобразительная и конструктивная деятельность, связанная с формированием практических умений и навыков (рисованием, лепкой, вырезанием, наклеиванием аппликации, созданием построек и сооружений из различных материалов и т.п.).

Подавать материал лучше в игровой форме, независимо от возраста детей. По сравнению с другими формами обучения и воспитания преимущество игры заключается в том, что она достигает своей цели незаметно для воспитуемого, т.е. не подразумевает никаких видов принуждения ребенка. Использование игры в целях психотерапевтического воздействия на детей, страдающих эмоциональными нарушениями, страхами, невротами дает положительные результаты, так как игра является важным фактором развития личности. Игра может применяться и как способ индивидуального воздействия, и как групповая форма. Игроки подчиняются правилам игры, соблюдение которых является необходимым. Выбор игровых тем опирается на их значимость и интерес для ребенка. Руководящая роль в игре способствует развитию самостоятельной инициативы детей. Детям подбирается посильная игра, так

как игровая ситуация для каждого ребенка является важным условием его личного успеха. Необходимо соблюдения принципа «от простого к сложному». Преодолевая посильные трудности, дети испытывают удовлетворение и готовы перейти к более сложной игре. Появляется вера в свои силы. Чаще всего при использовании игрового метода используются такие компоненты, как действия с игрушками, предметами, имитация действий, воображаемые ситуации, ролевое поведение и др. Педагог, определяя задачи и программное содержание занятия, планирует игры, игровые упражнения, с помощью которых данное содержание будет усвоено быстрее и эффективнее. Игры, игровые упражнения могут быть включены в различные этапы занятия (для актуализации знаний; при сообщении детям новой информации, для закрепления ее; для обобщения, систематизации материала, для активизации умственных операций (анализ, сравнение, классификация).

В работе могут быть использованы элементарные опыты. С целью выяснения свойств различных материалов педагог может предложить детям опустить предметы из различных материалов в воду и посмотреть: какие из них тонут, а какие не тонут. Перед детьми обязательно ставится задача. Педагог четко организует деятельность детей по проведению опыта и анализу его результатов. Задача, связанная с анализом результатов, оказывается для детей с нарушением слуха достаточно сложной. Умение детей сопоставлять, делать выводы и заключения требует не только понимания причинно-следственных связей, но и умения выразить их с помощью речевых средств.

Среди наглядных методов и приемов важное значение имеют: рассматривание предметов, картин, демонстрация видеоматериалов, использование различных компьютерных программ, наблюдение. Педагог показывает объект, способ действия, образец, демонстрирует видеоматериал, различные наглядные пособия, обращает внимание детей на зрительные ориентиры. Метод наблюдений используется во всех формах работы с детьми. Проведение наблюдений предполагает использование педагогом и других методов и приемов, например, практических, когда дети познают предметы, их свойства в разных видах деятельности, словесных, ибо наблюдения всегда сопровождаются речевым общением педагога с детьми. В зависимости от характера познавательных задач используются наблюдения различного рода. Это могут быть наблюдения для формирования представлений о свойствах и качествах предметов и явлений, их связях с другими явлениями. Педагог может организовать наблюдение за изменениями объектов окружающего мира. Во время наблюдений дети могут устанавливать логические связи между явлениями. Организуя наблюдение, педагог должен обеспечить выполнение ряда условий. При отборе объектов, определении формируемых представлений об окружающем в процессе наблюдения, педагог должен учитывать возрастные, индивидуальные возможности детей. В некоторых случаях нецелесообразно организовывать наблюдения одновременно за несколькими объектами, а также за объектами, которые малопонятны детям. Педагогу необходимо четко определять цель наблюдения, задачи, фиксировать внимание детей, четко распределять задания, формулировать инструкции. От задач наблюдения, от внешнего вида наблюдаемого, от степени его известности для детей зависит определение последовательности их действий, планомерность осуществления процесса наблюдения. Педагогу также необходимо помнить о тесной связи между проведением наблюдений и фиксацией их в речи. Так, указывая на соответствующие объекты, детали, их свойства, он называет их устно, при необходимости используя

ет таблички с написанными словами или записывает новые слова. Названия могут уточняться устно-дактильно. Новые слова, связанные с наблюдаемыми объектами и явлениями, включаются в общение с детьми, используются в описаниях, рассказах, объяснениях.

