

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИИ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С КОХЛЕАРНЫМ
ИМПЛАНТОМ»

Направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи
Квалификация: (степень): магистр
(заочная форма обучения)

Выполнил: студент 3 курса
Шалина О.Г.
Группа SZ-M17A
Проверил:
Беляева О.Л.
к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики

Красноярск, 2019

Задание 1.

Классификация педагогических систем

Название	Автор(ы)	Средства обучения	Основные положения	Содержание системы	Положительные стороны	Отрицательные стороны
Мимический метод	Ш.М. Делепе	Жест, письменное обозначение (слово)	<p>1. Человек как часть природы, способный познавать мир при помощи органов чувств, ощущений. Глухой человек имеет сохраненные зрительные и тактильные ощущения, которые замещают утраченный слух, следовательно, он способен познавать мир, он обучаем.</p> <p>2. Человек – всего лишь часть природы, постольку все его общественные процессы, в том числе педагогические, должны детерминироваться принципом</p>	<p>Учащиеся наблюдали предмет или его изображение, обозначали жестом и затем выучивали его письменное обозначение, то есть слово.</p> <p>Делепе изобрел «методические знаки», то есть ручные знаки, указывающие на грамматическую форму слова (род, число, падеж и др.), а также указывающие на нужные по ходу обучения абстрактные понятия.</p>	<p>1. Реализация принципа природосообразности: выбор визуальных средств обучения – жестовой и письменной речи.</p> <p>2. Жестовая речь рассматривалась как самостоятельная знаковая система.</p> <p>3. Обучение и официально признаваемое общение на жестовом языке позволяло глухим не отрываться от сурдокультуры и сурдосообщества, что обеспечивало гармоническую социализацию глухого учащегося.</p>	<p>1. Дети не получали наиболее оптимального способа коммуникации со слышащим большинством – устной формы речи – и потому не могли интегрироваться в слышащий социум.</p> <p>2. Попытка «усовершенствовать» жестовую речь за счет методических знаков нарушала природу жестового языка и не смогла сделать жестовый язык эквивалентом словесной речи.</p> <p>3. Уровень общеобразовательной подготовки был низким; он не соответствовал усложняющимся требованиям индустриального общества, так как на языке жестов нельзя было в полном объеме давать сложные наукоемкие предметы.</p>

			<p>природосообразности, естественности. Следовательно, в процессе обучения глухих надо опираться на естественный для глухого способ общения и обучения – жестовую речь.</p> <p>3. Не просто обучить глухого словесной речи, но дать ему образование и нравственное воспитание, аналогичное слышащим и достаточное для будущей самостоятельной трудовой жизни.</p>		<p>4.Использование жестовой речи способствовало умственному и социальному развитию глухого. Именно это обстоятельство имел в виду Делепе, когда в письмах С. Гейнике, своему оппоненту, обвинял его в том, что опора только на устную речь «едва разгоняет мрак ума».</p>	
Чистый устный метод	Самуил Гейнике	Словесная речь	1.Глухого человека, как и слышащего, можно подвести к человеческой	1.Человеческая сущность, его модус воплощены в способности мыслить.	1.Жестким речевым режимом, предельной концентрацией	Из-за действия фонетического принципа общеобразовательная подготовка глухих выпускников отличается низким уровнем. Принудительная ассимиляция со

			<p>сущности через словесную речь. Дать глухим элементарное начальное образование, достаточное для того, чтобы выйти на дорогу самообразования.</p> <p>2. Установление приоритетов форм словесной речи.</p> <p>С. Гейнике обратился к устной речи как цели и средству обучения, опираясь на собственные психолингвистические представления. Обобщая свою личную практику обучения произношению глухих детей, он сделал вывод, что</p>	<p>2. Эмпирическое представление о действительности человек получает через органы восприятия, а логические связи между полученными образами – сравнение, классификацию, обобщение, абстрагирование, причинно-следственные связи – все это человек осуществляет на основе так называемых «врожденных идей», данных человеку богом от рождения.</p> <p>3. Для того чтобы идеи были</p>	<p>на обучении произношению ораллисты добиваются высокого качества устной речи у своих воспитанников.</p> <p>2. Хорошее владение устной речью позволяет глухому выпускнику, если он желает, интегрироваться в общество слышащих, свободно общаться в режиме устной речи.</p>	<p>слышащим большинством, осуществляемая всем укладом и образовательной идеологией школьной жизни, определяют неценностное отношение учащихся к сурдостатусу, порождающее проблемы социальной самоидентификации.</p> <p>Учащиеся и выпускники оральных школ оторваны от сурдокультуры, от общества глухих.</p>
--	--	--	--	--	--	--

