

Шматко, Н.Д, Пелымская Т.В. Если малыш не слышит ... [Текст]: пособие для учителя / Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская; Предисл. и послел. Э.А. Корсунской. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2003 – 204 с. – Библиогр.: С. 201-203.

ЕСЛИ МАЛЫШ НЕ СЛЫШИТ...

Н.Д.Шматко, Т.В.Пелымская

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

В пособии в доступной форме рассказывается о методах диагностики состояния слуха детей первых трех лет жизни, о комплексе современных лечебно-педагогических мероприятий, направленных на общее и речевое развитие детей раннего возраста с нарушенным слухом.

Второе издание дополнено предисловием и послесловием, новыми практическими материалами, иллюстрациями. Первое издание вышло в 1995 году.

Пособие написано для педагогов, воспитателей и родителей детей с недостатками слуха. Может быть полезно студентам дефектологических факультетов педагогических вузов.

ВСТУПЛЕНИЕ

Перед вами небольшая книга «Если малыш не слышит». Те, кому неведома такая беда, поспешат уйти от непонятной, тревожной фразы: «Какой малыш? Почему не слышит?» Кто слышал эти слова, обращенные к собственному ребенку, откроют ее с надеждой и волнением. Книга написана для родителей и педагогов и посвящена методике обучения неслышащих и слабослышащих детей от рождения до трех лет.

Сурдопедагогике, науке, посвященной обучению неслышащих детей, более четырехсот лет. За долгие века менялись системы, методики, приемы, средства. Неизменной оставалась цель: поиск обходных путей формирования речи неслышащих людей, потому что из-за значительного снижения слуха естественный путь общего развития и овладения речью для них невозможен. История сурдопедагогике свидетельствует о том, что к работе с детьми раннего возраста обращались многие ученые-сурдопедагоги и возраст детей, которых начинали учить, постоянно сдвигался к более раннему. Случались отдельные

попытки начать занятия с детьми в первые полтора года жизни. Это были более или менее удачные опыты, но целостная система работы не складывалась. Методика, разработанная авторами этой книги – Наталией Дмитриевной Шматко и Тамарой Валерьевной Пелымской, сурдопедагогами, которым принадлежит честь создания системы обучения незлышащих детей с младенческого возраста до трех лет, стирает это белое пятно в перечне нерешенных проблем сурдопедагогикки – появление новых диагностических методик и аппаратуры позволяет выявлять степень потери слуха у детей с месяцев жизни. С этого времени у ученых уже не было выбора – с ребенком нужно заниматься с того момента, когда обнаружилось снижение слуха – такова главная заповедь той научной школы, в которой они работали и жили. Так у них появились первые ученики – трех, восьми и девяти месяцев.

Создав теоретическую модель, ученые искали пути ее реализации на практике. История этих поисков по-настоящему увлекательна. Знакомясь с нею, мы вступаем в область почти непостижимого, ибо как можно говорить об обучении трехмесячного ребенка? Но, оказывается, можно. Заметив нарушения слуха в первые месяцы жизни ребенка, правильно его диагностировав и обратившись в Институт коррекционной педагогикки Российской академии образования, родители испытывают полную растерянность, услышав от сурдопедагогов настойчивые требования о немедленном начале обучения. Новая система позволяет незлышащему ребенку, занятия с которым начинаются в первые месяцы жизни, пройти путь становления и развития устной речи близко к тому, как это происходит у слышащих детей.

Это предисловие написано для тех, кто примет книгу как руководство к действию и будет следовать по пути, предложенному авторами. Для этого мы хотим познакомить вас с опытом родителей, прошедших нелегкий путь «восхождения к речи», испытавших на этом пути сомнения, разочарование, неверие в свои силы. Их ответы убеждают надежнее любых научных доказательств в необычайных возможностях нового метода. Они прошли этот путь и одержали победу и потому прислушайтесь к их голосам, они могут стать для вас поддержкой в минуты усталости или сомнений.

Из письма Тамары Алексеевны Ш., город Инта

«... Верили ли мы в успех? Никогда! Мы узнали, что Катя не слышит, когда ей было 3 месяца. Первой мыслью было дойти до самых лучших врачей и вылечить ребенка. На осуществление этой цели мы потратили месяц... После того, как нам сказали, что нейросенсорная глухота неизлечима, больше на врачей времени не тратили. Навсегда расстались с этой мечтой и все силы бросили на обучение.

...После первой встречи с педагогами из Института я, как ни стыдно в этом признаться, усвоила лишь одно: нужно любыми способами заставить ребенка понимать речь. И вот так, ни во что не веря, я начала занятия с Катей. Думаете, лягушка из известной притчи била лапками, точно зная, что собьет масло, на которое можно опереться и выскочить? Я так не думаю. Мне кажется, что в стрессовой ситуации люди чаще всего начинают действовать – бежать запыхавшись гораздо легче, чем сидеть сложа руки... Наступало утро, все уходило на работу, а я оставалась наедине со своим горем и с Катей. Не передать это ощущение долга, любви и безысходности... Можно было ничего не делать, но день становился таким бесконечно длинным и пустым. Оставался один выход: занятия с Катей заполняли свободное время, развлекали, развеивали плохие мысли. ...В 1 год 4 месяца Катя читала 40 карточек! Это было похоже на фокус! Если бы Катя не смогла этого усвоить, а в силу возраста она и не должна была этого делать, я разочаровалась бы и в себе, и в моих учителях и в их советах. Но первые результаты показали, что эта методика обучения глухих гениальна, даже если попадает в руки бестолковых родителей».

Вот несколько строчек из письма мамы Наташи И., город Москва: « ... в Институте нам поставили правильный, хоть и страшный диагноз, и сразу предложили помощь – занятия с Наташей. Вначале дочка трудно шла на контакт с малознакомыми людьми. Только огромная любовь к детям, высокий профессиональный уровень педагогов и научных сотрудников, бесконечное терпение и огромное желание помочь неслышащему ребенку справиться с трудностями сделали свое дело. Самым трудным в начале занятий для меня было дождаться первых положительных результатов. После этого я поверила, что Наташа будет разговаривать, общаться с людьми на равных».

Практически эксперимент, начатый учеными более 10 лет назад и

длившийся вплоть до самого поступления этих детей в школу, давно завершен. Те, первые дети, сегодня заканчивают общеобразовательную школу наравне со слышащими, дружат с ними, занимаются спортом, много читают, задумываются о будущей профессии, мечтают о любви и счастье. В заключительной части этой книги помещены их письма, ответы на вопросы, выдержки из дневников. Это суждения развитых, ироничных, думающих и абсолютно независимых людей. Ответы разные, как различны сами подростки, общее у них только одно: отсутствие слуха и раннее – до года – начало обучения по методике, о которой рассказывает эта книга.

Однако, прежде чем вы обратитесь к содержанию, мы хотели бы коснуться вопросов, которые как будто лежат за пределами текста, но по существу являются основополагающими в построении той системы, которой вы будете следовать. Мы хотели бы ответить на вопросы, которые неизбежно встанут перед вами: как сегодня организовано обучение малышей, какие организации могут вам помочь, какие условия необходимы для обучения по настоящей методике и ряд других. Предвосхищая ваши вопросы, мы задаем их ученым.

Вопрос – Почему так важно столь раннее начало обучения?

Т. П. –До 4-4,5 месяцев неслышащий ребенок проходит те же стадии предречевого развития, что и слышащий. Каково бы ни было состояние слуха: нормальное, сниженное или даже его отсутствие, все дети в этом возрасте гуляют. Это реакция малыша на его физическое состояние: «мне хорошо, я сыт, мне уютно». Постепенно, от этих физиологических, не связанных со слухом реакций, дети переходят к лепету. Это следующий важный этап в развитии младенца, и он тесно связан с состоянием слуха.

Есть такое понятие «заражение звуками», когда ребенок повторяет услышанный звук. Вот мама засмеялась, и ребенок в ответ начинает смеяться. А потом появляется «самозаражение». То есть вдруг ребенок произвольно издает какой-то новый для себя звук. Он его услышал, осознал, что это он так сделал, и он начинает искать способы воспроизвести этот звук снова. И мама может помочь ему: повторять его звуки, стимулировать малыша к их повторению. И в результате на основе подражания тому, что он слышит, у него начинают формироваться свойственные только этому языку звуки. До этого звуки у детей

интернациональные – они все гуляют одинаково, но потом, когда они переходят к этому «заражению», они начинают воспроизводить звуки того языка, который их окружает. Родного языка. Так протекает процесс начального овладения речью у слышащих.

Н. Ш. – У неслышащего ребенка с момента, когда должен осуществиться переход к лепету, начинается отставание. До этого между малышами не было существенных различий. С появлением лепета они резко нарастают, потому что у одного лепет появился и развивается, как ответ на слышимые звуки. Появляются первые слова. Для других окружающих звуков не существует, поэтому он не может им подражать, а стало быть, у него нет перехода к лепету, и потому естественный путь развития речи становится невозможным.

Начиная обучение неслышащего ребенка даже в двухлетнем возрасте, как было до сих пор, педагог начинает **обучать** его речи, т.е. речь становится **формируемой**, и путь овладения ею теряет свою естественность, органичность, нежели если бы коррекционные занятия были начаты в первые месяцы жизни.

Если снижение или отсутствие слуха обнаружено в течение первого года жизни ребенка, если ребенок слухопротезирован, и режим работы его индивидуальных слуховых аппаратов хорошо подобран, то путь развития неслышащего малыша становится принципиально иным. Первый год – единственное время, когда можно «попасть» в естественное русло развития ребенка. Благодаря слуховым аппаратам и специальным упражнениям, гуление удается перевести в лепет; увеличивается звуковой багаж, появляется интонационная структура речи. Путь становления речи неслышащего ребенка максимально сближается с тем, как протекает этот процесс у слышащих: появляется понимание первых слов, потом сами слова, затем появляются фразы. Конечно, результаты, которые мы получаем на этом этапе, у всех детей различны: у одних слов может быть больше, у других меньше; качество устной речи тоже, как правило, разное, но сам путь формирования речи все равно складывается наиболее естественным и органичным образом.

Вопрос: Ваше объяснение убедительно, но, согласитесь, что утверждение о необходимости и возможности обучения трехмесячного ребенка кажется фантастическим. Тамара Валерьевна, вы первая

применили созданную вами новую методику на практике. Что самое главное в работе родителей на раннем этапе?

Т.П. – Главное - убедить родителей, что с первых дней своей жизни ребенок не только объект для ухаживания, но личность, с которой можно и должно обращаться, как с человеком, который много понимает, которому много можно дать и, самое главное, воспитать в нем привычку к общению, создать такие взаимоотношения, при которых с ребенком образуется глубокая внутренняя связь, личностная, эмоциональная. Главная задача родителей в первый год жизни ребенка в умении понять, чего он хочет, откликаться на его запросы, чувствовать, когда малыш ждет вашего общения, а когда он утомлен; придвинуть игрушку, к которой тянется его рука; понять, что ребенок зовет вас и откликнуться. Очень важно, чтобы неслышащий ребенок понял, что его голосовой аппарат – надежное средство общения: ребенок закричал, вы тут же подходите. Вы должны научиться тотчас отзываться на крик ребенка. Именно научиться, это приходит не сразу. Сейчас не нужно его воспитывать, учить, чтобы он занимался сам собой. И не нужно бояться, что таким поведением вы избалуете ребенка, - это большое заблуждение! Наоборот, младенец остро нуждается в постоянной ласке, внимании, тесном контакте.

Как только малыш начнет голосом привлекать ваше внимание, вы должны подойти, повторить звуки, которые он произнес. Только так он сможет понять, что его голос – средство общения и взаимодействия с вами. Есть женщины, которые своего ребенка чувствуют. Сердцем, душой, не знаю, какими органами. Если речь идет о таких мамах, то нам, сурдопедагогам, нужно только их направить, и они сами пойдут, легко и естественно присваивая все то, чему их учат. Если в матери это заложено, но не очень развито, ей поможет наша книжка, потому что в ней достаточно подробно описано, как нужно вести себя с младенцем, день за днем, час за часом. Если связь наладилась, состоялась, ребенка можно научить всему, неважно, слышит он или не слышит. Потому что ребенок в этом возрасте настолько целостное и сензитивное явление, он, как «сухая губка» впитывает все, что дают ему окружающие и окружающее, при этом, развивая одно, мы развиваем другое: развивая зрение, мы способствуем развитию слуха, тактильных ощущений. Тактильное воздействие влияет на развитие его зрительного и слухового внимания.

Младенчество – особый возраст, когда интенсивно формируется мозг ребенка, основные базисные функции его организма, и именно мы должны дать малышу извне то, что сам он не может реализовать, и именно в этот период, потому что потом будет значительно сложнее, а иногда и поздно.

К сожалению, практика моего общения с родителями показала, что есть матери, которым понимание своего ребенка не дано. Это очень грустная вещь, но я не считаю ее непреодолимой. Если женщина не наделена материнским талантом, если не ощущает внутренней связи со своим ребенком, но понимает это и хочет преодолеть, в ее силах эту связь наладить. Жаль мне лишь тех матерей, которые не чувствуют своей обделенности материнскими чувствами, лишая себя и ребенка, быть может, самой главной человеческой радости: любить и быть нужной своему ребенку.

Вопрос – все ли родители принимают ваше положение о том, что с ребенком нужно заниматься с такого раннего возраста?

Н.Ш. – Нет, не все. Но я не хочу останавливаться на различных вариантах отношения родителей к системе. Я говорю о модели, когда наша помощь принимается родителями в том виде, в каком мы ее предлагаем. Я много лет веду прием родителей с детьми и знаю, что даже если родители предполагали худшее, все равно, услышав диагноз, они испытывают шок. И нужно дать им возможность прийти в себя, хоть с этого момента боль уже не пройдет, не исчезнет и даже не смягчиться. Что делать в такой момент? Какие слова могут помочь и утешить? Для многих слова о необходимости работы звучат обнадеживающе, родители чувствуют возможность сопротивления своей беде, и это очень важно и для родителей, и для ребенка. Почти все мамы говорят, что, начиная заниматься, они не верят в успех, в то, что у них что-нибудь получится, а потом втягиваются. И малыш помогает их усилиям, их старанию, потому что, чем меньше ребенок, тем меньше он отличается от слышащего. На этом этапе в обучении ребенка очень мало специфического, и мать постепенно овладевает необходимыми навыками, и сама преодолевает тот барьер страха, который неизменно встает перед родителями неслышащего малыша.

Начиная занятия с ребенком в первые месяцы его жизни, мать успевает научиться полноценно и правильно общаться с малышом и не всегда, но в

отдельных случаях неслышащий ребенок выходит на нормальное развитие, максимально приближаясь к нормально развивающимся сверстникам. Если малыш не имеет других отклонений в развитии, то при благоприятных условиях эта задача реальна и решается. Жизнь такого ребенка становится совершенно другой. Если матери не удастся преодолеть этот барьер, и она, не обретя необходимых навыков, сокращает общение, ребенок начинает все больше и больше отставать.

Вопрос – Родители, которые обратятся к вашей книге, не имеют специального образования. Учитывается ли это обстоятельство?

Н.Ш. – Конечно, учитывается. Мы старались излагать материал в максимально доступной форме. К тому же, как мы уже сказали, неслышащие дети первого года жизни почти ничем не отличаются от слышащих (это одна из причин задержки ранней диагностики), поэтому рекомендации даются с расчетом, что с ребенком нужно делать то же самое, что вы делали бы со слышащим. Родители учатся общению с ребенком и тем самым незаметно для себя учат его. На втором году жизни главный прием, которым должны владеть родители, – умение играть с ребенком, заниматься его общим развитием. В книге этот материал изложен подробно и доступно. Овладев этими навыками, родители увереннее переходят к специальной коррекционной работе, например, к обучению чтению, развитию слухового восприятия, к формированию правильного произношения.

Т.П. – Через три года рядом с мамой оказывается маленький человек, с которым можно общаться, учить его, заниматься. Кроме того, когда родители начинают заниматься с ребенком, малыш становится активным, интересующимся, восприимчивым, его дальнейшее обучение идет гораздо легче и продуктивнее. И что очень важно, меняются сами родители, расширяется их кругозор, приходит иное понимание жизни, ее ценностей, цели, смысла. Их общение с ребенком принимает совершенно иной характер, при котором исключено, чтобы мама сказала: займись своими делами, не путайся под ногами.

Вопрос – По каким признакам можно определить, что один этап обучения пройден и можно переходить к следующему?

Т.П. – Это важный вопрос, и в книге возрастным периодам первого года

жизни ребенка уделено большое внимание: сначала первые три месяца, потом с трех до шести, с шести до двенадцати – это вехи, проходя которые родители понимают, что ребенок может, чего не может. Прохождение этих периодов связано не только с возрастом, но и с индивидуальными особенностями детей, потому что далеко не всегда календарный возраст соответствует фактическому: много детей недоношенных, ослабленных, с разными нарушениями и тогда этот нормальный график развития сдвигается. Это непреложный факт детского развития, и родителям нужно принять его и не огорчаться, не переживать, если ребенок отстает. Часто это отставание сглаживается, со временем ребенок добирает то, чем не овладел в свой срок.

Вопрос – Ставите ли вы перед собою задачу дальнейшей работы над системой и в каком направлении?

Н.Ш. – Без сомнения работа будет продолжаться. Она всегда будет продолжаться. Сейчас наш главный поиск заключается в том, чтобы найти те дидактические приемы – игры, задания, которые облегчат родителям работу с ребенком на пути его раннего развития. Это ясная и в значительной мере выполнимая задача.

Но кроме этого перед нами стоит задача привлечь внимание к максимально раннему (с первых месяцев жизни) выявлению нарушений слуха. Для решения этой, во многом определяющей судьбу человека задачи, необходимо объединение всех сил тех, кто, так или иначе, связан с детьми первого года жизни: родителей, врачей, психологов, всех тех, кто посвятил свою жизнь воспитанию и обучению детей с нарушенным слухом. Необходимо, чтобы каждый до конца понимал, что будущее неслышащего ребенка во многом определяется в эти первые месяцы жизни, что «откладывание» коррекционной помощи на год (до достижения малышом возраста 2-3-х лет) и даже на месяцы недопустимо. В этом случае малыш лишается драгоценного шанса «не выпасть» из естественного пути развития, прежде всего речевого. Поэтому при первом же подозрении на снижение слуха (его обычно первой замечает мама) необходимо срочно обратиться в поликлинику по месту жительства с просьбой проверить слух малыша. Детские поликлиники оснащены специальным прибором – звукоаудиотестом (ЗРТ), и, в соответствии с Приказом МЗ РФ N 108 от 29.03.96.,

должны проверять слух детей с факторами риска по тугоухости и глухоте, а также при подозрении на снижение слуха при отсутствии данных факторов. Если подозрение родителей подтверждается или нет полной уверенности в нормальном слухе малыша, его нужно срочно направить для углубленного обследования в сурдологический кабинет (центр, отделение), адреса, которых даны в Приложении. При подтверждении диагноза младенцу должна быть оказана необходимая медицинская помощь, подобраны индивидуальные слуховые аппараты и начата педагогическая работа и с ребенком, и с семьей.

Методика обучения неслышащих младенцев разработана уже более 10 лет назад, но до сих пор она по-настоящему не вошла в жизнь. Мы считаем одной из важнейших общественных задач книги «Если малыш не слышит ...» – «заставить» систему работать, а это значит и рассказать о ней людям, которые в ней нуждаются, и научить их.

Вопрос – Всегда ли возможно раннее слухопротезирование?

Т.П. – Слухопротезирование, т.е. подбор индивидуальных слуховых аппаратов, процесс волнующий и даже в какой-то степени торжественный. Сколько раз мы его проделывали, десятки раз, все равно есть ощущение чуда: перед тобою взволнованные, потрясенные родители и 6-7-месячный ребенок, которому впервые в жизни надеваются слуховые аппараты. Ты не знаешь, что сейчас произойдет. Ты надеваешь аппарат, включаешь и ждешь, и вдруг по реакции малыша ты понимаешь, что он слышит! Практика показала, что детей первого года жизни протезировать легче, чем 2-3-летних. Потому что, если ребенок первого года слышит звук, то это очень выразительно отражается на его лице, в движениях. И по реакциям ребенка можно определить, приятен ему звук или нет, установить необходимую степень усиления.

Для того чтобы квалифицированно провести слухопротезирование, нужен большой комплекс сведений о слуховой функции ребенка. До того момента, пока мы не знаем точно, каково состояние слуха малыша, подбирать индивидуальные слуховые аппараты нельзя, можно нанести вред.

Вопрос – Можно ли начинать обучение, если по какой-либо причине невозможно осуществить раннее слухопротезирование?

Т.П. – Да, можно. Только это требует от родителей очень больших усилий. Как бы ни было велико снижение слуха, губы матери ушной раковины ребенка – вполне достаточное усиление, потому что это идеальная акустическая система. Но при этом мама будет вынуждена целый день ползать за своим ребенком на коленях и говорить ему в ухо. Другое дело, насколько это под силу родителям. Но в любом случае, даже если слухопротезирование противопоказано (так бывает), это вовсе не означает, что без него нельзя заниматься.

Вопрос – Как показали результаты, дети, начавшие обучение до года, к трем годам достигают очень высоких результатов. Однако этот результат не может быть самоцелью. Жизнь продолжается, и вот перед нами трехлетний малыш, хорошо выученный, говорящий, думающий. Что дальше? Если до трех лет ограниченный круг общения – родители, близкие, был достаточен для ребенка, то теперь ему нужны сверстники, обыкновенная детская жизнь, с друзьями, шалостями, соревнованиями на быстроту, ловкость, лучший рисунок. Как решается эта проблема сейчас? Есть ли специальные детские сады для таких детей? Что предпочтительнее для них – пребывание в детском саду для неслышащих или для слышащих детей?

Н.Ш. – Это сложная проблема, и мы об этом пишем в последней главе нашей книги. Когда ребенку исполняется 3 года, родители поступают по-разному. Часть из них продолжает работать с ребенком самостоятельно, обращаясь за консультацией к сурдопедагогам сурдологических кабинетов или групп кратковременного пребывания, которые стали создаваться на базе специальных детских садов, различных центров; другие отдают детей в специальные детские сады. В последнем случае возникают определенные проблемы с «ранними» детьми, которые по состоянию слуха являются глухими. Такой ребенок по уровню своего речевого развития уже значительно обогнал глухих сверстников: он грамотен, владеет фразовой речью. Это позволяет ему обучаться вместе со слабослышащими дошкольниками.

Часть наших детей посещает обычные группы массовых детских садов. Конечно, при этом возникают определенные трудности и у ребенка, и у воспитателей. Мы стараемся помогать и тем, и другим: с глухими и слабослышащими детьми проводятся коррекционные занятия, а в помощь

воспитателям таких групп подготовлены методические разработки.

Мы постоянно ищем новые формы помощи детям с нарушенным слухом. Одной из таких форм, по моему глубокому убеждению, должны стать смешанные группы, в которых вместе воспитываются 8-10 слышащих детей и 4-5 неслышащих; кроме воспитателей в группе работает и сурдопедагог. Такие группы начали появляться.

Взаимоотношения, которые складываются между детьми с нарушенным слухом и слышащими сверстниками и в массовой, и в смешанной группах определяются поведением взрослых. Дошкольники действуют по подражанию: как взрослые (педагоги и родители) относятся к неслышащему, так и они относятся. Трех-четырехлетние дети принимают ребенка с нарушенным слухом, как бы не замечая, игнорируя эту его особенность. Позже они уже отличают нашего ребенка, и тут становится видно, насколько органично и глубоко укоренилось в них понятие терпимости, участия и помощи тому, кто в ней нуждается. Если такая работа была проведена, дети начинают ощущать что-то вроде ответственности за своего «одноклассника». Я помню, как однажды, во время новогоднего праздника, мы поставили неслышащего мальчика за елку, и дети закричали: «Он не услышит! Он неправильно стоит!» Это со всех сторон замечательный пример, говорящий о нравственном воспитании слышащих. Само по себе такое отношение не возникает. Оно требует от педагога специальной работы, душевных усилий, такта и постоянного внимания. Поэтому я опять возвращаюсь к тому, что без решения социальных, психологических проблем очень трудно ввести нашего ребенка в общество, но в детском саду сделать это легче, чем в школе.

Могу с полной уверенностью утверждать: для слышащих пребывание в смешанной группе не меньшая необходимость, чем для детей с нарушенным слухом. Это ведь не мы придумали, эти группы давным-давно существовали на Западе, существуют и сейчас. Удивительно говорить об этом, но так есть на самом деле: там смешанные группы складываются «на конкурсной основе», потому что многие родители стремятся отдать в группы, где есть дети с отклонением в развитии, своих нормально развивающихся детей во имя их нравственного воспитания. Чтобы не объяснять, что нужно помогать, а просто

повседневно помогать. И когда ребенок это постоянно видит и сам в этом участвует, можно безо всяких потерь отказаться от наставлений по нравственному воспитанию, потому что оно, нравственное воспитание, нравственное отношение к людям, становится формой существования. Так происходит и в наших смешанных группах.

Вопрос – На каком этапе обучения вы можете сказать, достигнет ребенок высоких результатов или нет? Представьте, что вы занимаетесь с ребенком и начинаете понимать, что малышу не дотянуться до массового сада. Что тогда происходит? Вы говорите об этом родителям?

Т.П. – Мы не ставим перед собою таких задач. Мы учим по максимуму. Мы делаем все, что можем, одинаково, равно для всех с учетом особенностей развития каждого малыша. И родители это видят. Они присутствуют на занятиях и постепенно начинают сравнивать и понимать возможности своего ребенка. Но не было у нас случая, чтобы родители, увидев, что их ребенок в чем-то уступает другим детям, отказались от занятий. Потому что массовый сад – это совсем не главное. Главное, что эта методика позволяет лучше, полнее, эффективнее обучать ребенка и получить более высокие результаты в его общем развитии. У всех детей, и слышащих, и неслышащих, разные возможности – с этим нельзя спорить. То, что показали дети, о которых идет речь в книге, на сегодня является вершиной наших возможностей обучения и такие результаты достигаются в 20-25 процентах случаев. Остальные дети не подходят так близко к норме, но все равно дают другие, принципиально другие результаты, чем, если бы их начинали учить позже: они легче познают мир, свободнее становится их общение с окружающими, и жить им на свете гораздо интереснее. Как показал проведенный эксперимент, для детей, прошедших раннее обучение, устная речь становится такой же естественной потребностью, как для слышащих. Свободное владение устной речью открывает им дорогу к книге, и нет нужды пояснять, какое значение имеет литература для общего и эмоционального развития неслышащего, для воспитания и формирования его личности.

ОТ АВТОРОВ

Любовь к ребенку рождается раньше его появления на свет. С будущим малыша связаны многие надежды и мечты. Все родители хотят, чтобы их

сынишка или дочурка были здоровы и счастливы. Но вот в дом приходит беда — малыш не слышит. Горе и отчаяние близких велико. Им трудно поверить, что самое дорогое для них существо никогда не услышит их ласкового голоса, щебета птиц, музыки. Самое страшное заключается в том, что из-за отсутствия слуха ребенок не будет говорить. Нарушение слуха и связанная с ним немота могут стать преградой к познанию мира и общению с людьми. Ограниченность социального контакта резко отрицательно влияет на развитие личности ребенка. Родителям необходимо собрать все свои силы, волю и помочь своему ребенку преодолеть несчастье.

Снижение слуха той или иной степени может быть вызвано разными причинами. Большинство из них носит временный характер, например, при воспалении среднего уха (отите), при простудах, образовании серных пробок, при аномальном строении наружного и среднего уха (отсутствие или недоразвитие ушных раковин, заращение слуховых проходов, дефекты барабанной перепонки, слуховых косточек и др.), при экссудативном отите. Такого рода нарушения слуха называются **кондуктивными**. Современная медицина (в том числе и отечественная) владеет разнообразными методами их лечения: как консервативными, так и оперативными. Как правило, в результате лечения, иногда длительного, слух восстанавливается.

Другую группу нарушений слуха составляют стойкие нарушения, связанные с поражением внутреннего уха – **сенсоневральная** тугоухость и глухота. При этих нарушениях современная медицина восстановить нормальный слух не в силах. Речь может идти лишь о поддерживающей терапии, определенных профилактических мероприятиях, слухопротезировании (подборе индивидуальных слуховых аппаратов¹) и длительной систематической педагогической коррекции.

Встречаются смешанные формы тугоухости, когда сенсоневральная тугоухость сочетается с кондуктивной, например, при заращении (атрезии) наружных слуховых проходов одновременно поражены и волосковые клетки улитки. В таких случаях в результате лечения или оперативного вмешательства слух может быть несколько улучшен, но полностью не восстанавливается.

Если причина снижения слуха не может быть полностью устранена в самые короткие сроки (удаление инородного тела из наружного слухового прохода, промывание серных пробок, аденотомия /удаление аденоидов/ и т.п.), то ребенок с любой формой тугоухости нуждается в проведении педагогической коррекционной работы, направленной на его общее и речевое развитие.

Возникает вопрос, зачем нужны специальные занятия малышу, у которого слух в результате терапевтического или хирургического лечения через какое-то время может быть восстановлен. Дело в том, что лечение может длиться не один год, а слухоулучшающие операции проводятся, как правило, в 3-5 лет и позже. Таким образом, в период, наиболее важный для становления речи (младенчество и ранний возраст), ребенок находится в условиях недостаточной слуховой информации, что приводит к задержке речевого развития. Ко времени выздоровления эта задержка может стать весьма значительной, в наиболее тяжелых случаях ребенок совсем не овладевает речью. Кроме этого, дефицит звуковых раздражителей, поступающих на здоровый слуховой нерв из внешнего мира, может привести к его “отмиранию” – депривации. В этом случае может возникнуть вторичная сенсоневральная тугоухость.

При сенсоневральной тугоухости общее развитие ребенка и формирование его речи требуют многолетней систематической коррекционно-педагогической работы. Только в этих условиях можно избежать отсутствия или резкого недоразвития речи и связанного с этим отставания в психическом развитии.

Все тугоухие дети, независимо от форм снижения слуха (кондуктивная, смешанная или сенсоневральная тугоухость), нуждаются в комплексном медико-педагогическом воздействии. Оно предполагает проведение необходимых лечебных мероприятий, решение вопроса о способе звукоусиления, в том числе и слухопротезировании – подборе индивидуальных слуховых аппаратов, организацию целенаправленного педагогического воздействия.

Начало коррекционной работы нельзя откладывать ни на один день, потому что только раннее обучение может создать условия для нормального психического развития неслышающего ребенка.

¹ В настоящее время в России начали проводиться операции по вживлению электродов во внутреннее ухо – кохлеарная имплантация.

Необходимость ранней коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми отмечалась отечественными сурдопедагогами уже с конца XIX — начала XX века Н. М. Лаговским, Н. К. Паткановой, Ф. А. Рау, Н. А. Рау. В 1900 г. в Москве Н. А. Рау и Ф. А. Рау открыли первый в Европе детский сад для детей с недостатками слуха, а в 1930 г. Е. Ф. Рау основала первые ясли, в которых обучение начиналось с трехмесячного возраста. В 50—70-х годах большой вклад в разработку различных вопросов обучения глухих дошкольников внесла Б.Д. Корсунская. Все эти сурдопедагоги вели большую консультативную работу, оказывали помощь в воспитании глухих и слабослышащих детей, в том числе и раннего возраста. Они издали специальные книги и брошюры для родителей (Н. А. Рау, Ф. А. Рау, Е. Ф. Рау, Б. Д. Корсунская), в которых обобщили все передовое в теории и практике сурдопедагогики.

В 70—80-х годах подход к формированию речи дошкольников с недостатками слуха во многом изменился (Л.П. Носкова), большое внимание стало уделяться развитию и использованию остаточного слуха детей в целях формирования у них устной речи (Е. П. Кузьмичева). Многие вопросы воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей, в том числе и раннего возраста, нашли отражение в работах Э. И. Леонгард.

Проблема воспитания и обучения детей с недостатками слуха младенческого и раннего возраста остается актуальной как в нашей стране, так и за рубежом. В данной книге изложен опыт обучения глухих и слабослышащих малышей в экспериментальных группах Института коррекционной педагогики РАО (ранее Институт дефектологии).

Реабилитация глухих и слабослышащих детей раннего возраста включает в себя комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий: раннее выявление детей с нарушениями слуха, определение степени и характера поражения слухового анализатора, слухопротезирование (подбор ребенку индивидуальных слуховых аппаратов, обеспечивающих необходимое звукоусиление), проведение педагогической коррекции с младенцами и детьми раннего возраста.

В настоящее время проблеме ранней (с первых месяцев жизни) помощи детям с нарушениями слуха уделяется большое внимание. Введены в действие Приказ Минздравмедпрома России № 108 от 23.03.96 г. “О введении

аудиологического скрининга новорожденных и детей 1-го года жизни” и Указания Минздрава России № 103 от 05.05.92 г. “О внедрении единой системы раннего выявления нарушений слуха у детей, начиная с периода новорожденности, и их реабилитации”. В соответствии с этими документами предполагается выявление детей, относящихся к группе риска по тугоухости и глухоте, в роддомах. Затем эти дети обследуются в поликлиниках по месту жительства в 1, 2, 4 и 6 месяцев. В случаях подозрения на снижение слуха дети направляются в специализированные медицинские учреждения – сурдологические (сурдологопедические) кабинеты, где проводится комплексное медико-педагогическое обследование с целью установления диагноза и организации дальнейшей коррекционной помощи. Методика комплексного медико-педагогического исследования слуха младенцев и детей раннего возраста состоит из электрофизиологического, сурдологического и педагогического изучения слуховой функции.

В данной книге описаны педагогические способы оценки состояния слуха (слуховой функции) у детей первых трех лет жизни, а также содержание и методика педагогической работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Коррекционная работа с глухими и слабослышащими детьми предполагает создание условий для полноценного общения ребенка со взрослым. При этом необходимо соблюдать общие требования к воспитанию и обучению детей раннего возраста. У неслышащего ребенка должны быть такие же, как и у слышащего, возможности для физического и психического развития. Кроме этого, он нуждается в специальной коррекционной работе по развитию у него слуховой функции и устной речи.

К сожалению, и до настоящего времени дети с нарушенным слухом часто выявляются лишь в 2-3 года и позже; только в этом возрасте им начинают оказывать систематическую помощь. К этому возрасту ребенок даже с относительно небольшим снижением слуха, как правило, не владеет речью: не понимает обращенной к нему речи взрослых и детей, самостоятельная речь либо полностью отсутствует, либо резко недоразвита. В этом случае общение между слышащим взрослым и неслышащим ребенком затруднено и сводится, в

основном, к удовлетворению лишь физиологических потребностей малыша (кормление, туалет, прогулка, сон). Ограниченность речевого общения приводит к задержке развития познавательной деятельности малыша. У него не формируется соответствующие возрасту интерес к окружающему его миру, взаимоотношениям людей, к предметам и действиям с ними. Так как у взрослого нет способа регулировать деятельность малыша, он не может научить его действовать с предметами и игрушками в соответствии с возрастом, а позже – рисовать, строить из кубиков, лепить и т.п. Ребенок не умеет играть, он лишь бесцельно манипулирует предметами.

В то же время в ребенке природой заложено стремление к познанию окружающего мира, к общению с близкими с целью удовлетворения не только своих физиологических потребностей, но и познавательных. Непонимание требований взрослых к себе и неумение выразить собственные желания и потребности приводят к капризам, агрессии либо к замкнутости, нежеланию вступать в контакт. Малыш начинает все больше отставать от слышащих сверстников не только в речевом, но и в общем развитии.

Всех этих негативных последствий для личностного развития ребенка можно избежать при раннем начале коррекционного обучения. Коррекционная работа, начатая в младенчестве, направлена в первую очередь на формирование и развитие соответствующих возрасту основных видов детской деятельности: общение (первый год жизни), действия с предметами (второй-третий год жизни). В книге даны рекомендации, как обеспечить неслышащему ребенку условия для овладения ими. Развитие форм детской деятельности, соответствующих возрасту, создает благоприятную основу для овладения малышами с нарушениями слуха словесной речью.

Вместе с тем снижение слуха диктует необходимость использования специфических приемов и методов обучения. В книге изложена система работы с неслышащим ребенком по формированию его речи, развитию остаточного слуха, обучению произносительным навыкам.

Известно, что и родители, и педагоги, прежде всего стремятся к преодолению такого тяжелого последствия глухоты и тугоухости как немота или резкое недоразвитие речи. Как правило, этому уделяется основное внимание. В

то же время вопросы общего развития ребенка, его воспитания уходят на второй план. Как показывает многолетний опыт, именно в этих условиях желаемый результат и не достигается. Это связано с тем, что успешное формирование речи возможно лишь при гармоничном развитии ребенка. Именно высокий уровень общего развития позволяет достигать и высокого уровня речевого развития, а не наоборот.

Опыт педагогических занятий с детьми младенческого и раннего возраста показывает, что при правильно организованной работе возможно получить очень высокие результаты. Так, уже к полутора годам у малышей, вне зависимости от степени снижения слуха, появляются 10—30 слов, включая лепетные (в отдельных случаях— более 70), к двум годам—короткие фразы, на четвертом году жизни дети начинают рассказывать о случившемся с ними, с помощью взрослого читают стихи, подпевают песенки. Имея индивидуальные слуховые аппараты, в пределах одного помещения они могут слышать обращенную к ним речь. Примечательно, что они начинают воспринимать на слух не только специально отработанный материал, но и практически все знакомые слова, изолированно и во фразе. Звучание речи детей приближается к речи слышащих сверстников. У них звонкие голоса, речь эмоциональная, выразительная. Из дефектов произношения отмечаются в основном лишь типичные для данного возраста. Если посторонний человек не видит слуховых аппаратов, то у него и не возникает мысли, что дети не слышат.

В качестве примера остановимся на характеристике речи трех детей.

Катя Ш., 3 г. 4 мес. не слышит с рождения, состояние слуха — глухота, начала заниматься под руководством сотрудников Института коррекционной педагогики с 4 мес. Строя дом из кубиков, девочка приговаривает вслух: “Беру кубики, сделаю ворота, потом крышу, на крыше — еще. Это дверь, она открывается. А какого это цвета? Наверное, зеленого. Это дворец, в нем живет царь. Живет внутри, он там пирует. Но зала не видно, нет окошек. Вот зеленое окошко. Царевна смотрит в это окошко, а царь — в другое. Царя зовут Додон, а царицу зовут Барабиха. Фонтан вот. Фонтан я видела в Сочи на площади. Забор тут будет, потому что царь не хочет пускать бедняков”.

Катя с удовольствием придумывает и рассказывает сказки, может поделиться секретом, как похудеть Карлсону, деловито рассуждает о том, живые или неживые одуванчики.

Наташа И., 3 г. 3 мес. потеряла слух в 1 г. 1 мес., состояние слуха — значительная тугоухость, начала заниматься с 1 г. 3 мес.

Наташа с удовольствием и на равных общается со слышащими сверстниками. Они хорошо понимают друг друга. Помощь взрослого при общении со слышащими детьми не нужна. Как многие маленькие дети, к незнакомым взрослым относится настороженно. Первая реакция на предложение что-то сделать — взгляд исподлобья: “Пусть мама сделает!” Но потом детское любопытство пересиливает: “О! Это береза? А это? Волк?”

Илюша З., 3 г. 2 мес. — наследственное прогрессирующее снижение слуха. Во время начала обучения в 1 г. 6 мес. была отмечена значительная тугоухость, к 3 годам констатирована глухота.

Мальчик живой, озорной, общительный. Он с удовольствием ведет разговор на интересную для него тему, но организовать занятия с ним непросто. Вот типичный разговор с педагогом: “Тетя Ира, я заниматься не хочу, я устал. Пойдем на улицу, я покажу тебе большую собаку. Будем ее пугать: “Уходи, собака! Уходи, большая черная собака!” И палку возьмем”.

Следует особо подчеркнуть, что исключительно высокие результаты коррекционного обучения достижимы при сочетании раннего начала занятий с ребенком без дополнительных нарушений в развитии с самоотверженной работой родителей под руководством специалиста.

Благодаря раннему началу коррекционной работы дети даже со значительным снижением слуха уже к 3 годам пользуются речью, хотя и в разной степени. В то же время, если специальные занятия вовремя не начать, то не только глухие, но и слабослышащие дети к 2—3 годам, как правило, остаются немыми; отсутствие у них речи преодолевается с помощью специальных методов педагогического воздействия на протяжении долгих лет коррекционного обучения. Звучание же их речи обычно резко отличается от речи нормально слышащих сверстников.

Отмеченные выше факты еще раз подчеркивают необходимость раннего начала занятий с детьми, имеющими нарушения слуха.

В данном пособии описана коррекционная работа с детьми первых трех лет жизни, которая в основном ведется под руководством учителя-дефектолога специального детского сада или сурдологического кабинета. Поэтому книга представляет интерес в равной мере, как для специалистов, так и для родителей.

В книге подробно излагаются методика педагогического исследования слуховой функции и использования индивидуальных слуховых аппаратов, а также организация занятий. Особое место отведено коррекционной работе с неслышащими малышами **первого года жизни** с учетом особенностей их развития в разные возрастные периоды: 0—3 месяца, 3—6 месяцев, 6—12 месяцев. Затем авторы рассказывают, как изменяется содержание и методика работы с подросшими малышами на **втором-третьем годах жизни**. При этом читателя знакомят с играми-упражнениями, способствующими психофизическому развитию ребенка. В их основу положены требования “Типовой программы воспитания и обучения в детском саду” (т. е. программы, рассчитанной на нормально слышащих детей). Эти требования расширены с учетом коррекционной направленности занятий с глухими и слабослышащими детьми. Особое внимание обращается на то, как в ходе общеразвивающих игр-упражнений решаются специальные коррекционные задачи. Подробно описана система работы по развитию речи и слуха. Большое место занимает описание различных упражнений, способствующих формированию произносительной стороны речи.

Отдельная глава посвящена особенностям коррекционного воспитания и обучения детей с нарушениями слуха, **занятия с которыми начаты лишь на втором году жизни**.

Авторы выражают глубокую благодарность за творческий, высокопрофессиональный труд педагогам первых групп И.И.Митюшкиной, Г.К.Нартовой, Е.Ю.Авдеевой. Уважения и преклонения заслуживают родители, чей самоотверженный труд был вознагражден высокими результатами, которых достигли их дети в плане общего и речевого развития.

Авторы надеются, что книга поможет учителям-дефектологам и родителям в воспитании и обучении незлышащих малышей.

СЛЫШИТ ЛИ МАЛЫШ?

Слышит ли ребенок? Такой вопрос сразу возникает в семьях, где есть незлышащие, либо в тех случаях, когда малыш перенес тяжелое заболевание, сопряженное с использованием антибиотиков, пагубно воздействующих на слуховой нерв (об этом, как правило, предупреждают врачи). Обычно же молодые родители следят за тем, как ребенок ест, спит, когда начал держать головку, садиться, вставать. Внимательную маму может насторожить, что в 5—6 месяцев ребенок не реагирует на погремушку, не поворачивает голову, когда его зовут по имени, не просыпается от звонка в дверь или телефона. В большинстве же случаев родители начинают беспокоиться тогда, когда их малыш начинает отставать от сверстников в развитии речи. Это происходит обычно к году – к полутора годам. В этом возрасте у слышащих детей появляются первые слова, т. е. ребенок обозначает какими-либо звуками любимые игрушки, близких, выражает просьбу. Эти голосовые реакции могут быть похожи на те слова, которым они соответствуют (*мама, баба, ай — дай*), а могут и резко отличаться (*ха-ха—ложка*). У ребенка даже с небольшим снижением слуха к году – полутора годам без специального обучения такие слова не появляются.

Когда же следует обратить внимание на слух малыша? С первых же недель и месяцев жизни! Это очень важно для своевременного начала коррекционной работы с ребенком. Чем раньше она начнется, тем меньше будет отставание в развитии от слышащих сверстников.

На что надо обратить внимание? Бесполезно ждать, что новорожденный малыш отреагирует на звук так же, как взрослый или даже ребенок 4—5 месяцев, т. е. повернет голову в сторону звука. Механизм реагирования на звуки формируется постепенно, и для каждого возраста он свой.

Еще в утробе матери плод реагирует на звуки. Это выявляется с помощью специальных приборов, которые фиксируют изменение частоты сердцебиения плода в ответ на звуковые сигналы извне. В первые часы и дни жизни специальные обследования позволяют определить, слышит ли ребенок. К

сожалению, в настоящее время такие обследования не получили широкого распространения и носят в основном исследовательский, экспериментальный характер.

Видимые же без помощи каких-либо приборов реакции младенца на звуки можно наблюдать со второй-третьей недели жизни, когда у ребенка появляется слуховое сосредоточение. Слуховое сосредоточение — это реакция ребенка на внешний звуковой раздражитель, которая выражается в полном или частичном торможении движений. Наиболее отчетливо реакция проявляется при подаче длительного, достаточно громкого сигнала на недалеком от ребенка расстоянии во время крика. В этом случае через несколько секунд (иногда через 15—20 с) можно наблюдать, как ребенок постепенно замирает, перестает двигаться и замолкает, иногда на все время звучания сигнала. Такое торможение возникает на резкий звук, а позже на голос.

Огромную радость приносит родителям улыбка малыша. Она появляется, как правило, на первой неделе второго месяца жизни, когда ребенок смотрит на говорящего взрослого. Несколько позже, примерно к 2 месяцам 2 неделям, отмечаются первые спокойные голосовые реакции, возникающие при длительном “разговоре” с ребенком или произнесении протяжных тихих звуков над его лицом. Ребенок как бы разговаривает со взрослым. Эта очаровательная улыбка и включение малыша в голосовое общение часто вводят родителей в заблуждение, так как они считают, что ребенок улыбается и гулит в ответ на слышимые звуки обращенной к нему речи. Но, как показывает практика, такие реакции нередко возникают и у неслышащего малыша. Вызываются они видом обращенного к нему лица, ласковым выражением глаз, нежными поглаживаниями.