Наблюдаемый объект должен быть хорошо виден всем детям. В некоторых случаях педагогу необходимо организовать деятельность с этим объектом. Педагог должен вызвать интерес к предмету, дополнить наблюдение рассказом, демонстрацией изображений. Прежде чем начинать наблюдение, нужно четко зафиксировать внимание детей на предмете. Внимание можно привлечь разными способами: с помощью инструкции: «Смотрите» (подкрепить ее указательным жестом), необычным появлением предмета, предварительным разговором с детьми (с указанием на что смотреть, за чем наблюдать). Не все дети с нарушенным слухом быстро и правильно выполняют задание. Не все дети правильно воспримут наблюдаемое. Недостаточность восприятия речи глухими и слабослышащими детьми может вызвать неточное понимание задания. Педагог может задать уточняющие вопросы (репродуктивного, поискового или обобщающего характера), попросить ребят показать выделяемые свойства предмета или продемонстрировать действия с ним, использовать другие методы и приемы (может быть использована демонстрация предметов, картин, диафильмов, мультфильмов, слайдов и пр.).

Демонстрация видеоматериалов вызывает у детей большой интерес и может использоваться как эффективное средство формирования разнообразных представлений о явлениях окружающей жизни, способствовать социальному, умственному и речевому развитию детей. Педагог организует последовательность просмотра. Предварительно он может спланировать и провести беседу, в которой уточняются представления детей по конкретной теме видеоматериала, значения слов, важные для понимания содержания. Анализ материала не рекомендуется начинать сразу после первого просмотра. Детям предлагается выразить свое впечатление, уточняется их отношение к событиям. А уже в процессе повторного просмотра видеоматериала педагог может конкретизировать содержание некоторых кадров, уточнить отдельные факты, связь между ними. После повторного просмотра в ходе беседы уточняется целостное содержание материала, устанавливаются логические связи. Затем детям может быть предложено составить рассказ, нарисовать, вылепить и т.д. персонажей из просмотренного материала (например, фильма).

Распространенным методическим приемом является рассматривание картин. Этот прием используется для решения разнообразных дидактических задач. Картины могут использоваться с целью формирования образов тех предметов и явлений, которые невозможно увидеть непосредственно в данное время (животные, растения, явления природы и др.). Педагог может использовать картину для уточнения и обогащения представлений детей о предметах и явлениях окружающей жизни; для систематизации и обобщения имеющихся представлений. Картина может предъясняться для целостного восприятия, а также для восприятия ее элементов, уточнения логических связей. Процесс восприятия и понимания картин всегда связан с обогащением словаря, уточнением значений слов и фраз, развитием разговорной или описательно-повествовательной формы речи. Дети с нарушением слуха далеко не всегда правильно воспринимают и понимают содержание картин, могут испытывать затруднения в соотнесении изображения с реальными предметами, действиями,

эмоциями людей. Поэтому организуя восприятие картины, педагогу нужно проверить: понято ли содержание. Это можно сделать с помощью демонстрации действий, указаний на предметы, с помощью рисования и др. В арсенале педагога есть разные виды работ с картиной: по картине может быть организована беседа, составлен рассказ (по целой картине, по ее части, по серии картин); детям можно предложить творческое рассказывание с включением предшествующих или последующих событий, придумывание названия и др.

В основе выполнения детьми действий по подражанию и по образцу лежат процессы восприятия. Эти приемы работы активно используются в работе с глухими и слабослышащими детьми. Сначала в большей степени используется подражание действиям педагога. Оно предполагает последовательное воспроизведение детьми действий педагога. Например, в процессе выполнения движений по подражанию дети воспроизводят все их элементы в процессе развернутого показа педагога. Так, рисование по подражанию – повторение действий педагога, которые производятся на глазах у детей. Поэтому показ педагога должен быть четким, немного замедленным, дозированным. Педагог обращается к детям: «Делайте так», организует поэтапное воспроизведение действий и комментирует действия речью.

Использование образца предполагает наличие самого образца – образца изделия, образца движения, речевого образца и т.п. Процесс изготовления образца (если мы говорим об образце изделия) может не демонстрироваться (предъявляется готовый образец). Аналогичная ситуация при демонстрации образца действия (детям может быть продемонстрировано законченное выполнение каких-либо действий без поэтапного их воспроизведения). Работа с образцом предполагает более высокий уровень восприятия, умение проанализировать образец, определить приемы работы, возможности целостного воспроизведения в собственной деятельности. Работа с использованием образца значительно сложнее, чем работа по подражанию. Потребуется помощь педагога: на первых порах педагог помогает детям проанализировать образец (например, выделить части постройки, их пространственное расположение и т. д.).

При предъявлении образца необходимо учитывать те трудности, которые дети с нарушениями слуха испытывают при пространственной ориентировке вследствие недоразвития сферы пространственных представлений. Особенно затрудняет таких детей выделение в практическом и умственном плане пространственного положения и направления объекта, его частей и деталей. При анализе образца такие дети прежде всего фиксируют внимание на цвете, затем на величине и, в последнюю очередь, на пространственных характеристиках. Нужно побуждать детей оценивать строение поделки, выделять детали (составные части), из которых она состоит. В плане развития пространственных представлений и коррекции их нарушения занятия ручным трудом, конструированием, рисованием чрезвычайно эффективны. Манипулируя с предметами и формами, ребенку легче отрабатывать такие отношения, как «верх-низ», «справа-слева», «между», «от», «до» и др. При этом усваиваемые пространственные отношения обязательно должны отражаться в речи. Для усвоения особенностей формы поделки, ее деталей, а также свойств материала, из которого она выполнена, дети должны получить тактильные ощущения. Для этого они должны иметь возможность подержать образец поделки в руках, рассмотреть его со всех сторон, ощупать его.