			<p>компенсаторные возможности глухого заключаются не только в зрении, но и в речедвигательных ощущениях. Зрительные образы слов непрочны, они быстро распадаются. Именно речедвигательные ощущения, а не зрительные образы могут стать для глухого прочной основой внутренней речи и внутренним сопровождением мышления, адекватным знаковым носителем мысли. Поэтому из всех форм словесной речи основной и ведущей должна</p>	<p>активированы, необходима материальная форма их реализации; в соответствии с нейropsихологическим устройством человека материальным носителем мысли является особая знаковая система – слово. 4. Следовательно, лишенный словесного языка человек – существо, неспособное активировать врожденные идеи, иначе говоря, – мыслить, а значит, это существо</p>		
--	--	--	---	---	--	--

			<p>статья речь звучащая, основанная не на зрении, а на внутренней моторике.</p> <p>3.Отношением к невербальным средствам коммуникации.</p> <p>Обучение словесной речи оралисты строили на основе ассоциативной теории, согласно которой процесс обучения словесной речи будет только тогда успешным, когда между предметом и его словесным эквивалентом будет чистая, непосредственная ассоциация, которой вредны и не нужны никакие посредники, в</p>	<p>неполноценное, не имеющее личности.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>первую очередь жест.</p> <p>4.Фонетический принцип, которому была жестко подчинена вся система школьного обучения.</p> <p>-Слово-понятие не вводилось в общеобразовательный оборот до тех пор, пока ребенок не произносил качественно все звуки данного слова. Это оборачивалось тем, что многие важные для умственного развития учащихся темы и области знания давались с запозданием, несвоевременно.</p> <p>-Обучение общеобразователь</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>ным предметам сводилось скорее к отработке правильного чтения глав из учебников, нежели к их углубленному осмыслению. Таким образом, «речь паразитически съедает все остальные стороны воспитания, становится самоцелью».</p>			
<p>Комбинированная система (метод тотальной коммуникации)</p>	<p>Европейский метод: И. Май, Ф. Шторк, М. Венус; американский метод: Т.Х. Галлодет</p>	<p>Жесты, тактильная речь, устная и письменная форма речи</p>	<p>В тотальной коммуникации используется калькирующая жестовая речь. Американские сурдопедагоги применяют особые методические знаки для</p>	<p>Комбинированное использование речи, жестового языка и их методов передачи информации и идей.</p>	<p>1.Признание за жестовым языком статуса полноценной знаковой системы. 2.Формирование у глухих учащихся ценностного отношения к</p>	<p>1.Нечеткость и эклектичность теоретического обоснования метода. 2.Низкое качество устно-речевой компетентности. 3.Недостаточный уровень грамматических обобщений. 4.Сложность одновременного восприятия жестовой и устной трансляции учителем обучающей информации.</p>

			обозначения грамматических форм, артиклей, суффиксов, приставок и т. д.		сурдостатусу, сурдокультуре, обеспечивающее гармоничную социализацию. 3.Выпускники школы имеют возможность интегрироваться по своему выбору в общество слышащего большинства или в общество глухих. 4.Обучение и общение на языке жестов способствует умственному и социальному развитию глухих обучающихся.	5.Снижение потребности в словесной речи и желания говорить и слушать речь из-за отрицательного влияния жестового языка. 6.Приоритетное использование калькирующей жестовой речи и методических знаков, не соответствующих природе разговорного жестового языка.
Билингвизм	Представители: Г.Л. Зайцева, А. Лева, Эрик Веденберг и пр.	Естественный разговорный жестовый язык	Психолингвистическое положение о статусе жестового языка. Жестовый язык признается самостоятельной,	Средством обучения в этой системе избраны: словесный язык в письменной и устной форме,	1.Признание лингвистической полноценности жестового языка. 2.Обучение на основе словесно-жестового	1.Низкий уровень устно-речевой компетентности у выпускников школ «бай-бай». 2.Сложность одновременного восприятия жестовой, дактильной и устной речи глухим ребенком.