Наконец, к 3 месяцам (реже в 3,5—4 месяца у недоношенных и ослабленных детей) у слышащих младенцев возникает реакция на звук, выраженная в повороте глаз, а затем и головы в сторону источника звука. Исследователи отмечают, что впервые эта реакция появляется на человеческий голос. На другие звуки ребенок начинает реагировать несколько позже. Имеются большие индивидуальные различия в скорости проявления реакции. Некоторые дети поворачивают голову сразу, еще во время звучания, другие — после того, как звук прекращается, у некоторых детей реакция появляется через 0,5 мин.

Первоначально младенцы определяют направление звука сбоку — справа или слева, позже — сзади. Важно отметить, что очень маленький ребенок поворачивает голову на звук с расстояния не более 3 м, лишь дети старше полугода обращают внимание на звуки, производимые на большом расстоянии — до 5–6 м.

В период с 3 до 6 месяцев у многих детей появляется отрицательная реакция (крик) на резкие или непривычные звуки. При этом малыш весь вздрагивает, широко открывает глаза и становится совершенно неподвижным (полное двигательное торможение), затем морщится, краснеет и иногда сразу, иногда через 10–15 с начинает кричать. Реакция эта непостоянна и зависит от состояния ребенка, главным образом от его индивидуальных особенностей. Чаще она возникает у пугливых детей, которые могут реагировать криком и на менее резкие раздражители.

Таким образом, внимательно наблюдая за ребенком, достаточно рано можно заметить отклонения от нормального хода развития слуховой функции. Если ребенок не реагирует на резкие звуки, если вовремя не начинает поворачивать головку в сторону источника звука, не следует успокаивать себя тем, что он мило улыбается при общении с близким, гулит в ответ на “разговор” с ним. При появлении тревожных симптомов родителям следует обращаться к специалистам — врачам-сурдологам сурдологических кабинетов по месту жительства или в специализированные научные центры. Специалисты проведут дифференцированную диагностику состояния слуховой функции малыша, назначат необходимое лечение, при необходимости подберут индивидуальные слуховые аппараты, учителя-дефектологи познакомят с методикой реабилитационных занятий с малышом.

Для получения наиболее полных данных о состоянии слуховой функции, достаточных для диагностики и определения путей коррекционной работы, необходимо проведение комплексного медико-психолого-педагогического обследования.

Медицинское обследование предполагает отиатрический осмотр (осмотр врачом-оториноларингологом) и аудиологическое исследование. Если отиатрический осмотр, как правило, не вызывает каких-либо затруднений, то аудиологическое

исследование детей раннего возраста в силу их возрастных особенностей сопряжено с большими трудностями. Исследование слуха младенца методами, используемыми для более старших детей, не представляется возможным. Однако существуют специальные методики исследования слуха, которые позволяют установить факт его снижения и оценить уровень и характер его нарушения у детей, начиная с периода новорожденности. К ним относятся:

- регистрация отоакустической эмиссии, позволяющей заподозрить даже незначительное – на уровне 10-15 дБ – снижение слуха;
- регистрация акустического рефлекса, позволяющего определить наличие снижения слуха и выявить порог неприятных ощущений на громкие звуки – порог дискомфорта; эти данные крайне важны при слухопротезировании;
- проведение тимпанометрии, позволяющей оценить состояние среднего уха, что дает возможность определить форму тугоухости: кондуктивная, смешанная, сенсоневральная;
- регистрация слуховых вызванных потенциалов, в результате которой определяются пороги снижения слуха (слуховой чувствительности).

Наряду с этими методами исследования слуховой функции, которые являются **объективными**, и не зависят от возраста и состояния ребенка, используются педагогические методы исследования слуха. При обследовании изучаются **субъективные**, поведенческие реакции ребенка на разнообразные звуки.

Данные объективного и субъективного исследований сопоставляются между собой, и только при их согласовании можно быть уверенным, что состояние слуха малыша оценено верно.

Кроме того, данные педагогического обследования позволяют оценить, насколько поведенческие реакции на звуковой стимул, доступный слуховому восприятию ребенка, соответствуют возрасту. Также выявляются и другие индивидуальные особенности реакций на звук. Эти данные позволяют уточнить структуру нарушения развития малыша и выстроить с их учетом индивидуальную программу педагогической коррекции нарушенной слуховой функции (включая

уточнение режима работы индивидуальных слуховых аппаратов, предложенного врачом-сурдологом).

Специалистами предлагаются разнообразные методики педагогического обследования слуха. Одна из них разработана в Институте коррекционной педагогики РАО для педагогической оценки состояния слуха детей младенческого и раннего возраста. Состояние слуха детей от рождения до 1,5 лет оценивается на основе безусловных ориентировочных (поведенческих) реакций на комплекс звуковых стимулов. Состояние слуха детей старше 1,5 лет изучается на основе предварительной выработки условной двигательной реакции на звук.

В качестве звуковых стимулов используются звучащие игрушки (погремушка, шарманка, дудка, гармошка, свисток, кожаный барабан), тоны аудиометра, голос и шепот.

Интенсивность звучания игрушек составляет 75—100 дБ. По интенсивности звучания игрушки мало отличаются, хотя субъективно звук, например шарманки, кажется заметно более тихим, чем барабана. Это следствие того, что в звучании каждой из игрушек преобладает определенная частота. В данном наборе звучаний наиболее выражены частоты 500—5000 Гц (барабан — 500 Гц, гармошка — 2000 Гц, свисток — 2500 Гц, дудка — 3000 Гц, шарманка — 4000 Гц, погремушка — 5000 Гц). Чем ниже частота звука, тем субъективно громче он воспринимается. Таким образом, с помощью звучащих игрушек можно определить частотный диапазон воспринимаемых звучаний. Определенную роль играет и расстояние, с которого подается звуковой сигнал.

В качестве речевых сигналов используются звукосочетания типа *папапа*, *пупупу*, *сисиси* и имя ребенка.

Для исследования тонального слуха используется клинический аудиометр, при этом детям до 1,5 лет предъявляется модулированный тональный сигнал в свободном звуковом поле (через акустические колонки) со зрительным подкреплением в виде светящейся картинки со стороны подаваемого звука.

МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СЛУХА ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ 1,5 ЛЕТ ЖИЗНИ

Как уже отмечалось, педагогическое исследование слуха детей до 1,5 лет основывается на регистрации безусловных ориентировочных реакций на звук. Они проявляются в замирании (двигательном торможении) или, наоборот, активизации движений, повороте головы или глаз в сторону звука, в плаче, расширении глаз, прекращении или активизации сосания и т. п.

Следует иметь в виду, что безусловные реакции характеризуются быстрым угасанием при повторных предъявлениях. В связи с этим звуковые стимулы предъявляются, начиная с наиболее высокочастотных и с максимального расстояния. По этой причине помещение, где обследуется ребенок, должно быть большим, чтобы иметь возможность подавать сигналы с расстояния 5-6 м справа и слева от ребенка. Исследование проводят два человека: один подает звуковые сигналы, другой наблюдает за реакциями малыша.

Ребенок, еще не умеющий сидеть, лежит на пеленальном столе в распеленатом виде. Над ним склоняется наблюдатель и, ласково “беседуя” с ним, пытается вызвать комплекс оживления: улыбку малыша, активизацию движения рук и ног, спокойные голосовые реакции. Он обращает внимание младенца на какую-нибудь яркую игрушку, перемещая ее вправо и влево на расстоянии 30—40 см над глазами ребенка. Помощник в это время с расстояния 3—4 м справа или слева подает сигнал шарманки. Наблюдатель фиксирует наличие и характер реакции. Если реакция отсутствует, то помощник подходит ближе на 0,5 м и вновь подает сигнал. При отсутствии реакции расстояние вновь уменьшается, пока не достигает 5—10 см от уха ребенка. Получив первую реакцию на звук с того или иного расстояния, помощник отходит на 0,5 м дальше и вновь предъявляет звучание. Это необходимо для того, чтобы определить то максимальное расстояние, с которого ребенок воспринимает звук. Затем исследуются реакции на данный звук с другой стороны. В протоколе отмечается наличие или отсутствие реакции, расстояние, на котором она обнаружена, а также способность ребенка определить направление звука.

Затем таким же образом предъявляются сигналы погремушки, дудки, гармошки, свистка и, наконец, барабана.

После этого исследуются реакции на голос разговорной громкости, а при их отсутствии — на голос повышенной громкости. Если у малыша отмечается реакция на голос разговорной громкости на расстоянии более 1 м, то сигнал предъявляется и шепотом.

Ребенок более старшего возраста сидит за столиком на руках у матери. Наблюдатель в этом случае садится напротив и привлекает внимание ребенка к игрушкам (пирамидкам, стаканам-вкладышам, бирюлькам). При этом важно, чтобы его внимание не было полностью занято игрушками. Это можно проверить, дунув слегка малышу в затылок. Если он не оборачивается, то надо сменить игрушки или вовсе от них отказаться. Первоначальный сигнал подается помощником со спины с расстояния 5-6 м. Те сигналы, которые ребенок услышал на расстоянии более 1 м, предъявляются ему затем справа и слева. Нужно ответить на вопрос, может ли малыш и с какого расстояния определить направление источника звука, т. е. локализовать звучание. В остальном методика проведения обследования этих детей аналогична описанной выше.

При исследовании реакций на тоны аудиометра малыш сидит на коленях у матери между акустическими колонками. Первоначальный сигнал подается на частоте 500 Гц интенсивностью 30 дБ. При отсутствии реакции интенсивность увеличивается шагом в 5 дБ до появления реакции. Затем исследуются реакции и на других частотах: 1000, 2000, 4000, 6000 Гц.

В результате такого обследования мы получаем сведения о характере реакций ребенка на неречевые звуки, голос и тональный сигнал. Мы узнаем:

звучание каких игрушек и с какого расстояния слышит малыш, может ли он определить, откуда идет звук (локализовать звучание), и с какого расстояния от источников сигнала он может это сделать;

реагирует ли малыш на шепот, на голос разговорной или повышенной громкости, с какого расстояния и может ли локализовать этот стимул;

на тональный сигнал какой частоты и какой интенсивности ребенок реагирует, может ли его локализовать.

По совокупности полученных данных можно выделить четыре уровня состояния слуха.

Первый уровень — слух в пределах возрастной нормы

Дети с нормальным слухом реагируют на весь набор **неречевых звучаний** на расстоянии 3—5 м. Расстояние, с которого тот или иной ребенок воспринимает все стимулы (от шарманки до барабана), постоянно и зависит от его возраста: чем он младше, тем с более близкого расстояния воспринимается сигнал. На том же расстоянии дети ощущают и звучание **голоса** разговорной громкости и шопот. Реакции на **тональный сигнал** отмечаются во всем диапазоне исследуемых частот при интенсивности 50—80 дБ, что по данным исследователей соответствует возрастной норме. Дети старше трехмесячного возраста способны локализовать источник звука в пространстве справа, слева, сзади. Например:

Артем Ч. (2 мес.) — здоров, физическое развитие соответствует возрасту. Услышав погремушку первый раз с расстояния 1,5 м, замер, через 1—2 с резко активизировались движения рук и ног. При следующих предъявлениях погремушки на постепенно увеличивающемся — до 3 м - расстоянии реагировал таким же образом. На звук шарманки реакция отмечена на расстоянии 3 м: замер, вздрогнули веки, затем глаза широко открылись. На звучания дудки, гармошки, свистка и барабана с расстояния 3 м реакция бурная: вздрагивает всем телом, замирает, широко раскрывает глаза, пытается повернуть голову в сторону звука. Первая реакция на голос разговорной громкости отмечалась на расстоянии 1,5 м: перевел взгляд с погремушки на наблюдателя. Эта же реакция имела место при увеличении расстояния до 3,5 м. На таком же расстоянии зафиксирована реакция на шепот: замер, широко открыл глаза. Но уже с расстояния 4 м вызвать реакцию ни на шепот, ни на голос разговорной громкости не удалось. Реакции на тональный сигнал слабо выражены, отмечалось замирание при предъявлении стимулов интенсивностью 70 дБ на всех исследуемых частотах.

Ваня Б. (6 мес.) — здоров, физическое развитие соответствует возрастной норме. На звучание погремушки с расстояния 1,5 м отреагировал поворотом головы, затем при увеличении расстояния до 3 м оборачивался на все ее предъявления, а на звук погремушки с 3,5 м не обернулся, но замер и широко открыл глаза. На шарманку, находящуюся в 4 м от него, замер, на расстоянии 2 м

повернул голову в сторону звука. Реакция на звучание дудки отмечена с расстояния 4 м (замер, поднял глаза, но не понял, откуда идет звук), при уменьшении расстояния до 3 м безошибочно определял направление звука. Аналогичные реакции отмечены на звучание гармошки и свистка. При звучании барабана на расстоянии 4 м поворачивал голову в разные стороны и искал, что звучит, на расстоянии 3 м сразу и безошибочно находил источник звука. На произнесение звуко сочетания *папа* и своего имени шепотом, а затем и голосом разговорной громкости с расстояния 5 м не отреагировал. При уменьшении расстояния до 4 м на звуко сочетания, произнесенные шепотом, широко открыл глаза, затем повернул голову в сторону говорящего — влево; такая же реакция отмечена и при подаче сигнала справа и сзади. При предъявлении синтетического сигнала поворачивал голову в сторону источника звучания; реагировал на стимулы интенсивностью 60 дБ на частотах 500 и 1000 Гц и 50 дБ на частотах 2000—6000 Гц.

Следует подчеркнуть, что в ряде случаев у детей могут отсутствовать реакции на модулированный сигнал аудиометра. Ряд исследователей отмечает это явление у детей первого года жизни (Т. Suzuki, V. Ogiba, 1960). Отсутствие реакции не связано с состоянием слуха, а является возрастной особенностью детей. Тем важнее иметь данные о характере реакций на другие стимулы — звучащие игрушки и голос.

Второй уровень состояния слуха — тугоухость

При тугоухости ребенок также реагирует на все предъявляемые стимулы, но расстояние, с которого отмечаются реакции, нестабильно, оно у одного и того же ребенка изменяется в пределах 0,5—5 м. При этом на максимальных расстояниях воспринимаются, как правило, звучания с наиболее выраженными низкими частотами. Дети способны локализовать источники звука, но лишь в тех случаях, когда стимул воспринимается на расстоянии не менее 1 м. Незначительная часть тугоухих детей реагирует на голос разговорной или повышенной громкости с расстояния 0,3—1,5 м. Тональный сигнал воспринимается в диапазоне до 4000—6000 Гц при интенсивности 55—100 дБ; направление этих сигналов не определяется. Например:

Павлик З. (11 мес.) — здоров, физическое развитие соответствует возрастной норме. Реакция на звучание погремушки отмечена на расстоянии 50 см от затылка: поднял глаза, затем посмотрел вопросительно на отца, сидящего от него слева. Такая же реакция отмечена на звучание шарманки на расстоянии 35 см. На звучание дудки, гармошки, свистка и барабана с расстояния 5 м реагировал таким образом: после подачи сигнала сначала смотрел на отца, затем начинал искать источник звука. Обнаружив педагога, который подавал сигналы за его спиной, при повторных предъявлениях поворачивался назад, радовался, голосом пытался имитировать звук. При подаче сигнала справа и слева смотрел назад, где раньше видел педагога, и лишь при расстоянии 1,5 м локализовывал звук барабана, дудки и гармошки. При предъявлении звукосочетания *папа* справа, слева и сзади реакция отмечена на расстоянии 0,5 м. Реакция во всех случаях одинаковая: смотрел на наблюдателя, сидящего перед ним, затем переводил взгляд на отца, сидящего справа. На тональный сигнал реагировал поворотом головы то направо, то налево во время подачи звука. Такая реакция наблюдалась при интенсивности 60 дБ на частоте 500 Гц и 90 дБ на частотах 1000—4000 Гц, звучания не локализовал.

Третий уровень состояния слуха — значительная тугоухость

При значительной тугоухости ребенок воспринимает, как правило, неполный набор предъявляемых неречевых стимулов. Сокращение их числа происходит за счет звучаний, имеющих наиболее выраженные высокие частоты. Расстояние, с которого ребенок реагирует на разные звучания, нестабильно и колеблется от 0,1—0,3 м при восприятии высокочастотных стимулов до 2,5—5 м при восприятии средне- и низкочастотных. Ребенок способен локализовать те звучания, которые ощущаются им на расстоянии не менее 1 м. Большинство детей не реагируют на голос разговорной и повышенной громкости. Тональный сигнал воспринимается в ограниченном диапазоне частот (до 2000 Гц) при интенсивности 60—100 дБ. Этот стимул не локализуется. Например:

Дима Г. (5 мес.) — здоров, физическое развитие соответствует возрасту. На звучание шарманки и погремушки не реагировал. Реакция на дудку отмечена с расстояния 70 см: замер, затем активизировались движения рук и ног. Таким же образом реагировал на звучания гармошки на расстоянии 1 м и свистка на

расстоянии 2,5 м. Услышав барабан с расстояния 5 м, замер, сморщился, но не заплакал, затем активизировались движения тела. Локализовал звучание барабана справа на расстоянии 40 см, слева на расстоянии 50 см. На голос повышенной и разговорной громкости видимых реакций не отмечено. На тональный сигнал реагировал замиранием при интенсивности 100 дБ на частотах 500, 1000, 2000 Гц.

Четвертый уровень состояния слуха — глухота

Глухой ребенок реагирует лишь на резко ограниченное количество звучаний (в основном на низкочастотные звуки — барабан). Расстояние до источника звука может быть и большим— до 2,5—5 м. Некоторые глухие дети вообще не реагируют на предъявляемые слуховые стимулы. Звучание голоса глухие дети не воспринимают. На тональный сигнал реагируют лишь в диапазоне 500—1000 Гц при интенсивности 70—100 дБ. Локализовать источник звука дети не в состоянии. Например:

Ваня П. (1 г. 1 мес.) — здоров, физическое развитие соответствует возрасту. Во время обследования, сидя на коленях у матери, манипулирует колечками, пытаясь надеть их на стержень. На звучание шарманки, погремушки, гармошки и свистка не реагирует. При подаче сигнала дудкой с расстояния 0,5 м прекратил движение руки, замер. При звучании барабана на расстоянии 1,5 м поднял глаза, посмотрел на наблюдателя, затем на мамино лицо. При повторных предъявлениях этого стимула на расстоянии 0,7 м обернулся и стал искать взором источник звука. При подаче сигнала справа и слева оборачивался назад, где впервые увидел педагога. На голос реакция отсутствовала. На тональный сигнал реагировал поисковыми движениями головы вправо и влево при интенсивности 100 дБ на частоте 500 Гц.

В практической работе нередко встречаются дети, у которых реакции на ту или иную группу стимулов (неречевые звучания, голос, тональный сигнал) не согласуются между собой. Это происходит вследствие индивидуальных особенностей ребенка, его соматического состояния, особенностей внимания, возраста. Например, как уже отмечалось, некоторые дети с нормальным слухом

могут не реагировать на тональный сигнал. Часть детей бывает настолько поглощена новой обстановкой и игрушками, что не реагирует даже на воздушную струю и прикосновения.

Рассмотрим некоторые из таких случаев.

Марина И. (11 мес.). Вероятная причина снижения слуха — отягощенная наследственность: у матери сенсоневральная односторонняя глухота. У девочки диагностирована задержка психомоторного развития. При исследовании слуха отмечены реакции на весь набор неречевых звучаний: на шарманку — с 0,5 м, погремушку — с 0,7 м, дудку, гармошку, свисток и барабан — с 5 м. Реакция на голос разговорной громкости отмечена на расстоянии 0,5 м. На тональный сигнал реагировала на частотах 500 Гц — 95 дБ, 1000 Гц — 100 дБ, 2000 Гц — 100 дБ; на частотах 4000 и 6000 Гц реакций не отмечено. Локализовала звучания дудки на расстоянии 0,5 м и барабана — 1 м. Определить местонахождение источника голоса и синтетического сигнала не могла.

Если делать заключение о состоянии слуха этого ребенка по реакциям на тоны аудиометра и голос (ограниченный диапазон воспринимаемых частот при интенсивности звучания 95—100 дБ, реакция на голос на расстоянии 0,5 м и отсутствие локализации), то можно констатировать значительное снижение слуха. В то же время восприятие полного набора неречевых стимулов, в том числе высокочастотных звучаний шарманки и погремушки на расстоянии 0,5—0,7 м, позволяет диагностировать тугоухость.

Маша О. (1 г. 5 мес.). Время и причина снижения слуха не установлены. Здорова, психофизическое развитие соответствует возрасту. При обследовании видимых реакций на неречевые звучания не отмечено. Реагирует на голос повышенной громкости на расстоянии 0,3 м от затылка. На тональный сигнал реагировала на частотах: 500 Гц — 60 дБ, 1000 Гц — 75 дБ, 2000 Гц — 85 дБ, 4000 Гц — 95 дБ, 6000 Гц — 95 дБ. Локализовать речевой и тональный сигнал не могла. По характеру реакций на тоны аудиометра (восприятие полного диапазона исследуемых частот при интенсивности 60—95 дБ) и на голос у ребенка можно диагностировать значительную тугоухость, в то время как по отсутствию видимых реакций на звучащие игрушки девочку можно по ошибке считать глухой.

Приведенные примеры свидетельствуют о необходимости оценки состояния слуха по совокупности данных о реакциях на различные группы стимулов.

МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ СЛУХА ДЕТЕЙ 1,5-3 ЛЕТ

Как отмечалось выше, получить достоверную педагогическую характеристику состояния слуха на основе регистрации безусловных ориентировочных (поведенческих) реакций возможно лишь у детей до 1,5 лет. У детей более старшего возраста происходит затухание безусловного ориентировочного рефлекса, и они уже не дают видимых реакций на многие слышимые звуки. Как правило, большинство детей, слух которых впервые обследуется в возрасте старше 1,5 лет, реагируют лишь на очень громкие (барабан, громкий голос) или на непривычные звуки. Достоверные данные о состоянии слуха этих детей можно получить лишь в ходе целенаправленной работы по выработке условной двигательной реакции на звук. Под такой реакцией мы понимаем определенное игровое действие ребенка в ответ на звуковой сигнал. Например:

Ира Б. (1 г. 10 мес.) – здорова, психофизическое развитие соответствует возрасту, речи нет. При первичном предъявлении различных звучаний обернулась лишь на звук барабана и громкий голос. После этого в течение двух недель с девочкой проводились диагностические занятия, в ходе которых и педагог, и мама выработывали у нее условную двигательную реакцию на различные звуки. Выявилось, что слуху Иры доступно восприятие не только барабана, но и дудки, гармошки, шарманки, погремушки, а также голоса разговорной громкости.

Таким образом, детей старше 1,5 лет к исследованию слуха нужно специально готовить. Эта подготовка осуществляется сурдопедагогом и родителями в течение 2-4 недель. В это время их учат реагировать каким-либо игровым действием на звук, например в момент звучания игрушки или голоса надевать кольцо на стержень пирамиды, бросать пуговку в баночку, класть кубик в кузов машины и т. п. После выработки реакции определяется максимальное

расстояние, с которого ребенок воспринимает звучание голоса и игрушек. Подробно методика выработки условной двигательной реакции на звук описана в разделе «Учимся слушать».

Когда условная двигательная реакция на звук у ребенка уже выработана, то в качестве источника звука может выступать и тон аудиометра. Следовательно, становится возможным аудиометрическое обследование малыша повсеместно используемым методом игровой пороговой тональной аудиометрии по условно-рефлекторной методике.

Подготовка к исследованию тонального слуха предполагает выработку условной двигательной реакции на вибрацию костного телефона в руке и лишь затем — на звучание тона в воздушном телефоне аудиометра. При этом исследование лучше начинать с частоты 250 Гц при интенсивности 70—80 дБ, так как этот сигнал не должен вызывать болевых ощущений и в то же время восприниматься абсолютным большинством детей.

Тональная аудиометрия в диагностический период проводится неоднократно до получения стабильных порогов. В ходе обследования у большинства детей наблюдаются значительные изменения в получаемой аудиограмме: пороги понижаются, и расширяется диапазон воспринимаемых частот.

При тональной аудиометрии исследуются пороги восприятия как по воздушному проведению (через головные телефоны – наушники), так и по костному (через костный телефон). Полученные данные позволяют врачу-сурдологу уточнить форму поражения слухового анализатора (кондуктивная, смешанная или сенсоневральная тугоухость).

Таким образом, в ходе диагностического обследования выявляются реакции ребенка как на звучащие игрушки, голос и шепот, так и на тоны аудиометра. Совокупность результатов педагогического и аудиометрического обследования позволяет оценить степень снижения слуха на начальном этапе коррекционной работы.

На основании получаемых данных можно выделить детей с нормальным слухом, с легкой, средней и тяжелой тугоухостью и глухотой.

Дети с нормальным слухом реагируют на звучание всех игрушек и шепота на расстоянии не менее 5 м.

Дети, отнесенные к слабослышащим с легкой тугоухостью, слышат звучание всех предлагаемых игрушек и голоса разговорной громкости на расстоянии не менее 4-5 м, а шепот — от ушной раковины до 1,5—2 м. При аудиометрическом исследовании у этих детей отмечается снижение слуха до 55 дБ² при полном диапазоне воспринимаемых частот.

Дети, отнесенные к слабослышащим со средней тугоухостью, воспринимают низко- и среднечастотные звучания на расстоянии 4—5 м, а высокочастотные — 0,5—1,5 м и реагируют на голос разговорной громкости на расстоянии 1—4 м, но шепот, как правило, не слышат. При аудиометрическом исследовании у этих детей имеет место снижение слуха на 55—75 дБ при частотном диапазоне до 4000— 8000 Гц.

Дети, отнесенные к слабослышащим с тяжелой тугоухостью, слышат низко- и среднечастотные звучания игрушек на расстоянии 3 - 5 м, а высокочастотные – близко от ушной раковины (0,1 - 0,5 м) и воспринимают звучание голоса разговорной громкости на расстоянии 0,4 - 1 м (шепота не слышат). Эти дети имеют снижение тонального слуха на уровне 75-85 дБ при частотном его диапазоне до 4000-8000 Гц.

Среди **глухих детей** можно выделить две группы.

Первую составляют **глухие дети со значительными остатками слуха**. Они реагируют на звучание низкочастотных игрушек на большом расстоянии (2,5-5 м), среднечастотных — значительно ближе к уху; высокочастотные игрушки эти дети, как правило, не слышат. Они воспринимают звучание голоса разговорной громкости на расстоянии до 0,3 м от ушной раковины. При аудиометрическом исследовании слуха отмечается его снижение на уровне 85-100 дБ при диапазоне воспринимаемых частот до 2000-8000 Гц.

² Здесь и далее имеется в виду средняя потеря слуха на основных речевых частотах: 500, 1000 и 2000 Гц.

Ко второй группе относятся **глухие дети с незначительными остатками слуха**. Они воспринимают только низкочастотные звучания (барабан) и голос повышенной громкости ушной раковиной. Эти дети имеют снижение тонального слуха более чем на 100 дБ при суженном частотном диапазоне.

Сопоставляя данные педагогического обследования слуха с результатами аудиометрического исследования, необходимо учитывать степень сохранности восприятия низких частот. У детей с относительно хорошей сохранностью восприятия частот 125 и 250 Гц при педагогическом обследовании слуха могут быть получены значительно лучшие результаты, чем те, которых можно было бы ожидать исходя из средней потери слуха по данным тональной аудиометрии. Например:

Таня А. (2г. 1 мес.) — здорова, психофизическое развитие соответствует возрасту, в речи отдельные лепетные слова. Девочка имеет среднюю потерю слуха 68 дБ, исходя из этого, следовало бы ожидать реакций на игрушки и голос, характерных для слабослышащих детей со средней тугоухостью. Однако вследствие того, что пороги слуховой чувствительности на частотах 125 и 250 Гц составляют 30 и 35 дБ, девочка реагирует на звучание барабана на расстоянии 5 м, а дудки, гармошки, погремушки и шарманки — 4м; она воспринимает голоса разговорной громкости на расстоянии 4 м и шепот ушной раковиной. Следовательно, имеют место результаты, аналогичные тем, которые отмечены у детей с легкой тугоухостью (до 55 дБ). Это связано с тем, что благодаря хорошей сохранности низких частот девочка может воспринимать на достаточно большом расстоянии низкочастотные компоненты предъявляемых звучаний, в том числе и высокочастотных (шарманка). Вместе с тем ее реакция на шепот подтверждает данные аудиологического обследования.

Сопоставление результатов тональной аудиометрии и педагогического обследования имеет большое значение при первичной оценке состояния слуха ребенка. В дальнейшем, в ходе целенаправленной работы по развитию слуховой функции, возможности ребенка в восприятии неречевых и речевых звучаний, как правило, расширяются. Особенно наглядно это проявляется при повторных обследованиях слуха детей, рано начавших заниматься.

Таким образом, если родители внимательно наблюдают за развитием ребенка с первых дней жизни, то они могут очень рано заметить отклонения от нормального хода формирования слуховой функции. Напомним, что на резкие, громкие звуки ребенок реагирует с первых дней жизни, к 3-4 месяцам малыш начинает искать глазами источник звука и поворачивать голову в его сторону. Следует подчеркнуть, что ребенок с нормальным слухом воспринимает высокочастотные звуки погремушки, колокольчика и т. п. с того же расстояния, что и низкочастотные (удары по барабану и т. п.).

При первом подозрении на снижение слуха нужно немедленно обратиться к врачу-сурдологу сурдологического кабинета по месту жительства. При этом ребенка до 1,5 лет не надо специально готовить к обследованию, скорее, наоборот, следует прекратить все проверки его слуха домашними способами, чтобы многократным повторением звуковых сигналов не вызвать торможения безусловных ориентировочных реакций на звук.

Ребенка же старше 1,5 лет целесообразно подготовить к исследованию слуха, т. е. начать вырабатывать условную двигательную реакцию на звучание речи и игрушек. Такая подготовка ускорит диагностику и позволит своевременно начать занятия с малышом.

Родителям полезно вести дневник наблюдений над реакциями ребенка. В нем отмечается, на какие звуки реагирует ребенок, и с какого расстояния, может ли он определить местонахождение источника звука. В зависимости от возраста малыша в дневнике отмечаются результаты, получаемые либо на основе безусловных ориентировочных реакций (до 1,5 лет), либо на основе выработки условной двигательной реакции (после 1,5 лет). Дневник может выглядеть, например, так (см. табл. 1).

Как видно из таблицы, ребенок стал воспринимать меньшее число звучаний и с более близкого расстояния. Это свидетельствует о возможном дальнейшем понижении слуха. В подобных случаях нужно срочно обращаться к врачу-сурдологу, так как своевременное лечение может приостановить этот процесс.

Таблица 1

Результаты наблюдений за реакциями ребенка

Источник звука	Дата наблюдений		
	15 марта	17 апреля	20 мая
Шарманка	10 см	-	-
Погремушка	30 см	25 см	-
Дудка	3 м	2,5 м	2 м
Гармошка	3,5 м	3 м	2 м
Барабан	5 м	5 м	5 м
Шепот	-	-	-
Голос разговорной громкости	50 см	30 см	У/Р. ³

Если в ходе аудиолого-педагогического обследования у малыша выявлено хотя бы незначительное снижение слуха, необходимо немедленно начать проводить с ним коррекционную работу.

КАК ОРГАНИЗОВАТЬ ЗАНЯТИЯ С МАЛЕНЬКИМ НЕСЛЫШАЩИМ РЕБЕНКОМ

Воспитывать и учить каждого малыша необходимо с рождения. Особенно важно раннее начало занятий с детьми, имеющими отклонения в развитии, в том числе и нарушения слуха.

³ У/Р здесь и далее означает восприятия звукового сигнала ушной раковиной.

Успешность коррекционной работы с неслышащими младенцами и детьми раннего возраста определяется, прежде всего, наличием полноценного общения с малышом и возможности речевого контакта с ним.

Коррекционная работа предусматривает соблюдение общих требований к воспитанию и обучению детей раннего возраста. Важно обеспечить для неслышащего ребенка такие же, как и для слышащего, возможности физического и психического развития. Все эти вопросы с учетом возрастных особенностей детей младенческого и раннего возраста широко и полно освещены в отечественной и зарубежной литературе.

С неслышащим малышом необходимо проводить занятия, направленные на развитие движений, познавательной деятельности, эстетическое воспитание. Содержание занятий в первую очередь определяется возрастом ребенка и уровнем его психофизического развития, которое подчиняется тем же законам, что и развитие слышащих детей. Однако снижение слуха и отсутствие или недоразвитие речи диктует необходимость применения особых методических подходов. Вопросам психофизического развития ребенка младенческого и раннего возраста уделено особое внимание в главах “Первый год жизни”, “Второй год жизни” (раздел “Как проводить общеразвивающие игры и упражнения”).

Следует подчеркнуть, что нарушение слуха особенно пагубно сказывается на овладении устной речью. Большое значение для развития речи как слышащего, так и неслышащего малыша имеют условия, в которых он воспитывается, отношение к нему окружающих взрослых, их воспитательное воздействие, а также собственная активность ребенка в различных видах деятельности. Строгое выполнение режима дня способствует хорошему физическому развитию и здоровью. Правильное чередование сна, питания, бодрствования позволяет создать благоприятные условия для эмоционально-личностного общения взрослого и ребенка, что является залогом успеха коррекционной работы.

Однако коррекция дефекта включает в себя не только правильную организацию общения с глухим и слабослышащим ребенком в процессе ухода за ним и организацию его деятельности в соответствии с возрастом, выполнение

всех рекомендаций по его воспитанию, но и проведение специальной работы по формированию и развитию его устной речи.

В раннем детстве имеется возможность приблизить процесс становления устной речи у неслышащего ребенка к аналогичному процессу у нормально развивающихся сверстников. Одним из основных условий, позволяющих реализовать эту возможность, является проведение интенсивной систематической работы по формированию и развитию слуховой функции ребенка.

Воспитание ребенка и проведение коррекционной работы требуют создания таких условий, при которых он в той или иной степени может слышать обращенную к нему речь. Это достигается в некоторых случаях простым приближением говорящего взрослого к уху малыша. Усиление речи таким способом, возможно, и дает достаточно разборчивое восприятие речи, но при этом ребенок, имеющий значительную потерю слуха, часто лишается возможности воспринимать окружающие его различные неречевые звуки, что приводит к резкому обеднению представлений о звуках окружающего мира. С определенными трудностями связано и обеспечение такого восприятия речи ребенком при уходе за ним, при проведении разнообразных упражнений по развитию его познавательной деятельности. Кроме того, без слуховых аппаратов многие дети не слышат собственного голоса. Поэтому большинство глухих и слабослышащих детей постоянно (в течение всего дня) пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению.

Слухопротезирование осуществляется врачом-сурдологом на основе результатов отиатрического и аудиолого-педагогического обследования. Детей младенческого и раннего возраста целесообразно протезировать двумя аппаратами заушного типа, а не карманным. Это связано с рядом причин. Во-первых, современные аппараты заушного типа удовлетворяют требованиям, предъявляемым к слухопротезированию детей с любой степенью потери слуха, в том числе и глухих. Во-вторых, при этом обеспечивается истинное бинауральное восприятие. Бинауральное слухопротезирование является наиболее полноценным, так как исключает сенсорную депривацию одного уха и дает

возможность локализовать звук, что помогает ориентироваться в пространстве. Кроме того, при бинауральном восприятии увеличивается слуховая чувствительность (или громкость) приблизительно на 3—6 дБ и понижаются дифференциальные пороги по частоте. В-третьих, карманный аппарат слишком велик и тяжел для младенца, он затрудняет некоторые его движения, особенно переворачивание на живот и ползание.

В отдельных случаях при кондуктивной и смешанной формах тугоухости рекомендуется слухопротезирование с использованием телефонов костного проведения. В этом случае костный телефон с помощью специального оголовья помещается за ухом на сосцевидном отростке (см. рис. 10).

Слухопротезирование осуществляется сразу же после установления степени и характера снижения слуха. Тип аппарата подбирается врачом-сурдологом. Индивидуальный режим работы аппарата уточняется сурдопедагогом в процессе коррекционных занятий. При этом выбор частотной характеристики определяется тем, что для развития слуховой функции и формирования устной речи ребенку необходима, возможно более полная информация об акустических свойствах речевых стимулов.

В ходе занятий подбирается такой режим работы аппарата, при котором ребенок с тяжелой тугоухостью и глухотой воспринимает синтетический сигнал (тон аудиометра) интенсивностью 50—75 дБ⁴ в максимально широком диапазоне частот, пропускаемых аппаратом. Выбор интенсивности стимула определяется средней интенсивностью голоса разговорной громкости. Лишь в некоторых случаях частично подавляются звуки низкой частоты (при хорошей сохранности их восприятия).

Методика подбора уровня усиления зависит от возраста ребенка. У детей первых 1,5 лет жизни первичный подбор уровня усиления определяется на основе регистрации безусловной ориентировочной реакции на тон аудиометра, подаваемый в звуковом поле. Оптимальным для детей этого возраста считается режим, при котором они реагируют на звуки интенсивностью 60—75 дБ. У детей старше 1,5 лет первоначальный уровень усиления определяется на основе

⁴ При слухопротезировании детей с легкой и средней потерей слуха, а также у детей, протезированных по костному проведению, пороги могут понижаться до 20-40 дБ.

регистрации предварительно выработанной условной двигательной реакции в ответ на тон аудиометра, подаваемый в звуковом поле. Подбирается то минимальное усиление, при котором ребенок реагирует на стимулы интенсивностью 50-70 дБ в частотном диапазоне аппарата.

Режим работы аппарата определяется для каждого уха в отдельности и проверяется при бинауральном восприятии. Вслед за этим исследуется, не вызывают ли дискомфорта при данном режиме звуки интенсивностью 90—100 дБ. При наличии дискомфорта дополнительно ограничивается максимальный выходной уровень звука, т. е. проводится дальнейшее уточнение режима работы аппарата. Одновременно с этим проверяется, воспринимает ли ребенок звучание голоса разговорной громкости при произнесении звуко сочетаний типа *папа* и слов, имеющих разную частотную характеристику, при удалении говорящего от микрофона аппарата на расстояние не менее 1,5-2 м (т. е. в зоне социального контакта).

Первоначально подобранный уровень усиления и частотная полоса аппарата постоянно уточняются в процессе обучения. После того как ребенок научится воспринимать на слух первые звукоподражания и слова, режим работы считается оптимальным в том случае, если ребенок различает слова на слух при удалении говорящего от микрофона аппарата на расстояние не менее 1 м (при меньшем расстоянии режим вновь уточняется).

Учитывая, что ребенок находится с аппаратом весь день, следует закрепить его на теле малыша так, чтобы он не мог упасть при любых движениях ребенка, который в этом возрасте очень активен и подвижен. Если ребенок пользуется аппаратами заушного типа, на головку при необходимости можно надеть легкий плотно прилегающий чепчик или воспользоваться специальным кольцом-фиксатором (рис.11). Карманный аппарат крепится на груди ребенка таким образом, чтобы расстояние от его рта до микрофона аппарата не превышало 5—7 см. К слуховому аппарату как заушного, так и карманного типа необходимо сделать индивидуальные вкладыши.

С момента уточнения режима работы аппаратов надо приучать ребенка пользоваться ими в течение всего дня. Аппараты надеваются сразу после умывания и снимаются только на сон и при купании. Важно гулять с аппаратами,

потому что на улице много звуков, доступных слуху ребенка: стук мяча о стену, шум машин, лай собаки, карканье вороны и т. д.

В случае, когда ребенок пытается снять аппараты, следует выяснить причину, побуждающую его к этому. Сначала нужно выключить аппараты, не снимая их с малыша. Если беспокойство его сохраняется, значит, ему неприятны ушные вкладыши. Нужно посмотреть, не покраснели ли ушные раковины; вкладыш может быть слишком большим или шершавым, тогда в ухе появляется опрелость. Если видимых причин для беспокойства нет, необходимо обратиться к врачу-отоларингологу, чтобы выяснить, нет ли воспалительного процесса в ухе. Если с ушами у малыша все в порядке, то нужно терпеливо приучать его к аппаратам, постепенно увеличивая время пребывания в них, так как ребенку просто неприятно наличие вкладышей в ушах. Малыша следует отвлечь от аппаратов: заинтересовать игрушкой, дать в руки любимый предмет, организовать совместные игровые действия.

В том случае, если ребенок беспокоен, когда аппараты включены, и успокаивается при их выключении, нужно срочно обратиться к врачу-сурдологу и сурдопедагогу сурдологического кабинета для уточнения режима работы аппаратов. До посещения врача аппаратами не пользоваться.

Период привыкания малыша к аппаратам, как правило, длится около недели. В основном детей смущают вкладыши, помещенные в уши, само же звукоусиление при правильном его подборе обычно никаких отрицательных реакций не вызывает. Большинство родителей отмечает, что в первые дни дети бывают несколько насторожены, как бы вслушиваются в себя. Почти сразу наблюдается некоторая активизация голосовых реакций детей. Через 2-3 месяца, по наблюдениям родителей, дети беспокоятся, когда они без аппаратов.

Особого интереса заслуживает случай с глухой девочкой Катей Ш. Занятия с ней проводили с 3 месяцев, а слухопротезировали ее лишь к году. До этого все общение с Катей осуществлялось на слух путем приближения к ушной раковине. Все это время мама была вынуждена держать девочку на руках или наклоняться к ней. Благодаря самоотверженной работе матери к году Катя понимала достаточно много слов. После одного дня ношения аппарата была проведена проверка, которая показала, что Катя воспринимает на слух все слова своего

пассивного словаря на расстоянии 1,5-2 м. Из дневника матери: «... вот уже 1,5 месяца Катя в аппарате. И мы просто не понимаем, как мы без него целый год обходились... С первого дня Катя все хорошо стала в нем понимать».

Именно своевременное и адекватное слухопротезирование при условии раннего начала коррекционной работы позволяет уже на первом-втором году жизни нивелировать разницу между глухим ребенком и малышом со значительной тугоухостью. Содержание и организация занятий определяются не столько состоянием слуха малыша, сколько его возрастными и индивидуальными особенностями психофизического развития.

В младенчестве ведущей деятельностью ребенка является общение. В раннем детстве все формирование разнообразных видов деятельности происходит в ходе общения. Именно в процессе общения по поводу совместной деятельности у ребенка развивается понимание речи, а в дальнейшем и самостоятельная речь.

Как известно, овладение речью в норме происходит путем подражания речи взрослых. На основе подражания малыш овладевает прежде всего ритмико-интонационной стороной речи: восприятие младенцем интонации обращенной речи намного опережает понимание ее содержания; задолго до произнесения первых слов в речи малыша присутствуют голосовые реакции, воспроизводимые с разнообразными интонациями. Овладение звуковым составом речи также происходит при подражании ребенком речи окружающих.

Общаясь с неслышащим малышом, следует помнить, что речь взрослого является для него образцом для подражания. Поэтому она должна быть естественной, без утрированного произнесения отдельных звуков и слогов, нормальной по темпу, очень выразительной. Вместе с тем для успешного овладения речью неслышащим ребенком важно в общении с ним использовать все имеющиеся языковые средства, в том числе выражение лица и естественные жесты. Например, прося у ребенка игрушку, взрослый естественным жестом, мимикой и интонацией должен подчеркнуть свою просьбу. Или другой пример: взрослый организует игру с собачкой, в процессе которой она, лая, пугает игрушки. Мама ругает ее: «Ай-яй-яй! Нельзя!» — и при этом грозит пальцем, делает строгое лицо, хватается за голову. Этому же она учит и малыша. При та-

ком обучении ребенок рано начинает использовать интонированные голосовые реакции, слово. В некоторых случаях голосовые реакции могут появиться несколько позже. Естественных жестов, мимики не нужно бояться, наоборот, следует помнить, что овладение ими способствует как общему, так и речевому развитию малыша.

Общаясь с ребенком, взрослый постоянно побуждает его к речи; при этом характер побуждения различен в зависимости от возраста малыша. Если у младенца мать стремится вызвать ответную голосовую реакцию, то после года взрослый побуждает малыша к повторению слова, фразы, называнию игрушки, предмета, выражению своих желаний в речи в любой доступной ему форме: голосом, лепетным или полным словом, фразой.

Говорить с ребенком нужно всегда голосом разговорной громкости и ни в коем случае не кричать: громкие звуки могут вызвать у малыша акустическую травму, и его слух снизится.

Если ребенок со слуховыми аппаратами, то нужно обращаться к нему с расстояния 0,5—1 м. В этом случае ребенок одновременно и слышит речь, и видит лицо говорящего, т. е. воспринимает речь слухо-зрительно. Однако для развития слуховой функции малыша необходимо также предъявлять тот же речевой материал только на слух. Поэтому взрослый повторяет одно и то же слово, выражение несколько раз: один-два раза при слухо-зрительном восприятии, затем, — исключив зрительный компонент, т. е. прикрыв рот рукой или говоря сбоку от ребенка, и в последний раз вновь произносит слово так, чтобы ребенок и слышал речь, и видел лицо говорящего.

Когда ребенок без аппаратов (умывание, купание, укладывание спать), говорить нужно также голосом разговорной громкости, но ушной раковины малыша. В этом случае ребенок воспринимает речь только на слух. Затем слово, фраза произносятся так, чтобы ребенок мог видеть лицо говорящего, и в третий раз выражение вновь повторяется у уха малыша.