Многим детям, особенно в начале знакомства с ручными работами, недостаточно рассматривания образца для того, чтобы понять, как выполнять подобную поделку.

Нужно иметь не только целый образец, но и исходные детали (части), из которых он составлен. Демонстрация того, как эти части объединяются в целое, помогает ребенку представить процесс выполнения изделия в динамике. Такой показ не означает реального выполнения поделки. Детали в этом случае лишь прикладываются одна к другой, и, после обозначения будущего результата, разъединяются. Объясняя строение поделки, взрослый демонстрирует готовую фигурку-образец, а также ранее выполненные заготовки – составные части. Следует обязательно добиваться того, чтобы выделенные признаки образца поделки ребенок фиксировал в слове, называя их. При этом нежелательно останавливаться лишь на назывании отдельных характеристик. Нужно учить ребенка рассказывать о том, что он собирается делать. Рассказ этот можно строить в определенной последовательности: название поделки, назначение поделки, материал, из которого выполнена поделка, конструкция поделки, способ, которым детали (части) соединены в целое, отделка (украшение) поделки.

Полный анализ образца помогает выполнить еще одну задачу ориентировочно-го этапа: определение условий, необходимых для получения желаемого результата. Обозначая характеристики поделки, ребенок выясняет, какие материалы требуются для ее выполнения, какими инструментами нужно будет воспользоваться. Полезно учить ребенка задумываться над тем, какое количество материала ему нужно взять, сколько времени может понадобиться для работы, а также оценивать, достаточно ли у него умений, чтобы с такой работой справиться. Когда речь идет о детях младшего возраста, важно, чтобы время, необходимое для достижения цели, было доступным для ребенка. Это означает, что в отрезок времени, отведенный на ту или иную работу, ребенок будет способен удерживать внимание. Такие требования ко времени индивидуальны для разных детей, в зависимости от их физического, психического состояния, возраста. Примерное время для занятий 3-4-летнего ребенка – 5-10 мин., 4-5-летнего ребенка – 10-12 мин., 5-6-летнего – 12-15 мин., 6-7-летнего – 15-25 мин., 8-10 летнего – 25–35 минут, старше 10 лет – до 45 минут.

Следующий шаг в подготовке практической работы, которую будет выполнять ребенок, – это планирование последовательности действий для достижения поставленной цели. Когда взрослый демонстрирует ребенку возможности соединения частей в целое, сопоставляя образец готовой поделки с исходными деталями (что происходит в ходе ориентировки), планирование представлено в свернутом виде. Переходя к развернутому планированию, важно вычлнить последовательные этапы работы. Таких этапов должно быть не более трех-пяти для дошкольников и младших школьников, и не более семи для более старших детей с нарушениями развития. Большее число пунктов плана ребенок не может удерживать в целостном представлении. Выделенные этапы последовательности работы над поделкой следует наглядно зафиксировать: обозначить условными знаками, зарисовать или представить в виде предметных этапов, т.е. изготовить инструкционную карту. Нужно помнить о том, что для ребенка с проблемами наибольшую информацию дает предметная наглядность. Чтению графических изображений – рисунка и, тем более, символа – такого ребенка нужно специально обучать. Графическая инструкционная карта будет состоять из набора карточек с рисунками, изображающими этапы изготовления поделки. Может применяться и текстовая карта, состоящая из карточек со словесными формулировками: «Обвести шаблон», «Вырезать деталь» и т.д. Использование текстовой инструкционной карты оправдано для организации работы учащихся старших классов, хо-

рошо читающих и понимающих текст.

Планируя предстоящую деятельность, важно показывать логическую обоснованность и возможность именно такой, а не иной последовательности работы. Работая над планом, хорошо использовать ролевую игру. Вначале взрослый, используя инструкционную карту, объясняет последовательность выполнения работы. Затем, в игре, ребенок становится взрослым и объясняет «ученику» порядок действий, демонстрируя при этом инструкционную карту.

При организации занятий следует учитывать, что большое значение имеет пример окружающих. Успех товарища вызывает у детей желание испытать свои силы.