			<p>универсальной, полноценной коммуникативной системой общения между глухими, на нейropsихологическом уровне управляемой левым полушарием, так же, как словесный язык. Жестовый язык является одной из системообразующих основ лингвокультурного сурдоменьшинства.</p> <p>2. Психологическое положение о роли жестового языка как носителя мышления и средства общения в развитии глухого ребенка. Дети, с раннего</p>	<p>национальный (разговорный) жестовый язык, дактильная речь. Именно в этом методе реализована идея Л.С. Выготского о «полиглоссии», согласно которой «различные формы речи могут служить не только конкурентами друг для друга и взаимно тормозить развитие одна другой, но и ступенями, по которым глухонемой ребенок восходит к овладению речью».</p> <p>Г.Л. Зайцева выделяет важные факторы билингвистическо</p>	<p>двуязычия есть признание права глухих обучаться на естественном для них жестовом языке.</p> <p>3. Естественная социализация, основанная на ценностном отношении к сурдостатусу.</p> <p>4. Более продвинутые по сравнению с оралистами умственное развитие и общеобразовательная подготовка.</p> <p>5. Выпускник функционально (в языковом и социокультурном аспекте) вооружен для осознанного и свободного выбора своей социальной</p>	<p>3. Снижение потребности в словесной речи из-за отрицательного влияния жестового языка.</p> <p>4. Неустойчивость, расплывчатость методики обучения по данному методу</p>
--	--	--	--	---	---	--

			<p>возраста владеющие жестовой речью, имеют преимущества в когнитивном, эмоциональном и психосоциальном развитии перед глухими детьми, не владеющими жестами.</p> <p>3. Социокультурное положение о необходимости прекратить дискриминацию глухого сообщества. Во-первых, предоставить глухим правовую возможность обучаться на своем природосообразном жестовом языке на равных основаниях со</p>	<p>й образовательной среды: свободное владение жестовой речью учителями и участие в педагогическом процессе глухих учителей – социальных образцов для подражания глухими учащимися. Средством неформального общения является культурная жестовая речь, в данной ситуации приоритетная по сравнению со словесной, так как она – наиболее естественное, комфортное и быстрое средство непосредственной коммуникации.</p>	<p>ниши: со слышащим большинством или с обществом глухих.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

			<p>СЛОВЕСНЫМ ЯЗЫКОМ, ТО ЕСТЬ НА ОСНОВЕ СЛОВЕСНО- ЖЕСТОВОГО ДВУЯЗЫЧИЯ; ВО- ВТОРЫХ, ПРЕКРАТИТЬ ПРИНУДИТЕЛЬНО ПОДГОТАВЛИВАТЬ ГЛУХОГО УЧАЩЕГОСЯ К АССИМИЛЯЦИИ СО СЛЫШАЩИМ БОЛЬШИНСТВОМ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. 4.Правовое положение, юридически закрепляющее право глухих обучаться на жестовом языке. Речь идет о принятии в РФ Закона «О языках</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			народов РФ» от 25 октября 1991 г., где установлено, что граждане имеют право получить основное общее образование на родном языке в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.			
Письменный метод	М. Венус, Ж. Ж. Валад-Габель, Георг Форхгаммер, Э. Гёпфер, Рудольф Линднер, Александр Эрлен, Э. Керн	Письменное слово	1. Первоначальное обучение речи глухих детей должно протекать по аналогии с процессом развития речи слышащего ребенка, то есть говоря современным языком, моделировать «материнскую»	1. Исходной формой обучения речи должно быть письменное слово, а не его устная форма (оральная или артикуляционная). - По аналогии подражания матери написанное слово	Оптимизация способов первоначального обучения речи. Комплекс методологических положений о материнской школе Технологические идеи: природосообразного для человека зрения	Его идеологи сосредоточивались на крайне важной, но все-таки частной задаче – на оптимизации способов первоначального обучения речи. Они не выходили за рамки этой задачи и не претендовали на образование новой школьной системы обучения глухих. Поэтому говорить о письменном методе как новой целостной дидактической системе нецелесообразно.