Часто начало коррекционной работы откладывается до достижения ребенком двух-трехлетнего возраста, так как и педагоги, и родители не представляют себе, как можно организовать занятия с малышом первого-второго

года жизни. Но ведь учить ребенка — это не значит посадить его за стол и в течение определенного, достаточно длительного времени проводить те или иные упражнения. Коррекционная работа в первую очередь предполагает правильную, рациональную организацию деятельности малыша в период его бодрствования. Педагогическое воздействие на ребенка оказывается в течение всего дня: во время кормления, одевания, прогулок, в ходе игровых действий и т. д. В процессе формирования у ребенка культурно-гигиенических навыков и норм поведения развиваются подражание, внимание, память, речь (как ее понимание, так и самостоятельное воспроизведение), слуховое восприятие. Одновременно ежедневно с ребенком проводят занятия, направленные на развитие его движений, познавательной деятельности, эстетическое воспитание. Также организуются специальные коррекционные занятия по формированию речи, развитию слухового восприятия и навыков произношения.

В течение дня с малышом проводится несколько занятий, длительность которых зависит от возраста ребенка. Так, на первом году жизни продолжительность занятий увеличивается от 1-2 мин до 5-7 мин к году, в 1,5 года занятие длится уже 10-12 мин, а в 2 года — 15 мин. Можно предложить примерно следующее расписание занятий для детей 1,5-2 лет (см. табл. 2).

Естественно, что занятия идут не друг за другом (как уроки в школе), а перемежаются со свободной деятельностью малыша, прогулкой, кормлением, сном. Целесообразно часть занятий проводить в первой половине дня, а другую часть — во второй. Если ребенок спит днем два раза, то можно организовать два занятия до первого сна и по одному занятию до второго и после него.

Родителям, которые могут заниматься с ребенком только вечером, можно порекомендовать сократить количество занятий в неделю по каждому разделу и проводить ежедневно два занятия, а в субботу и воскресенье — 4-5 занятий.

Каждое занятие (даже самое маленькое) взрослым тщательно продумывается. Надо четко представить цель занятия, т. е. чему учить ребенка. В соответствии с этим взрослый подбирает к занятию все необходимое: игрушки, картинки, таблички и т. п. Важно правильно выбрать время занятий, чтобы в момент их проведения ребенок был активен, а маму не отвлекали другие дела. Для ребенка занятие всегда игра. Упражнения, которые ему предлагаются,

должны быть разнообразны как по содержанию, так и по форме. Не следует перегружать занятие материалом. В ходе его проведения нужно стараться, чтобы малыш не утомлялся, чтобы не ослабевали его интерес и внимание к занятию. Важно вовремя закончить занятие, т. е. до того момента, когда уставший ребенок откажется заниматься. На ранних этапах обучения необходимо сформировать у ребенка положительное отношение к занятиям. Для этого надо, во-первых, заинтересовать ребенка занятиями, а во-вторых, постоянно его поощрять, хвалить и не ругать за неудачу. Наряду с новыми заданиями целесообразно предлагать и упражнения, уже хорошо знакомые малышу, выполнение которых не вызывает затруднений и доставляет удовольствие. Это поддерживает у ребенка интерес к занятиям, развивает его активность и уверенность в своих силах. Важно вызвать у малыша интерес к занятиям, научить преодолевать трудности, радоваться своим победам.

Общепринятое представление о занятии — это проведение тех или иных упражнений за столом. Но с маленьким ребенком продуктивнее работать на полу, на диване и т. д. При этом малыш может лежать на животе, стоять, сидеть на корточках. Важно, чтобы во время занятий ребенок много двигался. Вместе с тем с 1,5 лет определенные занятия проводятся и сидя за столом, в этом случае они непродолжительны (рисование, лепка, действия с разнообразными пирамидками, матрешками, вкладышами и т. п.). Полезные советы по воспитанию ребенка, по организации занятий с ним можно найти в книге Б.Д.Корсунской “Воспитание глухого дошкольника в семье” (М.: Педагогика, 1970). Приведем лишь некоторые выдержки из нее.

“Дети не рождаются послушными или упрямыми, трудолюбивыми или ленивыми, ласковыми или грубыми. Такими их делает воспитание”.

“Нельзя делать никаких уступок в соблюдении ребенком норм поведения. Что это значит? Вы требуете, например, чтобы ребенок принес игрушки к занятию. Он балуется, не хочет, быстрее самому принести игрушки, чем заставить это сделать ребенка. В другом случае он не обращает внимания на замечание сестры или вымыть руки. Вам жаль дорогого времени, выкроенного для занятий, и здесь вы не выдерживаете и уступаете ему.

Плохо сидит на занятиях. Ну ладно! Сегодня обойдется. ... Жаль времени, пусть лучше побольше почитает. Вам кажется, что вы поступаете мелочью во имя важного. Нет. Вы принесли в жертву более существенное. Ребенок начинает проявлять небрежность уже в самих занятиях. ... Снисходительность – прямая помеха результатам обучения. Во всех случаях ваша уступка – угроза воспитанию личности ребенка.

... воспитывая у своего ребенка навыки правильного поведения, вы непременно должны сочетать это с обучением соответствующему слову. ... У вас ... возникает вопрос: как, зачем говорить все эти слова [можно, нельзя и т.п. – авт.] ребенку, если он их не понимает? Да, сначала не понимает.... Воспитывая ребенка, обучая его тем или иным действиям и каждый раз при этом пользуясь соответствующими словами, вы ... и научите его их понимать”.

“Начав обучение ребенка в раннем возрасте, вы должны быть очень осторожны, чтобы не утомить его, не вызвать у него неприязни к занятиям. ... Иначе быстрый успех в начале обучения может смениться отрицательным отношением ребенка к занятиям”.

С первых дней обучения работа с малышом должна контролироваться специалистом — сурдопедагогом сурдологического кабинета или специального детского сада. Он поможет спланировать занятия, подобрать конкретный материал с учетом возрастных особенностей, уровня психофизического развития малыша. Сурдопедагог поможет взрослым организовать правильное общение с ребенком и познакомит их с методикой коррекционной работы.

Учитывая возрастные особенности младенца, занятия с ним проводятся только дома. С детьми старше одного года домашнее обучение желательно сочетать с занятиями сурдопедагога. Эти занятия могут быть систематическими — не реже 1-2 раз в неделю, если родители живут недалеко от того или иного учреждения. Если семья живет далеко, они могут быть и периодическими — 2-3 раза в год в течение 1-2 недель.

Маленького ребенка (до 2-3 лет) желательно воспитывать дома. Только в этом случае обеспечивается постоянное в течение всего дня педагогическое воздействие на малыша. Вместе с тем важно учить ребенка общаться с другими

детьми: играть рядом, не мешая друг другу, делиться игрушками, а позже — и играть вместе. С этой целью полезно организовать коллективные игры и занятия. Совместно со слышащими детьми наиболее удобно проводить подвижные игры на улице, занятия с песком, снегом, а дома учить собирать пирамидки, классифицировать предметы по форме, цвету, величине, заниматься с игрушками, лепить, рисовать и т. п. При проведении подобных игр-упражнений неслышащий ребенок не будет особенно отличаться от слышащих. Систематические занятия помогут даже глухому ребенку лучше справиться с заданиями, а его речевое недоразвитие не помешает организации совместных игр и занятий.

Таблица 2

Примерное расписание занятий (для детей 1,5—2 лет)

Понедельник	Развитие речи Музыкальное занятие Развитие слухового восприятия и обучение произношению Физкультурное занятие Занятие со строительным материалом
Вторник	Занятие с дидактическим материалом и игрушками Развитие слухового восприятия и обучение произношению Физкультурное занятие Развитие речи в связи с ознакомлением с природой Рисование карандашами

Среда	Развитие слухового восприятия и обучение произношению Игры-занятия с предметами-орудиями Физкультурное занятие Развитие речи
Четверг	Занятие с игрушками Развитие речи Физкультурное занятие Развитие слухового восприятия и обучение произношению Рисование красками
Пятница	Развитие слухового восприятия и обучение произношению Занятие с дидактическим материалом и игрушками Физкультурное занятие Развитие речи в связи с ознакомлением с природой Лепка или аппликация
Суббота	Развитие речи Занятие со строительным материалом Физкультурное занятие Развитие слухового восприятия и обучение произношению Занятие с игрушками

Воскресенье	Развитие слухового восприятия и обучение произношению Музыкальное занятие Развитие речи Занятие с дидактическим материалом и игрушками Физкультурное занятие
-------------	---

Большинство родителей детей с недостатками слуха сами слышат. Но даже если у них снижен слух, то, вне зависимости от уровня владения устной речью, они могут успешно заниматься с малышом. Им доступно проведение занятий по развитию движений, по предметно-игровой и изобразительной деятельности. Они также могут успешно развивать речь ребенка, используя письменные таблички, обучать ребенка грамоте. Если неслышащие родители свободно владеют устной речью, то они могут выполнять и задания по развитию речи и слухового восприятия. Специальную работу по формированию произносительных навыков будет проводить специалист-сурдопедагог.

Если в семье пользуются жестовой речью, то ребенок будет постепенно овладевать ею. В этом случае жестовая речь может стать помощником в развитии малыша. Однако чтобы не замедлилось развитие словесной речи, необходимо сопровождать жесты словом – устным или письменным (табличка). К этому же следует побуждать и ребенка.

Для успешного развития ребенка важно с первых дней жизни правильно его воспитывать. К воспитанию неслышащего малыша предъявляются те же требования, что и к воспитанию слышащих детей. Капризный, избалованный ребенок с нарушенным слухом будет страдать в жизни значительно больше. Достигнутые им результаты во многом зависят от того, насколько он приучен к систематическим занятиям, труду, насколько у него сформированы нормы поведения в обществе.

Воспитывать и обучать ребенка в семье можно только при согласованных действиях всех взрослых. Важно, чтобы подход к ребенку и требования к нему были едиными у всех членов семьи. Плодотворное сотрудничество родителей и сурдопедагога является залогом преодоления трудностей в работе с неслышащим малышом.

ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ

Период младенчества играет особую роль в становлении всех психических функций, в том числе и речи.

На первом году жизни ребенок стремительно развивается. Семимесячный малыш разительно отличается от трехмесячного. Каждый день у ребенка появляется что-то новое: вчера он начал держать головку, сегодня осчастливил вас первой улыбкой... Вот он уже лежит на животе и с интересом смотрит вокруг; а вот он потянулся к игрушке и схватил ее.

Как известно, ведущей деятельностью ребенка в период младенчества является общение. Становление общения ребенка со взрослым начинается с первых дней жизни. В первом полугодии жизни – это эмоциональное общение. В эмоциональном общении (называемом ситуативно-личностным) ребенок реагирует на особенности голоса, интонацию, речь участвует в этом общении лишь своей звуковой формой.

В ходе эмоционального общения ребенок выражает только чувства, но не мысли. Этого становится недостаточно, когда во втором полугодии расширяются представления ребенка об окружающем мире, обогащаются его взаимоотношения со взрослыми, усложняются движения и действия, возрастают физические возможности. Вокруг так много интересных вещей, говорить о которых на языке эмоций не только трудно, но и чаще всего просто невозможно. После того как ребенок овладевает хватанием (к концу первого полугодия), возникает новая форма общения – ситуативно-деловое, предполагающее уже участие речи в общении.

В каждом возрастном периоде наряду с определяющими сторонами развития выделяются и такие, которые играют роль не столько в данное время, сколько в последующем развитии слышащего ребенка. Так, например, к ним относятся начало развития понимания слов взрослого в начале второго полугодия жизни, появление первых самостоятельных слов к году, усвоение грамматических форм в конце второго года жизни.

Как известно, все стороны развития ребенка тесно взаимосвязаны и строго регламентированы возрастом. Поэтому трехмесячному ребенку нельзя

предъявлять те же требования, что к шестимесячному, также как неэффективно предлагать шестимесячному ребенку те же игры, что и трехмесячному. В связи с этим описание педагогического воздействия на неслышащего младенца представлено по возрастным периодам: 0-3 месяца, 3-6 месяцев, 6-12 месяцев. Следует особо подчеркнуть, что психофизическое состояние ребенка не всегда соответствует его календарному возрасту, так, например, недоношенные и ослабленные дети, как правило, отстают в развитии на 1-2 месяца, а иногда и больше. Поэтому при определении индивидуальной программы работы с ребенком следует исходить не из календарного возраста, а из фактического состояния малыша. Уровень психофизического развития по отношению к тому или иному возрастному периоду определяет врач и педагог-дефектолог. Работа с малышом в каждый возрастной период излагается совокупно по разным линиям развития.

Нарушения слуха могут быть выявлены в самые разные сроки, и, следовательно, коррекционное воздействие на одних детей начинается с первые три месяца жизни, на других – в период от 3 до 6 месяцев, а на третьих – во втором полугодии. Если педагогическая работа начинается не в первые 3 месяца, а в следующем возрастном периоде, то в содержание работы с ним включаются как упражнения, предлагаемые для самых маленьких детей и для малышей 3-6 месяцев. В случае начала занятий со второго полугодия они организуются в соответствии с возрастными особенностями ребенка. При этом используются отдельные приемы работы с детьми первого полугодия жизни, но с учетом того, что степень активного участия младенца в совместной деятельности со взрослым в этом случае значительно выше.

ПЕРВЫЕ ТРИ МЕСЯЦА ЖИЗНИ

Уже в первые три месяца жизни ребенок нуждается в разнообразных впечатлениях о внешнем мире. Эти впечатления он получает от взрослого во время ухода за ними в виде тактильных ощущений при кормлении, купании, пеленании, массаже, ласковых поглаживаниях и т.п., а также в виде зрительных и слуховых ощущений при общении с близкими, при рассматривании ярких предметов, погремушек и т.п.

В это время основное внимание уделяется развитию зрения и слуха, имеющих большое значение для формирования таких важных в младенческом возрасте видов деятельности, как ориентировочная и коммуникативная (общение). Основная задача этого периода — установить связь младенца со взрослым, **сформировать зрительное и слуховое сосредоточение**. С этой целью малыша приучают смотреть на лицо взрослого, останавливать взгляд на ярких игрушках, следить за передвигающимися игрушками, прислушиваться к различным звукам, доступным слуху ребенка, к речи, к пению взрослого.

Воздействие на ребенка, осуществляемое во время ухода за ним, носит комплексный характер, так как активизирует одновременно зрение, слух, осязание. Мама успокаивает младенца, гладит ему ручки, ножки, спинку, заменяет мокрые пеленки и в это же время разговаривает с ним. На лице у взрослого улыбка, он весь проникнут заботой и нежностью. Содержание обращенной к ребенку речи не имеет значения, для него важна интонация, с которой к нему обращаются. В конце первого — начале второго месяца жизни у малыша появляются периоды положительного эмоционального состояния: в короткие минуты бодрствования, когда ребенок сыт, сух, когда его ничто не беспокоит. Эти минуты следует использовать, чтобы привлечь внимание младенца, постараться поймать его взгляд и удержать его на себе.

Несколько позже, на втором месяце жизни, можно попытаться привлечь взгляд ребенка к яркой игрушке, блестящему предмету, стремясь к тому, чтобы малыш хотя бы несколько секунд смотрел на предмет, попробовать повести взгляд ребенка за игрушкой вправо, влево.

Общаясь с ребенком, взрослый использует не только ласковую интонацию, но и вопросительную, шутливо-строгую и т. п. Важно вызвать у ребенка ответную эмоциональную реакцию, которая свидетельствовала бы о том, что ребенок становится все более активным в общении со взрослым.

На третьем месяце жизни общение взрослого с младенцем начинает опосредоваться предметами. Над коляской и кроваткой подвешиваются игрушки, которые привлекают внимание ребенка. Малыша приучают следить за погремушкой: для этого фиксируют взор ребенка на игрушке, а затем побуждают его проследить взглядом за двигающейся погремушкой. Следует чередовать

беззвучный показ погремушки с озвученным. В некоторых случаях целесообразно начинать с беззвучного показа, а затем, переместив погремушку вправо или влево, пограть ею. Спустя некоторое время (через несколько дней) можно попробовать первоначально издать звук справа или слева, а затем, после того как ребенок сделает попытку найти источник звука, показать ему погремушку. Такие упражнения можно проводить с детьми, которые слышат без аппарата хотя бы у самого уха, либо если малыш слухопротезирован двумя аппаратами заушного типа. Так же используются и другие звучащие игрушки (барабан, бубен, гармошка и т. п.). Такие упражнения служат цели подготовить ребенка к формированию навыка реагирования на звук: вызвать поворот глаз, а затем и головы в сторону источника звука.

Основное достижение ребенка в этот период — появление **комплекса оживления**, который выражается в улыбке при виде говорящего лица. Сначала ее вызвать трудно: нужно длительно разговаривать с ребенком, дожидаясь сосредоточения на лице взрослого, на фоне которого раза два очень быстро пробегает слабо выраженная улыбка. В дальнейшем улыбка на говорящее лицо легче вызывается и дольше держится. Почти одновременно с улыбкой у ребенка появляется первая спокойная голосовая реакция. Она возникает, так же как и улыбка на говорящее лицо, в ответ на длительный разговор или протяжное произнесение гласных над лицом ребенка. При этом малыш обычно начинает произносить звуки не во время разговора взрослого, а в паузах. Вначале при разговоре у малыша появляется улыбка, а уже потом он издает звуки. В дальнейшем возникает новый элемент — движения: быстрое вскидывание обеих рук, а также перебирание ногами, попеременное или одновременное сгибание ног. При благоприятном развитии ребенка с четвертого месяца комплекс оживления постепенно сменяется дифференцированными реакциями: или хватанием, или гулением, или улыбкой.

В комплексе оживления присутствуют все те элементы, из которых в дальнейшем будут формироваться дифференцированные двигательные механизмы, речь, хватание и т. д. Значение комплекса оживления для развития речи состоит в том, что систематическая его активизация всякий раз вызывает голосовые реакции ребенка.

Голосовые реакции к трем месяцам становятся разнообразными: ребенок громко смеется, произносит звуки, похожие на a_5 , э, иногда певучие, высокие. Это — гуление, явление, характерное как для слышащих, так и для неслышащих детей. Звуки гуления развиваются у ребенка на базе врожденных двигательных координации, связанных с актами дыхания, сосания, глотания. Задача взрослого на этом этапе — *побуждать ребенка к голосовым реакциям*, вызывать у него положительное эмоциональное состояние. Родителям важно научиться слышать и понимать своего ребенка. Необходимо подходить к малышу не только тогда, когда он кричит и ему плохо, но, и что не менее важно, когда он в хорошем настроении и готов “поговорить”

Особое внимание также следует уделять **физическому развитию** малыша. Необходимо выкладывать ребенка на живот, развивать его умение поднимать и удерживать головку в таком положении. Кроме того ребенка следует постоянно брать на руки и учить удерживать головку, находясь в вертикальном положении (с 2-3-недельного возраста).

При проведении физических упражнений взрослый постоянно общается с малышом, называет действия. Сами упражнения сопровождаются, как правило, произнесением тех или иных звуков, слогов и слогосочетаний. Так, например, поглаживая малыша, проводя массаж, взрослый протяжно произносит гласные и согласные звуки типа: $a_$, $m_$, $n_$, $v_$, сгибая и разгибая его ножки и ручки — звукосочетания типа *папапа, тата* и т. д. Речевое сопровождение этих упражнений способствует развитию зрительно-слухового сосредоточения, стимулирует появление первых голосовых реакций ребенка.

Таким образом, в первые три месяца жизни ребенок нуждается лишь в доброжелательном внимании взрослого. Ведущим мотивом общения является личностный мотив. Внимание ребенка направлено в основном на взрослого, ухаживающего за ним. Взрослый осуществляет комплексное воздействие на зрение, осязание, слух ребенка. Среди звуковых раздражителей самым главным для малыша является человеческий голос, который ассоциируется у него с ласковыми руками матери, атмосферой добра, уюта и защищенности. Трудными и ответственными в воспитании ребенка являются первый и второй месяцы

⁵ Здесь и далее: черта за буквой ($a_$) обозначает длительное произнесение звука.

жизни, когда надо вызвать у него положительные эмоции и сформировать потребность в общении со взрослым. С третьего месяца возможности воспитания возрастают, так как ребенок уже сам заинтересован в общении со взрослыми. В связи с этим Г.Л.Розенгард-Пупко отмечала, что в результате развития эмоциональных взаимоотношений между ребенком и взрослым ребенок становится доступным его влиянию. Благодаря этому можно формировать у ребенка новые потребности и интересы, развивать его эмоциональную жизнь, восприятие, память, движения и действия. Здесь зарождаются также основные условия для развития речи.

Требования к взрослому:

- разговаривайте с ребенком в процессе ухода за ним: при пеленании, кормлении, подготовке к купанию и т. п.;
- сосредоточивайте взор ребенка на своем лице, беседуйте с ним, когда он находится в состоянии спокойного бодрствования, используя разнообразные интонации;
- побуждайте ребенка к поиску взглядом разговаривающего с ним взрослого; расположите кроватку в комнате таким образом, чтобы можно было подойти к ней справа и слева;
- побуждайте малыша прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами: погремушкой, барабаном и т. п., подготавливайте его к формированию навыка определения источника звука.

ЧЕТВЕРТЫЙ-ШЕСТОЙ МЕСЯЦЫ ЖИЗНИ

Трехмесячный ребенок живо реагирует на лица близких и посторонних людей, отвечая первым радостной улыбкой, общим оживлением, а вторым — нахмуренным пристальным взглядом, иногда плачем. В этот период ребенок становится способным различать звуки, развиваются его голосовые реакции. Приблизительно к трем месяцам появляются гортанные звуки, чуть позднее и певучее гуление (гласные), в 5—6 месяцев отдельные слоги типа *ба*, *па*, *ма*. Важной задачей в этот период является **стимулирование голосовых реакций**, способствующих развитию артикуляционного аппарата и слухового

сосредоточения. Голосовые реакции возникают в различных ситуациях: в общении со взрослым, во время выполнения действий с игрушками, в моменты двигательной активности.

Ухаживая за ребенком, к нему обращаются по имени, реагируют на все голосовые реакции, подкрепляют их, т. е. произносят вслед за ребенком его же звуки, а также предлагают новые звуки и звукосочетания, в основном гласные, произнося их в разном темпе и с разной интонацией. Если ребенок в данный момент без аппаратов, то, общаясь с ним, следует говорить голосом разговорной громкости поочередно то на правое, то на левое ухо, приближаясь непосредственно к ушной раковине, а затем и таким образом, чтобы малыш видел лицо говорящего. Ласковое, с улыбкой обращение к малышу способствует яркому проявлению положительных эмоций — смеха, голосовых реакций, оживленных движений.

Уже в этом возрасте необходимо организовать специальные занятия, направленные на то, чтобы поддерживать у ребенка радостное состояние, вызывать ответные звуки, побуждать отыскивать взором разговаривающего с ним взрослого, реагировать на доступные его слуху звучания. Занятия рекомендуется проводить во вторую половину бодрствования, через 40-60 мин после пробуждения.

Занятия продолжительностью 3-6 мин проводятся ежедневно, 4 раза в день. На каждом занятии следует чередовать несколько приемов воздействия, делая между ними паузу по 30 секунд. Пауза дает возможность ребенку произнести звуки. Сначала необходим эмоциональный разговор с малышом, затем молчаливое присутствие взрослого в поле его зрения, которое сменяет демонстрация игрушки, и, наконец, завершает занятие эмоциональное общение. Как на занятиях, так и во время ухода за ребенком ставятся задачи обеспечения эмоционально-положительного состояния малыша, развития у него слухового и зрительного сосредоточения, способности подражания звукам.

На четвертом месяце жизни возникает общение между ребенком и взрослым посредством речевых звуков.

Как отмечалось выше, на третьем месяце жизни ребенок реагирует на разговор с ним взрослого смехом, голосом, движением рук и ног. Важно знать, что в это время голосовые реакции слышащих детей и детей с нарушенным слухом одинаковы: это короткий вскрик, тихие протяжные гласные, похожие на звук э, горловые звуки. Возникновение таких звуков носит физиологический характер и не зависит от слуха ребенка.

Начиная с четвертого месяца жизни, слух приобретает ведущее значение для дальнейшего развития голосовых реакций. С этого возраста они развиваются на основе подражания, которое требует в первую очередь прислушивания к голосу взрослого и произнесения ребенком звуков под контролем слухового восприятия. В это время жизни ребенок вступает в новый период речевого развития - появляется самоподражание. Произнесение того или иного звука, слога вызывает определенные кинестетические раздражения, которые служат стимулом для повторного произнесения. Постепенно у нормально слышащего младенца устанавливается связь между работой речевых органов и соответствующими слуховыми раздражениями. С этого момента быстро увеличивается разрыв в развитии голосовых реакций слышащего и неслышащего ребенка.

Поэтому крайне важно обеспечить неслышащему малышу возможность для восприятия звуков собственной речи и речи взрослого посредством слуховых аппаратов. В этом случае, если произносить звуки из “репертуара” ребенка тем же тоном, то в ответ он в состоянии их повторить. Меняя звуки, например *а__* на *бр__*, можно вызвать такие же изменения звуков ребенка. Переход от одних звуков к другим происходит после маленькой паузы. Ребенок произносит звуки, повторяя их многократно. Появление у ребенка с нарушенным слухом возможности повторить те или иные звуки и слоги за взрослым является огромным достижением. Оно знаменует возникновение нового этапа в развитии речи глухого и слабослышащего малыша — **переход от гуления к лепету**. Этого не происходит у детей со значительным снижением слуха без специального педагогического воздействия.

Дальнейшее **развитие общения** посредством речевых звуков проявляется в том, что ребенок не только отвечает звуками на “разговор” с ним взрослого, но и

сам, по своей инициативе, затевает “разговор” со взрослым. Наряду с этим ребенок начинает произносить звуки и вне ситуации общения. Но это может возникнуть лишь как результат постоянного общения ребенка со взрослым. Каждое взаимодействие младенца и взрослого оставляет после себя след. Ребенок сохраняет некоторое время хорошее, приподнятое настроение и продолжает гулить. Это приводит к тому, что произнесение звуков становится самостоятельной деятельностью ребенка.

Отсюда понятно, почему важно систематически вызывать и поддерживать у детей эмоционально-положительное состояние. “Разговор” с ребенком необходимо проводить с большим эмоциональным подъемом в игровой форме: много раз повторять его имя, произносить короткие рифмованные строки, всякий раз меняя интонацию и громкость голоса, темп произнесения звуко сочетаний или слов.

Постепенно в диалоги взрослый включает и те звуки и звуко сочетания, которые малыш сам еще не произносит. В первую очередь это гласные, которые произносятся протяжно и кратко: *a__ a, o__ , o, y__ , y*, слоги и их сочетания типа *ма, мамамма. ба, бабабаба, па, папапапа, прр* и т. д. С 5—6 месяцев такие игры можно сочетать с гимнастикой. Так, например, медленно разводя ручки малыша в стороны, взрослый произносит *a__* или *м__a__*; поглаживая тельце ребенка, произносит *м__*, *о__*; притягивая малыша к себе за ручки, как бы сажая его, говорит *у__*. Многократное попеременное сгибание и разгибание ножек может сопровождаться произнесением звуко сочетаний *бабабаба, папапапа, тататата, дададада* и т. д.; поднимая обе ножки вверх и быстро опуская их, можно произносить слоги *ба!, па!, та!, да!* и т. п. Упражнения состоят из последовательного произнесения какого-либо одного звука или звуко сочетания, а также и из ряда слогов и звуков, например: *папапа — м__a__*, *у__ — бах!*, *a__ — тататата — a__*. При этом разный характер звучаний сопровождается движениями разного характера.

Эти упражнения наиболее результативны в первом полугодии жизни, так как в это время они наиболее естественны. Это связано с тем, что все внимание ребенка приковано ко взрослому. После 6 месяцев деятельность младенца становится более разнообразной и его внимание переключается со взрослого на

различные предметы. Самое главное в этот период — вызвать у малыша положительные эмоции, на фоне которых будут активизироваться его голосовые реакции. Важно, чтобы сам взрослый был очень эмоционален, пользовался разнообразными интонациями, выражал их не только голосом, но и мимикой.

Для развития подражания речевым звукам надо обязательно находиться в поле зрения ребенка. Он должен не только слышать звуки и слова, но и видеть лицо взрослого. В момент разговора ребенок внимательно следит за движениями рта говорящего, и сам шевелит губами, стараясь как бы воспроизвести увиденные движения и услышанные звуки. Сначала появляется подражание звукам, уже имеющимся у него в запасе. Поэтому в общение в первую очередь следует включать те комплексы звуков, которые ребенок уже может произнести. Порядок звуков надо периодически менять, постепенно добавляя новые. Произносить звуки следует размеренно, чередуя их с моментами молчания. Во время пауз ребенку предоставляется возможность отреагировать, т. е. проявить активность в произнесении звуков. Ожидая услышать их, ребенок сначала молчит, а затем начинает “говорить”.

Таким образом, роль слухового компонента в комплексном восприятии мира младенцем постепенно возрастает. Основным способом воздействия на ребенка со сниженным слухом остается по-прежнему обеспечение его различными слуховыми, зрительными, осязательными впечатлениями. Главным слуховым раздражителем является речь взрослого. Речевое общение с ребенком осуществляется во все время его активного бодрствования. Мать разговаривает с малышом с различной интонацией. Взяв малыша на руки, взрослый поет ему несложные, но разнообразные по ритму и темпу песенки, двигаясь с ним в такт звучания.

На этом этапе начинают проводиться специальные упражнения, направленные на **развитие слуховой функции**. К ним относится формирование и закрепление ориентировочной поисковой реакции на звуки, доступные слуху ребенка. С этой целью малыша побуждают оборачиваться в то время, когда его зовут, многократно повторяя имя ребенка или слогосочетания типа *папапапа*, которые произносятся до того момента, пока ребенок не прореагирует. Каждая ответная реакция малыша должна обязательно быть подкреплена: ему

показывают или дают любимую или новую игрушку, берут на руки, дают лакомство. Если ребенок не оборачивается, то взрослый привлекает его внимание к себе внимание с помощью игрушки, и, продолжая многократно произносить имя малыша или какое-либо слогосочетание, отходит от него, “ведя” взгляд ребенка игрушкой за собой, т.е. учит поворачивать голову в сторону звука. Одним из условий проведения этого упражнения является постоянное местонахождение источника звука, как правило, сзади, за спиной ребенка. При этом расстояние от младенца в индивидуальных слуховых аппаратах до источника звука не должно быть меньше 1,5 – 2 метров.

Постепенно, по мере овладения умением оборачиваться на звук, подаваемый с постоянного места, упражнение усложняется. Звук подается не сзади, а справа или слева. Первоначально малыш, как правило, поворачивается назад. Взрослый с помощью игрушки обращает внимание ребенка на то, что звук исходит слева (справа). В дальнейшем упражнения, направленные на формирование умения определять направление источника звука, проводятся постоянно. Со временем ребенок овладевает умением локализовать источник звука справа и слева, а позже – спереди и сзади. Обязательным условием при проведении этого упражнения является подача одного и того же звукового сигнала с обеих сторон. Также одинаковым должно быть и подкрепление реакции ребенка на звук с той или иной стороны; в противном случае малыш будет постоянно поворачиваться в ту сторону, подкрепление с которой ему больше нравится. В качестве источника звука используется голос матери, а позже – звучащих игрушек.

Уже в первом полугодии жизни внимание ребенка привлекается к **музыкальным звучаниям**. Взрослый поет малышу, предлагает ему разнообразные звучащие игрушки, по возможности исполняет мелодии на каком-либо музыкальном инструменте. При этом полезно, держа ребенка на руках, двигаться с ним в ритме разнообразных мелодий. Эти движения передают ребенку характер музыки: спокойный, плясовой и т. п. И в дальнейшем ребенку предлагаются музыкальные звучания, как в исполнении взрослого, так и в записи, по радио, телевидению. При этом малыша побуждают двигаться под музыку вместе со взрослым, а позже и самостоятельно.

В этом возрасте **совершенствуются движения** ребенка. Он хорошо держит головку. Может сам перевернуться со спины на живот и обратно, преодолевая иногда таким образом некоторое расстояние, отделяющее его от игрушки. Взрослый побуждает малыша к овладению ползанием. С этой целью перед ребенком, лежащим на животе, кладут привлекательную для него игрушку. В то время, когда ребенок старается дотянуться до нее руками, взрослый упирает его пяточки в свои ладони и подталкивает вперед. Если при этом под грудь подложить валик, ребенок длительное время может манипулировать игрушкой, лежа на животе.

В возрасте 3 – 6 месяцев у ребенка начинают формироваться первые **действия с предметами**. Необходимо привлекать внимание ребенка к игрушке, вызывая стремление дотянуться до нее и взять ее. Малыша побуждают брать и удерживать игрушку, которую взрослый держит над его грудью. К 5 месяцам ребенка побуждают брать игрушки из разных положений: лежа на боку, на животе, сидя на руках у матери. Эти занятия крайне важны, т.к. формируют согласованные действия руки и глаз: долгое время взор малыша следует за рукой и лишь значительно позже ребенок начинает показывать рукой то, что видит. После 5 месяцев следует учить малыша брать в каждую руку по игрушке и некоторое время удерживать их одновременно.

В ходе проведения общеразвивающих игр-упражнений (развитие движений, действий с предметами) создаются благоприятные условия для речевого общения. Это общение пока лишь одностороннее: взрослый обращается к малышу с вопросами типа: “Где мячик?”, “Что там?”, называет предметы, игрушки, действия, которые выполняет ребенок: “Ползи”, “Возьми”, “Держи”, “Перевернись” и т.п.

На пятом и шестом месяцах жизни в общем нервно-психическом развитии малыша происходят существенные изменения. Прежде всего, из состава комплекса оживления выделяются движения и звуковые реакции. Если систематическая работа с ребенком начата рано, то к 5—6 месяцам движения и звуковые реакции становятся средствами для выражения своих желаний. Они сигнализируют о том, что ребенок голоден, заставляют взрослого обратить внимание на малыша, приблизиться к нему.

При приближении взрослого, видя его или слыша его голос, ребенок начинает лепетать, пытается подползти к нему, старается схватить его за лицо, за волосы. Звуки становятся для ребенка инициативной формой общения со взрослыми и средством выражения своих желаний.

На основании прежнего опыта малыш узнает людей, предметы и начинает дифференцированно на них реагировать. Он также различает мимику и голос взрослого, некоторые его движения и действия. Все это является основой для возникновения у ребенка понимания речи.

При благоприятных условиях развития и воспитания ребенок к шести месяцам обладает хорошим эмоциональным тонусом, он активен, интересуется окружающим, его движения и действия становятся до некоторой степени организованными.

Совершенно иной тип поведения проявляет шестимесячный ребенок, с которым мало общались и у которого не развиты характерные для данного возраста умения, потребности, интересы, в том числе потребность в общении со взрослым. Такие дети отстают в нервно-психическом развитии, прежде всего в развитии эмоционально-волевой сферы, их поведение однообразно и сводится к нескольким повторяющимся изо дня в день движениям. С такими детьми трудно организовать общение, от них невозможно добиться улыбки, смеха и звуков. У некоторых из них возникает отрицательное отношение ко взрослому и общение с ним вместо улыбки и радости вызывает плач. Несмотря на то, что основная деятельность таких детей заключается в смотре, у них мало развито зрительное восприятие: глаза бесцельно устремлены вдаль либо блуждают по сторонам. Они не стараются увидеть лицо взрослого или предмет, так как у них нет интереса к окружающему. Дети мало двигаются и не прилагают никаких усилий, чтобы достичь чего-либо. Они поглощены рассматриванием своего тела, особенно рук, вокруг себя ничего не замечают.

Требования к взрослому:

- организуйте разнообразное эмоциональное общение с ребенком во все время его активного бодрствования: в игровой ситуации прячьтесь от ребенка и неожиданно появляйтесь, предлагайте разные игрушки, чтобы ребенок брал их

рукой, следите, чтобы он занимался подвешенными игрушками, учите поворачиваться на живот, на спину, ползать;

- проводите специальные занятия по 3—6 мин, направленные на то, чтобы вызвать у ребенка ответные звуки, желание найти разговаривающего с ним взрослого;

- поддерживайте возникающую у ребенка потребность быть “со-беседником”, не оставляйте без внимания обращенные к вам призывы ребенка.

ВТОРОЕ ПОЛУГОДИЕ ЖИЗНИ

Второе полугодие жизни отличается значительными изменениями в **физических возможностях** ребенка. В это время он учится ползать, самостоятельно садиться и ложиться из положения сидя (7-8 мес), учится ходить, держась руками за опору (к 9 мес), переходить от одного предмета к другому, придерживаясь руками за опору (к 10 мес), к году малыш начинает ходить самостоятельно, без опоры. Для успешного развития младенца крайне важно способствовать своевременному формированию у него тех или иных двигательных умений, в том числе и разнообразных действиях с предметами.

Этот возрастной период характеризуется бурным развитием возможностей ребенка в **действиях с предметами**. Так в начале 6 месяца жизни большим достижением для малыша является овладение произвольным хватанием. Следующий важный этап - овладение ребенком способностью произвольно отпускать предметы из руки. А к концу первого года жизни он уже может подражать достаточно сложным движениям взрослого, производить осмысленные действия с предметами: нанизывать кольца на стержень, строить башенку из 2 кубиков, кормить куклу и т.п.

Во втором полугодии жизни необходимо развивать хватательные движения и действия прослеживания за предметами. С этой целью младенца учат следить за перемещающимися игрушками, находящимися в поле его зрения, хватать игрушки разной формы и величины. До 8-9 месяцев ребенок лишь манипулирует предметами: бросает, постукивает, перекладывает. Позже, с 9-10 месяцев, он овладевает осмысленными целенаправленными действиями: ставить кубик на

кубик, выполнять простые игровые действия по подражанию (покормить куклу, побаякать ее и т.п.), катать и подбрасывать мяч. Он также учится нанизывать кольца с большим отверстием (например, кольца для оконных штор) на стержень, доставать разнообразные предметы из ведерка (коробки) и складывать их обратно.

Начиная с 9 - 10 месяцев детей знакомят с формой, величиной и цветом отдельных предметов. Их учат брать большие предметы двумя руками, поменьше – одной рукой, самые маленькие – пальчиками; находить удобный, наиболее рациональный способ хватания предметов разной формы: палочки, шары, кубики, кольца и т.п..

В 11 – 12 месяцев содержание игр-упражнений расширяется и усложняется. С ребенком уже проводят специальные занятия. Его начинают учить группировать однородные предметы по форме и величине, надевать кольца на стержень пирамидки, ставить кубик на кубик, подбирать крышки к коробкам разной формы и величины и т. д.

Именно овладение разнообразными предметными действиями позволяет перейти к новому типу общения между взрослым и ребенком — **общению на основе понимания речи взрослого** при ознакомлении малыша с окружающим миром.

При эмоциональном общении ребенок как бы имитирует обращение взрослого, “заражается” его эмоциональным состоянием: отвечает взглядом на взгляд, смехом на смех, звуками на звуки и т. д. При общении на основе понимания речи взрослый ожидает от ребенка выполнения какого-либо движения, действия или, наоборот, его прекращения.

Понимание речи является одним из важнейших этапов в развитии детской речи. В нашей речи всегда существует несоответствие между пассивным и активным словарем — понимаемый словарь гораздо более обширен, чем используемый в активной речи. В раннем детстве этот разрыв особенно велик. На первом году жизни ребенок не может дать словесный ответ, его ответ выражается в каком-либо движении или действии.

Понимание речи развивается прежде всего в процессе кормления, купания, укладывания спать и т. д. В это время взрослый привлекает малыша к совместной деятельности. Совместными должны быть рассматривание предметов, процесс выполнения действий, наблюдение за происходящим. Например, во время одевания следует называть части тела малыша, предметы одежды и одновременно активизировать восприятие, направляя внимание ребенка на называемый объект или действие.

Для того чтобы научить малыша понимать названия предметов, следует вызывать у него поисковые движения в их сторону. Взрослый учит ребенка находить называемый предмет глазами. Для этого он побуждает малыша прослеживать указательный жест взрослого от лица ребенка к предмету. Позже указательный жест взрослый выполняет вместе с ребенком, беря его руку в свою.

Организация общения с **неслышащим малышом** имеет определенную специфику. В первую очередь необходимо создать условия, при которых ребенок не только может услышать обращенную к нему речь, но и увидит движения губ при произнесении. При этом звуковой и зрительный образы слова могут восприниматься одновременно (при пользовании индивидуальными слуховыми аппаратами) или последовательно: сначала слово произносится на ухо, а затем внимание ребенка привлекается к лицу говорящего (или наоборот). Например, каждый раз, одевая ребенка, взрослый берет рубашечку, дает ее малышу. Пока он изучает ее, т. е. размахивает ею, мнет, тянет в рот, взрослый повторяет ему на ухо или в аппараты: “Рубашка; это рубашка. Где рубашка? Вот рубашка”. Затем берет рубашку в свои руки и подносит к себе так, чтобы взгляд ребенка, следящего за предметом, остановился на его лице. В этот момент взрослый повторяет 2-3 раза слово *рубашка*. После этого, одевая ребенка, взрослый вновь приговаривает: “Рубашка, наденем рубашку, вот рубашка”. Следует отметить, что слуховое и зрительное восприятия слова одинаково важны как для понимания речи, так и для ее самостоятельного воспроизведения в дальнейшем.

Второй особенностью организации общения с неслышащим малышом является необходимость четкого отбора речевого материала, адресованного ребенку. Обычно мать в процессе ухода за ребенком обрушивает на него целый поток слов: “Сейчас умоемся, вымоем ручки, личико, будем чистые, красивые. Вот

водичка. Водичка-водичка, умой мое личико” и т. д. Если слышащий малыш при этом способен вычлениить и усвоить слова *ручки, личико, водичка*, то ребенок, страдающий снижением слуха, этого сделать не может. Поэтому, ухаживая за ребенком, организуя занятия, взрослый должен представлять, понимание какого именно слова он формирует в той или иной ситуации, при выполнении того или иного режимного момента.

При правильной организации жизнь младенца строго регламентирована. Ежедневно он просыпается, ест, гуляет в одно и то же время. В связи с этим в определенное время его одевают, умывают. В течение дня должно быть выделено специальное время для проведения совместных со взрослым игр-занятий. Таким образом, весь день малыша складывается из последовательно сменяющихся, повторяющихся изо дня в день ситуаций, которые характеризуются одними и теми же условиями, временем и местом проведения. При строгом выполнении режима ребенок в том или ином месте в определенное время ожидает конкретное событие: принятие пищи, прогулку и т. д. Таким же признаком ситуации, как время и место, для малыша должно стать слово. Первоначальное число слов, связанных для ребенка с той или иной ситуацией, очень мало, всего 2—4. Причем понимание этих слов формируется применительно к конкретной ситуации и в другие, как правило, не переносится. Так, например, при умывании ребенка знакомят со словом *вода*. Зайдя с малышом в ванную комнату (или, при ее отсутствии, к тому месту, где ребенка умывают), взрослый включает воду, привлекает внимание малыша к струе, мочит его ручки, плещет водой, одновременно повторяя: “Вода. Вот вода. Где вода? Вот вода”... Затем воду выключают, и следует вопрос: “Где вода? — Нет!” Включают ее снова: “Вот вода!” Такие беседы можно проводить как до, так и после умывания. При этом ребенок должен воспринимать слово и на слух, и зрительно — видя лицо говорящего. Такая ситуация повторяется многократно каждый день. Через некоторое время, месяц или больше, в ответ на вопрос “Где вода?” малыш посмотрит на кран или покажет ручкой. Такая реакция ребенка свидетельствует о том, что слово в данной ситуации усвоено. Это является сигналом к тому, что ребенка пора знакомить со словом *вода* в других ситуациях: купая в ванночке, наливая воду в чашку, в чайник, показывая лужу и т. д. Во время умывания малыша постепенно начинают

знакомить с другими словами, характеризующими эту ситуацию: *мыло, полотенце, будем умываться* и т. д.

Аналогичным образом в других ежедневно повторяющихся ситуациях малыша знакомят с такими словами:

при пробуждении: *привет* (слово сопровождается естественным жестом), имя ребенка, *мама*;

во время туалета: *а-а* (горшок);

во время одевания: *рука, нога, живот, попа, штаны, рубашка*;

во время кормления: *ам-ам, каша, молоко, ложка*, название любимой еды;

при сборах на прогулку: *шапка, коляска (санки)*, название игрушки, которую обычно берут с собой гулять, *пойдем гулять*.

Понимание многих слов формируется во всех ситуациях, при каждом подходящем случае, например: *вот..., там..., где..., нет* (в смысле отсутствует), *хорошо, плохо, нельзя, можно, бо-БО* (больно), *упал (бах!)*, *мама, папа, пока, дай, на* и некоторые другие.

В процессе ухода за ребенком речь должна не просто сопровождать действие, а стать необходимым его звеном. Слово только тогда воспринимается ребенком, когда оно побуждает к действию, регулирует его. Ухаживая за малышом, взрослый выполняет много разнообразных действий и привлекает массу разных предметов. Если постоянно говорить малышу о действиях и называть предметы, которые при этом употребляются, то ребенок начинает ориентироваться и в предметах, и в действиях.

Во втором полугодии жизни ребенок становится весьма активным, благодаря ползанию расширяется сфера его возможностей. Он может сам добраться до привлекшего его внимание предмета, передвигаясь на руках и коленках, на животе, иногда кувыркаясь, перекатываясь с боку на бок. Ползунка все привлекает, он ко всему устремляется, всем хочет овладеть. Здесь взрослый должен общаться с ребенком как по поводу всех предметов, которые привлекают ребенка, так и по поводу действий с ними.

Общаясь с ребенком первого полугодия жизни, мать склоняется к нему, улыбается, произносит разнообразные звуки. Ребенок в ответ радостно смеется, гулит, двигает ручками и ножками. Общение с ползунком происходит уже по-другому. Можно поманить ребенка, позвать его: “Иди, иди ко мне!” — и ребенок, весь просияв, подползает к матери и, уцепившись за ее подол, поднимается. Мать берет ребенка на руки, говорит: “Привет!”