Особую группу составляют словесные методы и приемы. Педагог в работе с детьми использует словесные инструкции, беседу, рассказ, чтение (детей и взрослых), рассказывание, объяснение, указание, пояснение, организует работу с вопросами и т.д. Применение словесных методов и приемов в работе с детьми с нарушением слуха тесно связано с практическими и наглядными методами. Один из методических приемов, используемых педагогом, – выполнение действий детьми по словесной инструкции. Словесная инструкция, как известно, предполагает понимание конструкций побудительного характера, связанных с организацией деятельности. Первоначально словесная инструкция сочетается с наглядными методами. Ребенок выполняет действие, подражая взрослому. Педагог выкладывает перед ребенком нужный материал и инструменты, себе берет то же самое, выполняет действие, привлекая внимание ребенка и предлагая ему выполнять такое же действие. Используется словесная инструкция, например: «Рисуй». Более сложным для детей является понимание словесной инструкции в сочетании с наличием образца-задания. Постепенно дети овладевают пониманием инструкций и начинают ориентироваться на их содержание. Педагог может использовать приемы: «поручение», «отчет о выполненном поручении». Постепенно инструкции усложняются в содержательном и структурном отношении.

Рассказ педагога используется, когда у детей сформированы навыки слухозрительного восприятия речи. Он бывает непосредственно связан с темой занятия и содержит новую для детей информацию. Рассказ может предварять чтение новых текстов, составление описания картины, сюжетное рисование и т.д. Рассказы должны быть небольшими по объему, содержать понятный детям речевой материал. Рассказ предъявляется детям устно, но при необходимости устные высказывания подкрепляются письменной речью или тактильным проговариванием.

Рассказывание – один из приемов работы. Цель рассказывания – научить детей воспринимать устный связный рассказ, понимать содержание, формировать эмоциональное отношение. Устное рассказывание педагог подкрепляет демонстрацией. Могут быть использованы макеты, фигуры, игрушки, картины и др. Постепенно в процесс рассказывания могут включаться дети. Они могут подсказывать взрослому ход событий, последовательность действий.

Оценка действий, поступков, деятельности детей – также один из приемов работы с детьми с нарушением слуха. Поддержание самостоятельности, активности ребенка, одобрение взрослыми его поступков, взаимоотношений с другими детьми, старательности в выполнении заданий педагог выражает в виде словесной оценки, подкрепляемой ласковым взглядом, улыбкой, жестом, движением. Это важно для формирования личности глухих и слабослышащих детей. Речевой материал заранее продумывается педагогом, может быть предъявлен устно, письменно, устно-так-

тельно. Дети с нарушением слуха очень ориентированы на оценку педагога. Педагогу необходимо продумывать ситуации, в которых дети будут учиться давать оценку (и адекватно реагировать) действиям друг друга, результатам выполненного задания и т.д.

Беседа – один из распространенных методов. Беседа, как и другие словесные методы, предполагает одновременное использование наглядных методов (демонстрацию различных предметов, картин), практических методов. В отличие от слышащих, дети с нарушенным слухом первоначально не могут без помощи педагога участвовать в беседе. Детей нужно научить понимать простые вопросы и отвечать на них с помощью естественных жестов, указаний на предметы, коротких слов, с помощью табличек и т.д. Педагог предлагает детям небольшое число ситуативных вопросов, понимание которых достигается в связи с наличием соответствующих предметов или их изображений. Вопросы могут задаваться устно, устно-дактильно. Могут быть использованы таблички. К проведению беседы предъявляется ряд требований. Вопросы педагог должен подобрать заранее с учетом уровня речевого развития детей. Вопросы должны быть точными, учитывать объем знаний детей и т.п. Дети иногда ориентируются не на содержание вопросов, а на их последовательность в предъявлении. Поэтому нужно изменять последовательность вопросов. Хорошо знакомые вопросы могут предъявляться устно, в случае затруднений могут использоваться вспомогательные формы речи: письменная, устно-дактильная. Педагог задает вопросы, а дети отвечают. Первоначально педагог помогает детям сформулировать ответы, дает образцы, предлагает сопряженно-отраженное проговаривание. Постепенно от детей требуются самостоятельные ответы, распространенность которых зависит от этапа обучения. Очень важно учить детей самостоятельно задавать вопросы, формировать у них интерес к поддержанию общения со взрослыми. С этой целью педагоги создают различные проблемные ситуации, в которых у ребенка возникает потребность что-то узнать. Например, выясняются названия и свойства спрятанных предметов, используется игра «Чудесный мешочек», проводится работа с закрытой картиной, проводится работа с вопросами. Целесообразно постепенно привлекать к беседам с детьми других педагогов, персонала организации, родителей. Это формирует у детей навыки общения с новыми людьми, развивает умение воспринимать речь на слухо-зрительной основе, активизирует произносительные возможности.