			<p>школу.</p> <p>2.Между словом и предметом, как в материнской школе, должна быть прямая ассоциация, без посредничества жеста, родного языка глухих.</p> <p>3.Обучение речи должно быть природосообразным. Если слышащий ребенок воспринимает акустические образы слов слухом, то глухой должен воспринимать образы слов зрением. Зрение используется в качестве замены</p>	<p>должно восприниматься целиком, глобально.</p> <p>- При опоре на осознанное и доступное письменное слово, с возможностью сознательного накопления и усвоения слов процесс обучения речи не зависит от формирования произношения и позволяет в относительно короткий срок дать глухим значительное речевое и умственное развитие.</p> <p>- Практически все представители</p>	<p>использования письменного образа слова как части исходной прямой ассоциации предмет- слово; первоначального глобального восприятия слова с последующим его аналитическим разложением на буквы; одновременного тактильного сопровождения (письмом в воздухе) письменного слова и др.</p>	
--	--	--	---	---	--	--

			слуха.	письменного метода не считали обучение произношению главной задачей первоначального обучения речи. Главной задачей они рассматривали речевое развитие, накопление словарного запаса, осмысленное усвоение слов как средства общения и выражения мыслей.		
Коммуникативно-деятельностная система	С.А. Зыков. Последователи: Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, И.В.	Язык как средство общения	Методологическое положение Л.С. Выготского о роли потребности как детерминанты человеческой деятельности: «Если найден	Решение проблемы потребности глухого ученика в словесной речи. Суть обучения языку «по принципу	1.Целенаправленное и методически инструментальное формирование потребности в словесной речи. 2. Независимое от	1. Запрет жестовой речи, игнорирующий субкультуру глухих. 2. Как следствие вышеуказанной позиции – дисгармоничная социальная самоидентификация, обусловленная принудительной

	<p>Колтуненко, Е.П. Кузьмичева, Е.Н. Марциновска, Т.В. Нестерович, Л.П. Носкова и др.</p>		<p>секрет, создать потребность, то есть поставить цель, будет и сама речь». Чтобы потребность в языке возникла, необходимо, во-первых, чтобы язык усваивался в неразрывной, немедленной связи с деятельностью, обслуживая все виды деятельности ребенка; во-вторых, языком глухой ребенок должен овладеть изначально в его основной функции – функции общения, будучи погружен педагогами</p>	<p>формирования речевого общения» состоит в том, что развитие речевой компетенции осуществляется на основе применения языка как средства общения на всех этапах обучения. Школа обеспечивает восхождение глухого учащегося от освоения разговорной (диалогической) к монологической речи в педагогически организуемых коммуникативных ситуациях. Суть «деятельностного принципа», также определяющего</p>	<p>произносительных возможностей глухого ребенка своевременное введение в образовательный оборот программных слов на основе дактильной речи. 3. Приоритетно е усвоение и применение языка в его коммуникативной функции (в условиях коммуникативных ситуаций; на основе устной разговорной речи), что повышает готовность выпускников к самостоятельному общению со слышащим большинством.</p>	<p>ассимиляцией со слышащим большинством. 3. Недостаточное качество устно-речевых умений, грамматических умений, обусловленное рядом непреодоленных факторов: недостаточным объемом речевой практики; трудно устранимым отрицательным влиянием жестового языка, снижающего речевую мотивацию, обучением речи после (вне рамок) сензитивных периодов – слухового и речевого.</p>
--	---	--	---	---	--	---

			<p>в непрерывную сеть коммуникативных ситуаций. Обучение языку «по принципу формирования речевого общения» и принципа «деятельностного подхода в организации обучения языку».</p>	<p>лицо системы, состоит в неразрывной, немедленной связи речепродуцирования со всеми видами детской деятельности, иными словами, в постоянном речевом опосредовании личных действий учащегося: учебных, предметно-практических, игровых, трудовых, художественно-творческих, социальных. Яркой и концентрированной моделью формирования мотивационно-побудительного компонента</p>	
--	--	--	---	---	--

				речевого поведения на основе содружества деятельностного и коммуникативного о принципов в системе С.А. Зыкова является организация уроков предметно-практического обучения на начальном этапе овладения глухим ребенком словесным языком.		
--	--	--	--	---	--	--

Задание 2.