Малыш ползет к предмету, заинтересовавшему его, пытается его достать рукой, но не может. Весь его вид выражает стремление достать желаемое. Взрослый подключается к деятельности ребенка: “Что ты хочешь? Это? Это? Попроси”. Он кладет ладошку малыша на свою, вместе с ним делает естественный жест, сопровождая его словом *дай!*, после чего вручает ребенку желаемое. Иногда целесообразно запретить брать что-то. Слово *нельзя* сопровождается соответствующим выражением лица и жестом.

После 6 месяцев ребенок не только отличает своих от чужих, но и среди своих близких отдает предпочтение одним перед другими. Это значит, что у ребенка уже можно развить понимание таких слов, как *мама, папа, бабуля* и т. п.

Ребенок рукой или с помощью какого-либо предмета сбрасывает игрушки на пол, следит, куда они закатились. В данном случае также имеются благоприятные условия для того, чтобы малыш мог связать воспринимаемый предмет и действия с предметом с их речевым обозначением: “*Упал! Бах! Ай-яй-яй! Шарик бах!*”

Хочется особо подчеркнуть, что ребенок наиболее успешно овладевает деятельностью и речью, с ней связанной, в том случае, когда она для него значима. По этой причине наиболее продуктивны для общего и речевого развития ребенка, включая развитие его слуха, оказывается деятельность, связанная с повседневной жизнью: еда, туалет, купание, прогулка, а не специально организованные занятия.

Необходимо своевременно, в соответствии с возрастом, формировать у малыша культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания: есть с ложки, пить из чашки, придерживать бутылочку и т.п. Важно формировать у ребенка некоторые самостоятельные умения, связанные с бытовой

деятельностью: учиться проситься на горшок (показывать на горшок, доставать его, произносить *а-а*), взять тряпочку, чтобы вытереть лужу. Так как именно в этих условиях ребенок остро нуждается в сотрудничестве со взрослым, то именно здесь и возникает повод для общения ребенка со взрослым, в том числе и речевого.

Большую роль в становлении речи играют и **специально организованные занятия**, которые должны проводиться несколько раз в день по 3-5 мин. Во втором полугодии продолжительность этих занятий постепенно возрастает до 8-10 мин, но даже к году не превышает 12 мин.

На этих занятиях ребенка в возрасте 6-7 месяцев учат следить за исчезнувшим предметом или лицом. Малыш продолжает смотреть на то место, где был предмет. Появление его вызывает у ребенка радость, ликование, иногда маленький испуг. В этот момент нужно назвать предмет, чтобы ребенок мог связать предмет со словом, его обозначающим. Долгое время игрушки обозначаются звукоподражательными словами (*ав-ав-ав*⁶—собачка, *пrr*⁷—лошадка, *мяу* — кошка, *му* — корова, *пи-пи-пи* — птичка и т. п.), некоторые— лепетными словами (*ляля*—кукла, *утя*—утка), наконец, часть игрушек называется полными словами (*мяч, мишка, зайка, слон* и т. п.).

Можно привлечь внимание ребенка к игрушке, предмету, называя их и одновременно направляя на них свой взгляд. Ребенок следит глазами за взором взрослого и с большим интересом смотрит на предмет.

Одним из первых упражнений по **формированию понимания речи** является выработка сочетательного рефлекса на слово в виде поворота головы в сторону предмета (игрушки), находящегося на постоянном месте, например, на шкафу, на полке, на телевизоре. Важно, чтобы игрушка нравилась ребенку, привлекала его внимание. Взрослый, держа ребенка на руках, показывает ему игрушку, называет ее, дает потрогать, играет с игрушкой, вновь и вновь называя ее. Затем, привлекая внимание ребенка, ставит игрушку на полку, добиваясь того, чтобы ребенок взором проследил путь игрушки. После этого взрослый снова называет эту игрушку и побуждает ребенка найти ее взором, а позже и показать

⁶ Здесь и далее *ав-ав-ав* произносится как *аф-аф-аф*.

⁷ Здесь и далее звукоподражание *пrr* произносится губами с включением голоса.

рукой. В дальнейшем в течение нескольких дней, подходя с ребенком на руках к полке с игрушкой, взрослый спрашивает: “Где ав-ав?”, и вновь и вновь побуждает ребенка посмотреть на игрушку, потянуться к ней. В качестве поощрения игрушка дается малышу на некоторое время, а затем снова ставится на то же место на полке.

После того, как ребенок начал соотносить вопрос взрослого «Где ав-ав?» с постоянным местом этой собачки, ему аналогично предлагается вторая игрушка, например машина (у__). При этом машина располагается на расстоянии 1,5-2 метров от собачки, на том же уровне по высоте так, чтобы малыш, находясь между ними, при повороте головы в одну сторону мог видеть собачку, а в другую – машинку. Теперь взрослый спрашивает его: “Где ав-ав?”, и малыш смотрит на собачку, затем – “Где у__?”, и ребенок поворачивает голову и смотрит на машинку. В дальнейшем игрушки, название которых ребенок уже усвоил, убираются с привычного места. В этом случае малыш не обнаружит игрушку на привычном месте. Взрослый, изобразив удивление, начинает искать ее вместе с ребенком. На постоянных же местах появляются новые игрушки Такая игра проводится до тех пор, пока ребенку это интересно, как правило, до 7-8 месяцев.

В дальнейшем можно учить малыша брать игрушку, находящуюся перед ним по слову взрослого. Чтобы сделать это занятие для ребенка интересной игрой, нужно обязательно придумать, что же делать с игрушкой, которую взял ребенок. Ее можно положить в корзиночку, в кузов грузовика, в тазик, поставить на полку, дать папе и т.п.

Ребенка в возрасте 10-11 месяцев можно приучить смотреть в направлении указательного жеста взрослого, который сопровождается названием предмета. Направляя взгляд на предмет, можно заинтересовать ребенка игрушкой, находящейся вблизи, а указательный жест привлекает внимание малыша к отдаленному предмету и, таким образом, расширяет возможности его познания окружающего мира. Это позволяет увеличивать число слов-названий, с которыми знакомится ребенок.

В 11-12 месяцев малыша можно заинтересовать действием, производимым с игрушкой. Организуется игра, в процессе которой взрослый демонстрирует действия с тем или иным предметом. Например, можно показать, как лает

собачка, а кто-то другой при этом изображает испуг. Затем, произнося *ав-ав-ав*, ребенка побуждают к действию с собачкой. Испуг, который в ответ демонстрирует взрослый, вызывает у малыша смех, стимулирует его к повторению действия. Показывая, как едет машинка, взрослый произносит *у__*, везет вместе с ребенком машинку, нагружает ее кубиками, сажает и везет куклу. В момент совершения совместных действия взрослый произносит *у__*.

С 10-месячного возраста можно приучить ребенка по требованию взрослого выбирать предмет из целого ряда других (*дай лялю, дай прр*).

Формирование понимания названий действий отличается своеобразием.

Ребенок овладевает некоторыми действиями уже в первом полугодии жизни. Развитие собственно предметных действий начинается с произвольного хватания. При этом действия ребенка с предметом очень однообразны. Он трясет, стучит, сбрасывает игрушки на пол, ударяет рукой по дну манежа, царапает, рвет. Формировать у ребенка понимание названий таких действий сложно прежде всего из-за их малочисленности. Кроме того, ребенок производит эти действия механически и не смотрит на свои руки, поэтому трудно обратить его внимание на произносимое слово. Следовательно, надо обучать ребенка новым действиям на основе показа и при помощи слов. Одним из таких действий может быть игра в ладушки. Показывая ребенку соответствующее действие, надо руководить руками ребенка, двигать ими, расправляя его кулачки, и при этом говорить: *“Ладушки, ладушки, где были? У бабушки”* и т. д.

Формирование у ребенка первого года жизни понимания названий предметных действий (*возьми, достань, дай*) затруднено из-за того, что некоторыми из них ребенок овладевает с трудом. Например, снимая кольца со стержня, ребенок не делает этого более двух раз, так как обе руки у него уже заняты; вкладывая что-то в сосуд, малыш не выпускает предмета из рук и тут же вынимает. Главное препятствие в обучении ребенка таким действиям состоит в том, что он не может расстаться с предметом. Это обстоятельство мешает научить малыша давать предмет. Вопрос о размыкании ладони, выпускании из нее игрушки на данном этапе развития так же важен, как и вопрос о хватании в более раннем возрасте.

Таким образом, при обучении ребенка новым предметным действиям и их названиям главной задачей является научить его выпускать предмет из рук. С этой целью, размыкая над каким-либо сосудом (чашкой) руку ребенка с зажатым в ней небольшим предметом, взрослый произносит *бах!* За 10-15 дней малыш научается на слово *бах* опускать игрушку в чашку. Затем ребенка обучают давать предмет на слово *дай*, сопровождаемое соответствующим жестом.

На рубеже между первым и вторым годами ребенок делает первые шаги. Деятельность малыша с предметами тоже усложняется и совершенствуется. Он начинает самостоятельно есть, активно участвует в раздевании и одевании. Его можно научить играть с куклой и мишкой — кормить их, укладывать спать, убаюкивать, умывать и т. д. Ребенок уже умеет подражать всем этим действиям. Он связывает действия с обозначающими их словами: *ляля, мишка, зайка, Ляля ам-ам; Мишка бай-бай; Ав-ав бах* и т.п.

К году ребенок еще не умеет обобщать в слове предметы, отличающиеся друг от друга по одному признаку — размеру, материалу и т. п. Например, он называет конкретную собачку *ав-ав*, но затрудняется, когда ему показывают другую, большую по величине. Зная название пластмассовой игрушки, ребенок не показывает на такую же матерчатую или деревянную. То же самое относится к реальным предметам и к изображенным на картинке.

При проведении игр-занятий следует предоставлять малышу разнообразные по величине, материалу, цвету и т. п. однородные предметы и учить их группировать: в одном месте собрать всех собачек, в другом — разнообразные машинки и т. п.

В течение длительного времени ребенок реагирует на называемые предметы только тогда, когда они находятся в поле его зрения. Малыш быстро находит и дает взрослому по его просьбе игрушку, которая находится перед ним, но никак не реагирует, если этой игрушки нет рядом. Лишь в результате длительных упражнений после 1,5 лет малыш отвечает на просьбу словом и жестом (*нет*) или идет искать игрушку в другое место.

Малыш начинает интересоваться картинкой, он может соотнести картинку с игрушкой, реальным предметом или животным.

В этом возрасте ребенок способен выполнить ряд несложных поручений — выбрать названный предмет из нескольких других и принести его, взять предмет у одного человека и передать другому и т. п. Предлагая ребенку выполнить те или иные действия, можно выявить тот словарь, который ребенок уже понимает. Используя игрушки, разнообразную игрушечную посуду и мебель, одежду, можно предложить ребенку, например, такие задания: *Ляля сидит на стуле; Мишка сидит в кресле; Кот спит на диване; Большая ляля ест кашу; Маленькая ляля пьет; Маленькая ляля спит на большой кровати*. Предлагая ребенку такие речевые задания, взрослый учит его иллюстрировать эту ситуацию путем выбора соответствующих заданию предметов из ряда предложенных.

Такие задания развивают понимание речи и способность дифференцировать предметы и их изображения, запоминать названия.

В процессе формирования понимания речи общение с ребенком, как уже отмечалось, строится таким образом, чтобы он воспринимал речь и слухозрительно, и только на слух.

Овладение ребенком пониманием первых слов и фраз позволяет начать и **специальную работу по развитию речевого слуха**. Время начала этой работы определяется индивидуально. Как только у малыша вырабатывается сочетательный рефлекс на слово в виде поворота головы или глаз к предмету, находящемуся на постоянном месте, следует начинать работу по различению слов, воспринимаемых только на слух. Побуждение ребенка к выполнению действия по инструкции (типа *сделай ладушки, пока, привет*), воспринятой только на слух, возможно только после того, как сформирован навык выполнения действия.

Упражнения по развитию остаточного слуха проводятся в ходе занятий по развитию речи. На том этапе, когда малыш на вопрос матери “*Где ав-ав-ав (прр)?*” поворачивает голову или глаза в сторону названного предмета, находящегося на постоянном месте, следует специально предъявлять ему звукоподражание только на слух, произнося его либо непосредственно в ушко малыша, если он без аппаратов, либо со спины или прикрыв лицо рукой, если ребенок с аппаратами. Использование экрана для исключения зрительного восприятия речи при работе с

очень маленькими детьми нежелательно, так как он отвлекает их внимание, а часто и пугает.

Если малыш в ответ на вопрос, предъявленный на слух, не реагирует поворотом головы или глаз в сторону названной игрушки, слово следует предъявить слухо-зрительно, а затем опять на слух. На начальных этапах трудно отличить, то ли ребенок не воспринял слово на слух, то ли не соотнес слово с предметом. Несмотря ни на что эти упражнения следует продолжать.

После того как малыш начнет уверенно поворачивать голову в сторону названного предмета, следует таким же образом учить его слушать название другой игрушки, расположенной на постоянном месте в стороне от первой. Таким образом, ребенка последовательно знакомят со звучанием первых двух звукоподражаний. Теперь следует приступить к формированию умения *различать* их на слух. Взрослый с ребенком на руках встает таким образом, чтобы оказаться между двумя игрушками, находящимися на своих постоянных местах. Малыша спрашивают так, чтобы он не видел лица говорящего: “Где *прр?*” — он поворачивает голову к тому месту, где обычно стоит лошадка; “Где *ав-ав-ав?*” — и головка поворачивается в другую сторону, малыш ищет взглядом собачку.

С 10-11 месяцев ребенку можно предлагать выбрать ту или иную игрушку из 2-3, находящихся перед ним, название которой он воспринял только на слух.

К концу первого года жизни у ребенка накапливается определенный слуховой словарь, состоящий из 5—10 речевых единиц: звукоподражаний и лепетных слов — названий игрушек.

Во втором полугодии жизни продолжается работа и по развитию *неречевого слуха*. Для слухо-зрительного восприятия и только слухового предлагаются:

- быстрые и медленные звучания барабана и голоса, при этом взрослый двигается вместе с ребенком в темпе звучания, покачивает его на коленях, хлопает ладошками малыша и т. п.;

- низкое и высокое звучание голоса, которое соотносится с конкретной игрушкой. Например, мама, показывая малышу большую собаку, имитирует лай низким голосом, при этом выражение ее лица сердитое, брови нахмурены. При изображении маленькой собачки мамино лицо становится добрым, а голос высоким;
- плясовая и колыбельная песни, которые сопровождаются движениями взрослого с ребенком в такт мелодии.

Кроме того, у ребенка следует формировать умение дифференцировать звучания игрушек (барабана и гармошки). При этом взрослый вырабатывает у ребенка сочетательный рефлекс на звук игрушки и постоянное место ее звучания. При этом гармошка, например, всегда звучит справа, а барабан—слева. Младенца побуждают смотреть вправо в момент звучания гармошки и влево — в момент звучания барабана. В результате у ребенка вырабатывается условный сочетательный рефлекс на звук и его направление. Чтобы проверить, насколько прочна связь звучания с его источником, можно 1—2 раза предъявить звук с другой стороны. Если ребенок по-прежнему поворачивает голову в сторону постоянного появления звука, то это означает, что сочетательный рефлекс стоек и малыш дифференцирует звуки. Таким же образом можно учить ребенка дифференцировать мужской и женский голоса.

Во втором полугодии жизни следует продолжить целенаправленную работу по **активизации голосовых реакций** ребенка. В это время особое внимание уделяется тому, чтобы вызвать и самоподражание, и подражание взрослому под контролем слухового восприятия, что возможно лишь при интенсивной работе по развитию остаточного слуха и в условиях постоянного пользования индивидуальными слуховыми аппаратами. Основной задачей на этом этапе является развитие, обогащение детского лепета как за счет увеличения количества звуков и звукосочетаний, которые произносит ребенок, так и за счет того, что его лепет становится коммуникативным средством: он уже привлекает к себе внимание не только криком, но и лепетом. Интонационно окрашенный лепет является выражением его состояния, желаний, требований.

Активизация голосовых реакций происходит как во время повседневного общения матери с ребенком, так и в ходе специальных упражнений. Ежедневно

мать, общаясь с ребенком, говорит и за себя, и за него, учитывая при этом возрастные возможности малыша. Например, младенец криком призывает к себе мать, она, подходя к малышу, “переводит” его крик: *“Мама! Мама! Где моя мама?”* и тут же отвечает: *“Иду! Иду! Тут твоя мама. Не плачь.”* Позже – ближе к году - ребенок, требуя что-то, настойчиво произносит: *“мямямя”*; мать спрашивает: *“Что ты хочешь?”*. Угадав желание ребенка, берет его руку в свою, протягивает в стороны желанного предмета, вместе с ребенком делает естественный жест рукой и произносит: *“Дай – дай”*.

Специальные упражнения направлены прежде всего на расширение “звукового репертуара” ребенка. К этому возрасту ребенок может пользоваться лишь одним-двумя звуками, например, *а, э, м, и*, меняя интонационную окраску, выражает ими все свои желания. Задача взрослого – включить в “репертуар” малыша новые звуки. С этой целью он вновь и вновь затевает “диалог” с младенцем, вызывая его голосовые реакции. Вначале мама подхватывает те звуки, которые в этот момент произносит ребенок (если ребенок смеется, она повторяет и его смех). Затем она включает в “диалог” и те звуки, которых еще нет в звуковом “репертуаре” малыша, например: *о__, о, О__!*, *в__, вавава*. При этом, так же как и в первом полугодии жизни, широко используются движения ребенка – разведение его рук в стороны – *а__*, потягивание его за руки на себя из положения сидя или лежа – *у__*, выполнение “пружинок” (подпрыгивание малыша на месте при поддержке его подмышками) – *папапа* и т.п.

Несмотря на то что, как уже отмечалось, эти упражнения наиболее результативны в первом полугодии жизни, их целесообразно проводить до того времени, пока они вызывают интерес у ребенка (обычно до 1-1,5 лет).

В ходе этих упражнений малыш в первую очередь овладевает не звуковой, а ритмико-интонационной стороной речи. Именно первый год жизни является наиболее благоприятным для вызывания естественного звучания голоса и различных его модуляций, связанных с разнообразными эмоциями. Этот период является базой для формирования в дальнейшем внятной и естественной речи.

В результате всех описанных выше упражнений малыш может и не овладеть всем многообразием предлагаемых ему звуков. Общаясь с родными, он может пользоваться и одним-тремя звуками, но произносить их не однообразно и

монотонно, а в разном ритме, с разнообразными интонациями, что является основным достижением первого года жизни. Следует заметить, что именно формирование ритмико-интонационной стороны речи вызывает наибольшие затруднения при более позднем начале обучения.

Описанная выше система работы может быть реализована в полной мере в том случае, если снижение слуха замечено в первые 3 месяца жизни. Что же делать, когда снижение слуха выявляется в 6-10 месяцев, либо тогда, когда ребенок по той или иной причине теряет слух на первом или втором году жизни?

Если снижение слуха обнаруживается до достижения ребенком 6 месяцев, то система работы остается такой, как она описана выше. Разница заключается в том, что занятия, рекомендуемые для детей в возрасте от рождения до 3 месяцев, включаются в работу с ребенком первого полугодия жизни.

Если же коррекционные занятия начинаются во втором полугодии жизни, то в этом случае работа по развитию речи ведется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к занятиям с ребенком второго полугодия жизни. Вместе с тем, необходимо проводить и те упражнения, которые предлагаются в первом полугодии жизни, но с учетом возросших возможностей ребенка.

Заканчивая описание работы с неслышащими детьми первого года жизни, следует отметить, что основными достижениями этого периода можно считать:

- формирование у ребенка потребности в общении со взрослыми;
- развитие движений ребенка и его действий с предметами в соответствии с возрастной нормой.
- переход от физиологического, не обусловленного состоянием слуха гуления к лепету, возникающему на основе слухо-зрительного и слухового подражания речи взрослого и самоподражания;
- возникновение понимания первых слов и фраз;

- развитие слуховой функции ребенка: умение реагировать на разнообразные неречевые и речевые звучания и дифференцировать их.

ВТОРОЙ - ТРЕТИЙ ГОДЫ ЖИЗНИ

Все стороны психофизического развития ребенка взаимосвязаны. Так, умственное и нравственное развитие малыша в первые 3 года жизни более чем когда-либо в дальнейшем зависят от его физического состояния и настроения. Становление моторных навыков стимулирует психическое развитие ребенка. Возможность ползать, сидеть, ходить расширяет “зону восприятия” ребенка, который может приблизиться к заинтересовавшему его объекту и рассмотреть его с разных сторон, а также облегчает установление контактов со взрослыми, расширяет и обогащает речевое общение .

Успешная коррекция дефекта слуха возможна лишь в условиях интенсивной, целенаправленной работы по психофизическому развитию ребенка с учетом его возрастных особенностей. Наблюдения показывают, что формирование устной речи и даже слуховой функции в первые годы жизни непосредственно связано с уровнем развития познавательных процессов.

КАК ПРОВОДИТЬ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ

Игры и занятия по психофизическому развитию ребенка способствуют формированию определенных моторных умений, действиям с предметами и орудиями. Они имеют большое воспитательное значение. Эти занятия, особенно на первоначальном этапе работы, очень важны и для родителей, так как позволяют им увидеть своего неслышащего малыша по-новому, понять, что он многое может, его многому можно научить. Проведение таких занятий основывается в первую очередь на подражании ребенка взрослому, а не на речевом общении. Взрослый, играя с ребенком, учит его и сам учится “подстраиваться” под него, доходчиво объяснять задания, поддерживать внимание и интерес малыша.

В целях общего развития ребенка с ним проводят занятия по развитию движений, по обучению действиям с предметами и орудиями, игрушками, по изобразительной деятельности, музыкальному воспитанию. Занятия, направленные на физическое и психическое развитие ребенка, способствуют

также и решению ряда специальных коррекционных задач. Так, в ходе занятий большое внимание уделяется становлению речи ребенка в связи с различными видами деятельности, формированию потребности в устном общении, активно используются остатки слуха малыша.

Содержание и методика занятий по психофизическому развитию ребенка раннего возраста широко и полно освещены в многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов (список некоторых из них приведен в конце книги). В данной главе мы остановимся на специфике проведения этих занятий с неслышащим ребенком.

Развитие движений.

Эти занятия направлены в первую очередь на физическое развитие малыша, укрепление его здоровья. Их содержание определяется возрастом ребенка. Так, на первом году жизни в ходе проведения гимнастики, массажа, специальных упражнений младенца подготавливают, например, к ползанию, устойчивому сидению, ходьбе и т. п. На втором-третьем годах жизни на утренней зарядке, на специальных физкультурных занятиях, на прогулках, в подвижных играх ребенок упражняется в ходьбе, равновесии, ползании, лазанье, бросании и катании мяча, а с двух лет и в беге и прыжках.

Учитывая то, что для детей с нарушенным слухом часто характерно отставание в физическом развитии, обусловленное разными причинами, для них крайне важно систематическое проведение занятий по физическому развитию. Остановимся на краткой характеристике упражнений, которые родители могут проводить дома.

Следует тренировать ребенка в ходьбе. Так на втором году жизни особое внимание следует уделить ходьбе в прямом направлении, затем - по ограниченной дорожке. Дорожку можно ограничить кубиками, шнурами, а на улице – линиями, прочерченными на земле. Малыша учат перешагивать через невысокий порожек, палку, небольшую лужу и т.п., взбираться на бугорки, перешагивать канавки. Его также учат подниматься на невысокую горку и спускаться с нее, залезать на ящик, диванные подушки, раскиданные по полу, и

слезать с них. С 1,5 лет ребенка учат ходить по лестнице, держась за руку взрослого и за перила.

На третьем году жизни особое внимание следует обратить на умение ребенка ходить и бегать за взрослым в заданном направлении, меняя направление, обходя предметы, по кругу; переходить от ходьбы к бегу и от бега к ходьбе. Малыша учат бежать, чтобы догнать катящиеся предметы. Ребенку можно предложить пройти по бревну, по гимнастической скамейке (в том числе и на четвереньках). Не нужно ограничивать ребенка в желании забраться на тот или иной предмет, следует помогать ему в этом, учить спускаться.

Детей старше двух лет нужно учить прыгать: подпрыгивать на месте, на носках, перепрыгивать через линию, веревку, положенную на пол, прыгать с места двумя ногами как можно дальше; спрыгивать с предметов высотой 10—15 см.

Играя с ребенком, можно предложить ему проползти на четвереньках под стулом, скамейкой. Если есть возможность установить дома гимнастическую (шведскую) стенку, то нужно учить лазать по ней удобным для ребенка способом.

На втором году жизни с ребенком много играют с мячом. Малыша нужно научить бросать и катать мяч сначала двумя руками, а затем – одной; сначала мяч бросают вниз, а затем – вдаль. После двух лет ребенка учат ловить мяч, перебрасывать его, бросать предметы (мячи, мешочки с песком, шишки и др.) в корзину, стоящую на некотором расстоянии от малыша (двумя руками, правой и левой рукой), бросать предметы вдаль правой и левой рукой.

Ежедневно с ребенком нужно проводить зарядку, в ходе которой предлагаются следующие упражнения: поднимать и опускать руки, вытягивать вперед, прятать за спину; сидя на полу, поворачивать корпус вправо и влево, наклоняться вперед и выпрямляться; стоя наклоняться вперед, приседать с поддержкой, подниматься на носки и снова опускаться на всю ступню; медленно кружиться на месте.

С двух лет можно предлагать следующие упражнения: поднимать руки вперед, вверх, в стороны; сгибать и разгибать руки; скрещивать руки перед грудью и разводить их в стороны; хлопать в ладоши перед собой, над головой;

размахивать руками вперед-назад (из положения руки вниз), вниз-вверх (из положения руки в стороны); помахивать руками над головой и перед собой; шевелить пальцами рук; ходить на месте; делать шаги вперед, в сторону, назад; сгибать и разгибать одну ногу в колене (стоя на другой); приседать, держась руками за опору; приподниматься на носки; выставлять ногу вперед на пятку; шевелить пальцами ног; стоя, поворачиваться вправо-влево, наклоняться вперед, в стороны; сидя на полу, сгибать и разгибать ноги; лежа на спине, поднимать и опускать ноги; двигать одновременно руками и ногами; стоя на коленях, садиться на пятки и подниматься; лежа на животе, поднимать ноги и руки, поворачиваться с боку на бок.

Для неслышащего малыша упражнения по развитию движений имеют особое значение, они направлены не только на физическое развитие и закаливание ребенка, но на обучение подражанию различным движениям. Это очень важно в связи с тем, что именно на подражании основано формирование устной речи, в первую очередь ее произносительной стороны.

При проведении физических упражнений взрослый постоянно общается с малышом, называет действия, побуждает к их выполнению. Сами упражнения сопровождаются, как правило, произнесением тех или иных звуков, слогов и слогосочетаний. Так, например, на втором году жизни катание мяча сопровождается протяжным произнесением гласных звуков, а бросание — слогов типа *па!*, на третьем году жизни прыжки — произнесением ряда слогов типа *папапа*, а при ходьбе, переходящей в бег, медленное проговаривание слогов типа *тата* переходит в быстрое их воспроизведение. Речевое сопровождение этих упражнений способствует активизации голосовых реакций ребенка.

В процессе проведения физических упражнений, как и в любой другой деятельности, малыш учится понимать обращенную к нему речь взрослого, а позже и сам начинает общаться с помощью слов. Для того чтобы это стало возможным, взрослый должен специально организовать речевое общение с ребенком в ходе этих занятий. Так, выполняя те или иные действия с ребенком, мама комментирует их, например: *ножки вверх (вниз), ручки вот так (в стороны), сядь, встань, иди, иди ко мне, упал — бах!, повернись, прыгай, лови и т. д.*, поощряет малыша, оценивает его действия: *молодец, умница, хорошо*.

Следует помнить, что основной задачей физкультурных занятий является овладение теми или иными двигательными навыками, а не речью. Поэтому, пока малыш не овладел тем или иным движением (например, разными видами ходьбы — в прямом направлении, по извилистой дорожке и т. д., ползанием по полу, скамейке, под ней и т. д., прыжками, бросанием, бегом и др.), взрослый постоянно дает словесную инструкцию, называет выполняемые действия, снаряды, игрушки, части тела, поощряет ребенка. По мере усвоения двигательного навыка, когда выполнение упражнения уже не вызывает затруднения, появляется возможность активизировать и самостоятельную речь ребенка. Его побуждают называть используемые игрушки и спортивные снаряды, а по возможности и действия, например: *мяч, ляля, палка, шар, дай, на, Вова упал (бах), Вова идет—топ-топ, Вова прыгает*. При этом ребенок называет их, как может. Постепенно качество воспроизведения слова (фразы) улучшается.

С 2 лет в работе начинают использоваться письменные таблички. В первую очередь это таблички-инструкции (**СЯДЬ, ВСТАНЬ, ИДИ, ПОЛЗИ, ПРЫГАЙ** и т. д.) и таблички — названия игрушек и снарядов (**МЯЧ, БОЛЬШОЙ МЯЧ, МАЛЕНЬКИЙ МЯЧ, ЗАЙКА, КУБИКИ**). В дальнейшем письменные инструкции усложняются, например: **ИДИ КАК МИШКА (КОШКА). ВОЗЬМИ БОЛЬШОЙ МЯЧ**. Используются и таблички типа **ОВОА ИДЕТ (ПРЫГАЕТ)** и т. д., которыми пользуется взрослый в момент выполнения ребенком действия.

Познавательное развитие в процессе предметно-игровых действий.

Известно, что познавательное развитие включает в себя такие аспекты, как мышление, воображение, запоминание. В первые годы жизни основное внимание уделяется формированию и развитию представлений о внешних свойствах предметов, совершенствованию деятельности органов чувств, накоплению представлений об окружающем мире, овладению различными действиями с предметами.

Содержание работы зависит от возраста ребенка. Так, если на первом году жизни основная задача состоит в предоставлении младенцу достаточных и разнообразных внешних впечатлений, развитии внимания к свойствам предметов, то по достижении ребенком года содержание занятий, направленных на

познавательное развитие, расширяется и усложняется. С ребенком уже проводят специальные занятия. Его учат группировать однородные (а позже и разнородные) предметы по форме, величине и цвету, собирать разнообразные пирамидки, строить башенки, размещать вкладыши разной формы и величины, подбирать крышки к коробкам разной формы и величины и т. д.

Взрослый также учит малыша притягивать к себе за веревочку воздушный шар, машину, возить за ручку игрушку-каталку, придвигать к себе палочкой удаленный предмет, вставать на стул, чтобы достать лежащую высоко игрушку, правильно пользоваться совком и лопатой при игре с песком и снегом и т. д.

Особое внимание уделяется развитию игровых действий. Малыша нужно научить катать игрушки в машине, кормить кукол, укладывать спать, мыть, водить за руку. На третьем году жизни с игрушками разыгрываются небольшие сюжеты, например: “Кукла заболела”, “Мишка обедает” и т. д.

С года проводятся занятия и со строительным материалом (кубиками): ребенка учат строить дорожку, домик, машину, ворота и т. д.

В ходе обучения действиям с предметами развивается и мелкая моторика пальцев рук. Как известно, это положительно сказывается на овладении детьми речью: уровень развития речи слышащих детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук (М.М. Кольцова, 1973; Л.В. Антакова-Фомина, 1974).

Детям второго-третьего годов жизни можно предложить упражнения по собиранию мелких предметов (зерна фасоли, горох, позже – риса, гречки, пшена), узнаванию на ощупь, в каком мешочке лежат орехи, в каком – фасоль, в каком – крупа; в ответ малыш показывает на соответствующие предметы, находящиеся на блюдечках перед ним. После двух лет можно предложить детям разнообразные шнуровки, а также игрушки-аппликации, к которым пристегиваются пуговицами различные элементы: нос, глаза, уши, сердцевина цветка и т.п.

В усвоении действий с предметами, в ознакомлении с их свойствами имеется определенная последовательность. Так, примерно с года ребенка учат выполнять то или иное действие с учетом свойств предметов: их формы,

величины, цвета. В процессе выполнения элементарных действий (перекладывание, складывание предметов в ведерко и доставание из него, проталкивание предметов в отверстия и т. д.) малыш учится сравнивать предметы по форме, величине, цвету. Вначале он может ориентироваться только на один признак, поэтому сравниваемые предметы должны быть одинаковыми, например, по цвету и форме, но разными по величине: большие и маленькие шары одного цвета, большие кубики красного и желтого цвета, маленькие кубики и шарики одного цвета и т. п. Вместе со взрослым (а затем и самостоятельно) малыш раскладывает эти предметы на две группы, в соответствии с предложенным образцом: большие кубики к большому кубику (а позже — в большое ведерко), а маленькие—к маленькому (и в маленькое ведерко).

Постепенно содержание игры усложняется, уменьшаются различия между предметами. Так, по величине выделяются большие, средние и маленькие предметы; для сравнения по форме предлагаются не только шары и кубики, но и разные геометрические фигуры, например круг и овал, квадрат и прямоугольник. Ребенка учат различать не только контрастные цвета, но и более близкие: синий и зеленый, желтый и оранжевый и т. п. Увеличивается число предметов, отличающихся друг от друга по одному признаку. Например, ребенка просят построить башню из красных кубиков, взяв их из коробки, в которой лежат кубики красного, желтого и синего цвета; разместить вкладыши круглой, квадратной, треугольной и овальной формы в соответствующие отверстия на одной доске и т. д.

Ребенка учат выбирать предмет по заданному признаку, отвлекаясь от других свойств, например: выбрать все шары из коробки, в которой лежат кубики и шары разного цвета и величины.

Позже предлагаются задания, в которых малыш должен одновременно учитывать два свойства, например: подобрать крышки к круглым и квадратным коробкам разного размера или цвета.

С 2,5 лет ребенка можно учить невербальной классификации. У него уже достаточно опыта и представлений об окружающем мире, чтобы он смог группировать предметы и картинки по родовому признаку (мебель, транспорт, одежда, посуда, цветы, игрушки и т. п.) без предъявления обобщающих слов.

Вначале выбор осуществляется из двух признаков, например: мебель и одежда, обувь и транспорт, затем — из трех, например: транспорт, мебель и посуда; обувь, одежда и растения; животные, транспорт, растения и игрушки.

При овладении действиями с предметами ребенок выполняет, казалось бы, однотипные задания: собирает пирамидки, строит башенки и т. д. Но эти игровые упражнения оказывают разностороннее влияние на познавательное развитие малыша и на формирование его речи. На каждом этапе обучения при работе с тем или иным дидактическим материалом перед ребенком ставятся разные, постепенно усложняющиеся задачи. Рассмотрим это на примере работы с пирамидками.

Если младенца на первом году жизни учат нанизывать кольца с широким отверстием на стержень, то после года уменьшается диаметр как самих колец, так и отверстий в них. В процессе занятия взрослый, побуждая ребенка к действию, говорит: *“Сними. Надень. Положи. Молодец. Всё”*; при этом используются естественные жесты.

Когда малыш уже умеет надеть кольцо на стоящий вертикально стержень и снять его, можно переходить к работе с обычными деревянными пирамидками. Сначала малыша учат собирать пирамидку из трех колец: при этом порядок нанизывания колец предлагает взрослый, т. е. он кладет кольца около стержня в нужной последовательности (от большого к маленькому) и побуждает ребенка брать их по порядку. Организуя деятельность малыша, взрослый говорит: *“Надень. Надень большое. Надень поменьше. Надень маленькое. Молодец. Всё”*. Называя величину кольца, взрослый сопровождает речь естественным жестом, отражающим его размер, усиливает жест интонацией и мимикой. Затем взрослый учит малыша собирать пирамидку из трех колец самостоятельно с учетом величины колец, которые лежат на столе в случайной последовательности. Ребенок каждый раз должен выбрать самое большое кольцо. Направляя его действия, взрослый говорит: *“Возьми большое кольцо (естественный жест, интонация, мимика). Верно. Где большое кольцо? Вот. Надень. Так. (Не так.) Где маленькое кольцо? Возьми. Надень. Верно. Молодец. Всё. Вот пирамидка. Красивая пирамидка”*.

Постепенно малыш учится собирать пирамидки из большого количества колец — из 5—6 и более. Речевая инструкция взрослого становится все более сложной: *“Собери пирамидку. Надень большое кольцо. Сними маленькое кольцо. Собери красную (синюю) пирамидку. Красиво. Некрасиво (неверно). Где пирамидка?”*

С того времени, когда сама техника надевания колец уже не вызывает у ребенка затруднений, взрослый начинает уделять большое внимание активизации самостоятельной речи малыша. Вместе с ребенком он оценивает результаты работы. Например, взрослый спрашивает: *“Верно?”* — и вместе с малышом отвечает: *“Да. (Нет)”*. Он также учит малыша называть величину кольца— большое, маленькое. При этом ребенок, подражая взрослому, сопровождает голосовую реакцию соответствующей интонацией и естественным жестом. Постепенно задания усложняются.

Естественно, что в ходе выполнения предметных действий расширяется и содержание речевого общения. Взрослый предлагает малышу различные задания: *“Собери красную пирамидку. Посмотри, сделай так (собери такую же пирамидку). Дай кольцо. Возьми синее кольцо. Надень шарик”* и т. п. Повышаются и требования к речи ребенка. В его самостоятельных высказываниях появляются такие слова: *никак, помоги, где? много*. Он называет величину колец, оценивает результат, например: *да, нет, дай, на, так (не так), хорошо, плохо (ай-яй-яй, фу!), всё* и т. д.

Таким образом, на примере работы с пирамидкой мы рассмотрели, как постепенно усложняется речевое общение с ребенком по мере овладения им теми или иными навыками действий с предметами. Аналогично проводится работа по развитию речи и в связи с обучением другим действиям с предметами.

В процессе игр-занятий используется не только устная речь, но и письменные таблички. На них пишутся инструкции, обращенные к ребенку: **НАДЕНЬ, СНИМИ, ОТКРОЙ, УБЕРИ, ДАЙ** и т. д.; названия предметов: **КУБИК, ШАР, ПИРАМИДКА** и т. д. Письменные таблички начинают использоваться тогда, когда выполнение задания уже не вызывает особых затруднений.

Приведем перечень игр-занятий с детьми второго-третьего годов жизни.

Занятия с дидактическим материалом и игрушками:

выполнять разнообразные действия с предметами: перекладывать шарики по одному в коробку, ведерко, скатывать их по желобу; раскладывать и собирать цветные колпачки, нанизывать на стержень 3—5 одинаковых колец и снимать их; вкладывать друг в друга полые предметы — меньший в большой, накрывать одинаковые по форме предметы (кубы, конусы и т. п.) — меньший большим:

группировать однородные, а позже и разнородные предметы **по величине**: большой — маленький, большой — поменьше (побольше) — маленький (кубики, кольца, шарики, пуговицы, ложки, игрушки, вкладыши круглой, овальной, квадратной, прямоугольной и треугольной формы больших и маленьких размеров, вкладывающиеся в прорези);

группировать однородные, а позже и разнородные предметы **по форме**: шары — кубики, призмы — цилиндры, а позже — шары и яйца, кубики и кирпичики и т.п.;

соотносить объемные фигуры с плоскостными формами: шар и круг, кубик и квадрат, кирпичик и прямоугольник, яйцо и овал и т.п.;

проталкивать одинаковые по величине геометрические фигуры и формы (шар, яйцо, кубик, кирпичик, призму; круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник) в соответствующие отверстия (при выборе из 2—4);

проталкивать большие и маленькие (а с 2 лет и средние) геометрические фигуры и формы в отверстия соответствующей формы и величины (при выборе из 2, а с двух лет — при выборе из 3-4);

группировать однородные предметы, резко различающиеся **по цвету** (красные — синие, желтые — красные, зеленые—желтые и т. п.), а позже с 2 лет — и разнородные, а также и более близкие по цвету (красные — оранжевые, синие — фиолетовые, желтые — белые и т. д.);

соотносить парные картинки и предметы, а также предметы с разными картинками; собирать игрушки из двух частей (матрешки, бочонки, яйца), собирать трехместную матрешку;

вкладывать друг в друга в соответствии с размером 2-3 куба, цилиндра, строить из них башенку;

собирать пирамиды разного цвета с **одинаковыми** по размеру кольцами (красную, синюю, желтую, зеленую и т. д.);

собирать пирамиду одного цвета из 2-3, а позже и из 4-5 **уменьшающихся** колец, в дальнейшем из колец разного цвета, убывающих по величине;

собирать пирамидку из 5-6 одноцветных и разноцветных колец убывающей величины (с 2 лет);

собирать одновременно 2-4 пирамиды разного цвета из 3-5 колец: красную и синюю, желтую, зеленую и красную и т. д. (с 2 лет);

собирать пирамиду, чередуя цвет колец (красное — синее — красное — синее и т. д.), форму (кольцо—шарик—кольцо—шарик), величину (большое — маленькое — большое — маленькое) и т. д.; пирамида собирается по образцу (перед ребенком стоит такая же собранная пирамидка) и по памяти (пирамида собирается на глазах ребенка, рассматривается и убирается, а малыш собирает такую же по памяти) — с 2 лет;

составлять башенку из 3—5 постепенно уменьшающихся деталей (полые кубы, конусы, цилиндры и т. д.) одного цвета и разного; вкладывать полые предметы друг в друга (4—5 и более элементов) — с 2 лет;

составлять башенки из деталей разного цвета (красный кубик, желтый, красный, желтый) и т. д. по образцу и по памяти — с 2 лет;

собирать пирамиды и башенки по рисунку, аппликации (собирать такую же пирамиду или башенку, которая изображена) — с 2 лет;

подбирать к коробкам соответствующие крышки (примерно одинаковой величины, но разной формы — круглой, квадратной, прямоугольной); одинаковой формы, но разной величины—большие, поменьше, маленькие; одинаковой формы (или величины), но разного цвета, разной формы, величины и цвета — с 2 лет.

Занятия со строительным материалом:

строить башни из 2-3 кубиков, поставленных друг на друга, домики (призма поставлена на кубики), грибы (полусфера поставлена на цилиндр), машины (кубик поставлен на кирпичик);

строить дорогу из 2-3 кубиков или кирпичиков, соединенных вместе;

строить стол и стул из кирпичика и кубика (здесь и далее соизмерять строительный материал с величиной куклы);

строить диван из двух кирпичиков, кровать из кирпичика, положенного плашмя, и двух, поставленных по краям;

строить скамейку из двух кубиков и кирпичика (пластины), положенного сверху, ворота — из вертикально поставленных кирпичиков и кирпичика (пластины), положенного на них сверху;

строить домик и скамейку, ворота и домик и т. д. — с 2 лет;

строить для игры два-три предмета: стол и стул, стол и два стула, кровать и стул и т. д. — с 2 лет;

строить для игрушек дом, стол, стул, диван и т. п. из 3-4 кубиков (из мелких и более крупных деталей) — с 2 лет;

строить башню из 3-4 кубиков и трехгранной призмы наверху с флажком; вокруг башни помещаются деревья, строятся скамейки, стол и т. д. — с 2 лет;

строить дом из 4 кирпичиков, поставленных вертикально, и положенных на них 2 больших трехгранных призм; в домике живут игрушки — с 2 лет;

строить полочку для игрушек: два кубика внизу, на которые положена пластина, на пластине еще два кубика и сверху — вторая пластина; на полочку помещаются игрушки, мелкая посуда и т. д. — с 2 лет.

Игры-занятия с предметами-орудиями и игрушками:

брать предметы разной величины и формы (одной и двумя руками), правильно размещая пальцы;

притягивать к себе за веревочку воздушный шар, машину, тележку;

возить машину, катать куклу в коляске, машине;

возить игрушки-каталки за рукоятку;

возить машину по комнате, по дороге (по дорожке, построенной из кубиков, между шнурами и т. д.), катать на машине игрушки (кукол, мишек), возить кубики для постройки (или увозить их после “строительства”), провозить машину в ворота (под стулом, столом, построенными воротами), по мосту (по скамейке, по построенному мосту) и т. д. – с 2 лет;

придвигать к себе палочкой удаленный предмет, который нельзя достать рукой;

выталкивать палочкой из небьющейся прозрачной или непрозрачной трубки мелкие игрушки;

пользоваться палочкой с кольцом на конце для притягивания к себе удаленной тележки путем накидывания кольца на имеющийся у тележки стержень;

вылавливать сачком из таза с водой плавающих игрушек;

заколачивать деревянным молоточком толстые колышки в сырой песок;

забивать колышки в отверстия пластмассового верстачка молоточком;

правильно пользоваться совком и лопатой в играх с песком и снегом; аккуратно насыпать их в ведерко, в формочки, делать куличики, накладывать снег и песок в машинку, на санки, перевозить “груз”.

завинчивать винты и крышки – с 2 лет;

пускать в воде рыбок, уточек, лодочки и т. п.;

кормить и поить кукол, укладывать их спать, мыть кукле руки, ноги, лицо, купать ее, вытирать, причесывать;

воспроизводить в игре небольшие хорошо знакомые ребенку сюжеты (с помощью взрослого): кукла поела и легла спать; кукла гуляла, пришла, вымыла руки, села заниматься; у зайки заболело ухо, его завязали платком, зайка лег в постель, он пьет лекарство, зайка выздоровел и танцует и т. д. – с 2 лет.

отображать движениями повадки животных, те или иные хорошо знакомые действия людей; показать, как идет мишка, прыгает зайка, лает собака, как летит птичка, как идет солдат и т. д. – с 2 лет.