В работе с детьми с нарушением слуха гораздо шире, чем в работе с детьми, имеющими сохранный слух, используется чтение. Чтение выступает и как средство, и как цель обучения. Ведется систематическое обучение сознательному чтению. Чтение сочетается с другими словесными методами – беседами, рассказыванием, словесными инструкциями и т.д., а также используется в тесной связи с наглядными и практическими методами. Отсутствие наглядной и практической основы при чтении может вызвать бедность, а иногда и ошибочность представлений, связанных с прочитанным материалом.

В целом педагоги могут работать с детьми по специальным методикам обучения, которые касаются всех этапов: разъяснение нового материала, выполнение заданий, оценивание работы учащегося. Педагогом используются такие методические приемы, как поэтапное разъяснение заданий, последовательное выполнение заданий, повторение учащимся инструкции к выполнению задания, обеспечение аудио-визуальными техническими средствами обучения, близость к учащимся во время объ-

яснения задания, перемена видов деятельности, подготовка учащихся к перемене вида деятельности, чередование занятий и физкультурных пауз, предоставление дополнительного времени для завершения задания, предоставление дополнительного времени для сдачи домашнего задания, работа на компьютерном тренажере, использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения, дополнение печатных материалов видеоматериалами, обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске, индивидуальное оценивание ответов/работ учащихся с нарушением слуха, использование индивидуальной шкалы оценивания в соответствии с успехами и затраченными усилиями и т.д.

В своей работе педагог использует методы прямого воздействия и методы косвенного воздействия. Методы прямого воздействия предполагают не только постановку перед детьми определенной задачи, но и способы выполнения этой задачи через совместные действия, прямой показ, демонстрацию образца, прямую словесную инструкцию, рассказ и объяснение педагога. Важно, чтобы ребенок овладел определенными способами выполнения заданий, усвоил необходимые знания, чтобы у него были сформированы определенные навыки. Эти методы могут быть использованы при обучении изобразительной деятельности, конструированию, труду в процессе ознакомления с окружающим (например, когда педагог передает информацию о явлениях природы, жизни людей).

Методы опосредованного воздействия по своей сути больше связаны с руководством самостоятельной деятельностью ребенка. Это ситуации, когда педагог, учитывая интересы ребенка, создавая предметно-развивающую среду, поддерживая общение детей и т.д., решает развивающие и коррекционные задачи.

Задействованные в процессе обучения педагогические технологии носят деятельностный характер, строятся на основе лично-ориентированного обучения. Содержание, методы и приемы лично-ориентированного обучения должны быть направлены на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого ребенка, помочь становлению личности путем организации познавательной и творческой деятельности.

Формами проведения групповых занятий могут являться: групповой опрос, практические работы и совместное обсуждение результатов, нетрадиционные занятия (интегрированное занятие с несколькими преподавателями из разных направлений, конкурс, дефиле, театрализованное шоу, посещение других учреждений системы дообразования, тематических выставок, КВН, гостиная и т.д.).

Групповые формы обучения могут осуществляться путем организации совместных действий, направленных на коммуникацию, общение, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимокоррекцию при поддержке узких специалистов (психологов, дефектологов): наблюдения во время занятий, совместное включение в деятельность, проведение психогимнастических и релаксирующих упражнений и т.д. Индивидуальные формы обучения осуществляются в виде индивидуально выполненной ребенком работы под руководством педагога или самостоятельно.

Групповые формы складываются из следующих элементов: постановка учебной задачи и инструктаж о ходе работы, планирование работы в группах, индивидуальное выполнение задания, обсуждение результатов, сообщение о результатах, подведение итогов, общий вывод о достижениях.

Занятия выстраиваются следующим образом: теория на основе объяснительно-

иллюстративного метода (объяснение в виде лекции, демонстрации видео, экскурсия с просмотром и т.д.), затем практика в виде репродуктивного метода обучения по образцу (мастер-класс педагога, совместная работа и ее самостоятельное выполнение по образцу). При этом задания следуют в логике возрастающей значимости получаемого результата.

В качестве организационно-педагогических средств можно использовать индивидуальный учебный план, разработанные эскизы и схемы, профессиональную литературу, карточки-задания, ИКТ. Проблемы могут фиксироваться в специальном журнале, дневнике наблюдений, достижений и т.д.

Дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию обучения. На этом этапе контроля результатов деятельности индивидуальный подход к обучению становится приоритетным: для каждого ребенка выстраивается свой индивидуальный учебный план, который гибко приспосабливается к возможностям и динамике развития каждого обучающегося с нарушением слуха. Здесь очень важны поддержка и консультирование психолога/дефектолога (сетевое взаимодействие), который совместно с педагогом, реализующим программу, выявляет динамику индивидуального развития ребенка. На этом этапе требуется психолого-педагогическое сопровождение как педагога, так и ребенка с родителями, которая позволит адаптировать содержание, методы, формы, темп обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, следить за его продвижением в обучении, вносить необходимую коррекцию в адаптированную программу.

