

Спецьяльная адукцыя

серыя

«У дапамогу педагогу»

2 (133)/2020

Сакавѣк – красавѣш

Індэксy:

75070 - для шдывѣц. падгѣсчыкаў

750702 - для аргаызацый

700 – belpressa.by



Змест

3 Слова галоўнага рэдактара

Навуковыя публікацыі

- 4 **Феклістова С. Н.** Особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития и их учёт в процессе коррекционной работы

Інклюзіўная адукацыя. Інтэграванае навучанне і выхаванне

- 12 **Даниш А. И., Созанович А. В.** Инклюзия: от теории к практике
- 16 **Михаленко И. М.** Интегрированное обучение в аспекте социализации детей с особенностями психофизического развития

Аўтызм: вивучэнне, навучанне, вопыт

- 19 **Джейгало Ю. С.** Организация работы воспитателя, осуществляющего сопровождение детей с аутистическими нарушениями в условиях учреждения дошкольного образования
- 22 **Стецкая Н. Н.** Стратегия взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения ребёнка с аутистическими нарушениями в классе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации
- 25 **Обуховская Е. А.** Реализация деятельностного подхода в процессе формирования социализационных навыков у детей с аутистическими нарушениями
- 30 **Дрогунова О. С.** Использование вспомогательных световых средств для формирования умения фиксировать взгляд на объекте у детей дошкольного возраста с аутистическими нарушениями
- 33 **Боровская Е. К.** Мастер-классы для детей с аутистическими нарушениями

Навучанне і выхаванне у школе

- 34 **Цырулик Н. С.** Изучение дочисловых количественных представлений у детей в деятельности учителя-дефектолога по профилактике дискалькулии

Спецыяльная дашкольная адукацыя

- 42 **Некрасевич С. Н.** Роль биоэнергопластики в развитии артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи
- 51 **Байкова Т. Е.** Многофункциональные пособия в коррекционной работе с детьми 5-6 лет в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи

Падзеі і людзі

- 59 **Жук Т. В.** Заседание совета руководителей учреждений специального образования

Дасылаючы матэрыялы для публікацыі ў нашым часопісе, аўтары тым самым перадаюць выдаўцу невыключныя маёмасныя правы на ўзнаўленне, распаўсюджванне, паведамленне для ўсеагульнага ведама і жшыя магчымыя спосабы выкарыстання твора без абмежавання тэрыторыі распаўсюджвання (у тым лжы у электроннай версеі 4асопіса).

Рэдактар і карэктар **Г. І. Кашэуыкава**. Камп'ютарны набор і вёрстка **А. Э. Задарожная**.

Выхад у свет 20.04.2020. Фармат 60х84 V₈. Папера афсетная. Друк афсетны.

Ум. друк. арк. 6,98. Ул.-выд. арк. 7,44. Тыраж 671 экз. Заказ № 31. Цана свабодная.

Надрукавана ў таварыстве з абмежаванай адказнасцю «СУГАРТ».

ЯП № 02330/427 ад 17.12.2012 г. Вул. Кнорына, д. 50, корп. 8, каб. 305, 220103

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБЛАСТИ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ УЧЁТ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

С. Н. ФЕКЛИСТОВА,

доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий
Института инклюзивного образования БГПУ им. Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент

Одним из ключевых ориентиров организации образования детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) на современном этапе выступают особые образовательные потребности. По определению В. И. Лубовского, под особыми образовательными потребностями понимают «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребёнок с недостатками развития в процессе обучения» [3]. Особые образовательные потребности детей с ОПФР обусловлены структурой нарушения и, следовательно, модально-неспецифическими и модально-специфическими закономерностями развития психики детей определённой нозологической группы. В соответствии с этим можно говорить о группах образовательных потребностей, характерных для всех детей с ОПФР или определённой категории детей. В настоящей статье мы остановимся на характеристике особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития, выступающего ведущим фактором их образовательной и социальной интеграции.

Следует отметить, что современный этап характеризуется возросшим потенциалом развития слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слу-

ха. Благодаря внедрению ранней диагностики нарушений слуха и раннего слухопротезирования, использованию высокотехнологичных средств компенсации потерь слуха, развитию системы ранней комплексной помощи стало возможным достижение ребёнком с нарушением слуха более высокого уровня слухоречевого развития, а в отдельных случаях — выход на путь развития речи, приближённый к естественному [2; 4].

Однако необходимо учитывать, что только медико-технических мер недостаточно для оптимального (а особенно — спонтанного) слухоречевого развития ребёнка с нарушением слуха. Современные средства слухопротезирования способны обеспечить достаточно высокий уровень развития физического слуха («я слышу») при условиях адекватного подбора, соответствующей настройки и правильной эксплуатации. Но даже самые современные из этих средств не обеспечивают 100%-й компенсации потери слуха. Это означает, что область слухового восприятия ребёнка будет в той или иной мере уже, чем у слышащих, и часть звукового спектра будет выпадать или восприниматься искажённо.

Процесс формирования и развития речи основан на смысловом восприятии, развитии функционального слуха («я слышу и понимаю значение»). В связи с этим особую значимость приобретает педагогическая работа, направленная на формирование и развитие у неслы-

шащих и слабослышащих детей умений использовать свои слуховые возможности для овладения словесной речью. Это становится возможным при условии точного определения особых образовательных потребностей ребёнка с нарушением слуха, их учёте и обеспечении соответствующих образовательных условий.