Выполнение предложенных заданий способствует развитию познавательной деятельности ребенка, расширяет его представления о свойствах предметов и способах действия с ними. Эти игры-занятия очень нравятся детям. При их проведении они с удовольствием сотрудничают со взрослыми, общаются с ними, реализуя все свои речевые возможности. Проведение этих игр-занятий связано лишь с одной трудностью – приобретением необходимого дидактического материала: что-то можно купить, найти у знакомых, что-то можно и нужно сделать самим, проявив фантазию и изобретательность.

Изобразительная деятельность.

Умение ребенка различать цвет, форму, величину предметов актуализируется в самых разнообразных видах деятельности: конструировании, рисовании и т. д.

Занятия по изобразительной деятельности направлены на решение ряда задач. Прежде всего, ребенка знакомят с изобразительным материалом. Малыш рисует на бумаге кистью или карандашом; лепит, знакомясь со свойствами глины (пластилина); мягкая, можно расплющивать, вдавливать, отделять маленькие кусочки, скатывать в шарики и т. п. Ребенка учат воспроизводить в рисунке, лепке, аппликации по образцу и по памяти хорошо знакомые предметы и явления. На этих занятиях малыш приучается к соблюдению определенных правил поведения: сидеть за столом прямо, правильно держать карандаш, кисточку, рисовать только на бумаге, не мять бумагу, аккуратно пользоваться краской, лепить на доске или клеенке, не разбрасывать глину, по окончании занятия убирать все на место.

Обучение изобразительной деятельности **начинается с двух лет**, но знакомство с ней происходит значительно раньше. На втором году жизни малышу предлагают предметные картинки для рассматривания, его учат узнавать изображенные на них хорошо знакомые игрушки, предметы. Ребенок подбирает парные картинки сначала полностью одинаковые, а позже — отличающиеся по цвету, величине. Затем он учится узнавать хорошо знакомые предметы в разнообразных рисунках, лепке, аппликации.

С того времени, когда ребенок начинает интересоваться картинками, рассматривать их, очень полезно рисовать и лепить на глазах малыша знакомые ему предметы и игрушки. Важно не качество рисунка, лепки взрослого, а то, чтобы ребенок узнавал их: показал изображенный предмет, по возможности назвал его. В это время ему можно дать бумагу, фломастер, карандаш, порисовать его рукой на листе бумаги, а также разрешить самому под наблюдением взрослого “порисовать”.

С 2 лет ребенка начинают знакомить с приемами рисования карандашом и краской, лепки, а с 2,5 лет — и с аппликацией.

Двухлетнего ребенка учат проводить прямые и замкнутые линии, рисовать клубки карандашом и краской на разной по форме, размеру и цвету бумаге; рисовать штрихами, мазками дождь, снег; украшать ими платье кукле (кукла и платье нарисованы взрослым); рисовать огоньки в доме, фонарики на елке (дом, елку рисует взрослый), мяч, солнышко, апельсин, траву, небо, дерево, ленточку, забор и т. д. Ребенка учат отрывать комочки глины (“корм” для животных), раскатывать их в ладонях; лепить столбики: конфеты для кукол, забор — взрослый ставит столбики на доску, лесенку — столбики кладутся друг за другом, самолет — столбики перекрещиваются между собой; раскатывать комочки круговыми и прямыми движениями, слегка сплющивать. Когда малыш овладеет этими умениями, ему показывают, как лепить шарики, ягоды, погремушку, пирамидку, елочку, грибы, снеговика и т. п.; делать углубления в шарике, лепить миску, чашку и др. Ребенка можно научить лепить птичку (к шарiku прищипнуть клюв, вставить горошины-глазки и перышко-хвостик), зайку (два шара — голова и туловище, два столбика — ушки, горошины-глазки), собаку (шар-голова, к которой

надо прищипнуть ушки, шар-туловище с прикрепленным длинным столбиком— хвостом). Ребенку предлагается также рисовать и лепить по своему желанию.

Ближе к трем годам ребенка знакомят с аппликацией. Его учат выкладывать на листе бумаги вырезанные взрослым солнышко и елку, снеговика, флажок (палочка и квадрат или треугольник), шары на елке, домик и т. п. Взрослый сам наклеивает на глазах у ребенка выложенные предметы, детали.

Рисунок, лепка, аппликация подписываются взрослым печатными буквами: **ДОЖДЬ, СНЕГ, ТРАВА, СОЛНЫШКО, ШАР, ГРИБ, БАБА, ФЛАЖОК** и т. д. Работа ребенка сохраняется и показывается всем, кто приходит.

На занятиях по изобразительной деятельности реализуются умения ребенка, сформированные при работе с разнообразным дидактическим материалом. Так, малышу, уже различающему основные цвета, предлагается при рисовании шара выбрать краску в соответствии с образцом — красным (желтым, зеленым и т. п.) шаром. Перед ребенком в этом случае находятся краски или фломастеры четырех основных цветов.

Ребенка учат по образцу рисовать шар большой или маленький. Если он справляется с этим заданием, просят нарисовать шар определенного цвета и размера.

Полезными являются занятия, на которых ребенок должен дополнить рисунок или аппликацию взрослого. Например, взрослый на белой бумаге рисует ниточки шаров четырех основных цветов, а малыш должен подобрать кружки, вырезанные из цветной бумаги, или нарисовать их фломастерами, карандашами. Взрослый может подготовить аппликацию машин разных цветов без колес. В этом случае от ребенка требуется подобрать или нарисовать их, учитывая цвет каждой машины.

При работе с аппликацией закрепляются представления ребенка о цвете, форме и величине предметов. Например, при изготовлении аппликации “Дом” малыша учат подбирать к большим квадратам или прямоугольникам большие крыши, а к маленьким— маленькие. Позже предлагаются заготовки трех и более размеров. Интересным для ребенка упражнением является выкладывание елки из 3—5 постепенно уменьшающихся треугольников, одноцветных пирамидок. С

трехсоставными пирамидками можно проводить и такое занятие. Подготавливаются большие, средние и маленькие прямоугольники синего, красного, желтого и зеленого цветов, а также “шляпки” пирамидок таких же цветов. Ребенок, смотря на стоящую перед ним пирамидку, выкладывает аппликацию, подбирая прямоугольники и “шляпки” соответствующего цвета и величины.

Используя знакомые геометрические фигуры (прямоугольник, квадрат, треугольник, круг), взрослый на глазах у ребенка выкладывает разные аппликации: машину — из квадрата, прямоугольника и двух кругов; разнообразные дома; стул — из квадрата и прямоугольника; кровать — из трех прямоугольников или из двух квадратов и прямоугольника и т. д. Подобные задания можно предложить ребенку для самостоятельного выполнения.

На занятиях по изобразительной деятельности взрослый пользуется речью, как устной, так и письменной, побуждая к этому и ребенка. В результате малыш усваивает названия изобразительного материала (*бумага, карандаш, краски, пластилин* и т. п.), выполняемых действий (*нарисуй — рисует, слепи — лепит, положи*), цвета, величины и формы. Ребенка учат называть изображаемый объект, подкладывать к нему письменную табличку.

На занятиях создаются благоприятные условия для овладения малышом наиболее сложным для него речевым материалом — разнообразными поручениями типа: *нарисуй, слепи, нарисуй мяч, слепи шар* и т. д. В соответствии с поручением ребенок выбирает изобразительный материал для рисования или для лепки и выполняет задание. По мере речевого развития малыша поручения постепенно усложняются. Приведем примеры.

Взрослый в устной и письменной форме дает ребенку задание: **“НАРИСУЙ ШАР”**, предъявляет образец. Перед ребенком лежат бумага и карандаш; он с помощью взрослого рисует шар. Задание усложняется, когда перед ребенком находятся не только карандаш и бумага, но и глина; он должен самостоятельно выбрать изобразительный материал. Еще более сложным является задание, когда дается инструкция, например: **“НАРИСУЙ ШАР”**, но не предъявляется образец. В этом случае ребенок выбирает соответствующий материал и рисует по представлению. В дальнейшем подобные задания предлагаются малышу только в устной или только в письменной форме, при этом никакого

изобразительного материала на столе нет. Ребенок должен понять, что ему делать, и попросить бумагу, карандаши, краски или пластилин. Изобразительный материал (бумага, пластилин и т. д.) лежит в известном малышу месте; под него подложены таблички: **БУМАГА, КАРАНДАШ** и т. д. Малыш показывает пальцем, что ему нужно, и просит: “*Дай*”. Взрослый помогает ему правильно выразить свою просьбу, предъявляя таблички: **ДАЙ БУМАГУ, ДАЙ КАРАНДАШ** и прочитывая их вместе с малышом. Таким образом, постепенно усложняется способ предъявления заданий.

Меняются сами инструкции, содержание которых становится более конкретным: “**НАРИСУЙ ЗЕЛЕНЬЙ ШАР**”, “**НАРИСУЙ МАЛЕНЬКИЙ СИНИЙ ШАР**” и т. д. Так же как и в примере, описанном выше, ребенок вначале действует по образцу, затем — ориентируясь на инструкцию и изобразительный материал, а в дальнейшем выполняет задание без наглядной опоры, т. е. в ответ на поручение ребенок должен попросить бумагу и краску (или карандаш) определенного цвета. Взрослый помогает ему грамотно оформить высказывание, дает правильный его образец.

Завершая эту главу, хочется еще раз подчеркнуть, что все разделы работы по воспитанию и обучению неслышащего ребенка взаимосвязаны. С одной стороны, основным условием развития речи является формирование познавательной деятельности с учетом психофизических особенностей каждого возрастного периода. С другой стороны, в ходе становления разнообразных видов деятельности малыша происходит интенсивное овладение им речевыми средствами.

УЧИМСЯ ГОВОРИТЬ

На втором году жизни продолжается развитие речи ребенка в ходе повседневной совместной деятельности со взрослым, а также в ходе общеразвивающих игр-упражнений занятиях и на специально организованных занятиях по развитию речи.

Организация речевого общения с малышом

Наиболее благоприятные условия для развития речи малыша является постоянное общение в ходе ухода за ребенком игр с ним, совместной деятельности.

Так, например, каждое утро начинается с такого разговора с ребенком: *“Привет! Где Алеша? Где мама? Вот Алеша. Вот мама. Иди ко мне”*. Высаживая малыша на горшок, мама приговаривает: *“Где горшок, (а-а)? Вот горшок. Сядь, а-а, пиПИ, всё, молодец.”*. Придя с ребенком в ванную мама, говорит: *“Будем умываться. Где мыло? Возьми. Алеша моет руки. Вытри руки. Алеша вытирает руки. Всё, молодец!”*.

Общаясь с ребенком нужно использовать естественные и специально создаваемые ситуации, в которых малыш вынужден обратиться ко взрослому. Например, во время кормления малышу не дали ложку и он вынужден попросить ее. Мама помогает ребенку оформить речевое высказывание: *“Где? Нет. Дай.”* и, подавая ложку, называет ее. По мере того, как эти высказывания входят в активную речь ребенка, речевой образец усложняется. Например, ребенок говорит: *“Дай”*; мама, прекрасно зная, что ребенку нужна ложка, специально предлагает ему другие предметы: тарелку, хлеб, салфетку, спрашивая: *“Это?”*. Последней предлагается ложка. Реакция ребенка на появление желанного предмета связывается с выражением *“Дай ложку”*.

Как видно из этих примеров, на данном этапе обучения взрослый продолжает говорить и за себя, и за ребенка, побуждая малыша произносить самостоятельно такие слова, как *вот, там, нет, дай, на* и т.п., постепенно расширяя высказывания до двусложной фразы: *Мама там. Где папа? На ав-ав. Вот вода. Дай пить* и т.п.

Приведем минимальный словарь, которым следует постоянно пользоваться в ходе повседневного общения с ребенком.

Одевание и раздевание: *штаны, рубашка, туфли, платье, шапка, надень, сними, руки, ноги, попа, пуп. Где штаны? Где рубашка? Сними штаны. Надень рубашку. Алеша снял штаны. Где рука? Вот рука!*

Накрывание на стол и кормление: *Будем кушать (ам-ам). Ложка, чашка, тарелка, суп, каша, молоко, хлеб, яблоко, чай, фартук, рот; Где ложка? Нет ложки! Ешь! Алеша ест кашу — ам-ам. Пей молоко. Вкусно? Да. Хочешь еще? Не хочу. Рот. Вытри рот. Сядь. Встань.*

Прогулка: *Пойдем гулять. Где шапка? Вот шапка. Надень шапку. Алеша надел шапку. Где ведро? Вот ведро. Где лопата? Возьми лопату. Где санки? Вот санки. Солнышко. Тепло. Нет солнышка. Дождь (кап-кап).*

Укладывание спать: *Будем спать (бай-бай). Ляг. Спи. Закрой глаза. Алеша спит.*

Как уже отмечалось, общение малыша со взрослым по поводу повседневной совместной деятельности создает максимально благоприятные условия для развития как понимания ребенком речи, так и для ее самостоятельного использования. Прежде всего это связано с тем, что общение происходит по поводу того, что сейчас жизненно важно, интересно ребенку. Однако, только организованного общения недостаточно для овладения речью неслышащим ребенком. Необходимы также специальные занятия.

Содержание занятий по развитию речи

В ходе этих занятий ребенка целенаправленно знакомят с названиями еды, одежды, посуды, игрушек, частей тела, мебели и т.п. Так, малыша учат соотносить себя и окружающих близких с отражением в зеркале и изображениями на фотографиях. Знакомят с названиями частей тела, учат показывать их на себе, на взрослом, на кукле.

Проводятся игры-упражнения с игрушками, в ходе которых малыш учится соотносить их с изображением на картинках, аппликациях, в лепке. Ребенка учат выполнять с этими игрушками различные игровые действия по речевой инструкции взрослого: *Ляля спит. Собака (ав-ав) ест (кушает). Кот (мяу) пьет молоко. Мишка едет на машине. Мяч упал на пол* и т.п.

В ходе специально организованной игры с куклой (мишкой, зайкой) закрепляется и расширяется тот словарь, который ребенок освоил в ходе повседневного общения. Например, во время кормления. Играя с малышом, мама

предлагает выбрать для куклы то или иное блюдо (*каша, суп, компот, яблоко, творог* и т.п.), накрыть на стол, используя названия разной посуды. По ходу этой игры можно показать, как кукла не хочет есть кашу, отворачивается, говорит: “*Не хочу. Не буду.*”. Кукла может есть неаккуратно, испачкаться; возникает повод ее побранить – *ай-яй-яй*, а затем – умыть, переодеть. В связи с этим закрепляются названия частей тела, одежды и т.п.

Как и на первом году жизни, определенную трудность вызывает усвоение детьми слов-названий действий (*спит, ест, пьет, упал, идет, сидит, бежит* и т.п.). Вначале малыша учат производить это действие по подражанию взрослому самому, с игрушкой; затем действие можно демонстрировать по картинке. Обучая ребенка названиям действий, целесообразно использовать различные мелкие игрушки, с помощью которых ребенок изображает действия по речевой инструкции взрослого или по картинке.

Используя игрушечную мебель, взрослый вместе с ребенком строит комнату для куклы: *Вот пол. Тут стол. Рядом стул. Там кровать. Рядом лампа. Вот диван. Рядом кресло* и т.п. В комнате может жить кукла, мишка. Детям очень нравится, когда действующими лицами таких игр выступают они сами и члены их семьи. Тогда, построив комнату, можно с помощью мелких кукол, которых называют “мама”, “папа”, “Саша”, “бабуля”, разыгрывать разные сюжеты: *папа спит на кровати, бабуля спит на диване, мама сидит в кресле, Саша сидит на стуле, кот спит на полу.*

На специальных занятиях уточняется усвоение словаря, которым ребенок должен овладевать в процессе развития его движений, действий с предметами, изобразительной деятельности: *иди, сядь, лови, положи, дай, возьми, убери, надень, сними, большой, маленький, побольше, поменьше, малюсенький* и т.п. На втором году жизни у малыша формируется понимание названий качеств предметов и явлений: *хороший, плохой, вкусный, невкусный, хорошо, плохо, правильно, неправильно* и т. д.

Маленький ребенок часто не понимает, что его ругают, что им недовольны, воспринимая происходящее как игру. Иногда малыш не может понять за что его осуждают. Поэтому полезно выбрать одну игрушку и сделать ее отрицательным персонажем. Однажды показав ребенку, как эта игрушка шалит, разбрасывает

игрушки, обижают кошку и т.п., взрослый вместе с ребенком ругают ее, говоря: “*Ай-яй-яй! Фу! Плохой! Уходи!*”. После этого игрушка помещается на видное место, и каждый раз, когда малыш балуется, мать показывает на отрицательного героя, давая понять ребенку, что он поступает также; при этом осуждение относится и к игрушке, и к ребенку. Родители должны твердо усвоить, что осуждение может относиться лишь к плохому поведению, баловству, и **никогда** к неудачам малыша в занятиях.

Нельзя ограничивать представления ребенка об окружающем мире только стенами дома. Важно знакомить детей с природой. Обратить внимание на снег, дождь, лужи, на то, что в одни дни светит солнышко, а в другие его нет. Маленький ребенок еще не может проследить за сезонными изменениями в природе. Но нужно ежедневно обращать его внимание на признаки того или иного времени года: желтые и красные листья осенью, отсутствие листьев зимой, их появление весной. Летом необходимо понаблюдать за насекомыми: бабочками, муравьями, рассмотреть цветы, собрать букет, сплести ребенку венок. Можно предложить малышу найти такой же цветочек, как в руках у мамы, а дома его нарисовать, выполнить аппликацию. Позже – с 2 лет – узнавать цветы на картинках, рисовать дождь, снег, солнышко, выполнять аппликации.

На улице важно показать ребенку живую собаку, кошку, а по возможности – лошадь, корову, овцу, петуха, курицу и т.п. Дома нужно научить ребенка узнавать этих животных на картинках.

При благоприятных условиях развития и интенсивной коррекционно-педагогической работе к 2 годам общение ребенка со взрослым строится на основе понимания речи. Ребенок понимает речь взрослого, которая относится к предметам и действиям, входящим в круг его жизненных интересов. Взрослый может с помощью речи управлять поведением ребенка. Однако речевое общение предполагает не только понимание речи, но и самостоятельное ее продуцирование.

В этом возрасте произносительные возможности неслышащего ребенка еще крайне ограничены. Некоторые слова он может произносить близко к образцу, например: *мама, папа, ай – дай, а – на*, но часто он говорит так, что его может понять только мама. Однако такая речь уже может и должна служить

целям общения. Следует поощрять всякую попытку ребенка к устному общению, выслушать его, выполнить его желание и только затем дать ему образец правильного высказывания и побудить повторить еще раз. На этом этапе главное – формировать потребность в речевом общении малыша со взрослым, качество же устной речи не имеет в это время принципиального значения.

Несмотря на то, что все выше приведенные игры-упражнения направлены как на развитие понимания речи, так и на ее самостоятельное употребление, целесообразно проводить специальные занятия, задачей которых является активизация самостоятельной речи ребенка. Как уже неоднократно отмечалось, маленький ребенок, даже слышащий, обращается речью ко взрослому лишь тогда, когда это ему очень нужно. Если ребенок живет в обстановке, когда каждое его желание и потребность предугадывается и тут же удовлетворяется, ему не нужно говорить. Поэтому следует специально создавать ситуации, в которых ребенок вынужден обратиться ко взрослому. Мама может “забыть” надеть сапоги перед прогулкой зимой, не налить суп, не положить кашу в тарелку, не давать игрушку, которую очень хочет получить малыш, пока он не попросит ее, не назовет и т.п. Важно поощрять первоначально любую попытку ребенка что-нибудь сказать, а в дальнейшем – совершенствовать речевое высказывание ребенка как с точки зрения его содержания и грамматического оформления, так и с точки зрения произношения.

Следует поощрять и специально учить малыша пользоваться разнообразными естественными жестами (дай, нет, там, тут, большой, маленький ...), использовать выразительные позы (вопроса, осуждения, восторга и т.п.). Это способствует активизации речевого общения и помогает овладевать интонационной стороной речи.

На третьем году жизни словарь понимаемой и самостоятельной речи ребенка, занятия с которым начаты на первом году жизни, (и слабослышащего малыша с большими остатками слуха, которого начали обучать позже) может быть достаточно богатым. Необходимо постоянно расширять словарь, связанный с тем или иным видом деятельности. При этом предлагаются не только новые названия, но главное — расширяются представления ребенка о предметах и

явлениях. Так, обучая малыша узнавать и называть продукты питания, в том числе овощи и фрукты, ему рассказывают, где они растут (на огороде, в саду), где их покупают (в магазине, на рынке). Ребенка учат узнавать свою одежду и обувь, а также мамину, папину, кукол и т. д., понимать и самостоятельно употреблять фразы типа: *Мама купила кофту. У куклы красивое платье. Надень туфли. Где пальто? Чья шапка? Платье в шкафу. Шарф папин* и т. д.

Продолжая наблюдения за животными, взрослый обращает внимание ребенка на то, где они живут (дома, в лесу и т. д.), показывает и называет некоторых птиц, обращает внимание на особенности их поведения: летают, садятся на деревья, землю, траву, клюют, на то, какие они издают звуки: ворона каркает, воробей чирикает и т. д. Взрослый учит малыша ухаживать за домашними животными, кормить их, поить.

Взрослый учит ребенка выделять наиболее яркие, характерные особенности животных и самостоятельно называть их: у коровы, козы — рога, у петуха — красивый гребешок, у зайца, кролика — длинные уши, короткий хвост, у медведя — маленькие уши и нет хвоста; показывает, как клюет петух, какие звуки издают кошка, собака и т. п.

Знакомя малыша с сезонными изменениями в природе, взрослый обращает его внимание на то, что зимой лежит снег, нет травы, цветов, деревья голые; весной появляются листочки и трава; летом их много, они зеленые, везде много цветов, в лесу — ягоды, грибы; осенью все желтеет, листья опадают. Взрослый учит малыша понимать, а постепенно и самостоятельно употреблять фразы типа: *Дерево растет там. Тут большое дерево. Вот цветы, цветы красивые. Листья желтые. Нет листьев зимой.*

Расширяя представления ребенка об улице, его учат правилам поведения. Взрослый обращает внимание ребенка на то, где ходят люди, где ездят машины, как переходить улицу, где можно играть, куда выбрасывают мусор и т. п. В ходе этой работы малыш начинает понимать фразы типа: *Вот улица. Тетя идет в магазин. Вот большой дом. Машина едет там. Тут играть нельзя.*

У ребенка формируются представления о труде окружающих взрослых дома: мама стирает и гладит белье, варит суп, папа чинит стул, игрушки и т. п.

Малыш узнает о некоторых профессиях, учится узнавать профессию человека: шофер, продавец, летчик, рабочий и т. д.

Малыша учат различать грузовые и легковые машины, знакомят с некоторыми транспортными средствами: автобусом, трамваем, метро, поездом и др. Ему объясняют, что в легковой машине, автобусе, метро едут люди, в грузовых машинах везут грузы: продукты, мебель, доски и т. д.; показывают части машины: руль, мотор, колеса, кабину, кузов.

С целью развития речи ребенка нужно при всяком удобном случае знакомить его со все новыми и новыми глаголами: *позови (зовет), ищи (ищет), хочу (не хочу), знаю (не знаю), забыл (не забыл), устал, извинись (прости, я не буду), сломал, смеется, плачет, не плачь!, светит (солнышко), тает (снег), летит, падает, растет, катается, качается, лечит* и т. д. Постоянно ведется работа по расширению и уточнению значения слов, например: *Открой (закрой) коробку (ящик, кастрюлю, окно, дверь, глаза). Покорми (кормит) куклу (рыбок, птичек, маму). Вымой (моет) руки (кисточку, зайку, чашку, пол, дверь). Вытри (вытирает) лицо (рот, лялю, тарелку, стол, пыль)* и т. п.

Ребенка старше двух лет учат рассказывать по сюжетной картинке не одной фразой: *Ляля упала* или *Папа спит*, а двумя-тремя, описывающими то, что на ней изображено. Например:

У девочки кукла. Девочка играет.

Мишка сидит на стуле. На столе чашка. Девочка кормит.

Мальчик упал. Мальчик плачет. Болит нога.

Дети очень любят рассказы о себе. Используя это, можно с помощью схематичных зарисовок, инсценировок составлять достаточно большие рассказы о событии, происшедшем с ребенком. Например: *Мама и Саша пошли гулять. Было солнышко. Вдруг пришла большая черная туча. Солнышка нет. Пошел дождь. У мамы зонт. Тут дождь. А тут нет.* Рассказ иллюстрируется рисованием. Сначала на рисунке изображены мама, Саша и солнышко. Затем солнышко замазывается черным фломастером (туча). После этого изображается, как из тучи идет дождь. И, наконец, над мамой и Сашей рисуется зонт, под

которым нет дождя. Таким образом весь сюжет отражается на одном рисунке, который видоизменяется на глазах ребенка по мере рассказывания.

Сюжет может иллюстрироваться и серией картинок, на каждой из которой последовательно изображаются действия следующие друг за другом. Например: *Мама, папа и Саша поехали к бабуле. Сначала мама, папа и Саша ехали на автобусе, потом на поезде. У бабули большой кот. Зовут Боря. Саша и Боря играли.*

Большое внимание на третьем году жизни обращается на формирование самостоятельной инициативной речи ребенка. Взрослый постоянно создает такие условия, при которых ребенок должен не повторить за мамой (педагогом) слово, фразу, как это было на втором году жизни, а обратиться сам с той или иной просьбой, вопросом, сообщением. Малыша целенаправленно учат задавать вопросы: *что там? кто там? что это? где? чей?* Для того чтобы малыш сам стал задавать вопросы, требуются настойчивость и терпение. Со временем “ассортимент” вопросов расширяется.

Эффективным приемом развития речи маленьких детей является рассказывание, к которому можно обращаться уже в 1,5—2 года. Не беда, что малыш еще практически не владеет речью. Взрослый с помощью игрушек, естественных жестов, выразительной мимики инсценирует ту или иную понятную для ребенка ситуацию. В качестве примера рассмотрим две такие ситуации и систему работы по ним.

Взрослый рассказывает, манипулируя игрушками:

— Ав-ав-ав, му_ и ква-ква-ква гуляют — ля-ля-ля! Вдруг приходит большой мишка — о-о-о. Он говорит: “Сейчас съем, ам-ам!”

— Ой-ой-ой! - говорит ав-ав-ав.

— Ой-ой-ой! — говорит му_.

— Ой-ой ой! — говорит ква-ква.

— Нет! Нет! — говорят они.

— Съем, ам! — говорит мишка.

— Иди, иди, помоги!

Взрослый показывает, как зверушки кого-то зовут, на их зов приходит большой петух, начинает клевать мишку и прогоняет его: “Фу! Плохой, уходи!” Этими словами взрослый помогает ребенку оформить его впечатление.

— Спасибо! - говорит ав-ав-ав.

— Спасибо! — говорит му__.

— Спасибо! — говорит ква-ква. И все вместе они танцуют — ля-ля-ля!

Вот еще один рассказ:

Тата, Тото. Туту (это три ежика разного цвета) гуляют — ля-ля-ля. (Взрослый разыгрывает, как, гуляя, ежики что-то находят.)

— Что это? - говорит Тата.

— Что это? — говорит Тото.

— Что это? — говорит Туту.

— Не знаю, говорят они.

— Я съем — ам! - говорит Тата.

— Нельзя! — говорит Тото.

— Нельзя! — говорит Туту.

— А я съем - ам! — говорит Тата. (Взрослый показывает: Тата что-то съедает, и у него начинает болеть живот.)

— Ой-ой-ой, живот бо-бо! - плачет Тата.

— Иди. Иди, помоги! — кричат Тото и Туту. Приходит кот-доктор:

— Что болит? Где бо-бо?

— Живот бо-бо,— говорит Тата. (Доктор дает таблетку, Тата выздоравливает.)

— Спасибо,— говорит Тата.

— Спасибо,— говорит Тото.

— Спасибо говорит Туту.

— Пока! — прощается доктор.

— Пока! — говорит Тата.

— Пока! — говорит Тото.

— Пока! — говорит Туту.

Все весело танцуют—ля-ля-ля.

Вначале взрослый инсценирует рассказ, используя игрушки. Основная задача — заинтересовать ребенка, вызвать эмоциональный отклик, сопереживание героям.

На следующий день при повторной инсценировке рассказывает вновь взрослый, но уже побуждая ребенка называть по ходу инсценирования того или иного героя и повторять за собой доступный малышу материал: звукоподражания, лепетные и полные названия предметов и действий. Взрослый учит малыша выражать свое отношение к происходящему доступными, эмоционально выразительными средствами: мимикой, естественными жестами, голосом.

Инсценировка повторяется в течение нескольких дней. Постепенно мера участия в ней ребенка возрастает. Он уже не только повторяет вместе со взрослым тот или иной речевой материал, но и действует игрушками. И, наконец, ребенок с помощью взрослого разыгрывает сюжет, показывает его новым зрителям.

Обучение грамоте

При значительных снижениях слуха даже в условиях интенсивной ранней коррекционной работы не удастся сформировать полноценного восприятия речи на слухо-зрительной, а тем более на слуховой основе. Для ребенка затруднено, а порой и невозможно восприятие отдельных звуков и слогов в потоке речи. Вследствие этого он испытывает значительно большие, чем слышащий ребенок, трудности в овладении звуко-слоговым составом слова и грамматическими формами (предлоги, союзы, окончания и т. д.). Усвоение структуры слова и грамматического строя речи — процесс длительный и сложный даже для слышащего ребенка. Но если он на основе полноценного слухового восприятия речи окружающих постепенно овладевает этими элементами языка, то ребенок даже с незначительным снижением слуха нуждается в дополнительной опоре, в качестве которой выступает письменная речь. Она дает возможность неслышащему ребенку, вне зависимости от состояния его слуха и произносительных навыков, полноценно воспринимать (чтение) и воспроизводить (письмо печатными буквами) — с 3-4 лет речь.

Именно поэтому очень важно рано (с 1,5-2 лет) начинать обучение грамоте. Широкое использование письменной речи позволит обогатить и словарный состав речи ребенка. Умение малыша читать и писать значительно расширяет возможности коррекционной работы.

Обучение грамоте начинается с использования табличек, которые дети воспринимают целиком, как картинку (глобально). Таблички пишутся печатными буквами высотой примерно 2,5-3 см, шириной 1,5-2 см, расположенными на небольшом расстоянии друг от друга, на **одинакового размера** полосках плотной бумаги, лучше картона. Таблички должны быть написаны одинаковым шрифтом, фломастером или тушью одного цвета, лучше черного, чтобы ребенок ориентировался на написанное слово (фразу), а не на внешний вид таблички. Фраза располагается на одной строчке без переноса слов. При произнесении слова (фразы) табличка держится у подбородка, чтобы были хорошо видны и написанное, и губы говорящего.

Вначале в работу включаются таблички со словами-приветствиями: **ПРИВЕТ, ПОКА**. Таблички помещаются около двери в двух кармашках или на

наборном полотне. Сначала они находятся на постоянном месте: одна справа, другая слева. Когда ребенок научится выбирать из них нужную, их постоянно меняют местами, чтобы малыш ориентировался на написанное слово, а не на место таблички в кармашках. Кто бы ни пришел, ребенок здоровается с ним — произносит, как может, *привет*, пользуясь при этом естественным жестом. Позже, сначала с помощью взрослого, а потом и самостоятельно, выбирает из табличек нужную и показывает ее вошедшему, вновь говоря *привет*. Точно так же ребенок прощается со всеми уходящими. Во время игр и занятий малыш приветствует каждую появляющуюся игрушку и прощается с ней, когда ее убирают. При этом он выбирает нужную табличку из двух выложенных перед ним.

Затем на занятиях начинают использоваться таблички со словами-поручениями, например: на физкультурных занятиях — **ИДИ, БЕГИ**; на занятиях по обучению действиям с предметами — **НАДЕНЬ, СНИМИ, ПОКАЖИ**; на занятиях по изобразительной деятельности — **РИСУЙ, ЛЕПИ, ПОСТРОЙ**; на музыкальных занятиях — **ПЛЯШИ, ХЛОПАЙ**. В общении и на всех занятиях используются также таблички **ДАЙ, УБЕРИ, ВСТАНЬ, СЯДЬ, СЛУШАЙ, ВЕРНО, НЕВЕРНО, МОЛОДЕЦ, ПОМОГИ, ОТКРОЙ, ЗАКРОЙ** и т. д. При этом в ходе занятия или в общении, при возникновении необходимости использовать данные слова (т. е. когда ребенок побуждается к тому или иному действию, когда оценивается результат), взрослый подносит табличку к своему подбородку и произносит слово, фразу.

По мере того как ребенок начнет понимать то или иное слово-поручение в письменном виде, оно предлагается ему уже устно, без таблички. При этом, когда малыш начинает действовать, взрослый хвалит его и в подтверждение правильности выполнения задания показывает написанное слово или фразу.

Следует знать, что часть детей раньше начинает узнавать слова в устной речи, чем в письменной (по табличке). Чтобы подготовить таких детей к обучению чтению, целесообразно использовать иной прием: взрослый показывает написанное слово или фразу молча и только тогда, когда ребенок начинает действовать, произносит его.

Одновременно с использованием табличек со словами-поручениями ребенка начинают специально учить соотносить табличку-название с часто

употребляемыми и знакомыми словами: используются 4—5 названий любимых игрушек, 2—3 названия посуды, еды, мебели, одежды, частей тела и т. п. Эта работа проводится следующим образом. Перед ребенком кладутся два предмета или картинки, их изображающие, например дом и рыба. Взрослый держит у подбородка табличку и произносит слово *дом*, а ребенок показывает на соответствующий предмет или картинку. Взрослый дает ему табличку, которую его рукой кладет к предмету (картинке). Затем такая же работа проводится со вторым словом. После этого взрослый показывает малышу второй экземпляр таблички **ДОМ**, прочитывает ее и просит ребенка дать соответствующую игрушку, картинку. То же самое проделывается с табличкой **РЫБА**. После того, как на столе останутся одни таблички, малыша просят дать одну из них, соответствующую табличке-дубликату.

Обучение подкладыванию табличек-дубликатов проводится в течение нескольких дней. При этом предметы и картинки, к которым они подбираются, ежедневно меняются, т. е. взрослый предлагает изображения разных домов, рыбок, привлекает разнообразные игрушки. Затем используются новые пары, например, **МАМА** и имя ребенка (используются фотографии), **МЯЧ** и **ЗАЙКА**, **КОФТА** и **ЧАШКА**, **ШАПКА** и **ТАРЕЛКА**.

Когда ребенок научился подкладывать таблички к образцу, его учат находить нужную подпись самостоятельно. Взрослый дает малышу табличку, например **МЯЧ**, и предлагает подложить ее к нужному предмету или, наоборот, выкладывает перед ребенком таблички и предлагает подложить к ним соответствующие картинки или предметы. Вначале малыш учится соотносить табличку с предметом (картинкой) в условиях выбора из 2, затем — из 3 и более. По мере того как ребенок овладевает умением соотносить табличку с предметом при ограниченном выборе — из 2-3, его учат находить по табличке соответствующий предмет, картинку, которые находятся не перед его глазами, а в комнате, на улице. На этом этапе следует помнить, что на табличках вначале предлагаются слова, уже знакомые малышу, поэтому взрослый показывает табличку молча. Лишь после того как ребенок подложит ее к предмету (картинке), взрослый произносит слово, написанное на ней, и проверяет вместе с малышом, правильно ли он выполнил задание. Каждая табличка после того, как она подложена, прочитывается: вначале читает взрослый, ведя пальцем под табличкой, затем

ребенок вместе со взрослым ведет своим пальцем под табличкой и “читает” ее, т. е. произносит слово, как может. Чтение осуществляется по слогам (но не по звукам), произнесение которых несколько замедленно. Хорошо знакомые таблички малыш должен “читать” самостоятельно: сам ведет пальчиком под табличкой и произносит слово или фразу.

С того времени, как на занятиях начали использоваться таблички, каждое новое слово предлагается ребенку не только устно, но и письменно (на табличке). Помимо этого в доме “подписываются” предметы, с которыми чаще всего встречается ребенок, т. е. прикрепляются таблички к мебели, игрушкам, посуде и т. п. По мере того как ребенок усваивает слово в устной и письменной форме, эту табличку убирают.

За 1-1,5 года ребенок усваивает не менее 20-30 табличек, которые он узнает в любой ситуации. Если взрослый в комнате показывает табличку **МЫЛО**, малыш, “прочитав” ее, должен найти мыло в ванной. Многие дети за этот срок овладевают значительно большим количеством табличек.

Детей старше двух лет следует учить составлению слов из разрезной азбуки. Эта работа начинается после того, как малыш научится различать первые 5-10 табличек. Сначала ребенок составляет слово по табличке-образцу. При этом взрослый дает ему лишь буквы, входящие в это слово. На этом этапе обучения сами буквы не называются. Ребенок подкладывает к картинке табличку, “прочитывает” ее, а затем собирает под ней слово из букв. Когда малыш начнет справляться с этим заданием, его учат составлять слово и по памяти, без образца. Начинать надо с хорошо знакомых, коротких слов, которые ребенок уже произносит самостоятельно точно или приближенно: мяч, шар, юла, мама, дом и т. д. Складывая слово, ребенок произносит его: *м__я__ч*. В момент произнесения звука, например, *м__*, педагог побуждает ребенка найти соответствующую букву и подложить её под табличку, затем он переводит палец ребенка с первой буквы на следующую, читая слог *м__я__*, и просит найти нужную букву. И, наконец, взрослый вновь ставит палец малыша в начало слова, читает вместе с ним *м__я__ч* и побуждает ребенка подложить последнюю букву.

Несколько по-другому начинается “письмо” слов типа “кот”, “дом”. Часть звуков в таких словах нельзя произнести протяжно, чтобы ребенок во время

произнесения звука успевал найти нужную букву. Собирая слово “кот”, педагог вместе с ребенком прочитывает первый слог ко__ и, возвращая палец ребенка на первую букву, предлагает её найти. Затем первый слог прочитывается еще раз, и в момент длительного произнесения о____ подбирается буква. Палец малыша вновь возвращается к первой букве, и слово прочитывается целиком: ко__т. При этом фиксируется внимание на последней букве, которую ребенок подкладывает.

Когда малыш начнет справляться с этим заданием, его учат составлять слово и по памяти, без образца. Постепенно задания усложняются. Можно предложить следующую примерную схему.

1-й этап. Ребенок подкладывает табличку к предмету (картинке), “прочитывает” ее, табличка переворачивается (или закрывается), и он по памяти составляет слово. Затем табличка открывается, соотносится с составленным словом. После того как ребенок начнет справляться с этим заданием, можно переходить к следующему этапу.

2-й этап. Ребенок самостоятельно называет предмет или картинку, а затем собирает слово из предложенных взрослым букв. Вначале это только буквы, составляющие данное слово, а затем — и “лишние”, которые малыш должен отложить в сторону (рис 26).

3-й этап. Ребенок называет самостоятельно предмет или картинку, а затем составляет слово из разрезной азбуки, доставая из кармашков нужные буквы, выбирая их из всего алфавита.

Интересно для ребенка составлять слова, пользуясь магнитной азбукой, пластмассовыми кубиками с буквами типа ЛЕГО. Не следует лишь пользоваться буквами на кубиках с картинками, которые отвлекают внимание ребенка, и затрудняет составление слов.

Можно познакомить малыша и с буквенным обозначением звуков, которые он может произнести, например а, о, у, м, п, н, л. При этом называется звук, а не буква: м, а не “эм”, п, а не “пэ”, л, а не “эль” и т. д. Если ему нравятся занятия с буквами, можно немного потренироваться в чтении отдельных слогов. Например, на гранях кубика пишут слоги: па, по, пу, ма, мо, му. Кубик подбрасывается, и ребенок читает слог на верхней грани. Но не следует увлекаться этими

упражнениями и перегружать ребенка, значительно полезнее чтение целых слов и составление их из букв. Учить чтению нужно ежедневно: собирать из букв по одному слову каждый день.

Основной целью работы по развитию речи неслышащего малыша является формирование ее как средства общения. Для того чтобы устная речь глухого или слабослышащего стала средством в общении со слышащими, необходимо развивать ее восприятие и воспроизведение (произношение). Вопросам развития слуховой функции маленьких детей и формирования у них произносительной стороны речи посвящены следующие разделы.

УЧИМСЯ СЛУШАТЬ

Содержание работы по развитию слухового восприятия на втором-третьем годах жизни расширяется и усложняется. Увеличивается слуховой словарь, т.е. те слова, словосочетания и фразы, которые ребенок воспринимает только на слух. Большое внимание уделяется развитию неречевого слуха. В ходе развития слуха используются разнообразные виды деятельности с учетом возрастающих возможностей ребенка.

Развитие речевого слуха

Расширение слухового словаря происходит за счет включения лепетных и полных слов — названий игрушек, реальных предметов, действий. По мере того, как в ходе общения и разнообразных игр-занятий ребенок овладевает пониманием тех или иных слов, словосочетаний и фраз, они специально предлагаются малышу для восприятия только на слух. В слуховые тренировки можно и нужно включать любой знакомый ребенку речевой материал, отдавая предпочтение наиболее значимому для общения. Вначале он включает лишь звукоподражания и лепетные слова, а позже – и фразы с ними, например: у__, в__, прр, ав-ав-ав, пипипи, му__, мяу, кококо, ква-ква и т. п.; ляля, утя, биБИ, туТУ, боБО; Ав-ав бах! Мяу ам-ам. Ляля бай-бай. Затем постепенно включаются и полные слова, а также словосочетания и фразы с ними, например: мама, папа, имя ребенка, дом, мяч, лопата, юла, рыба, шар, самолет, машина, корова,

лошадка, барабан, стол, стул, штаны, рубашка, туфли, шапка, суп, каша, молоко, сок, вода, мыло, полотенце, возьми, покажи, убери, дай, спит, ест, идет, стоит, сидит, большой, маленький, красный, желтый, зеленый, синий, большой мяч, маленький мишка, красный шар, маленький зеленый мяч, Ляля упала. Папа спит. Оля ест. Мама идет. Оля стоит. Собака ест. Дай мяч. Убери туфли. Саша ест суп. Таня пьет сок. Кот пьет молоко и т. п.

Звукоподражания постепенно замещаются соответствующими полными словами. Долгое время в речи ребенка могут сосуществовать два наименования одной игрушки: полное и звукоподражательное. Ребенок соотносит произнесенное взрослым полное слово с предметом, а сам называет его звукоподражательно. К 1,5-2 годам в слуховые тренировки включаются двусложные словосочетания и разнообразные фразы. После 2 лет можно предлагать для восприятия на слух и трехсловные словосочетания и фразы.

Ребенок учится **различать на слух** знакомые звукоподражания, лепетные и полные слова, словосочетания и фразы. Под различением подразумевается узнавание малышом знакомого речевого материала с опорой на наглядный образец, т.е. на основе выбора одного предмета из нескольких, находящихся перед ребенком.

При проведении упражнений по различению на слух речевого материала деятельность малыша должна быть мотивационно оправданной. Создается ситуация, в которой перед ребенком стоит задача выбрать тот или иной предмет, игрушку по инструкции взрослого. Инструкция предъявляется слухо-зрительно, иногда подкрепляется естественным жестом, и только слово — материал слуховой тренировки — всегда предлагается на слух при исключении зрительного восприятия. Например, после того как ребенок вместе со взрослым поиграл с игрушками, его просят убрать их в мешочек или коробку. Так, при различении на слух *пипи* и *мяч* перед ребенком находятся 3—4 разных мяча и 3—4 разные птички. Дается инструкция: “Положи сюда (слухо-зрительно, подкрепляя естественным жестом) мяч (на слух)”. Название игрушек повторяется в разной последовательности. Таким образом, в течение занятия малыш воспринимает на слух каждое слово по 3-4 раза. Каждый раз, когда ребенок выбирает нужную игрушку, его просят ее назвать (как может). Постепенно малыша нужно научить

сначала повторить за взрослым то, что услышал, а потом взять соответствующую игрушку. Нередко бывает, что ребенок, повторив звукоподражание верно, берет затем не ту игрушку. В этом случае следует сказать малышу: “Нет, неверно, послушай, что я говорила”,— и повторить слово вновь на слух. Если и в этом случае ребенок ошибется, слово предъявляется слухо-зрительно (т.е. ребенок видит лицо говорящего), а затем опять на слух.

Таким же образом можно расставлять игрушки на место, приносить, чтобы их вымыть, дать кому-то из взрослых и т. д.

Лишь к концу второго года жизни работа по различению речевого материала проводится с привлечением в качестве наглядного материала не только игрушек и реальных предметов, но и их изображений на картинках. Но и в этом случае деятельность ребенка следует организовать таким образом, чтобы у него не пропал интерес.

При проведении работы по развитию речевого слуха необходимо каждый раз побуждать ребенка повторять услышанное. Часто возможности восприятия речи развиваются значительно быстрее, чем произносительные, и речевой ответ ребенка не всегда взрослый может понять. Поэтому в качестве ответной реакции, наряду с повторением услышанного на уровне произносительных возможностей ребенка, может использоваться и такой методический прием. Мама предлагает малышу различный речевой материал для различения, показывая ему картинку и называя ее. Картинка кладется на стол; таким же образом выкладываются и еще 2-3 картинки. Затем взрослый произносит слово, словосочетание или фразу, предлагая ребенку подложить фишку (пуговицу) под соответствующую картинку. Под каждой картинкой должно быть 2-3 фишки. Затем этот же речевой материал предлагается ребенку для различения на слух. В ответ ребенок повторяет услышанное (как может) и берет одну фишку от соответствующей картинки. В первую очередь это относится к фразовому материалу. Использование такого приема позволяет выявить достаточно большие возможности ребенка в понимании речи и ее восприятии на слух.