Слухоречевое развитие ребенка с КИ.

Сама по себе кохлеарная имплантация не позволяет глухим детям сразу же после подключения речевого процессора различать звуковые сигналы и пользоваться речью в коммуникативных целях. Поэтому, после проведения первой настройки процессора ребёнок нуждается в педагогической помощи по развитию слухового восприятия и развитию речи. Важнейшая задача реабилитации маленьких детей с кохлеарным имплантом - научить ребёнка воспринимать, различать, опознавать и распознавать окружающие звуки, понимать их значение и использовать этот опыт для развития речи.

Речь, недоступная детям без специального обучения, влияет на их умственное, нравственное развитие, на овладение различными видами деятельности (познавательной, трудовой, игровой, художественной и т. д.). Речь и умственная деятельность – ведущие условия в ориентировании человека в жизни.

Как подчеркивают Е. П. Кузьмичева и Е. З. Яхнина, наиболее употребительным, удобным и экономичным способом общения является общение посредством устной речи, которая служит одновременно носителем языка и важнейшим инструментом мышления. Понимания значимость устной речи сурдопедагоги всегда стремились сформировать у детей с нарушениями слуха «словесную речь не только в письменном и пальцевом виде, но и обязательно в виде устного слова».

По мнению отечественных сурдопедагогов Р.М. Боскис, Е.Г. Речицкой, И.Г. Багровой и т.д. отсутствие речи является вторичным отклонением в развитии ребенка с нарушением слуха и влечет за собой целый ряд различных отклонений психического развития (нарушения зрительного восприятия, наглядного мышления и других познавательных процессов). Замедляется темп психического развития. Из-за невозможности воспринимать, словесную речь такой ребенок обедненно осознает внешний мир, реакции его на внешние раздражители упрощены и сужены.

Потребность в общении с окружающими не может быть реализована с помощью речи. Ребенок ищет другие способы и средства общения с помощью предметов, действий, рисунков, обращается к вынужденной форме общения — мимика — жестикулярной речи, основанной на системе жестов, каждый из которых имеет свое значение.

Слуховые центры мозга должны уметь анализировать речь как звуковой сигнал на всех уровнях: фонемы, слоги, слова, фразы. Ребенок должен овладеть системой родного языка, что означает хранение в памяти различной лингвистической информации — значения слов, звуковой состав, правила изменения и соединения слов в предложении. Процессы порождения и образования устной речи должны быть сформированы. Ребенок должен владеть правилами использования речи для общения.

По уровню развития понимания речи и собственной речи большинство детей с КИ соответствует не слышащему ребенку. Дети, перенесшие операцию, представляют собой качественно своеобразную группу детей с нарушением слуха — глухих с возникшим слухом, на базе которого возможно дальнейшее развитие слухового восприятия и устной речи. Долингвальный дошкольник с КИ неожиданно и практически одновременно начинает слышать разные звуки, но они первое время не несут для него смысла и сливаются в один шумовой поток. Ребенок достаточно быстро может научиться связывать звучание отдельных звуков и слов с предметами или действиями, но понять речь не может, потому что слишком мало в его памяти информации о значении слов, правилах их изменения и соединения в предложении. Характерным является и то, что нередко при отсутствии у ребенка реакции на звуки у него отмечается резкое увеличение голосовой активности.