Многообразие форм взаимодействия (педагогов и ученика, учеников друг с другом, учеников с родителями, мастеров и клиентов и т.д.) позволяет сохранить высокий уровень активности учащихся. Присутствие психологов/дефектологов, родителей и педагогов на практических занятиях в качестве «клиентов», участие психологов/дефектологов в конкурсах в качестве членов жюри или зрителей – так же способствуют формированию основ активной социализации детей.

Необходимо создавать образовательные условия, в основе которых лежат принципы гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества, позволяющие создать для детей «ситуацию успеха», так необходимую для сохранения мотивации. Это атмосфера комфорта и психологической безопасности, отказ от авторитарной педагогики, организация дифференцированной и индивидуализированной учебной деятельности, направленной на развитие психических, физических, нравственных и других сфер личности.

Для реализации образовательного процесса на всех его уровнях необходима определенная материально-техническая база. Развивая ребенка с нарушением слуха в различных областях, важно особо пристальное внимание уделять изучению его возможностей и способностей в сохранных областях. Говоря об опоре на сохранные области, не следует понимать это понятие в узком смысле отсутствия дефекта или соответствия норме, речь идет скорее о ресурсных областях личности человека с ОВЗ. Также важно иметь в виду риск поспешной чрезмерной эксплуатации сохранных частей в ущерб здоровью ребенка с ОВЗ при одновременном невнимании к поиску ресурсов его личности (эмоциональных, телесных, волевых), что может, в конце концов, сказаться и на его творческой продуктивности, исчерпать его возможности. Необходимо отметить, что одни творческие профессии требуют длительного (многоступенчатого) профессионального обучения с детства, другим – это противопоказано.

Очень важен также постоянный контакт с учебными заведениями соответствующей творческой направленности (со средними специальными учебными заведениями и с высшими). Подобный контакт должен обеспечить преемственность обучения и помочь избежать ошибок в разрешении чрезвычайно сложных проблем воспитания особых учеников. Обращаться необходимо как в уже работающие с лицами с нарушением слуха (специализированные и неспециализированные) учебные заведения, так и в не работающие с подобным контингентом учащихся.

Для своевременного выявления трудностей у глухих и слабослышащих детей с момента поступления ребенка в организацию преподаватель, педагог-психолог, дефектолог знакомятся не только с самим ребенком, но и его родителями и семьей, изучают его медицинскую карту. Именно от родителей поступает информация об особенностях развития ребенка, его проблемах, состоянии здоровья.

На первом этапе поступления ребенка в организацию проводят диагностику уровня его готовности обучаться по тому направлению, на которое он пришел. Результаты диагностики дают возможность увидеть, как адаптировать образовательную программу в новых для него условиях, спрогнозировать проблемы его развития и, если нужно, выстроить индивидуальный маршрут обучения воспитанника. Также определяются формы психологической поддержки любого ребенка, имеющего особые возможности здоровья.

Работая с детьми с нарушением слуха, психолог тесно сотрудничает не только с преподавателями, но и специалистами Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, ПМПК. Ведь именно дополнительное образование помогает раскрыть творческий потенциал ребенка, повысить самооценку, дает возможность почувствовать себя успешным и нужным в современном обществе. Благодаря системе дополнительного образования дети с нарушением слуха получают широкий круг общения, чувствуют себя полноправными членами общества. Для некоторых из них ремесло и творчество может стать смыслом жизни, а некоторых – занятием для души. Основная задача психолога состоит в том, чтобы помочь ребенку выбрать именно то направление творчества, в котором бы он смог реализоваться. Поэтому в процессе диагностического обследования и коррекционной работы с ребенком, консультаций с родителями психолог выясняет его интересы, увлечения, способности. На занятиях в студиях, секциях, клубах психолог наблюдает за учащимися, информирует педагогов об индивидуальных особенностях детей, совместно разрабатывают план индивидуальной работы с такими учащимися, обсуждают и анализируют результаты работы.

Когда родители с ребенком с нарушением слуха приходят первый раз в организацию дополнительного образования, специалисты (педагог и психолог) знакомятся с семьей, проблемами ребенка и пожеланиями родителей, с учетом результатов психолого-педагогической диагностики они дают рекомендации по выстраиванию индивидуального образовательного маршрута, который начинается с участия в одной или нескольких программах. Конечным итогом образовательного маршрута является деятельность в одной из студий, кружке, секции. Начало индивидуального образовательного маршрута определяется исходя из актуальных потребностей ребенка, уровня его развития. На начальном этапе образовательного процесса первоочередной задачей является задача формирования мотивации, и, прежде всего, мотивации социальной, которая является основой для формирования мотивации к познанию, труду и творчеству.