По мере того, как малыш научится различать на слух первые 5-7 звукоподражаний и слов, следует начать работу по формированию навыка **опознавания**, под которым подразумевается узнавание знакомого слова только

на слух, без опоры на наглядный образец (т.е. перед ребенком нет игрушек, предметов, названия которых ему предлагаются на слух). При организации этого вида работы важно, чтобы ребенок действовал адекватно предлагаемой ситуации. Например, малыша просят достать из мешочка игрушку, название которой предъясняется на слух. После извлечения игрушки взрослый организует игру с ней, затем игрушка убирается обратно в мешочек. По мере формирования активной речи ребенка от него требуют обязательного называния игрушки (без этого не разрешают ее взять). Постепенно к опознаванию привлекаются слова, ранее не использовавшиеся в слуховой тренировке. Но на данном этапе обучения эти упражнения не носят систематического характера.

Постепенно возрастает слуховой словарь ребенка. Он становится все более и более разнообразным, т.е. включает в себя не только звукоподражания, лепетные и полные слова, но и различные словосочетания и фразы. Этот материал предлагается малышу для различения на слух, а затем и для его опознавания на слух. При различении на слух целенаправленно увеличивается выбор – до 4-5 единиц, т.е. если вначале ребенку предлагалось выбрать игрушку (предмет) из двух, находящихся перед ним, то затем – из 3-х, а по мере овладения этим умением – из 4-5-ти.

Одним из условий успешного развития слуха является постепенное увеличение расстояния, на котором ребенок может воспринимать речь. При адекватно подобранном режиме работы индивидуальных слуховых аппаратов малыш способен слышать в помещении на достаточно большом расстоянии – 2, 3, 5 метров. Но из-за возрастных особенностей увеличить расстояние от говорящего до ребенка сложно. Если отойти от малыша, он отвлекается, поворачивается, подходит ко взрослому и совершенно забывает, что ему нужно делать. Чтобы избежать этого, можно использовать различные уловки, например мама сидит рядом с ребенком как обычно, а кто-то из взрослых произносит по ее подсказке то, что нужно. Однако, постепенно, ближе к 3 годам, нужно приучать ребенка к работе не только рядом со взрослым, но и на расстоянии от него.

Развитие речевого слуха маленького неслышащего ребенка проводится в основном с использованием индивидуальных слуховых аппаратов. Полезно проводить эти же упражнения и без аппаратов, на ухо. Особенно это важно для

детей с большими остатками слуха (тугоухость I-II степени). Желательно проводить их в то время, когда аппараты снимаются с малыша в связи с купанием, укладыванием спать.

В настоящее время появляется много разнообразных слуховых тренажеров для индивидуальной работы с ребенком. Однако, решая вопрос о целесообразности их приобретения, следует иметь в виду следующее. У младенца и у ребенка раннего возраста идет активный процесс формирования и развития слуховой функции. Именно в этом возрасте слух, даже значительно сниженный (вплоть до глухоты), может стать базой овладения речью. Для создания благоприятных условий развития слуха крайне важно, чтобы малыш постоянно находился в одних и тех же акустических условиях. Это достигается использованием в течение всего дня одних и тех же индивидуальных слуховых аппаратов. Кроме того, использование тренажеров “привязывает” ребенка к столу, что ограничивает его движения и затрудняет проведение занятий с малышом.

Развитие неречевого слуха

Родители, как правило, обращают внимание прежде всего на возможности ребенка воспринимать на слух речь. Но для всестороннего развития малыша не менее важно *развитие неречевого слуха*. Эта работа проводится по нескольким направлениям:

- обучение реагированию на разнообразные бытовые шумы,
- выработка условной двигательной реакции на звук,
- обучение различению на слух звучаний игрушек,
- обучение различению звучаний различного характера (тихого и громкого, высокого и низкого, слитного и прерывистого, быстрого и медленного),
- обучение определению направления источника звука,
- обучение восприятию музыкальных звучаний.

Обучение реагированию на разнообразные бытовые шумы. При проведении этой работы важно дать ребенку возможность ориентироваться в звуках окружающего мира. В первую очередь это связано с формированием умения реагировать на разнообразные шумы и узнавать их. Реакция на неожиданный звук, например, лай собаки, шум проезжающей машины, громкий разговор за дверью, звук падения, формируется у ребенка на основе подражания взрослому. Поэтому мама должна продемонстрировать свою реакцию на звук ребенку: привлечь его внимание, сделать удивленное лицо, спросить: “Что там?” и предложить пойти посмотреть. Для того, чтобы сформировать у малыша интерес к звукам, крайне важно, чтобы взрослый сумел эмоционально показать свою реакцию на звук и побуждал к этому же ребенка. На первоначальных этапах можно и специально создавать такие ситуации: попросить кого-то что-то уронить в коридоре, громко позвать ребенка. Постепенно дети начинают с большим вниманием относиться к звучащему миру, прислушиваются, привлекают внимание взрослого к тому, что они услышали. Дети с удовольствием зовут взрослых к телефону, когда он звонит, бегут смотреть, что упало, говорят *ав-ав*, услышав лай собаки и т.п.

Кроме этого можно учить ребенка различать различные звучания, например: стук ложечки о стакан и шуршание полиэтиленового пакета, стук деревянных кубиков друг о друга и двух металлических ложек и т.п. В ответ ребенок показывает, что звучало и с помощью взрослого воспроизводит звучание. Вначале малыш видит, как мама извлекает звук, а затем ему предлагается угадать, что звучит, когда мама спряталась за ширму (шаль, накинутую на спинку стула).

Выработка условной двигательной реакции на звук (рефлекс). Наличие стойкого условного рефлекса на звуковой сигнал позволяет уточнить состояние слуха ребенка, проверить адекватность подобранного режима усиления индивидуальных слуховых аппаратов, дает возможность наблюдать за состоянием слуха в динамике. Примерно с 1г 2 мес можно приступить к работе в этом направлении.

У детей, которые постоянно пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами с первых месяцев жизни, рефлекс вырабатывается сначала при восприятии голоса с аппаратами, а затем – без них.

Взрослый садится за стол напротив малыша, кладет на свою ладонь большую пуговицу, подносит ее к своим губам, привлекает внимание ребенка и произносит голосом разговорной громкости *папапа*. Во время произнесения звукосочетания он рукой малыша берет пуговицу и бросает ее в баночку (или надевает кольцо на стержень пирамиды, кладет кубик в кузов машины и т. п.). Это упражнение нужно проводить до тех пор, пока ребенок не начнет сам, без подсказки и помощи взрослого, выполнять действие в момент произнесения слогов. Если ребенок во время звучания не берет пуговицу, то взрослый выполняет действие его рукой. Если же малыш тянется за пуговицей вне зависимости от сигнала, то взрослый зажимает пуговицу в кулаке, вновь и вновь привлекая внимание ребенка к своей артикуляции. На это обычно требуется 3-5 занятий. Длительность пауз между произнесением слогов нужно постоянно менять, иначе ребенок будет ориентироваться не на сигнал, а на временные интервалы. Не надо требовать и ждать от малыша повторения звуков; он отвечает на сигнал определенным действием: бросает пуговицу, надевает кольцо на стержень и т. п. Во время работы **нельзя** произносить никаких слов или звуков, кроме сигнальных, т.к. каждое произнесенное взрослым слово ребенок в данной ситуации воспринимает как сигнал к действию.

Когда ребенок начинает справляться с данным заданием, взрослый берет экран⁸ и начинает произносить слогосочетание уже за ним, тем самым исключая зрительное восприятие ребенка. Это позволяет убедиться, что ребенок перенес условный рефлекс со слухо-зрительного сигнала на слуховой. Если этого переноса не произошло, то необходимо выработать условную двигательную реакцию и на звуковой сигнал. При этом слоги произносятся за экраном, пуговица лежит на столе.

В дальнейшем с помощью выработанного рефлекса выявляется:

⁸ В качестве экрана можно использовать лист бумаги, который должен закрывать все лицо взрослого до глаз.

- на каком расстоянии с индивидуальными слуховыми аппаратами ребенок ощущает звучание голоса разговорной громкости при предъявлении низкочастотных (*пупулу*),
- среднечастотных (*папапа*) и высокочастотных (*сисиси*) сигналов;
- на каком расстоянии ребенок воспринимает низко-, средне- и высокочастотные сигналы с каждым аппаратом в отдельности (один аппарат следует выключить).

Учитывая возрастные особенности ребенка, при увеличении расстояния следует прибегнуть к помощи второго взрослого. В этом случае мать организует деятельность малыша, а помощник по ее незаметному для ребенка сигналу произносит то или иное слогосочетание, постепенно увеличивая расстояние от себя до малыша. Упражнения по выработке условной двигательной реакции на звук проводятся ежедневно в течение 1,5-2 мин. Для поддержания интереса нужно менять материал, с которым работает ребенок: несколько дней с пуговицами, потом — с кольцами пирамиды, с кубиками, с горохом и т. д.

На основании полученных данных делается вывод об адекватности подобранного режима работы каждого индивидуального слухового аппарата и их работы при бинауральном (двумя ушами) восприятии. Он считается адекватным, если малыш ощущает звучание голоса разговорной громкости с каждым аппаратом на расстоянии не менее 3-4 метров. При этом расстояние, на котором ребенок слышит голос, с каждым из аппаратов, должно быть одинаковым, а при бинауральном восприятии оно должно, как правило, несколько увеличиваться. В противном случае необходимо уточнить режим работы одного или обоих аппаратов.

После того, как выработана устойчивая условная двигательная реакция на звук с индивидуальными слуховыми аппаратами, нужно научить ребенка ощущать звуки и без аппаратов – на ухо. У малыша, привыкшего постоянно пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами, это может вызвать определенные трудности.

Если реакция не переносится сразу, т.е. малыш не выполняет игровое действие при произнесении слогов (*папапа*, *пупулу*, *сисиси*) ушной раковиной, то

следует формировать реакцию заново. Рефлекс сначала вырабатывается при зрительном восприятии, т.е. когда ребенок видит лицо говорящего, затем – у уха ребенка без экрана (при этом он ощущает не только звук, но и воздушную струю). После того, как ребенок стал без ошибок и побуждения со стороны взрослого реагировать на звуковые сигналы определенным игровым действием – бросать пуговицы, нанизывать кольца пирамиды и т.п., можно переходить к предъявлению сигнала только на слух. С этой целью используется экран, в качестве которого можно взять тонкий лист бумаги. Экран должен закрывать лицо говорящего до глаз. Им нельзя касаться уха ребенка, иначе он будет ощущать вибрацию. Важно, чтобы малыш боковым зрением в зеркале или в другом отражающем предмете не мог видеть лица говорящего. Нельзя убирать экран после того, как произнесены слоги, иначе ребенок будет реагировать именно на это движение, а не на звук. Во время звучания голоса, воспринимаемого только на слух, ребенок бросает пуговицу или выполняет какое-то другое действие. Если в этих условиях он не реагирует на сигналы, т. е. не выполняет ответного действия, то нужно усилить голос до громкого. После того как будет выработана четкая реакция на громкий голос около уха (это доступно практически всем детям), надо снижать его громкость, пытаясь научить ребенка отвечать на голос разговорной громкости. Как только малыш научится реагировать на звучание слогов, произносимых ушной раковиной (с экраном) голосом разговорной громкости, следует постепенно увеличивать расстояние от уха ребенка — на 5, 10, 20, 50 см и т. д. Дети с разным слухом слышат голос на разном расстоянии (некоторые слышат только громкий голос). Если ребенок реагирует на голос разговорной громкости на расстоянии 1 м и более, то проверяют, слышит ли он шепот, сначала ушной раковиной, затем дальше.

Выработанная условная двигательная реакция на звуковые сигналы позволяет исследовать слух ребенка методом игровой тональной пороговой аудиометрии, проводимой в каждом сурдологическом кабинете. Это дает возможность получить наиболее полное представление о состоянии тонального слуха малыша по воздушному и костному проведению, уточнить диагноз, а в дальнейшем проводить динамическое наблюдение за состоянием слуха ребенка. Наблюдение за динамикой слуха проводит врач-сурдолог и учитель-дефектолог сурдологического кабинета по данным аудиолого-педагогического обследования.

Кроме того, выработанный рефлекс позволяет следить за состоянием слуха ребенка и родителям дома, фиксируя расстояние, на котором малыш без аппаратов ощущает звучание речи.

Обучение различению на слух звучащих игрушек и определение характера звучаний. После того как выработана условная двигательная реакция на звук, ребенка начинают учить и различать на слух звучания 2-3 игрушек, громкого и тихого, высокого и низкого голоса, быстрого и медленного, слитного и неслитного произнесения слогов.

Основным методическим приемом при проведении этой работы является соотнесение звучания с определенным предметом. Конкретное звучание связывается с той или иной игрушкой, например, звук барабана всегда сопровождается появлением зайки, звук гармошки — появлением куклы и т. д. Ребенок должен выбрать соответствующую звучанию игрушку. Обязательным условием является побуждение его к устному высказыванию, фонетическое оформление которого соответствует произносительным возможностям малыша. Так, например, при различении звучаний барабана и гармошки перед ребенком находятся игрушки: зайка и кукла. Услышав и узнав звучание барабана, ребенок берет зайку, показывает, как он прыгает, и произносит при этом либо *прыг-прыг*, либо *па-па-па* (имитируя звучание барабана), либо *зайка*.

Сначала игра проводится таким образом, чтобы ребенок видел, какая игрушка звучит. После того, как малыш научится выбирать нужную игрушку, взрослый вместе с барабаном и гармошкой прячется за ширмой (в качестве ширмы можно использовать шаль, накинутую на спинку большого стула). Попеременно извлекая звучания барабана или гармошки, взрослый побуждает ребенка выбрать нужную игрушку – зайку или куклу. При обыгрывании игрушки важно, чтобы ребенок сопровождал свои действия голосовыми реакциями.

Аналогично проводятся игры-упражнения и с другими парами звучащих игрушек, например: барабан (прыгает зайка – *па-па-па*) и дудка (едет машина – *у__*). Постепенно упражнение усложняется за счет использования игрушек со сходным характером звучания, например: колокольчики (ребенок берет игрушечный телефон и говорит в трубку – *аллэ- аллэ*) и бубен (прыгает лягушка –

ква-ква-ква). В дальнейшем ребенку предлагают выбирать не из двух, а из трех звучаний: барабан – дудка – колокольчики, гармошка – бубен – дудка.

Ближе к трем годам, по мере совершенствования крупной и мелкой моторики, следует учить ребенка отвечать на звучание определенным действием. Например, топать ногой под звучание барабана, произнося *папапа*, вытягивать руки вперед под звучание дудки – у___, хлопать в ладоши под звучание бубна – *тата*, вращать ладони над головой под звучание колокольчика – *ляляля* и т.п.

Ребенка также учат различать звучания различного характера. На втором году жизни источником звучаний является голос – произнесение слогосочетаний, на третьем же году в качестве источников звука привлекаются и звучащие игрушки.

Учитывая возрастные особенности детей, на втором году жизни игры проводятся в основном на слухо-зрительной основе, т.е. малыш знакомится с тем, что характер звучаний может быть самым разным. Время от времени звучания предлагаются для различения и только на слух. Целенаправленная же работа по обучению ребенка различать характер звучания на слух, как правило, проводится с третьего года жизни.

В качестве методического приема, как и выше, используется “опредмечивание”. Так, играя с мячами, взрослый катит ребенку большой мяч, произнося **громко** *А___*, а движение маленького мяча сопровождается произнесением **тихого** *а___*. Затем взрослый произносит гласный (*а*) то громко, то тихо и предлагает ребенку выбрать, какой мяч катить – большой или маленький, произнося соответственно громкий или тихий звук. Подобные упражнения можно проводить с большой и маленькой машинками (*У___* и *у___*), с большим и маленьким мишками (*папапа* и *ПАПАПА*) и т.п.

Приступая к различению громкости звучаний, нужно с помощью условной двигательной реакции проверить, звук какой минимальной интенсивности слышит ребенок. Это и будет самый тихий звук. Малыша учат отличать этот звук (или несколько более громкий) от громкого. Необходимо следить за тем, чтобы громкий звук не вызывал отрицательных реакций. Если малыш морщится, хватается за уши, значит, нужно воспроизводить более тихие звуки. Помимо

этого, следует обратиться к сурдологу по поводу того, что в аппаратах малышу неприятны громкие звуки. Специалист поможет отрегулировать аппараты таким образом, чтобы у ребенка не возникало неприятных ощущений при громких звуках.

Аналогичным образом можно научить ребенка различать **высокое** и **низкое** звучание голоса, соотнося его соответственно с большими и маленькими игрушками: прыгает маленький зайка – *tatata* (высокий голос), прыгает большой зайка – *TATATA* (низкий голос), лает большая собака – *AB-AB-AB* (низкий голос), лает маленькая собачка – *ав-ав-ав* (высокий голос) и т.п. При проведении этого упражнения взрослый должен стараться изменять голос только по высоте, а не менять силу и темп произнесения. Однако малыш в силу эмоциональности этих игр, как правило, меняет прежде всего именно силу голоса и темп произнесения, что не является ошибкой.

Для обучения различению **долготы** и **темпа** звучаний можно предложить следующие игры-упражнения: катить мяч – *а__* и бросать его – *а!*, кукла идет – *та__та__та__* или бежит *tatata* и т.п. В отличие от предыдущих, характер этих звучаний хорошо различается зрительно, поэтому, предлагая звучания на слух, следует произносить их за экраном (упражнения же по различению громкости и высоты звучаний проводятся без экрана).

Слитный и **неслитный** характер звучаний можно проиллюстрировать следующим образом: построить или нарисовать прямую длинную дорожку и “прерывистую”, по первой дорожке едет машина – *у__*, а по второй дорожке едет другая машина – *у у у*. При различении звучаний на слух необходим экран.

При привлечении в качестве источников звука звучащих игрушек работа проводится аналогично. Взрослый сначала извлекает звук из игрушки так, чтобы ребенок это видел, а затем вместе с игрушкой прячется за ширму. С помощью игрушек можно воспроизводить громкость звучаний (барабан), их долготу (дудка), слитность (бубен) и темп (барабан, бубен) и т.п.

Обучение определению направления источника звука. Развитие способности ребенка определять направление источника звука, формирование которой было начато на первом году жизни, предусматривает проведение

специальных занятий. Эта работа проводится только с теми слабослышащими детьми, которые либо могут ощущать звучание голоса на расстоянии не менее 1 метра, либо с детьми с любой потерей слуха, протезированными двумя индивидуальными слуховыми аппаратами заушного или внутриушного типа.

Специальные упражнения целесообразно начинать после того, как у ребенка уже выработана условная двигательная реакция на звук (до этого времени продолжается работа, описанная применительно к детям первого года жизни). Для проведения упражнений необходимы двое взрослых. Они располагаются слева и справа от ребенка на одинаковом расстоянии. У каждого из них набор пуговиц (бирюльки или кольца для пирамиды, или кубики), перед ребенком стоит ведерко (или стержень пирамиды, или машина). Оба взрослых кладут на свою ладонь одну пуговицу, один из них произносит *папапа*. Ребенок видит, кто из взрослых говорит, берет у него пуговицу и бросает в ведерко. Затем игра повторяется снова, но произносит слогосочетание другой взрослый, при этом пуговицы лежат на ладонях у обоих. Как правило, малыш поворачивается именно к тому взрослому, который с ним постоянно занимается, если же он в это время молчит, то должен показать это и перевести взгляд ребенка на говорящего (рис 31). В процессе игры ребенок понимает, что ему нужно не только взять пуговицу, но и определить, кто говорит (в качестве подкрепления можно использовать изюм, маленькие печенюца и т.п.).

Когда он начинает с этим успешно справляться, оба взрослых начинают произносить те же слоги за экраном. В дальнейшем постепенно увеличивается расстояние до 2-3 м. Сначала малыша учат определять направление звука справа и слева, затем – спереди и сзади, а позже используются разнообразные комбинации: спереди и справа, сзади и слева. Если есть возможность привлечь к игре четырех взрослых, то можно определять 3-4 направления.

Обучение восприятию музыкальных звучаний. Большое значение для развития ребенка, несмотря на наличие у него снижения слуха, имеет музыкальное воспитание. С первых дней жизни, знакомя ребенка с разнообразными музыкальными звучаниями, взрослый расширяет его представления о звуках окружающего мира. Кроме того, решаются и

определенные коррекционные задачи. В первую очередь это относится к развитию слухового восприятия.

На втором году жизни ребенка следует научить самостоятельно бить в барабан, бубен, извлекать звуки из металлофона и т. д. Малыша учат выполнять простые движения в момент звучания музыки, т. е. когда музыки нет, игрушка убирается под стол, за ширму, когда же музыка зазвучала, игрушка появляется и “пляшет”.

С 1,5-2 лет малыша учат различать характер музыкальных звучаний, например: музыку маршевую и плясовую, тихую, спокойную (колыбельную) и громкую плясовую. Характер звучания передается тем или иным движением: под марш взрослый и ребенок шагают, под плясовую — пляшут, а под колыбельную — медленно покачивают головой и т. д.

С 2-2,5 лет малыша учат различать медленную и быструю музыку. Ответное действие ребенка зависит от его двигательных возможностей. Если он еще не умеет ходить под медленную музыку, а бежать под быструю, то используются действия с игрушками: под медленную музыку малыш показывает, как заякка идет — *па__па__па__* или *то__ п—то__ п—то__ п*, а под быструю — как бежит — *папапапа*.

В это же время ребенка учат соотносить низкие и высокие звучания с определенной игрушкой: низкие звуки сопровождаются появлением большого мишки, а высокие - маленького и т. п. Звуки должны быть контрастными по высоте. Источником звука является пианино. Как правило, дети с помощью слуховых аппаратов воспринимают весь диапазон звучания пианино. Для различения вначале целесообразно предлагать звуки третьей октавы и контроктавы. Затем предъявляются и менее контрастные по высоте звуки: первой и второй октав.

Музыкальные занятия имеют большое значение для развития голосовых реакций ребенка. В ходе их проведения малыша учат реагировать на то или иное музыкальное звучание не только движением, действием, но и голосом. Взрослый тогда, когда это возможно, побуждает малыша к голосовым реакциям: при слушании музыки и пения, при различении характера звучания (тихого и громкого,

высокого и низкого, быстрого и медленного и т. п.). Постепенно движения ребенка становятся более точными, а голосовые реакции приближаются к образцу звучания, данному взрослым.

Все упражнения взрослый сопровождает речью: называет звучащие игрушки и музыкальные инструменты, побуждает к действиям и называет их (*пой, танцуй, иди, беги, поет, танцует, идет, бежит* и т. д.).

Итак, в ходе специальной работы совершенствуется неречевой и речевой слух малыша. Развивающееся слуховое восприятие позволяет приблизить процесс становления произношения у ребенка с нарушенным слухом к тому, как он протекает у нормально слышащих детей.

КАК ФОРМИРОВАТЬ ПРАВИЛЬНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ

Овладение произносительной стороной речи — процесс длительный. Для того чтобы речь ребенка звучала более естественно, очень важно рано и правильно учить малыша говорить. Произносительными навыками неслышащий ребенок, как и слышащий, овладевает по подражанию.

Если коррекционная работа проводилась с первых месяцев жизни ребенка, то, как правило, у него достаточно успешно на основе только подражания речи взрослых формируется ритмико-интонационная сторона речи. Он овладевает произношением многих звуков. В результате у малыша изначально устная речь становится основным средством его общения со взрослыми. Однако все дети в той или иной мере нуждаются в специальной работе по формированию произношения. В первую очередь это связано с уровнем снижения слуха, а также с особенностями моторики малыша, его внимания, подражательными способностями. Некоторым детям требуется лишь постановка или коррекция нескольких звуков, как правило, *р, к*, свистящих, шипящих и аффрикат *ч и ц*. Эта работа обычно начинается по достижении ребенком 4 лет. Большинство же детей нуждается в систематических занятиях над произношением.

Главной задачей является формирование у малыша потребности в устном общении. Для этого взрослый вначале говорит за ребенка, предлагая ему

повторить, как он может. Главное, чтобы это слово, фраза были необходимы малышу, а не взрослому. Ребенок просит игрушку, взрослый побуждает его произнести *дай*, и только после того как малыш попытается сказать слово *дай*, ему дается игрушка, которую он просил. Когда он играет, взрослый постоянно называет игрушку и те действия, которые ребенок с ней производит, побуждая его (но не настаивая!) повторить, например: *ляля, ляля спит, ляля бай-бай, ляля упала, бах!, ляле больно, боБО*.

В процессе обучения восприятию на слух речевого материала взрослый также постоянно побуждает малыша повторить звукоподражание, слово, фразу. Если ребенок действует молча, взрослый вновь и вновь говорит за него. Например, ребенок показывает на самолет или молча играет с ним, а взрослый несколько раз называет игрушку так, чтобы малыш его услышал: *е__*. Для побуждения ребенка к произнесению полезно поменяться с ним ролями: малыш называет игрушку (картинку), а взрослый показывает ее. Постепенно ребенок начнет произносить звукоподражания, слова, позже словосочетания и фразы. Для того чтобы качество его произношения приближалось к нормальному звучанию, взрослый постоянно дает образец правильного звучания: малыш произнес *а-а* вместо *аф-аф* (собака), взрослый хвалит его и произносит звукоподражание сам, побуждая ребенка повторить звукоподражание еще раз.

Произнесением слов малыш овладевает постепенно, он не может сразу сказать правильно. Важно, чтобы у ребенка появилась потребность говорить и чтобы слова он произносил слитно, с ударением. Качество воспроизведения слова может быть очень разным, например: *дом — о, ом, то, до, том, дом; привет — пеПЕ, пиПЕ, пеПЕП, пеФЕ, пеВЕ, пеВЕТ, плеВЕТ, плиВЕТ*. Взрослый постоянно дает образец правильного звучания слова и побуждает ребенка произнести его более точно. Вначале он хвалит ребенка за любую попытку что-либо сказать, а затем за наиболее правильный вариант произнесения.

Специальные игры-упражнения

Успешному овладению произношением способствуют специальные упражнения.

Первые упражнения такого рода направлены на вызывание у ребенка произвольных голосовых реакций. Малыш, как правило, “звучит” произвольно. В то же время работа над произношением основана на произвольном произнесении по подражанию взрослому. Для вызывания произвольных голосовых реакций можно порекомендовать такие приемы. Мама прячется за платком, произносит *ау!* (*ку-ку*) и рукой ребенка опускает платок, открывая свое лицо. В дальнейшем взрослый побуждает малыша произнести *ау!*, *ку-ку* и только после этого открывает свое лицо. Можно звать игрушку, которая прячется за ширмой, катить мяч ребенку в момент его звучания и т.п. При этом первоначально поощряется любая голосовая реакция малыша.

Кроме того, появлению произвольных голосовых реакций способствует использование различных движений, которые взрослый вначале производит руками (ногами) ребенка. Например, если малыш научился произвольно произносить *а__*, можно учить его произносить слог *па*. С этой целью взрослый сначала разводит руки ребенка в стороны, произнося вместе с ним *а__*, затем руками малыша начинает стучать по его животу – *папапа (тата)*, после этого делает руками ребенка хлопок – *па!* (*та!*). Проводя упражнение лежа, можно развести руки в стороны – *а__*, затем попеременно сгибать ножки ребенка – *папапа (тата)*, потянуть его за ноги на себя – *м__ (н__, в__)*, потянуть за руки на себя – *у__*, положить – *а__*.

С целью вызывания произвольных голосовых реакций используются также различные игрушки. Можно катать мяч, произнося *а__*, бросить его – *па!*, бросить его так, чтобы мяч подпрыгивал по столу, по полу – *па па па*; катить мяч по столу до края – *у__*, затем мяч падает – *па!* Постепенно звуковой материал расширяется: катая мяч, можно произносить *м_а__, н_а__*; бросая — *па, ба*; под прыжки мяча — *да-да-да*. Интересны и игры с большим мячом. Его можно отталкивать ногами, произнося *па!*, на нем можно покачать малыша (*в__, ш__*), перетягивать мяч, произнося *м__, у__*, и т. д.

Во время игры с машиной можно везти ее, произнося *у__*, показать, как едут навстречу две машины – *у__* и сталкиваются – *бах!* и т.п.

К полутора годам ребенок становится способным к подражанию движениям взрослого. Первоначально это движения, связанные с повседневной

деятельностью малыша. Он подражает матери в том, как она подметает пол, вытирает пыль, причесывается, красит губы и т.п. Позже можно учить ребенка подражать крупным движениям тела, рук, ног, а также мелким движениям пальцев рук, а позже и артикуляционных органов: языка, губ.

Взрослый учит малыша играть с игрушками, подражая различным действиям: кормить куклу, причесывать ее, возить за веревочку машинку и т. п. Эти сюжетные действия способствуют развитию как движений ребенка, так и его подражательных возможностей.

Большую помощь в формировании умения подражать крупным и мелким движениям тела оказывают ежедневные зарядки, описанные в подразделе, посвященном развитию движений. Целесообразно использовать, например, следующие упражнения: руки вперед (или в стороны), вниз; руки в стороны, вперед, вверх, вниз; хлопать в ладоши 1 раз и многократно; топать одной ногой и двумя попеременно; хлопать опущенными вниз руками по бедрам 1 раз и многократно; топать одной ногой 1 раз и многократно; сжимать пальцы в кулачки и разжимать; сидя на полу, стучать кулачками, ладошками, пальцами по полу 1 раз и многократно.

Все эти упражнения взрослый делает вместе с ребенком. Если у малыша не получается, то взрослый выполняет движение его руками, а затем просит повторить самостоятельно. Но ни эти действия, ни описанные выше движения еще не связаны напрямую с формированием произносительных навыков. Для того чтобы они могли способствовать произнесению того или иного звука, малыш должен уметь одновременно со взрослым точно воспроизводить движение, соблюдая его темп, характер, динамику.

В игровой форме следует развивать артикуляционные движения ребенка. С этой целью используется зеркало. Сидя перед зеркалом с малышом, мама привлекает его внимание к отражению и учит его по подражанию менять выражение лица, строить гримасы, показывать язык, широко открывать рот, вытягивать губы трубочкой, улыбаться, показывать зубки, облизывать верхнюю и нижнюю губы, тянуться языком за конфеткой вправо, влево, вверх и т.п.

Занятия речевой ритмикой

По мере того, как ребенок овладевает способностью произвольно подражать крупным и мелким движениям и выполнять их вместе со взрослым, одновременно с ним, в работе над произношением начинает широко использоваться речевая ритмика.

Речевая ритмика – один из эффективных приемов работы над произносительной стороной речи. Он основан на обучении детей подражанию крупным движениям тела, рук, ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Постепенно развивается двигательная сфера маленького ребенка, подражание движениям (не только крупным, но и мелким, в том числе и артикуляционным) становится более точным. И в этом случае именно движения ведут за собой произношение. Данный подход был предложен центром СУВАГ (Хорватия). Речевая ритмика используется как для вызывания тех или иных произносительных навыков, так и для их коррекции. Занятия речевой ритмикой предусматривают систему упражнений по отделению слога от ряда слогов, по изменению длительности, слитности, темпа произнесения речевого материала, силы и высоты голоса, по работе над ритмической и интонационной стороной речи, по вызыванию и автоматизации звуков, по работе над словом и фразой.

Когда взрослый начинает использовать речевую ритмику, ребенок может некоторое время или только молча смотреть, не выполняя движений, или молча повторять движения, или произносить звуки и слоги, но не повторять движений. В любом случае малыша нужно поощрять и продолжать работу, добиваясь подражания движениям и произнесению. Сам взрослый должен быть очень эмоционален, заражать этим ребенка, что способствует успеху.

Когда малыш активно отказывается подражать движениям и через месяц, тогда желательно привлечь к занятиям слышащего ребенка 2—3 лет и попробовать проводить эти упражнения вместе с ним. Если и в этом случае ребенок не работает, то следует отложить эти упражнения на месяц-другой, затем вновь попробовать начать их. Если картина повторится, подождать еще. Ближе к двум годам все дети начинают выполнять движения по подражанию.

Для облегчения усвоения приемов работы над различными сторонами произношения система упражнений по формированию каждого из них показана отдельно. Однако, работа над ними ведется не последовательно (в том порядке, в котором она описывается), а параллельно, одновременно. Только упражнения, направленные на изменение силы и высоты голоса предлагаются несколько позже, после того, как у ребенка уже вызван голос нормальной силы и высоты.

Покажем на отдельных примерах работу над различными сторонами произношения с использованием речевой ритмики.

Обучение отделению слога от ряда слогов.

Взрослый учит ребенка произносить ряд слогов и один слог. Вначале, как правило, работа ведется на материале слога па, в дальнейшем, по мере появления в речи малыша и других звуков, в нее включается новый речевой материал. Могут использоваться самые разнообразные движения, важно, чтобы они передавали характер звука (слога). При этом движения, предлагаемые на ряд слогов, должны отличаться от движений на один слог, например:

- сидя на полу, стучать кулаками по полу, произнося *папапа*, и по коленям, произнося *па*;

- хлопнуть в ладоши перед грудью - *па*, хлопать руками по ногам или по бедрам - *папапапа*;

- шагать на месте - *тата*, топнуть ногой - *та*;

- вращать кисти рук над головой - *ляляляля*, спрятать руки за спину - *ля*;

- напряженные руки разведены в стороны ("самолет"); выполнять наклоны в стороны - *вавава*, присесть на корточки и опустить руки – *ва*.

Работа над долгой звучаний.

Обучая малыша долгому и краткому произнесению звуков и слогов, взрослый предлагает разнообразные движения; при этом долгому звуку соответствует плавное, длительное движение, а краткому - резкое, короткое, например:

- укачивать куклу: кукла (ляля) спит - а___ - а___(протяжно); кукла проснулась и прыгает - а а а (кратко);

- медленно развести руки в стороны, произнося а___, быстро закрыть лицо руками - а;

- медленно соединять округлые руки перед грудью - о___, резко наклониться вперед - о;

- руки согнуты в локтях на уровне груди, пальцы сжаты в кулаки, указательные пальцы выставлены; медленно вытягивать напряженные руки вперед - у___, резко "выбросить" вперед-в сторону указательный палец сначала одной, затем другой руки - у у.

Работа над слитностью звучаний.

Упражнения проводятся только на материале слогов. В них включаются звуки, уже вызванные у ребенка. Слитные (без пауз) движения соответствуют слитному произнесению слогов, а движения с паузами - разделительному. В основном упражнения над слитностью произнесения проводятся на материале прямых слогов с глухими взрывными согласными п и т:

- стоя или сидя, сжать пальцы в кулаки; встряхивать кулачки, произнося *папапа* (слитно), стучать кулачком о кулачок - *па па па* (неслитно);

- шагать на месте, не поднимая высоко ног - *татаа*, топать одной ногой - *та та та*;

- руки опущены вдоль тела; хлопать себя руками по бедрам - *татаата*, хлопать себя по животу - *та та та та*.

Работа над темпом произнесения.

Взрослый учит маленького ребенка воспроизводить разнообразные движения в разном темпе, сопровождая их произнесением слогов.

Сочетать быстрый темп движений с произнесением слога на каждое движение трудно, поэтому темп следует увеличивать постепенно, т.е. учить

малыша произносить речевой материал все в более и более быстром темпе. Упражнения проводятся, как правило, на материале слогов *па* и *та*:

- сидя на полу, развести ноги в стороны; часто ударять кулаками о пол - *папапа*, в медленном темпе хлопать ладонями по ногам - *па__па__па__* (или наоборот);

- изображать, как кукла (мишка, зайка, кошка, обезьянка и т.п.) идет медленно - *па__па__па__* (или *та__та__та__*) и бежит - *папапапа* (или *татаата*);

- хлопать в ладоши в медленном темпе - *та__та__та__*, и в быстром – *татаата*.

Проводя описанные выше упражнения, следует помнить, что они направлены на формирование нормального темпа речи. Умение произвольно изменять темп произнесения речевого материала, крайне важно и как для внятности речи, так и для ее восприятия ребенком.

Работа над изменением силы голоса.

После того, как ребенок научился произвольно произносить слоги голосом нормальной силы, его учат произносить их громко и тихо, громко, потише и тихо.

Следует помнить, что сила голоса индивидуальна и развивается постепенно. Обучая малыша произносить гласные, слоги, а позже - слова и фразы голосом повышенной громкости, нужно следить, чтобы он не напрягался, чтобы не было излишнего форсирования звука. В противном случае может сорваться голос или появиться фальцет (неестественно высокий голос). Важно проводить работу не торопясь, по возможности ежедневно. Развитию голоса способствует длительное произнесение гласных, согласных *м* и *в*, воспроизведение ряда слогов. Каждый ребенок учится говорить громче и тише по отношению к индивидуальной силе своего голоса. Постепенно голос крепнет, и разница между нормальным и тихим или громким голосом увеличивается. Нужно также следить за тем, чтобы усиливая голос, ребенок не изменял его по высоте.

Работая над силой голоса, важно постоянно следить, не вызывают ли громкие звуки неприятные ощущения. В случае их появления, во-первых, необходимо внести корректировку в режим работы индивидуальных слуховых аппаратов. Во-вторых, взрослому нужно уменьшить силу голоса, предлагающегося в качестве образца громкого произнесения.

В ходе обучения изменению силы голоса предлагаются различные движения; при этом, чем громче звук, тем больше и амплитуда движения. Могут быть использованы следующие упражнения:

- "Ляля спит" – ребенок и взрослый тихо подходят к спящей в кроватке кукле (мишке, зайке), произнося тихим голосом *папапа*; взрослый предлагает разбудить куклу (мишку, зайку), малыш громко топает, произнося громким голосом *ПАПАПА*; кукла просыпается и пляшет;

- в руках у ребенка и взрослого флажок (платочек); под громкие удары в бубен (барабан) размахивать флажком (платочком) над головой - *ПАПАПА*, под тихие - выполнять махи малой амплитуды вниз - *папапа*;

- ходить тихо на носочках под тихие удары по бубну (барабану) - *папапа (тата)*, ходить высоко поднимая ноги под громкие удары - *ПАПАПА (ТАТАТА)*;

- изображать большую собаку, которая лает громко - *АВ-АВ-АВ* и маленькую собачку, которая лает тихо - *ав-ав-ав*;

- изображать большую и маленькую кошку (корову, птичку, поезд и т.п.) - *МЯУ* и *мяу (МУ и му, ПИПИПИ и пипипи, У___ и у___)*.

Работа над высотой голоса.

Этот раздел работы является одним из наиболее сложных. Упражнения, направленные на изменение высоты голоса, требуют пристального внимания со стороны взрослого, т.к. неправильное их проведение будет способствовать закреплению дефектного голоса у ребенка. Следует помнить, что высота голоса индивидуальна: у одних детей основной тон их голоса выше, у других - ниже. Ребенка учат изменять высоту относительно основного тона **своего голоса**, т.е. в пределах его частотного диапазона. Важно следить за тем, чтобы высокий голос

не был фальцетным. При произнесении высоким голосом взрослый может ощущать хотя бы слабую, но вибрацию груди ребенка (т.к. включается грудной резонатор), которая отсутствует при фальцете (т.к. в голосообразовании принимает участие головной, а не грудной резонатор). Точно также взрослый должен проверять и высоту своего голоса. Образец для ребенка - высокий голос, но ни в коем случае **не фальцет**. В ходе целенаправленных ежедневных упражнений ребенок постепенно научится хотя бы немного изменять высоту своего голоса. Но это требует времени и целенаправленной работы.

Ребенка специально учат говорить высоким и низким голосом. Работа проводится по возможности ежедневно. В первую очередь предлагаются упражнения, связанные с игровыми действиями. Именно при их проведении, как правило, впервые появляется произвольное повышение и понижение голоса. Можно рекомендовать следующие упражнения:

- изображать большого и маленького мишку (зайку, собаку): большой медведь идет медленно - А-А-А (низкий голос), маленький бежит - а-а-а (высокий голос);

- изображать маленького и большего зайку: маленький зайка выполняет небольшие приседания а-а-а (высокий голос), большой - прыжки - А-А-А (низкий голос).

Также ребенку предлагается произносить высоким и низким голосом различные гласные и слоги. При этом произнесение низких звуков сопровождаются расслабленными движениями, направленными вниз, а высоких - напряженными движениями, направленными вверх, например:

- руки в стороны, поднять руки через стороны вверх, потянуться, встать на носочки - а___ (высокий голос), опустить руки через стороны вниз, как бы давя на воздух - А___ (низкий голос);

- развести опущенные руки в стороны - О___ (низкий голос), округло соединить руки перед грудью, потянуться, встать на носочки - о___ (высокий голос).

Работа над ритмами.

Ребенка учат воспроизводить вначале двусложные ритмы (типа ТАта и таТА), а затем и трехсложные (типа ТАтата, таТАта, татаТА). С этой целью проводятся разнообразные упражнения, в ходе которых малыш отхлопывает, отстукивает ритмы. Важно, чтобы движение на ударный слог отличалось от движения на безударный. Вначале воспроизведение слога, находящегося под ударением, сопровождается движением не только более длительным, широким, но и качественно другим, например:

- сидя ударять ладонями по коленям, произнося безударный слог *па*, и резко широко развести руки в стороны - ударный - *ПА* (при воспроизведении двух-трехсложных ритмов *паПА* и *ПАпа*, *паПАпа*, *папаПА* и *ПАпапа*);

- сидя или стоя хлопать в ладоши на безударный слог - *та* и вытягивать руки вперед - на ударный - *ТА* (при воспроизведении двух-трехсложных ритмов *ТАта* и *таТА*, *ТАтата*, *таТАта* и *татаТА*).

Работа над интонационной стороной речи.

Следует особо подчеркнуть, что интонация является речевым выражением эмоционального состояния ребенка. Поэтому прежде чем начинать работу над ней, необходимо научить малыша эмоционально, вне зависимости от речевого оформления, оценивать те или иные ситуации, сопереживать. Большую помощь в этом оказывает использование выразительных поз, жестов, мимики, сопровождающих голосовые реакции.

Взрослый в ходе специальных игровых упражнений учит ребенка подражать себе, когда он изображает различные эмоциональные состояния. Речевой материал постепенно усложняется. Подражая взрослому, малыш изображает:

- боль - *а-а-а, бобо*, (позже - *больно, болит, у меня болит живот* и т.п.);

- радость - *А__*, *ура!* (позже - *Мама!, Папа!, Будем играть!, Мама пришла!*);

- просьбу - *а__*, *а-а, дай* (позже - *помоги, иди ко мне; тетя Оля, помоги*);

- осуждение - *а__*, *а-а-а, ай-яй-яй, фу!* (позже - *плохо, неверно*);

- усталость - о__ (позже - ох, *устал/а/, я устал/а/*)

и т.п.

Можно предлагать ребенку картинки с изображением различных выражений лица: смех, плач, огорчение, злость и т.п. Вместе со взрослым ребенок рассматривает картинку, эмоционально оценивает изображенную ситуацию: "Молодец! Хорошо; ай-яй-яй, плохо, нельзя".

Ребенку предлагается, меняя силу, высоту и интонационную окраску голоса, изображать движениями и звуком большую и маленькую собаку (зайку, кошку, мяч) и т.п.

Постоянно разыгрываются разнообразные сценки: кто-то потерялся, хочет есть, что-то сломалось, кто-то ушибся, скучает, зовет маму и т.п. Вот одна из них. Кукла пляшет, радостно напевая - *ляляля*. Затем она падает. Взрослый вместе с ребенком изображают, как больно кукле, произносят: "*Бах, ой-ой-ой! Бобо! Больно! Болит, бобо! Ой-ой-ой, жалко!*" Кукла плачет: "*О-о-о, бобо, болит*". Взрослый и ребенок жалеют куклу, "лечат" ее, целуют. Она "выздоровливает" - *О__!*, все танцуют и поют *ляляля*, затем изображают усталость: *о__, о__, устали, ох-ох*.

Во всех случаях подбирается речевой материал, который соответствует уровню речевого развития ребенка. При этом он учится выражать то или иное эмоциональное состояние прежде всего пластикой тела, мимикой лица, естественными жестами, которые сопровождаются произнесением вначале лишь отдельных гласных и простых слогов (*а__, о__, папапа, татата*), постепенно (по мере того, как малыш овладевает умением передавать элементы интонации звуком, слогом) включаются лепетные и самые простые полные слова, позже - и фразы. Например, разыгрывая сценку, в которой щенок потерялся, малыш жалобно лает *а-а-а* или *ав-ав-ав*, зовут маму: *А-а-а, мама*, плачут, радуются появлению собаки-мамы: *А__* (радостно), *ура! Мама!* Позже могут использоваться и другие речевые средства: "*Я потерялся. Где моя мама? Мама, иди! Мама, я тут. Вот моя мама! Мама нашла меня. Я рад!*".

Вызывание звуков.

Как правило, работа начинается с гласного а и ведется в течение 1—2 недель, пока не получится звук, близкий по звучанию к а. Затем в течение 1—2 недель следует поработать со слогами па, ба, ма, при этом должен получиться хотя бы один из них. С остальными звуками упражнения проводятся в течение 1—2 недель (с каждым). Если за это время близкая артикуляция не появится, то переходят к следующему, а через некоторое время вновь и вновь возвращаются к тому звуку, который ребенок не научился произносить.

Приведем **примерные движения**, которые могут использоваться при вызывании звуков. Взрослый выполняет движения вместе с ребенком, на первых этапах он может производить движения руками малыша.

Гласные звуки - движения, как правило, плавные, достаточно продолжительные.