Если имплантация проведена после 2-х лет, то после года использования КИ одной из наиболее характерных особенностей восприятия речи у многих детей является плохая долговременная память. Ребенок быстро усваивает новое слово на занятии, но потом оказывается, что он может его повторить, однако показать соответствующую картинку или игрушку не может, не использует это слово в собственной речи. Это следствие непропорционально быстрого развития у детей с КИ слухового анализа звуков и речи как звуковых сигналов и более медленного формирования процессов анализа речи как лингвистических сигналов. В том числе сюда относятся и формирование связи между звуковым образом слова и его значением, что обусловлено нарушением развития слуховых центров коры головного мозга, а также нарушением формирования связей этих центров с соответствующими зрительными и двигательными центрами. Это определяется тем, что ребенок не слышал первые 12–18 месяцев].

В отличие от тугоухих детей с СА, быстро растущие слуховые возможности ребенка с КИ в целом позволяют ему воспринимать наиболее тихие части речевых сигналов — окончания слов, приставки, предлоги, которые являются формообразующими элементами и определяют синтаксическую структуру высказывания. Это обеспечивает возможность овладения ребенком правилами морфологии и синтаксиса уже на ранних этапах работы, особенно при работе с детьми, имеющими слуховой опыт.

В настоящее время научными сотрудниками института коррекционной педагогики Российской академии образования г. Москва (Т. С. Зыкова, О.С. Никольская; А.И. Сатаева, А.В., Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Э.В. Миронова, Т.В. Николаева, Н.Д. Шматко; И.Д. Фроленкова и др.) разработана и предложена динамическая классификация детей после кохлеарной имплантации.

Авторы динамической классификации рекомендуют её использование, начиная с предоперационного этапа (до проведения кохлеарной

имплантации), и заканчивая итоговыми рекомендациями по смене образовательного маршрута для детей, вставших на путь естественного слухоречевого развития.

Суть классификации заключается в том, что:

I. В ходе реабилитации после кохлеарной имплантации происходит изменение статуса ребенка по двум показателям: умению пользоваться «новым» слухом и умению говорить.

Этот статус меняется, как минимум трижды:

1. От состояния глухоты или тяжелой тугоухости с разными вариантами речевого развития;

2. Переход от состояния «уже не глухой, но еще не слышащий», что больше уже характеризует речевое развитие ребенка с КИ;

3. Итоговое состояние (при соблюдении всех этапов реабилитации специалистами и семьей) – ребенок, вставший на путь естественного развития коммуникации и речи, который позволит овладеть в дальнейшем языковой системой русского языка.

II. Меняются содержание и задачи коррекционной работы, суть общего вклада сурдопедагога в комплексную реабилитацию ребенка с кохлеарными имплантами на разных ее этапах.

Эти задачи изменяются в зависимости от того, в каком статусе находится ребенок (глухой или оглохший, имеющий речь или нет).

1. Многогранная помощь родителям ребенка, перенесшего кохлеарную имплантацию:

- психологическая и информационная помощь семье ребенка;
- помощь в перестройке коммуникации и взаимодействия с ребенком после операции,
- обучение родителей методике слухоречевой реабилитации в соответствии с возрастом и статуса ребенка и др.

2. Решение о вынесении рекомендаций семье КИ ребенка по выбору образовательного маршрута, его смене или сохранении в зависимости от результатов коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия.

III. Возможна и / или необходима смена образовательного маршрута для ребенка, перенесшего кохлеарную имплантацию. Это может произойти на разных этапах слухоречевой реабилитации, через разный промежуток времени с момента проведения операции, а может и не произойти. Ребенок с кохлеарными имплантами, благополучно прошедший первоначальный этап реабилитации, дома и в детском образовательном учреждении для своего успешного развития должен находиться в естественной слухоречевой среде, там, где все постоянно говорят. Важнейшими показателями благополучного завершения запускающего этапа реабилитации служит появление естественного «слухового» поведения ребенка и способности спонтанно осваивать речь в естественной коммуникации, как это происходит у нормально слышащего ребенка раннего возраста.

Высокий уровень речевого развития обеспечивается соблюдением условий, благоприятных для слухоречевой реабилитации: проведение операции по кохлеарной имплантации ребенку в возрасте до двух лет, регулярные занятия со специалистами, включение родителей в процесс образовательной реабилитации, пребывание в естественной речевой среде

Эффективность слухоречевой реабилитации зависит от многих факторов.