Каждому конкретному ребенку в зависимости от его характера, уровня развития,

состояния здоровья, специфики проблем и других факторов должно предлагаться поэтапное освоение содержания адаптированной программы так, чтобы это максимально способствовало повышению его социокультурной компетентности. С другой стороны, педагогу представляется возможность увидеть свое направление в более широкой перспективе – в ряду других, в их развитии и взаимосвязи, – что позволяет ему отойти от узкоспециального подхода к собственной деятельности.

Одним из условий эффективной реализации программ для слабослышащих, глухих детей является особое материально-техническое обеспечение. Внимание педагогов должно быть уделено особой организации образовательного пространства. Под особой организацией образовательного пространства понимается создание комфортных условий для слухозрительного и слухового восприятия устной речи слабослышащих, позднооглохших и глухих детей. Среди них: расположение обучающегося в помещении, продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним, использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии (проецирование на большой экран), регулирование уровня шума в помещениях и другие. Обязательный учет данных условий требует специальной организации образовательного пространства при проведении любого рода мероприятий во всех учебных и внеучебных помещениях (включая коридоры, холлы, залы и др.), а также при проведении выездных мероприятий. Важным условием организации пространства для программ дополнительного образования для слабослышащих и позднооглохших детей является наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборной, кабинетной и мастерской, облегчающих самостоятельную ориентировку в пространстве образовательной организации. В помещениях для занятий необходимо предусмотреть специальные места для хранения FM-систем, слуховых аппаратов, зарядных устройств, батареек.

Организация рабочего места слабослышащего, глухого ребенка – еще одна из проблем, встающих перед педагогами. Сидящий ребенок должен видеть лицо специалиста, педагога и большинства сверстников. Рабочее место ребенка должно быть хорошо освещено. На нем должно быть предусмотрено размещение специальной конструкции, планшетной доски, используемой в ситуациях предъявления незнакомых слов, терминов, необходимости дополнительной индивидуальной помощи со стороны специалиста, педагога. При наличии у данной категории детей других индивидуальных особенностей здоровья рабочее место дополнительно комплектуется в соответствии с ними.

Обязательным условием является обеспечение ребенка индивидуальной современной электроакустической и звукоусиливающей аппаратурой. Целесообразно оснащение деятельности по программам дополнительного образования дополнительными техническими средствами, обеспечивающими оптимальные условия для восприятия устной речи при повышенном уровне шума. Среди них коммуникационные системы (системы FM-радио), программно-аппаратные комплексы, видео- и аудиосистемы, технические средства для формирования произносительной стороны устной речи, в том числе позволяющие ребенку осуществлять визуальный контроль за характеристиками собственной речи.

К необходимым техническим средствам относятся также специализированные компьютерные инструменты, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей слабослышащих, позднооглохших и глухих детей.

В основе работы в системе дополнительного образования с ребенком с нарушением слуха лежит единство четырех функций: диагностики проблем, информации о проблеме и путях ее решения, консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы, помощь на этапе решения проблемы. Одной из форм сопровождения такого ребенка может являться психолого-педагогический консилиум организации. Его главная задача: определение уровня актуального развития ребенка; мониторинг усвоения адаптированных программ дополнительного образования; выявление групп детей, требующих индивидуальной работы; консультирование родителей детей с нарушением слуха.

Необходимо разработать систему мер, с помощью которых возможно оказание помощи таким детям в освоении адаптированной программы дополнительного образования, корректировать недостатки в их физическом и психическом развитии, а также способствовать их социальной адаптации. Это целая система мер, направленных на реабилитацию глухого или слабослышащего ребенка.

Первым компонентом этой системы является своевременное выявление детей с трудностями в освоении адаптированной программы в системе дополнительного образования.

Второй компонент – определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой категории детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности, составление педагогами индивидуальных планов занятий с учетом особенностей каждого ребенка.

Третьим компонентом системы является создание условий, способствующих освоению детьми с нарушением слуха адаптированной образовательной программы дополнительного образования (обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, частая смена видов деятельности на занятии, индивидуальная или подгрупповая работа) в соответствии с рекомендациями психолого-педагогического консилиума организации; обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность обучающего процесса; учет индивидуальных особенностей ребенка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности); обеспечение здоровьесберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, арттерапия в процессе объяснения нового материала, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм)).

Четвертый компонент системы – разработка и реализация индивидуальных и групповых занятий для детей с выраженным нарушением развития.

Пятый и шестой компоненты – это реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей (обеспечение участия всех детей с нарушением слуха, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекатель-

ных мероприятия, участие в конкурсах, выступлениях, концертах, фестивалях и т.п.) и оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с нарушением слуха по вопросам дополнительного образования.