- Звук а: руки перед грудью, произнося звук а__, широко, плавно развести руки в стороны; или: руки в стороны, произнося звук а__, руки плавно опустить вниз; или: руки и голова опущены, плавно развести руки в стороны и поднять голову - а__.
- Звук о: руки в стороны, произнося звук о__, руки плавно округло соединить перед грудью (над головой).
- Звук у: руки перед грудью, кисти обращены друг к другу, произнося звук у__, плавно вытянуть напряженные руки вперед.
- Звук э: руки вытянуты вперед на уровне плеч, произнося звук э__, напряженные руки медленно согнуть в локтях, приблизить к плечам. Если получается звук близкий к а, то на ранних этапах обучения это допустимо.
- Звук и: кисти рук у плеч, произнося звук и__, очень напряженные руки поднимать вверх; взрослый может за пальчики как бы тянуть ребенка все выше. Если вместо и__ получается звук, похожий на э, то это в начале обучения допустимо.

При появлении звука *u*__ начинается работа **над дифтонгами**.

- Дифтонг *йа* (*я*): руки поднимать вверх (*u*__), а затем разводить в стороны (*a*__); постепенно движение на звук *и* становится все более кратким (как и при произнесении других дифтонгов - *ё, ю, е*).

- Дифтонг *йо* (*ё*): руки вначале поднимать вверх (*u*__), а затем через стороны округло опустить вниз (*o*__).

- Дифтонг *йу* (*ю*): руки вначале поднимать вверх (*u*__), а затем опустить вперед-вниз (*y*__).

- Дифтонг *йэ* (*е*): руки вначале поднимать вверх (*u*__), а затем опустить к плечам (*э*__).

Появившиеся гласные звуки следует включать в различные описанные выше упражнения: произносить протяжно и кратко, громко, голосом разговорной громкости и тихо, нормальным, низким и высоким голосом.

При произнесении **глухих взрывных согласных** движения быстрые, резкие, напряженные.

- Звук *л*: произнося слог *ла*, руки перед грудью, пальцы сжаты в кулаки, кулаки резко опускаются вниз; или: сидя на полу, произносить *лапапа*, стуча сжатыми кулаками по полу, по коленям;

- произнося слог *ал*, развести руки от груди в стороны *a*__, сжать пальцы в кулаки – *л*; развести руки немного в стороны – *a*__, хлопнуть в ладоши – *л*.

- Звук *т*: произнося слог *та*, резко встряхнуть указательными пальцами; стучать палец о палец, произнося *тата*;

- произнося слог *ат*, развести руки в стороны – *a*__, соединить указательный и большой пальцы – *т*;

- Звук *к*: произнося слог *ка*, резко откинуть назад голову, одновременно руки, согнутые в локтях, отвести назад.

При произнесении **звонких взрывных согласных** движения быстрые, но расслабленные.

- Звук **б**: руки согнуты в локтях перед грудью ладонями вниз, произносятся *бабаба*, расслабленно встряхивать кисти рук, одновременно медленно наклоняться вперед; произносятся слог *ба*, резко, но расслабленно опустить руки вниз или опущенными вдоль тела расслабленными руками хлопнуть по ногам - *бабаба, ба*.

- Звук **д**: руки согнуты в локтях перед грудью, ладони вверх, произносятся *дадада*, встряхивать расслабленными кистями рук перед грудью; произносятся *да*, утвердительно кивнуть головой.

- Звук **г**: произносятся *гагага*, соединять указательный и большой пальцы рук; произносятся *га*, соединить указательный и большой пальцы.

При произнесении **смычно-проходных согласных** движения медленные, плавные, несколько напряженные.

- Звук **м**: руки согнуты в локтях на уровне груди ладонями от себя, произносятся слог *ма*, на *м__* руки вытянуть вперед, как бы преодолевая сопротивление воздуха, на *а__* - руки свободно развести в стороны; интервала между движениями нет: одно плавно переходит в другое.

- Звук **н**: руки согнуты в ладонях на уровне груди ладонями к себе, произносятся слог *на*, на *н__* - руки выдвинуть вперед, на *а__* - руки свободно развести в стороны.

Если при воспроизведении слогов *ма* и *на* появляется закрытая гнусавость (*мба, мпа, ба, па, нда, нта, да, та*), то следует пытаться вызвать звук изолированно - *м__, н__*, затем учить произносить его в обратных слогах - *ам__, ан__*, между гласными - *ам__а, ан__а, ам__о, ан__о, ам__е, ан__е*, позже - *ам__у, ан__у, ам__и, ан__и* и только затем - в прямых слогах - *м__а, н__а, м__о, н__о, м__е, н__е*, и наконец - *м__у, н__у, м__и, н__и*.

- Звук **л**: руки согнуты в локтях на уровне плеч, произносятся *ляляля*, делать вращательные движения кистями рук или руки опущены вниз, произносятся *лалала*,

развести руки в стороны и опустить вниз (л__а); как правило, у детей появляется полумягкий л (л).

Фрикативные согласные вызываются при изолированном произнесении.

Воспроизведение **глухих фрикативных согласных** сопровождается плавными, продолжительными, очень напряженными движениями.

- Звук *ф*: руки на уровне шеи ладонями от себя, локти вниз, произносятся звук *ф__*, медленно развести руки в стороны как бы преодолевая сопротивление воздуха или руки в стороны на уровне плеч, произносятся *ф__*, медленно опустить руки вниз.

- Звук *х*: руки согнуты в локтях, ладони от себя, локти вниз, произносятся звук *х__*, медленно, как бы отталкивая от себя преграду, вытянуть руки вперед.

- Звук *с*: руки перед грудью, произносятся *с__*, напряженные руки медленно опустить вниз ("насос") или медленно развести в стороны, как бы раздвигая, растягивая воздух.

- Звук *ш*: руки перед грудью, произносятся звук *ш__*, делать волнообразные движения напряженными руками.

При произнесении **фрикативных звонких согласных** движения очень напряженные, дрожащие.

- Звук *в*: руки в стороны, произносятся звук *в__*, слегка покачивать из стороны в сторону напряженными руками и туловищем ("самолет").

- Звук *з*: руки перед грудью, произносятся звук *з__*, кисти рук вибрируют перед грудью ("замерз").

- Звук *ж*: руки перед грудью, произносятся звук *ж__*, резкими волнообразными движениями опустить руки вниз.

В период раннего детства дети даже с нормальным слухом еще не могут произносить звуки, наиболее сложные по артикуляции. К ним относятся звуки *с, з, ш, ж, щ, р, ц, ч*. Эти звуки или опускаются в речи, или на их месте произносятся

разнообразные звуки-заменители. Так звук *ш* может заменяться *щечным ш* (простым дутьем через округленные губы), звуком *ф*, реже – *с*. Звук *с* в свою очередь может произноситься как *т*, как *межзубное с* (язык между зубами) и т.п.

Наиболее поздно – к 5 годам – в речи слышащего ребенка появляется звук *р*. До этого он либо опускается, либо заменяется на *л*, *й*, *р фрикативное* (без вибрации). При фиксировании внимания неслышащего ребенка на звук *р*, на характерную вибрацию, которая доступна слуху малыша, часто возникает грубый дефект – *р горловое*. В связи с этим нецелесообразно пытаться вызвать звук *р* в первые три-четыре года жизни ребенка.

Звуки *ц* и *ч* являются слитными, т.е. они состоят из двух звуков: *ц* – это *тс*, а *ч* – *тш*. Так как в речи маленького ребенка, как правило, отсутствуют звуки *с* и *ш* и даже *т* часто произносится как *т межзубное*, то нецелесообразно вызывать их в этом возрасте.

Звук, который появился у ребенка, сразу закрепляется при произнесении в разных слогах. Звуки и слоги произносятся однократно и многократно (*па* и *папапа*), медленно и быстро (*па_па_па_* и *папапапа*), долго и кратко (*а_* и *а*, *па_* и *па*), громко и тихо, высоко и низко. Характер движений меняется в зависимости от характера материала.

Вызванные звуки закрепляются не только в слогах, но и в словах и фразах. Речевой материал подбирается с учетом уровня речевого развития ребенка, его актуальности для общения и состояния произносительных навыков малыша. Следует подбирать речевой материал так, чтобы в слове, во фразе был только один трудный для ребенка звук.

Автоматизация и дифференциация звуков в той или иной позиции, как правило, проводится в течение 1-2 недель. При этом на одном занятии ведется работа над одним-двумя звуками.

В процессе автоматизации звуков ведется работа и над дифференциацией близких по артикуляции или смешиваемых звуков. В этом случае обязательным условием является умение произносить оба звука.

При произнесении слогов, слов и фраз используются движения речевой ритмики. Они должны быть слитными, переходящими одно в другое; между ними, как и между произносимыми звуками и слогами, не должно быть пауз. В противном случае слово распадается на составляющие его отдельные звуки и слоги, что является грубой ошибкой. Поэтому еще раз напомним: к отработке того или иного слова следует переходить, когда ребенок с помощью движений уже научился произносить составляющие его звуки и слоги. До этого времени он произносит слово, как может.

Главной задачей работы над произношением является обучение слитному, с соблюдением ударения и звукового состава воспроизведению слов.

Рассмотрим примерный речевой материал для автоматизации тех звуков, которые, как правило, первыми появляются в речи маленьких неслышащих детей. Звуковой багаж дву-трехлетних детей (особенно слабослышащих) может быть значительно шире, чем тот, который приведен ниже. Например, он может включать гласные *e* и *и*, йотированные, согласные *к*, *г*, *х*, *с*. В этом случае, естественно, эти звуки также закрепляются в речи.

Автоматизация звука а:

- катать мяч от взрослого ребенку и от ребенка взрослому - *а___* (сидя на полу, широко разведя ноги).

- катать одной рукой маленький мячик - *а___*,

- качать куклу на руках, укладывать ее спать - *а___*.

Автоматизация звука п:

- *папапа* - *па*

- *папапа* - *ПАпа*

- *папа* - *паПА*, *паПА* *паПА* (это слогосочетание до появления звука *к* заменяет слово “пока”)

- Апа Апа - ПАпа ПАпа - папа

- ап ап - кап-кап (может произноситься как ап-ап)

Автоматизация звука м:

- ам__ ам__ - ам (съел)

- ам__ ам__ ам__ - ам-ам (собака)

- ам__ ам__ - там (может произноситься как ам, лам)

- а__ма а__ма - мама м__а__

- м__а__ - м__а__м__а__ - мама

- мама там

Дифференциация звуков п и м:

- па ма, па ма

папа мама

па ма

- пама пама - папа и мама

- мапа мапа - мама и папа

- му му му - пу

- му (корова) - пу (выстрел)

- *ом__ ом__ ом__ - оп*

- *дом - топ (хлоп, лоб)*

Автоматизация звука у:

- изображение машины - *у__*,

- "перекличка" в лесу –*а__у__*,

- передача "плача" куклы - *уа уа уа* и т.п.

- *упа__ упа__ - упал(а)* (может произноситься как *уПА, уПАа*)

- *м__а__ у__ м__а__ у__ - мяу-мяу* (кошка)

- *м__у__ м__у__ - му* (корова)

- *у__* (поезд, машина) *там; мяу там*

- *мяу упала*

- *му упала*

-*у__п у__п у__п* - суп (может произноситься как *ул*);

Автоматизация звука т:

- *та та та - там*

- *та та та - дай* (может произноситься как *та*)

- *та та - Тата* (имя куклы)

- *та та - дядя* (может произноситься как *ТАта*)

- ата__ ата__ - вода (может произноситься как аТА)

- у__та у__та - утя (может произноситься как Ута)

- ту ту - туТУ (поезд)

- ут ут ут - тут

- Мама (папа, дядя, вода, у, утя, мяу, му) тут.

- Тут мама (папа, дядя, вода, у, утя, мяу, му).

Дифференциация звуков п и т:

- папа там

- там папа

- папа, дай

- па-та па-та - лопата (может произноситься как аПАта, ПАта)

- апа__та апа__та - лопата лопата

- уп уп уп - ут

- суп суп - тут

- суп тут

- тут суп

Автоматизация звука н:

- н__а н__а н__а - на (возьми)

- н__а__н__н__а__н__ - банан (может произноситься как аНАН, паНАН)

- пан__ан__пан__ан__ - банан (может произноситься как паНАН)

- Папа, на.

Дифференциация звуков н и м; н и т:

- мама, на

- на, мама

- мамاما - нанана; мама - Ната

- н__а__н__а__н__а__ - та; на - та - Ната

- татата – н__а; та - на - Таня

- Ната там

- то – но; дом - нос

- Таня (Тата, Ната, дядя, утя), на.

- Ната (Таня, Аня, банан) там (тут).

Автоматизация звука о:

- о__о__о__ - оп

- о__т__о__т__ - кот (вот), могут произноситься как от

- о__м__о__м__ - дом (ком), могут произноситься как ом, том

- по__ по__ - пол (может произноситься как по)
- о__па о__па - попа
- по - па по - па - попа
- о__ма о__ма о__ма - Тома (ДОма)
- то__ то__ то__ - дом (Тома, ДОма, Тоня, Том, тетя)
- то__м то__м то__м - дом
- то__м то__м па – то__м – патом (потом)
- то - ма то - ма - Тома (ДОма)
- Вот дом (нос, Тома, тетя, папа, мама, у__, мяу, утя и др)
- Дом (Тома, тетя) там (тут).
- Мама (папа, тетя, дядя, утя, у__, му__, Тата, Таня, Тома) дома.

Дифференциация звуков о и а; о и у:.

- по - па по - па - попа
- то - та то - та - тетя
- Тата - Тома
- тетя Тата (Таня)
- Тата (Таня) дома
- Тома (тетя) там
- тетя Тома там
- оп оп оп - уп - суп

- уп уп уп - оп - топ (хлоп)

- то то то - ту - тут

- Тома тут тут Тома

Автоматизация звука в:

- в__ (самолет)

- в__а в__а в__а - ва - вода

- в__а__н__а в__а__н__а - ванна

- в__о__ в__о__ - во - вот

- в__о__ в__о__ - во_ - Вова

- Вова (Ваня) там (тут).

- Вова (Ваня) дома.

- Вот Вова (Ваня, ванна) и др..

Автоматизация звука ф:

- ф__ ф__ ф__ - ф__ (фыркает кошка)

- ф__у__ ф__у__ - фу - фу! (плохо)

- аф__ аф__ - аф-аф (собака)

- о_ф__ та о_ф__ та - о_ф__та - кофта (может произноситься как ОФ__та)

-то_ф__ та то_ф__ та то_ф__ та - кофта (может произноситься как ТОФ__та).

- Кофта там (тут, дома).

- На кофту.

Дифференциация звуков в и ф:

- ва – фа; Ваня - фартук

- Вот фартук (кофта, ав-ав).

Автоматизация звука л:

- ляляляля - ляля (кукла)

- ля ля ля - Оля

- ал ал ал - упал

- ол ол ол - пол

- о_ля о_ля о_ля - Оля

- ула_ ула_ ула_ - юла

- ла__ла ла__ла - лапа лапа

- лала__ла лала__ла - лопата лопата

- алаЛО алаЛО - молоко молоко (может произноситься как малаО, малаТО)

- л_а_м_ па л_а_м_ па - лампа

- ла ла ла - лопата

- Вот ляля (лапа, лопата, Оля, молоко, пол).

- Ляля (лопата, лампа, молоко, юла, Оля) там (тут, дома).

- Ляля (Оля, лопата, лампа) упала.

Дифференциация звуков л и н; л и т:

- лалала - на;

- ляля (лапа, лопата) - Ната

- лололо - но;

- лоб - нос

- лопата

- Ляля (лампа) там (тут).

Автоматизация звука б:

- бабаба - бах! (упал), может произноситься как ба!

- бабаба ба - БАба

- бобобо бо - боБО (болит, больно)

- бабу_ба бабу_ба - бабуля бабуля

- бабаба нан - банан

- Баба (бабуля) там (тут, дома).

- Вот баба (банан ...).

- Буду - не буду.

Дифференциация звуков б и п; б и м:

- бабаба - па; баба - папа
- аба_та - апа_та; собака - лопата
- попа бобо, попа болит
- баба (бабуля), пока

- ба - ма
- баба - мама
- баба и мама

Автоматизация звука д:

- дадада - да
- дадада - да - дай (может произноситься как да)
- дадада – да__да – дядя (может произноситься как Дада)
- ада_ ада_ - вода вода
- дододо - до - дом
- Вот дом (дядя, вода).
- Мама (папа, Вова, Валя, дядя.) ДОма.
- Дядя (мама), дай.

Дифференциация звуков д и т; д и н:

- дадада - та; дядя - Тата

- татата - да; Тата, дай

- тотото - до; Тома дома.

- Дядя там.

- Тома дома.

- дадада - ба; дядя - баба

- дододо - бо; дом - бобо

- аба - ада аба - ада; баба - вода

- Бабуля (баба, собака) дома.

- дадада - на; дядя, на

Если не удастся вызвать звонкие взрывные согласные *б* и *д*, то следует подвести ребенка к их регламентированным заменам: *б=п*, *д=т*. Естественно, что в этом случае работа над дифференциацией звуков *б* и *п*, *д* и *т* не проводится (дифференцируются лишь те близкие по артикуляции звуки, которые ребенок уже умеет произносить). Вместе с тем, представленный выше речевой материал, включающий звуки *б* и *д*, используется в процессе автоматизации звуков *п* и *т*, а также при дифференциации носовых и ротовых звуков: *м - п* и *б*, *н - т* и *д*; при этом произнесение слогов с данными звуками сопровождается движениями, характерными для того или иного звука.

Движения при произнесении речевого материала могут быть самыми разнообразными. Главное, чтобы они передавали, отражали характер того или иного звука, слога. Необходимо требовать от ребенка точного воспроизведения движений, потому что именно они и "тянут" за собой произнесение речевого материала, а не наоборот. Небрежные, неточные движения не помогают произношению, а наоборот, мешают его формированию.

Работа над словом и фразой. При формировании произносительных навыков особое внимание уделяется обучению ребенка правильному воспроизведению **слова и фразы**, которое предполагает слитное, с выделением ударения, с соблюдением орфоэпических норм и звуко-слогового состава произношение (на уровне его произносительных возможностей). При этом следует помнить, что приступать к работе над произнесением фразы можно лишь тогда, когда малыш может произнести входящие в нее слова.

На специальных занятиях воспроизведение слова и фразы сопровождается движениями, соответствующими каждому слогу, а в некоторых случаях и даже звуку, например:

- *мама* - правая рука значительно выдвигается вперед – *ма_*, а левая - лишь слегка – *ма*;
- *тут* - выдвинуть вперед напряженные указательные пальцы - *ту* и соединить их с большим - *т*;
- *дом* - резко отвести указательные пальцы вперед-в стороны - *то*, выдвинуть вперед напряженные руки ладонями от себя - *м*,
- *Мама* - напряженные руки с пальцами, собранными в щепотку, от груди вытянуть вперед и раскрыть ладони - *на__*, лопнуть в ладоши – *та*;
- *Таня* - те же движения, но в обратном порядке;
- *вода* - напряженные, дрожащие руки, разведенные в стороны, медленно опустить вниз и немного развести в стороны - *ва*, встряхнуть кисти рук, обращенных к себе - *да__*;
- *бабуля* - встряхнуть расслабленные кисти рук перед грудью - *ба*, отбросить их вперед - *бу__* , поворот кистей рук – *ля*;
- *ванна* - дрожащие напряженные руки, согнутые в локтях, опускаются вниз - *в__а__*, а затем медленно вытягиваются вперед ладонями к себе и несколько разводятся в стороны - *н__а*;

- *вот тетя* – напряженные, дрожащие руки, разведенные в стороны, округло соединить руки перед грудью, собрать пальцы в щепотку - *вот*, резко отвести указательные пальцы вперед-в стороны - *тё__*, хлопнуть в ладоши (или резко опустить указательные пальцы вниз) – *тя*;

- *там кофта* - хлопнуть в ладоши - *та* и медленно, напряженно выдвинуть руки вперед - *м*, резко выбросить указательные пальцы вперед-в стороны - *то__*, медленно, напряженно опустить руки вниз - *ф* и хлопнуть в ладоши – *та*;

- *лампа упала* - вращательное движение кистями рук у груди - *ла__*, медленное, напряженное движением рук вперед ладонями от себя - *м*, резкий взмах руками, сжатыми в кулаки - *ла*, напряженные руки вытянуть вперед - *у*, резко встряхнуть руками, сжатыми в кулаки - *ла__*, выполнить вращательное движение кистями рук - *ла*.

Движения, сопровождающие произнесение слогов и звуков, плавно переходят, "перетекают" одно в другое, что позволяет произносить слово слитно, несколько замедленно, как бы нараспев. При этом ударный слог всегда произносится более длительно и сопровождается движением с большей, чем другие слоги амплитудой.

Выбирая материал для специальных занятий по работе над произношением, следует учитывать три фактора: во-первых, слова и фразы должны быть знакомы ребенку, во-вторых, они должны быть актуальны для общения и в-третьих, - должны подбираться по фонетическому принципу.

Для работы над произношением из знакомого и актуального для общения материала отбираются те слова и фразы, которые состоят из звуков, доступных ребенку для точного или приближенного воспроизведения (*мама, папа, баба, дом, там, тут, вот, упал/а/; тётя, дядя, Таня, Надя, пока, вода* и т.п.).

Однако для маленького ребенка значительная часть актуального для общения словаря надолго остается недоступной в звуковом отношении, например: *привет, дай, можно, спасибо, помоги*, имена близких и т.п. В связи с

этим на специальных занятиях проводится целенаправленная работа по формированию умения произносить этот материал слитно, с ударением, в нормальном или чуть замедленном темпе, воспроизводя его звуковой состав на уровне произносительных возможностей ребенка на данном этапе обучения.

Как правило, ребенку предлагается вначале произнести слогосочетания, повторяющие контур слова, которого взрослый хочет добиться, а затем с этими же движениями произносится слово, например: *пата__ пата__ пата__ - пока; дадада - да, дай; мо__на мо__на - можно*. Слово произносится с теми же движениями, что и слоги. Можно добавлять движения на те звуки, которые еще не доступны для воспроизведения детям, например:

- *дай* - встряхнуть расслабленные кисти рук, обращенные к себе - *да*, поднять вверх напряженные указательные пальцы - *й*;
- *помоги* - встряхнуть напряженными кулаками - *па*, выдвинуть вперед напряженные руки ладонями от себя - *ма*, соединить указательный и большой пальцы и поднять напряженные руки вверх, встав на носочки - *ги__*;
- *можно* - выдвинуть напряженные руки ладонями от себя вперед - в стороны - *мо__*, произвести волнообразные движения напряженными ладонями вниз - *ж*, развести напряженные руки ладонями от себя в стороны - *на*;
- *совок* - руки согнуты в локтях, кисти рук у рта, развести очень напряженные руки в стороны, как бы растягивая рот - *с__а*, медленно опустить напряженные дрожащие руки - *во_* и отвести назад или собрать пальцы в щепотку - *к* (может получиться звук *т*).

Важно подчеркнуть, что в первые три года жизни ребенок усваивает звуковой состав слова нерегламентированно, т.е. у каждого конкретного малыша может быть свой “звуковой багаж”. В речи разных детей могут быть различные, разнообразные замены, которые заранее невозможно предвидеть. Если эти замены не содержат грубых дефектов, то они вполне допустимы в речи детей в течение нескольких лет (до 4-4,5 лет). К грубым дефектам относятся открытая и закрытая гнусавость, боковые артикуляции, сонантность, универсальное озвончение, горловое р.

При работе над фразой особое внимание следует уделять формированию умения воспроизводить различные интонации. Эта работа ведется как на материале слогов и звуков (см. “Работа над интонационной стороной речи”), так и на осмысленном речевом материале.

Закончив описание специальных приемов работы над произносительными навыками маленького ребенка, еще раз подчеркнем, что основным путем овладения устной речью является подражание речи взрослого, которую ребенок воспринимает слухо-зрительно. Взрослый постоянно побуждает ребенка к устному общению, специально создает ситуации, в которых малыш вынужден обращаться к нему речью. Основным условием усвоения ребенком произносительной стороны речи является правильный образец речи взрослого. Малыш повторяет за ним как может, а взрослый поощряет его и поддерживает каждую удачную попытку воспроизвести слово, фразу. Специальные же занятия лишь помогают уточнить и расширить произносительные возможности ребенка.

К трехлетнему возрасту даже нормально слышащий малыш не овладевает всей фонетической системой родного языка. Это возраст физиологического косноязычия. Естественно, что в речи неслышащего ребенка к трем годам сформированы далеко не все стороны произношения. Произносительные навыки совершенствуются в течение многих лет.

ЕСЛИ ЗАНЯТИЯ НАЧИНАЮТСЯ

НА ВТОРОМ ГОДУ ЖИЗНИ ...

Своевременно начатая коррекционная работа, проводимая с первых месяцев жизни, позволяет ребенку уже к году начать понимать речь и активно использовать речевые средства общения. Малыш может называть лепетно некоторые предметы и действия, речевое общение со взрослыми для него совершенно естественно, именно поэтому он мало чем отличается от слышащего сверстника.

Совсем иную картину мы наблюдаем в том случае, когда коррекционная работа начинается на втором году жизни. Ребенок не владеет устной речью: не

понимает речь и не говорит. В процессе общения он использует отдельные голосовые реакции, как правило, однообразные и монотонные. Все взаимоотношения ребенка со взрослым осуществляются при помощи взглядов, естественных жестов, действий, голосовых реакций. Это резко отличает его от слышащих детей данного возраста.

Вместе с тем ребенок достиг того возраста, когда он может активно включаться в совместные действия со взрослыми, ему уже доступны разнообразные действия с предметами и игрушками. Физическое развитие, развитие действий с предметами, формирование изобразительной деятельности может и должно происходить в соответствии с возрастом и не зависит, не определяется отсутствием речи и слуха.

Именно обеспечение ребенку с нарушенным слухом возможности его всестороннего развития в соответствии с возрастом создает благоприятные условия для проведения и специальной коррекционной работы по развитию его речи и слуха.

Содержание и методы работы по физическому воспитанию, по развитию действий с предметами и изобразительной деятельности подробно изложены в предыдущей разделе “Второй-третий год жизни”. Там же представлена система работы по формированию и развитию произносительных навыков.

В данной главе описываются особенности работы по развитию речи и слуха с глухими и слабослышащими детьми, начавшими заниматься на втором году жизни – после 14-16 месяцев.

Развитие речи

Формирование речи неслышащего ребенка данного возраста, так же как и младенца, осуществляется в ходе повседневного общения и на специальных занятиях.

Общение с малышом в первую очередь связано с уходом за ним и организацией его деятельности: подъем, кормление, одевание, игра и т. п. В этих постоянно повторяющихся ситуациях у ребенка появляется понимание речи.

Говорить с неслышащим малышом нужно так же, как и со слышащим. Ребенок постоянно как бы “купается” в речи. Сама речь должна быть естественной, нормального темпа, без утрированной артикуляции звуков, разговорной громкости. Важно, чтобы все, что говорит взрослый, произносилось эмоционально, с использованием естественных жестов и интонации.

Для успешного формирования речи в начале обучения в речевом общении нужно использовать только определенные слова и фразы. Ребенка и окружающие предметы называют одинаково, одним словом, например *Алеша* (а не *Леша*, *Лешенька...*), *стул* (а не *стульчик*). Постепенно, по мере овладения речью, ребенок узнает уменьшительно-ласкательные и другие названия предметов.

Необходимо определить словарь для каждой ситуации: подъем, туалет и умывание, одевание, кормление, сборы на прогулку, подготовка ко сну. Для каждой ситуации отбирается небольшой, ограниченный 2-3 фразами, словарь. В этот словарь включаются наиболее употребимые в общении с ребенком слова и фразы.

В той или иной ситуации общения речевой материал в течение определенного времени произносится в одной и той же последовательности (по возможности). Например, во время кормления: “*Будем кушать (есть). Сядь. Где тарелка? Вот тарелка, тарелка. Где ложка? Вот ложка, ложка. Возьми ложку. Ешь (кушай). Алеша ест — ам-ам*”. Если каждое кормление сопровождается одним и тем же речевым материалом, который произносится в постоянной последовательности, то уже через 2—3 недели на вопросы взрослого, заданные последовательно: “*Где тарелка? Где ложка?*” — ребенок начнет показывать соответствующие предметы. При обращении к нему: “*Сядь*” — малыш сядет на стул, сможет показать себе на рот и произнести “*ам-ам*”. Это еще не значит, что он усвоил эти слова, он усвоил пока лишь последовательность их предъявления. После этого взрослый меняет последовательность слов. Подводя ребенка к столу, он спрашивает: “*Где ложка?*”, а потом: “*Сядь*” и т. п. Когда малыш начнет узнавать слова, предъявляемые в разной последовательности, то в эту речевую ситуацию следует:

а) добавить новые слова *хлеб, молоко* (при этом вновь вначале должна быть постоянная последовательность, а затем разная);

б) научить выполнять инструкцию *сядь* в других ситуациях, показывать ложку и тарелку при кормлении куклы, мишки, обозначать действия, производимые с ними, лепетным словом *ам-ам*.

В процессе общения каждое слово (фраза) повторяется, как правило, три раза: вначале так, чтобы ребенок мог слушать и видеть губы говорящего, затем так, чтобы он мог услышать сказанное, и, наконец, вновь слово (фраза) повторяется для того, чтобы малыш и увидел, и услышал. Многократные произнесения одного и того же слова (фразы) должны быть мотивационно оправданы для ребенка, а не превращаться в бессмысленное и навязчивое повторение. В связи с этим речь должна быть всегда связана либо с деятельностью ребенка, либо с деятельностью взрослого, так или иначе воздействующего на малыша. Например, во время игры с паровозиком малыш везет игрушку, взрослый в это время, показывая на паровозик, произносит *у__* то в лицо малышу, то в аппарат (или на ухо). Если малыш ест, взрослый называет еду: “*Суп. Это суп. Ешь суп*” и т. п. Во время прогулки малыш увидел собаку или машину, заинтересован этим, внимательно рассматривает. Взрослый называет то, на что обратил внимание ребенок: *ав-ав-ав, би-би, там ав-ав-ав, ав-ав-ав убежала, нет ав-ав, ай-йя-йя!* и т. д.

Ребенка постоянно побуждают к совместному со взрослым проговариванию слов и фраз. Следует поддерживать также всякую попытку малыша повторить за взрослым, самостоятельно назвать предмет. Можно попросить ребенка что-то сказать, но нельзя настаивать. Надо поступать по-другому: в первоначальный период занятий взрослый все время говорит не только за себя, но и за ребенка, за игрушку и т. п. Постепенно малыш начинает проговаривать слова вместе с ним и самостоятельно.

Помимо организации речевого общения с ребенком ежедневно проводятся и специальные занятия по развитию речи. В ходе занятий в игровой форме малыша знакомят со звукоподражательными названиями игрушек и животных, с лепетными и полными словами, обозначающими наиболее часто встречающиеся предметы и явления, а позже — и с фразами.

В первую очередь малыш усваивает звукоподражательные названия игрушек. Вначале ребенку предъявляют одно звукоподражание, например *ав-ав-*

ав. В комнате в определенном месте стоит игрушечная собачка, которую взрослый берет и показывает, как лает собака, затем пугает ею кого-то из взрослых. При этом звукоподражание произносится и так, чтобы ребенок видел губы говорящего, и так, чтобы он воспринимал его только на слух. Собака дается малышу для игры, и взрослый организует игровые действия с ней (гладит, лает, пугая взрослых и игрушки, катает на машине и т. п.), постоянно называя ее *ав-ав-ав*. Затем собаку ставят на место. Через некоторое время, подведя ребенка к месту, с которого хорошо видна собачка, взрослый спрашивает: “Где *ав-ав-ав*?” Если малыш сам не потянется к игрушке, взрослый показывает ее, вновь произносит *ав-ав-ав* и дает собачку ребенку, а затем организует игру, вновь и вновь повторяя звукоподражание. Таким образом занимаются с ребенком несколько дней. При этом каждый раз на том же месте появляется новая собачка. Играть нужно так, чтобы малышу было интересно, чтобы он с удовольствием брал игрушку.

На третий-четвертый день, не подводя ребенка к тому месту, где раньше стояла собачка, взрослый спрашивает: “Где *ав-ав-ав*?” Если ребенок посмотрит в нужную сторону, а еще лучше возьмет собачку — это первая большая победа. Если же этого не происходит, нужно подвести малыша к привычному месту и вновь спросить: “Где *ав-ав-ав*?”, показать собаку, поиграть с ней, постоянно называя, и снова предложить малышу найти собачку. Через некоторое время ребенок справится с этой задачей.

Напомним, что звукоподражание многократно повторяется при слухозрительном восприятии (когда малыш слушает и видит губы говорящего) и только на слух (когда малыш не видит лица говорящего). Каждый раз, произнося звукоподражание, взрослый побуждает ребенка повторить его. При этом поддерживается всякая попытка к называнию: шевеление губами, открывание и закрывание рта без голоса, произнесение *а-а-а*, *ап-ап-ап*, *ма-ма-ма* и т. п. Взрослый может подставить малышу свое ухо. Пройдет время, и ребенок начнет называть игрушку, при этом его произношение постепенно будет становиться все более и более точным.

Когда малыш станет соотносить звукоподражание *ав-ав-ав* с игрушкой, находящейся в определенном месте, следует в комнате поставить еще несколько

собачек: на полу, в шкафу, на полке, на столе. Взрослый спрашивает: “Где *ав-ав-ав*?” Ребенок бежит к привычному месту за собачкой, играет с ней. А затем мама или папа, подводя малыша к другому месту, где стоит еще одна игрушка, вновь спрашивает: “Где *ав-ав-ав*?” Если малыш сам не найдет новую игрушку, то взрослый показывает ее, называет. Ребенок и мама играют с двумя собачками, а затем ставят их на место. Такое упражнение проводится несколько раз в день до тех пор, пока ребенок не научится искать игрушки в разных местах комнаты.

В дальнейшем необходимо научить малыша узнавать собак на улице, на рисунках. Показывая картинки с изображением разнообразных собачек — и настоящих, и игрушечных, и сидящих, и спящих и т. п., взрослый побуждает ребенка назвать их. Можно наклеить изображения собачек в альбом с тем, чтобы малыш их рассматривал самостоятельно. Полезно рисовать собачек на глазах малыша. Важно учить ребенка подражать действиям собаки. Взрослый в это время, показывая на ребенка, называет его *ав-ав-ав*.

Когда малыш начнет соотносить первое звукоподражание с игрушкой, можно переходить к следующему, например *у* — паровоз, поезд, тележка, машинка. Работа в течение 2-3 дней организуется так же, как и с собачкой. Затем ребенку предлагают уже оба звукоподражания, побуждая его выбрать ту игрушку, которую называет взрослый.

Когда ребенок начнет соотносить звукоподражание *у* с соответствующими игрушками, можно организовать новую игру. На расстоянии примерно 1 м друг от друга ставят два стула. К одному прикрепляется картинка с изображением собаки, к другому — поезда. У взрослого в мешочке 3—4 разные собачки и 3—4 паровозика, машинки. Он достает первую игрушку, просит ребенка назвать ее, если ребенок молчит, называет ее сам и вместе с малышом кладет на стул с соответствующей картинкой. Затем достает следующую игрушку. Таким образом в разной последовательности ребенку предлагается назвать игрушку и положить на стул с соответствующей картинкой и игрушками. После того как все игрушки разложены, взрослый по очереди их называет и просит убрать их обратно в мешочек. Когда игрушка оказывается в руках у малыша, взрослый вместе с ним еще раз ее называет; после того как игрушка исчезла в мешочке, с ней прощаются: *лока* (и естественный жест прощания).

Проводя подобные и любые другие игры и упражнения, ребенка знакомят с разнообразными звукоподражаниями (*прр, му__, мяу, ква-ква, кококо, пипипи, в__ /самолет/* и т.п.). При этом необходимо учить малыша узнавать по звукоподражательному названию и игрушки, и реальных животных и предметы, и их изображения на рисунках, фотографиях, в аппликации, лепке, а также называть их самостоятельно. Следует подчеркнуть, что вначале взрослый поощряет всякую попытку ребенка назвать предмет, действие, выразить просьбу. При этом малыш говорит так, как у него получится. Постепенно в ходе целенаправленной работы произношение становится все более и более правильным.

Когда в речи малыша появятся звукоподражания, взрослый начинает знакомить его с лепетными и полными словами: *биБИ*— машина, *боБО* — больно, болит, *утя* — утка, *ляля* — кукла, *мама, папа*, имя ребенка и т. п. Знакомство со словами проводится в процессе как повседневной деятельности, так и игровой. Например, для того чтобы ребенок усвоил слово *ляля*, взрослый по несколько раз в день организует разнообразные игры с куклой: вместе с ребенком кормит и поит куклу, умывает ее, укладывает спать, пеленает, причесывает и т. п. В ходе игровых действий он постоянно называет куклу *ляля*, произнося слово так, чтобы ребенок мог слушать и видеть губы, а также только на слух. Необходимо использовать разных кукол, иначе малыш будет называть словом *ляля* только одну конкретную куклу. В ходе занятий ребенок постепенно овладевает и игровыми действиями, которые учится выполнять самостоятельно, и словом. В дальнейшем малыша учат узнавать кукол на картинках, в аппликации, лепке и т.п. и самостоятельно называть их.

Аналогично проводится работа и с другими лепетными словами. *БиБИ* — ребенка учат возить машину за веревочку, перевозить на ней игрушки, разнообразные грузы, провозить по дороге, под мостом; *боБО*—разыгрываются сюжеты, в которых игрушка падает и ушибается, ранит ногу, укалывается обо что-то острое, игрушке больно (*боБО*), затем ее лечат: дают лекарство, перевязывают, жалеют, после чего она выздоравливает. Такие сюжеты сначала разыгрывает взрослый, при целенаправленной работе дети начинают играть и сами.

Знакомя малыша со словами, обозначающими его близких: *мама, папа*, его собственное имя, позже — *бабуля, дедуля*, следует учить малыша узнавать себя и близких в зеркале, на фотографии и самостоятельно называть.

Когда ребенка учат узнавать слова — названия частей тела, то эти упражнения проводятся в игровой форме: моют игрушкам ноги, руки, глаза, вытирают их. Следует научить малыша показывать части тела у себя, у взрослых, у кукол, а также у животных (на игрушках и на картинках). Одевая и раздевая ребенка, взрослый знакомит его с названием одежды и обуви: *штаны, рубашка, платье, шапка, туфли, сапоги*. Знакомство с названиями предметов одежды и обуви проводится также и при игре с куклой.

Ребенок также усваивает слова, обозначающие части комнаты и квартиры, предметы мебели: *пол, окно, двери, кухня, туалет, ванная, стол, стул, шкаф, кровать*.

В процессе приготовления пищи, кормления ребенка и “кормления” игрушек малыш знакомится с названиями наиболее часто употребляемых блюд: *суп, каша, молоко, чай, яблоко, картошка, огурец* и т. д. Важно научить узнавать овощи и фрукты не только в натуральном виде и на картинках, но и разрезанными — в супе, салате. Дети очень любят игры, в которых они должны узнать еду по вкусу, запаху. Для этого перед ребенком находятся, например, яблоко, огурец, помидор (натуральные или нарисованные). Взрослый говорит: “*Закрой глаза*” (если ребенок не понял, то мама или папа сами закрывают глаза и побуждают к этому ребенка). Малышу в рот кладут кусочек яблока или огурца, он ест, а потом берет с тарелки тот фрукт или овощ, который он ел, и показывает его, называя вместе со взрослым, а по возможности и самостоятельно.

В процессе занятий в речи ребенка появляются не только отдельные слова, но и короткие фразы. В первую очередь это фразы типа: *дай у__ (ав-ав-ав); на; на пипипи (мяу); ляля там (тут, вот)*. Работа над ними начинается сразу же, как только появились первые звукоподражания и слова. Она организуется так же, как описано выше. Только теперь взрослый в ходе игры просит ребенка дать тот или иной предмет и сказать: “*На. На мяу*”, а также организует действия таким образом, чтобы малыш попросил игрушку, картинку. Взрослый часто “теряет” ту или иную игрушку, вещь и спрашивает: “*Где ляля (ко-ко-ко, утя, платье и т. п.)?*”

Когда у ребенка появятся первые слова, надо знакомить его с фразами, обозначающими простые действия: *спит (бай-бай), упал (бах), ест* и т. д. Организуется игра, например с куклой, в процессе которой ее укладывают спать (*ляля спит — бай-бай*) и т. д. Фраза повторяется многократно: и так, чтобы малыш видел губы говорящего и слышал, и только на слух. Ребенка учат узнавать эти действия, нарисованные на картинках, самостоятельно их называть, а также изображать. Например, спящего можно изобразить так: закрыть глаза, подложить ладошки под щеку.

Как уже отмечалось выше, с ребенком проводятся разнообразные занятия. В ходе занятий по физическому, музыкальному и умственному воспитанию, изобразительной деятельности ребенок овладевает словами — оценками его деятельности: *так, не так, хорошо, плохо, верно, красиво*; словами, обозначающими величины предметов: *большой, маленький*. На этих занятиях создаются наиболее благоприятные условия для овладения глаголами повелительного наклонения: *сядь, встань, иди, беги, построй, нарисуй, открой, надень* (кольцо пирамиды) и т. д.

Во время прогулок ребенка учат узнавать и самостоятельно называть *дождь — кап-кап, снег, солнышко, трава, цветы*, оценивать погоду — *холодно, тепло*. Следует организовать наблюдения за животными (*собака, кошка, корова, петух, курица, лошадь, птички*); обратить внимание на их движения и действия — *идет, бежит, клюет, ест, лает, кусает* и т. д.; учить показывать их части тела, самостоятельно называть: *голова, хвост, лапы*.

Следует особо подчеркнуть, что в процессе становления речи ребенок вначале овладевает пониманием слов и фраз, а лишь затем — их произнесением. При этом словарь понимаемой речи всегда значительно шире активного (используемого в самостоятельной речи) словаря. Многие родители считают, что ребенок знает только то, что может самостоятельно назвать, приуменьшая тем самым речевые возможности малыша. Выявить реальный уровень владения речью помогают различные приемы: выполнение различных поручений типа *Дай большой мяч папе. Построй зеленый дом. Покорми куклу* и т.п., драматизация и инсценировка по речевой инструкции взрослого с использованием игрушек, например, *Мама, папа и Саша едут в машине. Собака спит на диване. Синий*

мяч упал и т.п., использование предметных и сюжетных картинок, которые по речевой инструкции показывает малыш.

Для детей, коррекционная работа с которыми начата на втором году жизни, особую роль приобретает *использование письменной речи*. Если для малышей, с которыми занимаются с первых месяцев жизни, использование письменных табличек связано, в первую очередь, с ранним обучением грамоте, то для детей, начавших заниматься позже, письменные таблички являются одним из важнейших вспомогательных средств овладения речью. Если в первом случае малыш уже знает в устной форме слова, которые предъявляются ему письменно, то во втором случае знакомство с каждым новым словом, фразой происходит одновременно и в устной, и в письменной форме (таблички не используются при работе со звукоподражаниями и лепетными словами).

Когда в процессе педагогического воздействия ребенок начинает внимательно смотреть в лицо говорящего, ожидая получения нужной ему информации (как правило, через два-три месяца занятий, ближе к 1,5 годам), взрослый начинает использовать таблички и в повседневном общении, и на занятиях. Методика работы с табличками и обучение грамоте описаны в главе “Второй-третий год жизни” (раздел “Учимся говорить”).

Развитие слухового восприятия

Если коррекционные занятия с ребенком начинаются на втором году жизни, их содержание и методика проведения изменяются. Это связано, с одной стороны, с возросшими возможностями малыша во взаимодействии со взрослыми, с более высоким уровнем предметной деятельности, а с другой - с изменившимися по сравнению с детьми, начавшими обучаться в младенческом возрасте, условиями развития остаточного слуха. Уже упущен наиболее благоприятный период становления слуховой функции и формирования на ее основе устной речи. Практика показывает, что дети, с которыми коррекционные занятия проводятся с первых месяцев жизни, имеют возможность узнавать на слух любой знакомый ему речевой материал. Этой возможности уже лишен ребенок со значительным снижением слуха, если целенаправленная работа с ним

начинается после 1,3-1,5 лет. Поэтому возникает большая необходимость в использовании специальных приемов формирования навыков слухового восприятия.

Развитие неречевого слуха

Педагогическое воздействие на малыша начинается, как правило, еще в период его диагностического обследования. Задача родителей и учителя-дефектолога научить ребенка реагировать на звуки, доступные его слуху, что способствует уточнению степени и характера нарушения слуховой функции и решению вопроса о слухопротезировании. Эта работа начинается **с выработки условной двигательной реакции на звук.**

В отличие от детей, постоянно пользующихся индивидуальными слуховыми аппаратами с младенческого возраста, у ребенка еще не слухопротезированного условную двигательную реакцию вырабатывают на звук, воспринимаемый без аппаратов. Методика обучения подробно описана в главе “Второй-третий год жизни” (раздел “Учимся слушать”).

Кратко остановимся на последовательности работы по выработке условного рефлекса. Сначала ребенка учат реагировать на звуковой сигнал (слогосочетания типа *папапа, пупупу*) на зрительной основе, т.е. малыш видит лицо говорящего и в момент произнесения слогов выполняет то или иное игровое действие.

Затем слоги произносятся голосом разговорной громкости у уха ребенка так, чтобы он мог ощущать и струю выдыхаемого воздуха, т.е. вырабатывается рефлекс на слухо-тактильный сигнал. Если ребенок сам без подсказки и побуждения не реагирует на сигнал, то нужно повторить слогосочетания и в момент их произнесения рукой малыша бросить пуговицу в баночку и т.п.. Это упражнение проводится до тех пор, пока ребенок не начнет сам выполнять действие во время произнесения слогов.

И наконец, взрослый, закрыв лицо экраном, учит малыша реагировать игровым действием на сигнал, который он воспринимает только на слух. Напомним, что если ребенок вначале не реагирует на голос разговорной

громкости, то его следует усилить до громкого, а затем вновь вернуться к произнесению слогов голосом разговорной громкости, если же он слышит голос на расстоянии не менее 1 м, то необходимо выяснить, слышит ли малыш шепот и на каком расстоянии.