К благоприятным факторам относятся:

Максимальное развитие остаточного слуха в слуховых аппаратах и его использование в ежедневных ситуациях до имплантации;

- ✓ Время проведения кохлеарной имплантации;
- ✓ Качественная настройка речевого процессора;
- ✓ Активное участие членов семьи в слухоречевой реабилитации ребенка;
- ✓ Постоянное взаимодействие всех специалистов, участвующих в реабилитации, и членов семьи;
- ✓ Наличие постоянной и активной речевой среды.

Задание 3.

Подборка методики логопедической работы с детьми с КИ с описанием примерных игр, упражнений, заданий (7 игр на развитие слуха, одна из них с дидактическим пособием)

4 обязательных этапа реабилитации:

1. Начальный этап (3-12 недель). На этом этапе формируются слуховые представления на базе новых слуховых возможностей. Идет развитие начальных навыков слушания (обнаружение звука, локализация источника звука, различение неречевых и речевых звуков, опознавание бытовых сигналов); формируется начальный навык пользования голосом для общения.

2. Основной этап (6-18 недель). Как подчеркивает И.В. Королева, несмотря на то, что ребенок физически слышит, он «плохо запоминает звуковые образы окружающей среды и слова. Всё это – результат несформированности центральных слуховых процессов и связано с тем, что слуховые центры мозга до имплантации не получали информации и не развивались. По мере слухоречевых коррекционных занятий у ребенка развиваются центральные процессы слухового анализа, слуховое внимание и память». Идет развитие мозговых процессов, осуществляющих анализ звуков речи (фонем, слов, фраз). На основе развития голоса формируется звукопроизношение. Закрепляются устойчивые связи между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом. Развивается мотивация к

общению на основе слуха и голоса. Развивается контроль за собственной речью.

3. Языковой этап. Совершенствуются процессы восприятия речи и говорения. Главное: идет освоение основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики, синтаксиса. Устная речь становится главным средством общения. Длительность этапа – до 5 лет.

4. Этап развития связной речи и понимания сложных текстов. Этот этап соответствует периоду развития речи слышащих детей старше 7 лет (И.В. Королева).

1.«Звуки дома»

Цель: развитие слухового внимания; восприятие на слух звуков, которые издают различные предметы обихода.

Ход игры: Находясь в квартире, прислушайтесь вместе с ребенком к звукам дома – тиканью часов, звону посуды, скрипу двери, шуму воды в трубах, бульканью супа и шипению котлетки на сковороде, к звукам, которые издают различные бытовые приборы (жужжание пылесоса, шипение закипающего чайника, гудение компьютера и пр.). Лучше проводить такую работу, организовав различные игры:

«Найди, что тикает (звенит, жужжит и т. д.)!» или соревнование:

«Кто больше звуков услышит?»

2.«Шагаем и танцуем!»

Цель: развитие слухового внимания; обучение умению различать на слух звучание различных инструментов и реагировать на каждое звучание по-разному.

Оборудование: детские музыкальные инструменты – барабан, гармошка.

Ход игры: Перед педагогом на столе стоят барабан и гармонь. Ребенок стоит перед столом, повернувшись к педагогу.

– Сейчас я буду играть на барабане или на гармонии. Под барабан надо маршировать, а под гармонь – танцевать.

Педагог показывает, как надо действовать: стучит в барабан – и марширует, играет на гармонии – и приплясывает. Затем предлагает ребенку самостоятельно (без показа) двигаться под звуки разных музыкальных инструментов.

Усложняя игру, можно предложить ребенку повернуться к столу спиной – в этом случае ребенок различает звучание инструментов только на слух, без зрительной поддержки. Такую же игру можно проводить с другими музыкальными инструментами, количество которых можно увеличивать до 3–4. Движения также могут быть разными: прыжки, бег, взмахи руками и т. д.

3.«Кто там?»

Цель: развитие речевого слуха – различение на слух звукоподражаний.

Оборудование: игрушки – кошка, собака, птичка, лошадка, корова, лягушка и др.