Одним из условий определения особенностей организации образовательной деятельности и отбора содержания образования детей с нарушением слуха является коррекция, ослабление дефектов их развития, а также развитие личности детей в целом. Также необходимо обеспечение программно-методическим материалом, направленным на решение задач обучения и развития детей, вне зависимости от вида дефекта или степени его сложности. Необходимым условием является обеспечение высококвалифицированными кадрами, повышение уровня их профессиональной компетенции при работе с детьми с нарушением слуха. Для определения адекватного содержания обучения, которое позволило бы достичь поставленную цель, необходимо сформировать знания, умения и навыки, приобретенные учащимися в области быта, труда и досуга. Благополучие детей в будущем будет зависеть от их умения трудиться, зарабатывать себе на жизнь, выстраивать межличностные отношения в процессе трудовой деятельности и в личной жизни, от умения создать свой быт, организовать досуг.

Для достижения наибольшего эффекта компенсаторно-развивающего обучения необходимо повышение мотивации овладения детьми с нарушением слуха видами дополнительного образования, значимыми для их успешной социальной адаптации. Исходя из этого, вся работа системы дополнительного образования должна быть построена таким образом, чтобы дети не только получали какие-либо новые умения и навыки досуговой деятельности, но и понимали бы, для чего они этим занимаются, т.е., где, когда, для чего они смогут воспользоваться полученными на занятиях дополнительного образования знаниями и умениями. Преподавателям дополнительного образования рекомендуется не только обучать, но и на каждом занятии приводить примеры, где, в каких житейских ситуациях возможно применить то, чему на данный момент обучаются дети. Им нужна помощь и внимательное наблюдение, чтобы определить в каких областях они смогут выразить себя, достичь успеха. Для этого необходима поддержка и инициатива со стороны педагогического коллектива, со стороны родителей, можно обратиться за консультацией в Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Они определяют способности и склонности ребенка с нарушением слуха, предоставят рекомендации, в какой сфере лучше работать или обучаться. Поддержка и инициатива педагогов системы дополнительного образования заключается в том, чтобы чутко улавливать и признавать индивидуальные формы самовыражения учащихся, допускать их, способствовать им.

Важным аспектом для повышения мотивации у детей к занятиям является серьезное восприятие их произведений, творений, исполнения окружающими людьми. Для детей с нарушением слуха характерна потребность в поддержке, поощрении, что помогает им полнее осознать свою значимость, ощутить радость, удовольствие от похвалы. Путем ненавязчивых корректировок действий учащихся в процессе создания какого-либо произведения (поделки, рисунка и т.п.), педагоги могут способствовать созданию у ребенка представления о собственной самостоятельности в деятельности, тем самым помогая детям приобрести чувство свободы в творчестве, уверенности в своих способностях.

Все педагоги, ведущие занятия в рамках дополнительного образования, разработа-

тывают учебные программы по своему виду досуговой деятельности, в которых содержится учебный материал, доступный для понимания и овладения детьми. Содержание программ дает возможность разработать задания разной степени сложности, что позволяет осуществить разноуровневый подход в обучении глухих, слабослышащих учащихся, учащихся, перенесших кохлеарную имплантацию. Педагогическое воздействие на учащихся в процессе занятий дополнительным образованием оказывается особенно интенсивным, так как для программ должен быть отобран материал, вызывающий у детей непосредственный интерес. Организационные формы, методические средства позволяют вносить элементы занимательности, наглядности. Образность материала заставляет работать воображение. Включение детей в игровую, спортивную, художественную деятельность снимает присущие детям с нарушением слуха скованность, неуверенность в себе, напряженность или, наоборот, агрессивность, гиперактивность. Создание вокруг детей творческой атмосферы вызывает у них чувство удовольствия и побуждает к общению.

Адаптированная программа в системе дополнительного образования должна иметь практическую направленность. Необходимо создавать разноуровневые, вариативные адаптированные программы, предназначенные для обучения детей. Программы могут предполагать три уровня освоения: первый уровень – начальный, включающий в себя освоение базовых навыков; второй уровень – основной, ориентирован на основную массу детей с нарушением слуха; третий уровень – повышенный, предполагает более сложное содержание АОП, рассчитан на детей, не имеющих значительных и выраженных нарушений развития.

Конечной целью освоения первого уровня программ являются: развитие интереса у детей с нарушением слуха к определенному направлению дополнительного образования. Конечной целью освоения второго уровня программ является получение и совершенствование ими специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выбора основной или смежной профессии, т.е. профессиональная самореализация. Третий уровень освоения программ направлен на развитие творческого отношения детей с нарушением слуха к применению освоенных ими на первых двух уровнях специальных навыков.

Эти цели в целом соответствуют задачам модели интеграции детей с нарушением слуха в обычную социальную жизнь. При этом в процессе осуществления программ дополнительного образования может быть реализована модель инклюзии путем создания социальных условий, способствующих включению ребенка с нарушением слуха в коллектив сверстников без ограничений здоровья, вариативности пути освоения программы, воспитания обстановки толерантности и принятия особенностей каждого ребенка.