В дальнейшем в ходе занятий по развитию слухового восприятия ребенка учат прислушиваться ко все более и более тихим звукам, постепенно удаляясь от уха малыша. Эти упражнения проводятся ежедневно в течение 2-3 мин. Для поддержания интереса нужно менять материал, с которым работает ребенок: несколько дней с бирюльками, потом — со стаканами-вкладышами, с кубиками, с фасолью и т. д.

Выработанная условная двигательная реакция позволяет определить возможности ребенка в восприятии различных неречевых звуков, в том числе звучащих игрушек, например, барабана, дудки, гармошки, свистка, металлофона, погремушки, шарманки, колокольчика и т.п. Также как и при восприятии голоса, ребенок в ответ на звук игрушки выполняет игровое действие. Вначале малыш видит, как взрослый извлекает звук, а затем – только слушает (взрослый прячется за ширму).

Стойкий условный рефлекс на звук также позволяет уточнить предложенный врачом-сурдологом режим работы индивидуальных слуховых аппаратов. Напомним, что оптимальным считается режим, при котором ребенок ощущает звучание голоса разговорной громкости на расстоянии не менее 1,5-2 м. Вначале слоги (*папапа, пупупу, сисиси*) произносятся так, чтобы ребенок видел лицо говорящего. Затем взрослый использует экран и постепенно удаляется от малыша.

После этого проверяется, ощущает ли ребенок на этом же расстоянии не только слоги, но и слова. Для этого взрослый за экраном произносит, например: *папа, дом, рыба, ящик, чай* (среди них должны быть слова, включающие высокочастотные звуки, в нашем примере это два последних слова). В ответ на произносимое слово ребенок выполняет игровое действие (берет кубик и кладет его в машину), а не повторяет слово.

Если при увеличении расстояния ребенок начинает работать неуверенно, часто ошибаться или не слышит, например, высокочастотные сигналы, то следует обратиться к специалисту по поводу уточнения режима работы индивидуальных слуховых аппаратов.

При правильно подобранном режиме звукоусиления восприятию ребенка становятся доступны многие **звуки окружающего мира**.

Многие родители ожидают, что как только ребенок будет слухопротезирован, он тут же начнет реагировать на звуки. Однако при значительном снижении слуха этого не происходит. Умение реагировать на звуки окружающего мира формируется в ходе целенаправленной работы.

В первую очередь малыша учат поворачиваться, когда его зовут. С этой целью можно порекомендовать такое упражнение. Когда ребенок чем-то занят и не видит подходящего к нему взрослого, его окликают. Можно позвать ребенка по имени, повторив его несколько раз. Но в начале обучения малыш еще не знает своего имени и воспринимает его на слух хуже, чем слогосочетания. Поэтому на первоначальных этапах целесообразно окликать ребенка не по имени, а произнося *папапапа*. Если ребенок сразу обернулся, следует тут же дать ему игрушку, взять на руки, угостить вкусненьким и т.п. Как правило, этого не происходит. В этом случае взрослый появляется в поле зрения малыша, обращает на себя внимание и, показав ему игрушку, отходит от него, ведя взор ребенка за собой; при этом он продолжает либо звать малыша по имени, либо произносить слогосочетание. Важно, чтобы игрушка, выступающая как подкрепление, была ребенку интересна, и он бы хотел получить ее. Затем внимание ребенка отвлекают от взрослого с игрушкой, после чего его окликают вновь. Если малыш не повернется и на этот раз, то упражнение повторяется снова и снова, но при этом в качестве подкрепления используются другие предметы. Постепенно ребенок начнет поворачиваться на зов, желая получить игрушку, лакомство.

Часто родители, желая увидеть реакцию ребенка на звук, окликают его, хлопают в ладоши, стучат и т.п., не подкрепляя ничем ответную реакцию малыша. Это приводит к тому, что ребенок перестает не только поворачиваться, но и вообще как-либо реагировать на звуки, так как не видит в этом никакого смысла

для себя. Подчеркнем еще раз, что каждая реакция малыша должна быть адекватно подкреплена.

Важно научить ребенка узнавать звуки, окружающие его. С этой целью малыша учат реагировать на разнообразные бытовые шумы: стук в дверь, шум от работы бытовой техники (пылесос, миксер, дрель и т. д.), удар упавшего предмета, шум и сигналы транспорта, удары мяча о землю, пол, стену, скрип качелей, лай собаки и т. д. Эта работа не требует специальных занятий, она проводится в течение всего дня. Главное — быть внимательным, наблюдать за реакциями ребенка. В индивидуальных слуховых аппаратах (и даже без них) он будет слышать многие звуки. Услышав, ребенок замирает, моргает, значительно реже пытается найти источник звука. Задача взрослого — постоянно показывать малышу, что звучит. Включен пылесос — ребенок реагирует на звук, но не понимает, что это. Взрослый подводит его к пылесосу, включает и выключает его. Если что-то упало, нужно показать это ребенку, сказав *бах*. На улице громко залаяла собака — показать ее, “полаять”. Постепенно ребенок начнет прислушиваться к тем звукам, которые его окружают, радуясь знакомым и проявляя любопытство к новым. Восприятию ребенка со слуховыми аппаратами доступны многие звуки, следует сделать их интересными и значимыми.

Однако этого мало. Нужно целенаправленно знакомить ребенка со звуками, например научить слышать стук в дверь или звонок (наиболее доступен восприятию громкий, низкого звучания). Малыша специально подводят к двери. В это время с противоположной стороны громко стучат. У ребенка возникает какая-то реакция на этот сигнал, но он не знает, что это такое и как реагировать. Мама спрашивает: “Кто там?” — и открывает дверь. На пороге стоит папа с игрушкой, или он обнимает малыша, подбрасывает его. Делая это каждый день, взрослый учит ребенка слушать стук или звонок в дверь. Теперь уже сам малыш с радостью бежит к двери. Если первоначально у ребенка не возникает реакции на стук, можно приложить его руки к двери, чтобы он ощутил вибрацию, а затем дать возможность послушать стук еще раз.

Подобные упражнения проводятся в течение всего дня: при этом используются как случайные ситуации (что-то упало, кто-то пришел, засигналила

машина и т. п.), так и специально созданные взрослым с целью ознакомления ребенка со звуками окружающего мира.

Одним из направлений работы по развитию неречевого слуха является **обучение различению на слух звучащих игрушек и определению характера звучаний.**

Выработанная условная двигательная реакция на звук позволяет определить, как уже отмечалось, какие звучания и на каком расстоянии доступны восприятию на слух с аппаратами и без них. Теперь можно приступить к работе по различению звучащих игрушек на слух и определению характера различных звучаний. Эта работа проводится аналогично тому, как она описана в главе “Второй-третий год жизни” (раздел “Учимся слушать”). Основным методическим приемом является “опредмечивание” звучаний. Позже, ближе к трем годам, малыша учат соотносить звучание игрушки с каким-либо действием.

Работа по различению на слух разнообразных звучаний проводится в основном с индивидуальными слуховыми аппаратами. Если ребенок слышит звучания без аппаратов не менее чем на 0,5— 1 м, то можно учить его различать их и без аппаратов. Произносить слоги и играть на звучащей игрушке следует на том расстоянии, с которого малыш хорошо их слышит. Особенно внимательным нужно быть при различении громких и тихих звуков. Звучания воспроизводятся на том расстоянии, на котором ребенок слышит тихие звуки. В противном случае упражнение превратится в игру “слышу — не слышу”, так как восприниматься будут только громкие звуки.

Развитие речевого слуха.

С первых дней занятий с неслышащим ребенком начинается работа по развитию его речевого слуха. Вначале малыша учат **различать на слух** речевой материал. Работа начинается на материале звукоподражаний, затем к ним добавляются лепетные слова (например, *ляля, утя, биБИ* и т. д.), потом полные слова, такие, как *мама, папа*, имя ребенка, *дом, рыба, лопата, заяка, бабуля, туфли, пальто* и т. д., и, наконец,— фразы, включающие эти слова, типа: *Ляля упала. Папа спит. Тетя ест. Таня плачет. Заяка прыгает* и т. д.

Прежде чем учить ребенка воспринимать на слух то или иное звукоподражание, слово, фразу, малыша нужно познакомить с ним (см. “Развитие речи”).

Для успешного обучения различению на слух звукоподражаний, а впоследствии лепетных, полных слов и фраз необходимы соответствующие игрушки, а затем и картинки. При этом они должны быть разными по величине, цвету, форме и т. д., но небольшими, чтобы ребенок мог держать их в руке. Чтобы не ослабевал интерес ребенка к игрушкам, пользоваться ими нужно только на занятиях. После занятия они убираются.

Работу по различению на слух звукоподражаний можно начинать так. У взрослого в непрозрачном мешочке (коробке) находятся 3—5 разных собачек и машинок. Он достает одну игрушку, например собачку, подносит ее к своим губам так, чтобы игрушка их не закрывала, произносит *ав-ав-ав*, показывает, как собачка “лает”, и ставит на стол. Затем достает машинку, называет ее *у__*, демонстрирует, как она едет, и ставит на другой конец стола. Доставая в разной последовательности следующие игрушки, взрослый называет их и учит малыша ставить собачек к собачкам, а машинки к машинкам. Затем он предлагает ребенку различать *ав-ав-ав* и *у__* слухо-зрительно (т. е. видя его губы и слушая). Взрослый в разной последовательности называет игрушки, а ребенок берет названную со стола и убирает в мешочек. Можно расставить по комнате несколько машинок и собачек и говорить ребенку с естественным жестом: “*Дай у__ (ав-ав-ав)*”. Малыш должен принести взрослому названную игрушку. Когда он научится различать данные звукоподражания при слухо-зрительном восприятии, можно переходить к их различению на слух.

Вначале взрослый демонстрирует образцы звукоподражаний. Для этого он берет машинку, показывает, как она едет, и за экраном на расстоянии 0,5—1 м или на ухо без экрана (если работа проводится без аппаратов) произносит голосом разговорной громкости *у__*. Затем, предлагая ребенку показать, как едет машинка, повторяет звукоподражание. Затем это же проделывает с собачкой (*ав-ав-ав*).

Малыш учится различать на слух (с аппаратами или без них) данные звукоподражания, в ответ на услышанное он играет с игрушкой, называя ее. В

случае ошибки взрослый повторяет звукоподражание так, чтобы ребенок сначала видел его лицо, а затем – за экраном (на ухо)

Каждый раз, когда взрослый произносит то или иное звукоподражание, он побуждает ребенка повторить его. В начале обучения он поощряет всякую попытку малыша воспроизвести слово, а в дальнейшем добивается более точного произношения.

Усвоение пары звукоподражаний рассчитано на 2—3 дня. Если ребенок научился различать их раньше, то на следующий день ему предлагается различать при слухо-зрительном восприятии, а затем и только на слух два новых звукоподражания. Если же малыш не научился различать звукоподражания и за неделю, то пара все равно меняется: остается то звукоподражание, которое ребенок слышит лучше, и к нему подбирается новое.

В начале работы следует подбирать звукоподражания, которые хорошо различимы между собой и зрительно, и на слух, например: *прр — ав-ав-ав, у__ — пипипи, ав-ав-ав — у_, мяу — пипипи*, и не составлять такие пары, как *у__ - му_, мяу — у_, пипипи — ав-ав-ав*. Сходные между собой звукоподражания предлагаются ребенку на более поздних этапах работы, когда у него появится навык различения на слух.

Как только ребенок начал различать звукоподражания при выборе из 2-х, нужно увеличивать выбор до 3-х. Следует отметить, что малыш до 1.5-2 лет не может удерживать в поле своего зрения большое количество игрушек, в связи с этим дальнейшее увеличение выбора до 4-5 происходит лишь к концу второго года жизни.

Когда ребенок начнет различать звукоподражания, ему можно предложить лепетные слова, например: *у__—пипипи— ляля; му__ — ав-ав-ав — утя; в__ — ко-ко-ко — биБИ*. Позже подбираются звукоподражания в сочетании с лепетными и полными словами, например: *прр — ляля — дом; у__— пипипи — мама; ав-ав-ав — утя — лопата*. Методика работы остается той же, но к полным словам взрослый подкладывает соответствующие таблички, написанные печатными буквами; по мере усвоения слов в письменном виде таблички подкладывает и сам ребенок.

Если в процессе работы малыш постоянно заменяет одно слово другим (например, *дом* вместо *мяч*, *мяу* вместо *му_*), нужно специально учить различать их между собой. Для этого взрослый, закрыв лицо экраном, показывает ребенку сначала первый предмет или картинку и называет его, затем – второй (дает образец звучания). После этого малыша упражняют в различении этих двух слов (звукоподражаний).

По мере того, как в слуховой словарь ребенка начинают включаться полные слова, нужно следить за тем, чтобы на одном занятии малышу предлагались не только названия игрушек, но и слова *мама*, *папа*, *бабуля*, *дедуля*, имена детей, а также названия одежды, посуды, транспорта, еды, частей тела и т.д.

Если ребенок различает на слух слова при выборе из 3—5 и более единиц, в работе используются фразы типа: *Ляля спит. Тома упала. Мама ест* и т. д. Эти фразы включаются в набор с уже знакомыми на слух словами, например, *дом*, *тарелка*, *Вова спит*. К словам и фразам подбираются соответствующие картинки и фотографии, особенно к тем, на которых изображен сам малыш или близкие люди (*ест*, *спит*, *гуляет*, *играет*, *упал*, *плачет*). К картинкам или фотографиям подкладываются соответствующие таблички. Этот материал малыш также различает вначале слухо-зрительно, а затем ему предъявляется образец звучания каждого слова, фразы, а после этого предлагается различать их на слух.

Особенностью работы с фразовым материалом является то, что взрослый учит малыша воспринимать на слух не только всю фразу целиком, но и отдельные слова из нее, например: *Вова спит*, *дом*, *спит*, *дом*, *тарелка*, *Вова*, *Вова спит*.

Так постепенно расширяется набор речевого материала, который взрослый предлагает малышу для различения на слух. Даже глухой ребенок, а тем более слабослышащий, в результате ежедневных систематических и упорных занятий к 2—2,5 годам научится различать на слух хорошо знакомый материал при выборе из 4—5 речевых единиц при условии опоры на соответствующие предметы или картинки.

По мере того как малыш начал различать на слух 2—3 звукоподражания, его учат и **опознавать** их. Ребенку предлагается опознавать на слух тот

материал, который он уже научился различать. При опознавании перед ребенком не выкладываются соответствующие игрушки, предметы и картинки, он должен узнать слово, фразу без зрительной опоры. Начать обучение можно так.

Взрослый предлагает ребенку различать на слух, например, 3 звукоподражания. Упражнение заканчивается тем, что взрослый с помощью ребенка убирает игрушки в мешочек. Затем, показывая ребенку мешок, спрашивает: “Что там?”, после чего предлагает послушать. Взрослый за экраном или на ухо ребенку (если он без аппаратов) произносит одно из звукоподражаний. Малыш пытается узнать, повторяя услышанное. Если ребенок услышал верно, взрослый дает ему мешок и предлагает достать соответствующую игрушку. В случае ошибки звукоподражание повторяется снова. Если ребенок так и не узнал его, взрослый повторяет звукоподражание без экрана, а затем вновь за экраном или на ухо.

В том случае, если ребенок в ответ на произнесенное взрослым молчит или его высказывание непонятно, нужно, открыв мешок, предложить ему выбрать названную игрушку, побуждая назвать ее.

В дальнейшем занятие можно не заканчивать, а начинать с опознавания. В этом случае в мешочке лежат 3-4 игрушки, но какие - ребенок не знает. Он должен угадать, что там. Если малыш не узнал сказанного даже после двух-трехкратного повторения, взрослый сам показывает соответствующую игрушку, предмет, картинку и повторяет звукоподражание, сначала не закрывая своего лица экраном, а затем за экраном. Игрушка убирается обратно в мешочек. Взрослый произносит другие звукоподражания, а затем вновь предлагает ребенку то, которое он раньше не услышал. Если ребенок узнал звукоподражание, то соответствующую игрушку взрослый выкладывает на стол. При опознавании на слух одно и то же звукоподражание может произноситься несколько раз.

По мере того как ребенок научится различать на слух не только звукоподражания, но и лепетные и полные слова, а затем и фразы, этот материал предлагается ему для опознавания на слух. Например, малыша учат опознавать такой речевой материал: *в__*, *пипипи*, *прр*; *у_*, *ква-ква*, *ляля*; *му__*, *ко-ко-ко*, *утя*, *дом*; *прр*, *ляля*, *мама*, *суп*, *живот*; *ав-ав-ав*, имя ребенка, *кофта*, *ляля спит*, *Таня плачет*, *тетя ест*; *мяу*, *лопата*, *молоко*, *чай* и т. д.

Работа по обучению опознаванию на слух постоянно проводится параллельно с обучением различению на слух. На одном занятии ребенок и различает, и опознает на слух речевой материал. Постепенно расширяется слуховой словарь малыша и совершенствуются способы восприятия. Надо стремиться к тому, чтобы все звукоподражания, слова и фразы, которые ребенок различает на слух, он мог и опознавать. Если на занятии малыш затрудняется в опознавании на слух того или иного речевого материала, то его нужно постоянно предъявлять для различения.

Материал для опознавания на слух следует менять на каждом занятии, в отличие от материала для различения на слух, работа с которым может вестись и в течение недели. Если на нескольких занятиях для опознавания будут предъявлены одни и те же звукоподражания и слова, то малыш будет знать заранее, что ему предложит взрослый, и практически будет различать, а не опознавать материал на слух.

Обучение опознаванию и различению на слух речевого материала следует проводить как с индивидуальными слуховыми аппаратами, так и без них.

При опознавании и различении на слух большое внимание уделяется постепенному увеличению расстояния, с которого ребенок узнает услышанное с аппаратами и без них. Если, несмотря на целенаправленную работу, расстояние, на котором ребенок воспринимает речевой материал, не удастся увеличить до 2,5–3 м, нужно вновь вернуться к уточнению режима аппарата: возможно, что нужно менять усиление или частотный режим работы аппарата.

Обучение различению и опознаванию на слух речевого материала должно проходить в интересной, занимательной форме. Целесообразно проводить занятия не только за столом, но и на полу, на диване. Когда ребенок повторяет услышанное звукоподражание или слово, следует дать ему возможность немного поиграть с соответствующей игрушкой. Можно использовать различные игровые приемы поощрения малыша с тем, чтобы повысить его интерес к занятиям, например предложить с помощью взрослого наклеить изображение услышанного, нарисовать или слепить. При восприятии фраз ребенку интересно не только показывать соответствующую картинку, но и самому проделывать требуемые ситуацией действия. Звукоподражания, слова и фразы вместо взрослого может

“произносить” кукла или мишка. В этом случае игрушка должна стать полноправным действующим лицом занятия: она не только “предлагает” материал, но и “хвалит”, “выражает свое одобрение”, ей ребенок дает те или иные предметы и картинки.

Развивающееся слуховое восприятие формирует базу овладения произносительной стороной речи. Несмотря на то, что у детей, начавших заниматься на втором году жизни, не реализован период довербального овладения речью (до появления первых слов), они способны к овладению всей фонетической системой языка на основе подражания речи взрослых. Однако они остро нуждаются в специальных занятиях по развитию всех сторон произношения. Подробно методика работы над произносительной стороной речи изложена в предыдущей главе (раздел “Как формировать правильное произношение”).

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ И ПЕДАГОГАМ

Для успешной организации коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми младенческого и раннего возраста необходимо наладить раннее выявление нарушений слуха в поликлиниках по месту жительства, а также дифференциальную диагностику и слухопротезирование детей раннего возраста в существующих сурдологических центрах и кабинетах.

Одновременно с этим важно организовать коррекционную педагогическую работу с младенцами и детьми раннего возраста силами учителей-дефектологов сурдокабинетов и специальных учреждений для глухих и слабослышащих детей.

Учитель-дефектолог сурдологического кабинета в ходе диагностических занятий подготавливает ребенка старше 1,5 лет к исследованию тонального слуха, проводит педагогическое обследование слуха у всех малышей и уточняет режим работы индивидуального слухового аппарата, рекомендованного врачом-сурдологом. Затем с детьми старше года организуются реабилитационные

занятия из расчета 1 учебный час в неделю на каждого ребенка⁹. Это время может быть распределено по-разному: одно занятие в неделю продолжительностью 40 мин, два занятия по 20 мин или одно занятие в две недели продолжительностью 2 учебных часа.. Распределение времени зависит от возраста ребенка (чем он моложе, тем занятия должны быть чаще и короче), а также от конкретных объективных условий.

С детьми до года вся коррекционная работа проводится родителями. Если ребенок живет в городе, где находится сурдологический кабинет, или поблизости, то два раза в месяц его привозят для консультации, в ходе которой уточняется режим работы индивидуальных слуховых аппаратов, даются рекомендации по воспитанию малыша, при необходимости проводится медицинское обследование. Если семья живет далеко, то ребенка привозят на консультацию 1—2 раза в год. В этом случае в течение нескольких дней (обычно — недели) проводится медицинское и педагогическое обследование малыша, уточняется режим работы с аппаратами, родители показывают сурдопедагогу, как они занимаются, демонстрируют достижения ребенка. В ходе всех занятий ведется наблюдение за малышом. На основании полученных данных родителям даются рекомендации для дальнейшей коррекционной работы.

В настоящее время внедряется новая организационная форма занятий с глухими и слабослышащими малышами — группы кратковременного пребывания при специальных дошкольных учреждениях (а возможно, и при школах). Представляется целесообразным открывать такие группы именно при специальных детских садах или в садах комбинированного вида, имеющих как группы для слышащих детей, так и специальные группы. При этом облегчается оказание методической и сурдотехнической помощи; родители знакомятся с учреждением, могут посетить фронтальные и индивидуальные занятия с детьми того же возраста, что и их ребенок, объективно оценить продвижение сына или дочери и осознанно решить вопрос о дальнейших формах обучения ребенка. В группах кратковременного пребывания проводятся индивидуальные занятия и занятия малыми группами (по 2-3 человека), в ходе которых учитель-дефектолог показывает родителям приемы работы с ребенком в условиях семьи. С каждым

⁹ См.: Педагогическая помощь детям с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах: Инструктивно-методическое письмо. — М., 1990.

малышом, как правило, проводятся два занятия в неделю. По желанию родителей с учетом их местожительства и индивидуальных особенностей ребенка занятия могут проводиться чаще — каждый день, через день и реже — раз в неделю, раз в две недели. Если ребенок живет далеко от учреждения, то родители могут приезжать с ним 2-3 раза в год на 1-2 недели и посещать занятия педагога ежедневно.

Основным содержанием работы учителя-дефектолога и сурдологического кабинета, и группы кратковременного пребывания является формирование речи детей. Он также дает родителям конкретные задания для работы по всем направлениям воспитания и обучения. В эти группы целесообразно включать и малышей, у которых есть лишь подозрение на снижение слуха. Проведение занятий с ними позволит уточнить состояние слуховой функции и выяснить причины имеющихся отклонений в развитии.

К работе с детьми с нарушенным слухом важно привлечь и психолога, работающего в данном учреждении. Он проводит психолого-педагогическое обследование каждого ребенка (в начале и в конце учебного года, в ходе коррекционного обучения), ведет наблюдения за ходом развития познавательной деятельности и речи детей, консультирует родителей.

Для координации совместной воспитательной работы большое значение имеет наблюдение за детьми дома, а также в детском саду общего вида, если ребенок его посещает.

По достижении ребенком возраста 2-3 лет перед родителями встает вопрос о дальнейшей организации обучения своего малыша. Они могут выбрать разные пути: продолжать воспитывать ребенка дома, начать его обучение в специальном дошкольном учреждении (группе) для глухих или для слабослышащих детей. Решение этого вопроса зависит от сложности дефекта, продвижения ребенка в процессе занятий и желания и возможностей родителей.

В том случае, если родители решили воспитывать сына или дочку в условиях семьи, то они должны следить за тем, чтобы требования, предъявляемые к ребенку, соответствовали программе специального детского сада. Проводить работу следует по всем направлениям: по физическому

развитию, ознакомлению с окружающим, развитию речи, остаточного слуха и произношения, формированию элементарных математических представлений, игре, изобразительной деятельности, труду и музыкальному воспитанию. Содержание обучения и методика коррекционной работы изложены в программах для специальных дошкольных учреждений.

Помощь родителям в обучении ребенка по-прежнему оказывается в сурдологическом кабинете или в группе кратковременного пребывания, занятия в которых ребенок может посещать до достижения им школьного возраста.

Для слабослышащих и глухих дошкольников, владеющих фразовой речью, хорошо понимающих обращенную к ним речь взрослых и детей, внятно (понятно для окружающих) говорящих, а также для внезапно оглохших детей можно предложить и иную форму обучения. Практика показывает, что таких детей в том или ином городе и близлежащих районах немного и они очень различны по возрасту. Этим детей можно определить в один детский сад для слышащих детей в группы, соответствующие их возрасту (1-2 ребенка), и выделить дошкольному учреждению ставки учителя-дефектолога из расчета одна ставка на 6-8 детей.

При такой организации работы учитель-дефектолог проводит с неслышащими детьми фронтальные занятия (или занятия малыми группами), а также индивидуальную работу с каждым ребенком, как это предусмотрено в специальном дошкольном учреждении. Все остальное время дети находятся в группах вместе со слышащими сверстниками. Учитель-дефектолог также посещает занятия воспитателей в тех группах, где обучаются дети с нарушенным слухом, знакомит их с особенностями развития каждого ребенка и помогает в проведении с ними воспитательной работы. Он приглашает родителей на свои занятия, помогает им организовать обучение сына или дочери дома, дает конкретные рекомендации по работе с ребенком в семье.

В настоящее время имеется также опыт воспитания глухих и слабослышащих детей в условиях смешанных групп. В таких группах вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом: 4-5 неслышащих и 8-10 слышащих детей. В группе работают учитель-дефектолог и воспитатели. Эти условия являются наиболее адекватными для воспитания детей с нарушенным слухом, начавших заниматься с младенчества.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Книга прочитана. Прочитана ее главная часть, в которой изложена система работы с ребенком, предупреждаются возможные трудности, намечены пути, связанные с организацией жизни малыша после трех лет.

Эта, заключительная часть книги, обращена скорее к вашим чувствам, чем к вашим знаниям. В ней вы прочтете письма родителей и детей, которые отвечают на вопросы, заданные им в ходе работы над книгой. Их взгляды и суждения независимы, хотя порою спорны. Они умеют думать и выразить свои мысли точно и ясно. Наверное, каждый прочтет их по-своему, но несомненно одно – испытывая порой те или иные трудности, ребята не чувствуют зазора между собой и окружающим миром, общение с которым необходимо и доступно им, также как слышшим. В этом они не знают ограничений и даже не догадываются, что они существуют.

Вместе с детскими здесь помещены выдержки из писем родителей. Вспоминая прошлое, которое осталось далеко позади во времени, но никогда не уйдет из памяти, матери отвечают на наши вопросы, мысленно возвращаясь к началу, оценивая сделанное.

Из письма мамы Нади Ф., город Москва.

«Мой ребенок как будто не слышит, но этого не может быть. Эта мысль появилась у меня, когда Наде было 1,5-2 месяца. И почти в течение года сознание отказывалось принять результаты моих наблюдений за Надей. Когда Наде было 10 месяцев, я заставила себя пойти к отоларингологу. Врачи подтвердили: Надя не слышит. Это было очень тяжелое время. Даже сейчас, думая, что написать, я не могу сдержать слез. Это было большое испытание для меня и для членов нашей семьи, и я очень благодарна своим близким за поддержку и помощь.

Начиная заниматься с Надей, я, конечно, не могла поверить, что она сможет свободно и понятно говорить, общаться с окружающими...»

Из письма мамы Наташи И., город Москва.

«...Параллельно с занятиями в Институте мы испытали почти все способы лечения: у профессора Чистяковой из детской больницы им.Филатова; в детском сурдоцентре, у целительницы Джуны; консультировались со многими профессорами. Результаты – никакие. Тогда я поняла, что только трудом и упорством, занимаясь с Наташей под руководством Наталии Дмитриевны, Тамары Валерьевны, Ирины Ивановны мы сможем достичь результатов...

...Моя дочь стала привлекательной девушкой не только внешне, но и внутренне. Учится в Художественной школе. Она ощущает себя полноценным человеком, со всеми радостями и проблемами, присущими ее возрасту. То, что у Наташи нет комплекса неполноценности, то, что она не замкнулась в себе, не стала отшельником, я считаю заслугой ее педагогов из института. Это была главная линия, которую они проводили в жизнь сами и настоятельно советовали мне: помочь дочери обрести уверенность в себе, научить ее чувствовать себя не хуже других. В общении со слышащими людьми моя дочь практически не испытывает трудностей. Если человек отвечает ей недостаточно четко, она, не стесняясь просит повторить сказанное. Это также заслуга педагогов. Они научили мою дочь быть раскрепощенной, не стесняться себя.

...Мое отношение к родителям здоровых людей не было отрицательным ни тогда, вначале, ни сейчас. Только в одном эти родители отличаются от меня: им никогда не понять моего горя».

Из письма мамы Кати Ш., город Инта

«... Ребенок стоял на первом месте и все свободное время посвящалось ему. Я думала только о прожитом дне и никогда не заглядывала в завтра. Я говорю о периоде до года. Но по мере того, как продвигалась в обучении Катя, в наши занятия, в общение с дочкой все чаще и требовательнее входила мысль о будущем. Чем более развит будет ребенок, чем лучше он будет воспитан, тем легче и приятнее жить нам, родителям. Каждый свой шаг мы продумывали до мелочей: на какой улице сегодня погулять, чтобы показать дочке что-то новое; как беседу с соседом по купе перевести на тему, понятную Кате. В самых неприятных, скучных ситуациях (едем в поезде, стоим в очереди, делаем ремонт,

идем в баню и т.д.) мы старались найти пищу для ума, учили читать с губ, «тянули» слух, показывали устройство механизмов, разгадывали что-то, считали и делали это постоянно.

Обучение шло параллельно с нравственным воспитанием. Мы всегда помнили, что обществу не так уж важно, как говорит ваш ребенок. Общество примет его, либо отвергнет, в зависимости от его доброжелательности, уступчивости, терпения, воспитанности, порядочности. Я видела не раз, как физический недостаток ребенка в сочетании с чрезмерным любопытством или упрямством делал его изгоем среди людей. В сегодняшнем жестоком мире неслышащий ребенок просто обязан быть образцом нравственного поведения, чтобы вызывать у окружающих, если не понимание, то хотя бы сочувствие».

С последними фразами можно не согласиться, но нельзя не прислушаться, потому что они – продиктованы личным опытом. Контакта с невоспитанным человеком, слышащим или глухим, окружающие стараются избегать. И в этом никто не получает предпочтения. Здесь важно другое: случается, что, подчинив свою жизнь обучению ребенка, отдавая все силы занятиям, родители не уделяют внимания нравственному воспитанию ребенка, считая эту задачу как бы второстепенной. Это глубокое заблуждение и плоды его горьки. Мама Кати Ш. поняла это, почувствовала на самом раннем этапе обучения и теперь с достоинством пишет о дочери: «Катя доброжелательна, не требует от окружающих особого отношения к себе. Она аккуратна и трудолюбива, имеет свою точку зрения и может ее отстаивать, не поддается стадному чувству, не стремится быть «как все». До сих пор нам с дочкой доставляет большое удовольствие беседовать о прочитанных книгах, обсуждать статьи и передачи. Это помогает взглянуть на свое поведение со стороны и оценить его...».

Книга «Если малыш не слышит» не дает рецептов, тем более не может дать их на всю жизнь; она посвящена необычайно важному, но короткому периоду жизни человека. Сейчас мы хотим коснуться вопроса, который вы будете решать сами, потом, за пределами книги. Точнее это даже не вопрос, а предупреждение, желтый свет, который говорит «Внимание!». Но выбор остается – за вами. И ответственность за выбор – тоже.

Из письма Кати Ш.

«Нет, я не знаю ни мимики, ни дактилологии. Учить этот язык я не хочу, а мама, наоборот, очень хочет, чтобы я училась разговаривать на пальцах. Она считает, что в жизни все пригодится, а я не знаю, зачем мне дактилология, если я так хорошо говорю. У меня никогда не было и не будет потребности выучить этот язык... Я чувствую свое отличие и от тех, и от других. Может, это несколько напыщенно звучит, но я считаю себя третьим миром, посредником между двумя другими. Из мира глухих я давно вышла, а в мир слышащих никогда не войду. Многие ребята, новые знакомые, даже не знали, что я не слышу, потому что по внешнему виду я ничем от них не отличаюсь, а дефекты речи бывают у многих слышащих людей».

Из письма Наташи И.

«Некоторые глухие разговаривают при помощи рук (дактилология), но мне это не нужно, так как я общаюсь при помощи слухового аппарата».

Из письма мамы Нади Ф.

«Мне кажется, что Надя всем хочет показать, что она ничем не отличается от слышащих, и я не знаю, хорошо это или плохо....»

Из письма мамы Кати Ш.

«Но будущее для нас еще очень неясно. В жестких условиях на выживание и без скидок на слух, Кате учиться наравне со всеми становится все сложнее. О ее будущей профессии часто говорим дома, но наши возможности ограничены, и это беспокоит и тревожит. Как примет ее коллектив в новом учебном заведении? Найдет ли она свое место на рынке труда? ...»

И второй вопрос не дает покоя – ее личная жизнь... Очень хотелось бы ввести Катю в коллектив неслышащих и научить дактильной речи. Интуиция мне подсказывает, что лет в 50 ей и аппараты не помогут», – пишет эта удивительная мама.

Пока еще дети рядом, и такое счастье обсуждать вечером прочитанные книги, статьи; слушать рассказы о школе, вспоминать летнее путешествие. Разговор течет свободно, легко... Гигантский труд, планы, занятия – все позади...

«Я хотела, чтобы дочка ничем не отличалась от слышащих. Я сделала все для этого и вот, она стала «как слышащая», – читаем мы в одном из писем. Эта мама ошибается. Сегодня медицина вернуть слух не может, и потому, каких бы высот ни достиг ребенок, он остается неслышащим. И в его жизни может наступить момент, когда ему придется выбирать. Его выбор может быть вольным, а может быть вынужденным. Если он вырос в неприятии неслышащих, ему идти некуда, выбора у него нет. Чтобы эти проблемы не нарастали и не обрушились разом, чтобы уберечь детей от боли и разочарования, которые может принести столкновение с реальностью, не ограждайте их от неслышащих. И делать это нужно, пока ребенок мал, пока готов верить и следовать за вами. Это тонкие, болезненные вопросы. Но вам, родителям, нужно их решать задолго до того, как они встанут перед вашим ребенком. От вашего сегодняшнего решения зависит его свободный выбор в будущем.

Вот что говорит об этой проблеме Наталия Дмитриевна Шматко, верящая в огромные возможности неслышащих детей.

Н.Д. – У детей, которые максимально сближаются с нормой, возникает обманчивая, неадекватная, но вполне объяснимая оценка своего состояния: им кажется, что отсутствие слуха полностью компенсировано. На самом деле у этих детей есть ограничения в общении, в быту, в выборе профессии. Мы столкнулись с этим сейчас, когда «наши дети» стали относительно взрослыми, могут оглянуться назад, осмыслить свое место среди слышащих, задуматься о будущей профессии. Многие из них понимают, что не слышат и, вместе с тем, не допускают мысли о связи своей жизни с миром глухих людей. Очень обидно и мы, безусловно, несем за это ответственность, видеть их полное равнодушие к неслышащим людям, с которыми им трудно и неинтересно общаться. Не помня, как их учили, они не понимают тех трудностей, которые преодолевал и преодолевает этот неслышащий человек, с которым они сейчас беседуют. Они оценивают его по тому результату, который видят, по достаточно плохой устной речи, по тому, что ему с ними трудно общаться. Так рождается конфликт неприятия, отторжения. И долгое время, так называемые «ранние дети» отказываются принять эту реальность. А когда спохватываются, ищут контакта с неслышащими, то, действительно, бывает порой слишком поздно, так далеко они разведены, и сближение идет горько, мучительно для обеих сторон. Трудно

поверить, но довольно часто их отношение повторяет то, какое бывает у малокультурных слышащих по отношению к глухим.

Между тем, мир людей с нарушенным слухом неоднороден. В нем есть люди с очень высоким уровнем интересов, развития, нравственных устоев. Общение с ними, без сомнения, обогатило бы наших ребят.

Здесь уместно рассказать о двух наших воспитанниках – Илюше и Кате. Илюша занимается спортом и оказался в одной команде с неслышащими, и тогда он сам понял необходимость учить жестовую речь. У него нет такого негативизма, хотя у него есть определенные трудности в общении с неслышащими. У Кати и некоторых других ребят отношение принципиально другое: они НЕ ХОТЯТ знать ни дактилологию, ни жестовую речь, исключая себя из мира неслышащих. Такая позиция уязвима: сейчас, когда встал вопрос, где и как учиться после школы, родители все чаще обращают внимание на ВУЗы, в которых есть группы неслышащих. Но вот ребята придут туда, а войти в группу неслышащих не захотят, и не только не захотят, но не смогут – ведь они не владеют ни жестовой речью, ни дактилологией и будут настаивать на обучении вместе со слышащими. Можно расценивать это как положительный результат и успех, но психологически это, конечно, проигрышная ситуация.

Такое положение сложилось не само по себе. Многие родители скрывают, что их ребенок не слышит. И дети знают об этом. Так воспитывается отношение к своему недугу, как к чему-то стыдному.

Нужно отдавать себе отчет в сложности ситуации. Так, с одной стороны, если ребенок воспитывается в специальном саду и школе, он становится своим в среде неслышащих, но очень редко может на равных войти в коллектив слышащих. И точно также: дети, прошедшие обучение в массовых учреждениях, часто не только не могут, но и не хотят приблизиться к глухим. И тут я снова обращаюсь к необходимости смешанных групп и учреждений, где вместе и в дошкольном, и в школьном возрасте воспитываются слышащие дети и ребята с нарушениями слуха. Это реальная возможность сблизить их и помочь им по-настоящему узнать друг друга. Право неслышащего человека выбрать для себя мир слышащих, в котором он хочет жить, но при этом он должен знать, что существует и другой мир, и что он в нем не чужак, не пришелец. До тех пор, пока

мы не поймем, что здесь заложена трагедия не меньшая, чем глухота, у нас нет права утверждать, что нами сделано все для помощи неслышащим».

Выдержки из писем детей, начавших обучение до года и занимавшихся с педагогами и под наблюдением педагогов из Института коррекционной педагогики весь дошкольный период. Детей – четверо. Илюша З. Живет в Екатеринбурге, Катя Ш. в Инте. Наташа И. и Надя Ф. живут в Москве

Все четверо – ученики общеобразовательных школ. (Катя Ш. учится в гимназии на химико-биологическом факультете; Наташа И. учится еще и в Художественной школе).

Из письма Наташи И.

«Проблемы, связанные со слухом, зависят от окружающих и в большой мере от тебя самой. Самое главное – не стесняться и не бояться. Ну и что из того, что ты не слышишь? Сотни людей носят очки и не стесняются этого. Некоторых очки даже украшают и придают особый шарм. Так почему же такое не может быть со слуховым аппаратом?

... Я никогда не задумывалась над тем, что я могла бы учиться в спецшколе. Мне всегда казалось, что я должна пойти в обыкновенную школу. В школе мне особенно легко даются гуманитарные предметы, но еще я люблю алгебру.

Я счастлива, я довольна, что могу общаться не только с неслышащими людьми!»

Из письма Илюши З.

«Я люблю эстрадную музыку. Мы записываем песни на видеомаягнитофон. Мама рассказывает мне содержание песен, а потом я самостоятельно слушаю и пою.

Трудности у меня есть, они заключаются в том, что я не всегда понимаю, что говорят. Легче всего мне понимать передачу «Новости». Во-первых, я вижу лицо ведущего, а во-вторых, если я не понял слово, то я понимаю предложение и

догадываюсь, какое слово я не услышал. Трудности бывают на уроках, когда я не вижу учителя. Но в основном, учителя все стараются мне помочь. В общественных местах тоже трудности связаны со слухом. Люди говорят быстро, не знают, что я не слышу, а я их не понимаю.

Я испытываю напряжение, когда слушаю. Особенно трудно, когда общаюсь с незнакомым человеком. Я стараюсь избегать общения с незнакомыми людьми.

Я не чувствую разницы со слышащими. Разница только в том, что я ношу аппараты. Я общаюсь со слышащими ребятами, у меня есть друзья. Я не понимал, что не слышу, думал, почему другие ребята не носят аппараты. А потом мама объяснила мне, что я ношу аппараты, потому что не слышу.

Заниматься я никогда не любил, хотел гулять, играть. Читать очень полюбил. Сейчас не могу жить без книг».

На вопрос, хочешь ты, чтобы твоя будущая жена была слышащей или имела снижение слуха, Илюша ответил по-мужски:

«Мне без разницы, слышит жена или нет, лишь бы мне она нравилась».

Из письма Кати Ш.

«... Да, много раз общалась с неслышащими (только с детьми) и всегда были трудности. В одном случае я не понимала речь мальчика, и он не понимал меня. В другом – мы с девочкой (моя ровесница) полностью понимали друг друга, но я уставала долго разговаривать с нею, потому что она могла общаться на примитивном уровне, если же речь заходила о чем-то серьезном, она не всегда понимала смысл или задавала много вопросов, на которые я уставала отвечать. То есть я должна была опускаться на ее уровень развития и все время говорить о чем-то незначительном, поверхностном, при этом стараясь произносить звуки как можно четче и громче, а для меня это очень утомительно».

Ответ на вопрос, не хочет ли Катя связать свою будущую профессию с деятельностью, направленной на помощь неслышащим людям:

– Нет, я не хочу связывать с этим свою будущую профессию... Одно дело самому научиться говорить, понимать чужую речь и т.д., а другое дело – учить

этому других. Единственное, чем я могу помочь, это стать психологом для глухих и слабослышащих детей. Сама по себе психология меня очень интересует, и я хотела бы работать в этой области. Думаю, что у меня бы неплохо получилось, потому что мне близко знакомы те проблемы, которые связаны со слухом и общением со слышащими. Я, как говорится, испытала все это на своей шкуре».

Эти письма не нуждаются в комментариях. Хочется, чтобы сбылись желания ребят. Чтобы они были счастливы, потому что, в конце концов, все усилия родителей, их труд, надежды, устремления отданы тому чтобы их ребенок был счастлив.

Рекомендуемая литература:

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М., Медицина, 1977.
2. Антакова-Фомина Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путем тренировки движений пальцев рук / / Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД. – М., 1974.
3. Белова Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. – М.: Просвещение, 1985. – 125 с.
4. Венгер Л. А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
5. Воспитание детей раннего возраста; Пособие для воспитателей дет. сада и родителей /Е.О.Смирнова, Н.Н.Авдеева, Л.Н.Галигузова и др. - М.: Просвещение; Учеб. Лит., 1996. - 158 с.
6. Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой.—М.; Просвещение, 1981. — 223 с.
7. Выгодский Л.С. Проблемы дефектологии. - М., Просвещение, 1995. - 527 с.
8. Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада.— М.: Просвещение, 1979.— 159 с.
9. Губерт К. Б., Рысс М. Г. Гимнастика и массаж в раннем возрасте. — М.: Просвещение, 1981.—127 с.

10. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой.— М.: Просвещение” 1985.— 144 с.
11. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей.— М.: Просвещение, 1988.— 94 с.
12. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. - Иваново, 1996. - 88 с.
13. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.. 1973.
14. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. - СПб.: ИД “МиМ”, 1998. - 192 с.
15. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье.—М.: Педагогика, 1970. — 192 с.
16. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи.—М.: Просвещение, 1969. — 295 с.
17. Кузьмичева Е. П. Развитие речевого слуха у глухих. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
18. Куприянова Н. Б., Федосеева Т. Н. Игры и занятия с детьми до 3 лет.— Л.: Медицина, 1974. — 222 с.
19. Лайзане С. Я. Физическая культура для малышей.— М.: Просвещение, 1987.— 156 с.
20. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. - М.: Просвещение, 1991. - 319 с.
21. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Книга для воспитателей дет. сада. - М., Просвещение, 1991. - 223 с.
22. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.— М.: Педагогика, 1986.— 144 с.

23. Лиштван З. В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду.— М.: Просвещение, 1971.— 176 с.
24. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком.—М.: Педагогика, 1990.— 156 с.
25. Новоселова Н.Л. Развитие мышления детей раннего возраста. М.: Педагогика, 1978.
26. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной.—М.: Педагогика, 1985.— 207 с.
27. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой.— М.: Педагогика, 1984. — 142 с.
28. Павлова Л. Н. Знакомим малыша с окружающим миром. — М.: Просвещение, 1987. — 222 с.
29. Педагогическая помощь детям с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах: инструктивно-методическое письмо. М., ротاپринт, 1990, - 70 с.
30. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста.— М.: Просвещение, 1983.— 96 с.
31. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф. А. Сохина. — М.: Просвещение, 1984.—223 с.
32. Рау Е.Ф. О работе с детьми раннего возраста, имеющими недостатки слуха и речи. – М.: Учпедгиз, 1950. – 140 с.
33. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М.: Педагогика, 1973. – 302 с.
34. Салахова А. Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка. — М.: Педагогика, 1973.— 119 с.
35. Силберг Д. Занимательные игры с малышами от двух до трех лет; Пер. С англ., - М., “ЭКОПРОС”, “Издатцентр”, 1997. -280 с.

<http://childrens-needs.com/>

36. Тарасов Д. И. и др. Тугоухость у детей. — М.: Медицина, 1984. — 240 с.