Ход игры: В этой игре необходимы двое ведущих: один находится за дверью, держит игрушку и подает сигнал, другой ведет игру. За дверью раздается звук – крик животного или птицы (звукоподражания: «мяу», «ав-ав», «пи-пи», «и-го-го», «му», «ква-ква» и др.), педагог прислушивается и просит ребенка послушать и отгадать – кто там, за дверью. Ребенок может ответить любым доступным способом: показать на картинку с изображением соответствующего животного, назвать его словом или звукоподражанием. Требовать от ребенка определенной формы ответа следует в зависимости от его речевых возможностей.

– Слышишь, кто-то там за дверью кричит. Послушай внимательно. Кто там? Собака? Давай посмотрим.

Педагог идет к двери, открывает ее и приносит игрушку.

– Молодец, угадал. Послушай, кто еще там кричит.

Игра продолжается с другими игрушками. Если нет второго ведущего, то можно проводить эту игру, пряча игрушки за ширмой. Вначале лучше, чтобы ребенок видел вас, в следующий раз вы можете спрятаться вместе с игрушкой.

4.«Горячий – холодный»

Цель: развитие речевого слуха – умения внимательно слушать слова.

Оборудование: мячик.

Ход игры: Перед началом игры необходимо уточнить представления ребенка о том, что значит «холодный» и «горячий» – сравнить контрастные по температуре объекты. Например, зимой можно сравнить снег и горячую батарею. Лучше, если у ребенка будет возможность почувствовать температуру объекта – дотронуться до него.

Игра проводится на полу или за столом, взрослый сидит напротив ребенка.

– Ну-ка, дотронься до оконного стекла – какое стекло? Холодное. А чай, который ты пил, – какой? Правильно, горячий. Теперь давай поиграем в мяч. Я буду катить тебе мяч со словами «холодный» или «горячий». Если я скажу «холодный» – можно трогать мяч. Если скажу «горячий» – мяч трогать нельзя.

Взрослый катит ребенку мяч со словами «горячий» или «холодный». Можно произносить слова громко, обычным голосом или шепотом. Играть можно и в группе. В этом случае дети садятся напротив педагога. Взрослый катит мяч каждому из детей по очереди. За правильный ответ ребенок получает фишку, побеждает тот, кто набрал больше очков.

5.«Выполни задание!»

Цель: развитие речевого слуха – умение правильно воспринимать словесную инструкцию.

Оборудование: различные игрушки и предметы.

Ход игры: Ребенок сидит на расстоянии 2–3 метров от педагога, а на полу или на столе лежат различные игрушки или предметы.

Взрослый предупреждает ребенка:

– Сейчас я буду давать тебе задания, а ты внимательно слушай и выполняй! Посади куклу в машину. Построй башню из кубиков. Покатай куклу в машине. Возьми бумагу и карандаш, нарисуй яблочко.

Инструкции могут быть самыми различными.

6.«Правильно – неправильно?»

Цель: развитие речевого слуха – умения внимательно слушать слова.

Оборудование: различные игрушки и предметы.

Ход игры: Педагог выполняет роль ведущего. Игра может проводиться как индивидуально, так и в группе детей.

– Давай поиграем в такую игру: я буду показывать на предмет или игрушку и называть ее. Если назову правильно – сиди спокойно, если неправильно – хлопни в ладоши!

После этого педагог называет знакомые ребенку игрушки и предметы, время от времени путая их названия. При проведении игры в группе можно устроить соревнование – побеждает тот, кто был внимательнее других и заметил больше ошибок.

Наглядное дидактическое пособие для проведения логопедической работы с ребенком с КИ на основном и языковом этапах реабилитации.

7. «Угадай-ка».

У ребенка картинки с изображением волка, младенца, птица. Взрослый объясняет: «Волк воет: у-у-у», «Младенец плачет: а-а-а», «Птица поет: и-и-и». Просим ребенка поднять картинку, соответствующую произносимому взрослым звуку и повторить данный звук.



Вариант игры. Если предмет большой – то произнести звук нужно громко, если маленький, то тихо. Ребенок поднимает картинку и произносит звук с нужной силой голоса.