Характеризуя общие особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития, мы руководствовались двумя основными критериями:

- *психологической структурой нарушения при слуховой депривации*, позволяющей установить «дефициты» развития ребёнка и определить потенциальные возможности;
- *структурой речевой деятельности*, учёт которой позволил нам выделить основные компоненты при характеристике особых образовательных потребностей.

Слухоречевое развитие детей с нарушением слуха, как известно, характеризуется широким своеобразием. В связи с этим целесообразно выделять особые образовательные потребности, общие для всех детей с нарушением слуха и специфичные для каждого ребёнка.

К общим образовательным потребностям детей с нарушением слуха мы относим:

- 1) потребность в развитии мотивации к овладению словесной речью как средством общения и познания окружающего мира, обогащения социального опыта;
- 2) потребность в максимально возможной компенсации нарушения слуха соответствующим средством слухопротезирования (слуховым аппаратом или кохлеарным имплантом);
- 3) потребность в создании адекватных акустических условий в образовательном процессе, обеспечивающих максимально возможное точное восприятие звуковой информации;
- 4) потребность в развитии функционального слуха как базы для овладения речью и аппарата контроля за её качеством;
- 5) потребность в развитии слухоречевой памяти;

6) потребность в создании условий для формирования понимания обращённой речи;

7) потребность в помощи педагога при осмыслении содержания изучаемого материала и понимании контекста;

8) потребность в организации целенаправленной работы по преодолению специфики в овладении лексико-грамматическими средствами;

9) потребность в выборе педагогом адекватного пути развития произносительной стороны устной речи;

10) потребность в обеспечении речевой среды;

11) потребность в модификации педагогами речевого материала с учётом актуального и потенциального уровней развития ребёнка;

12) потребность в использовании в процессе коррекционной работы наглядных опор разной степени сложности.

Указанные особые образовательные потребности нуждаются в конкретизации с учётом специфики слухоречевого развития конкретного ребёнка. Именно индивидуальные особые образовательные потребности являются основой для планирования и решения практических вопросов коррекционной работы. Приведём несколько примеров такой конкретизации.

Для неслышащих и слабослышащих детей одной из приоритетных является **потребность в организации адекватных акустических условий**, которые обеспечиваются:

- расстоянием до педагога в процессе занятий;
- местоположением педагога с учётом варианта слухопротезирования (направленность звука);
- особенностями речи педагога (внятность, скорость);
- режимами использования средств слухопротезирования («дом — улица»);
- силой звуковой нагрузки;
- учётом возможностей возникновения реверберации;
- степенью фонового шума и др.

Уточненне вышэназваннай патрэбнасці можна прайзводзіць з улікам гэтых параметраў.

Прымер 1. Большая частка дзяцей, іспользуючых кохлеарны імплант, у нашай рэспубліцы імпланціраваныя монаўральна (аднастаронне), што абумоўлівае спецыфічныя асаблівасці воспрыятця звуковай інфармацыі. Калі крыніца гук знаходзіцца не са староны праоперіраванага уха, узнікае так называемы эфект цені галавы: звуковая хваля многакратна адбываецца ад розных паверхнасцей (агібавецца галаву, дасягаецца

определённого препятствия (стена, шкаф и др.) и только затем попадает в микрофон кохлеарного импланта. Образуется так называемая звуковая тень (рис. 1). Сила и качество звука заметно снижаются, что ухудшает качество восприятия звукового материала ребёнком. На начальных этапах коррекционной работы этот фактор имеет особое значение из-за отсутствия у ребёнка сформированной базы слуховых образов и необходимости обеспечения максимальной точности восприятия (как ведущего фактора эффективности речевого развития).

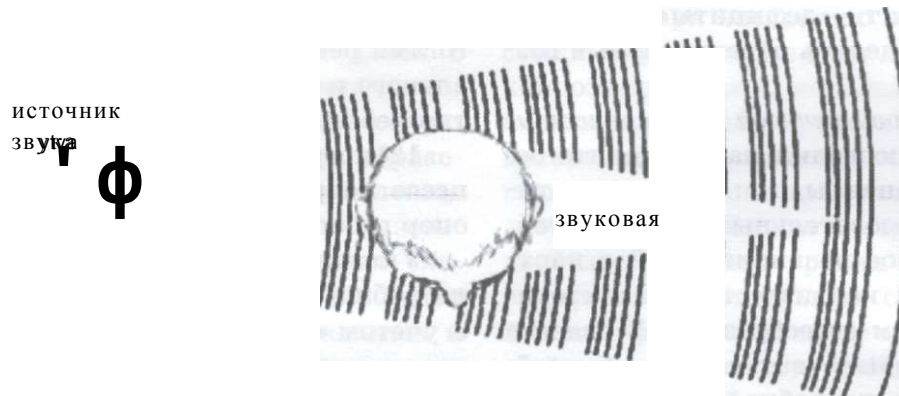


Рисунок 1 — «Эффект тени головы»

Как следствие, у ребёнка возникает потребность в том, чтобы на начальном этапе с ним общались преимущественно со стороны имплантированного уха. Только в этом случае слуховое представление будет адекватным, точным, дифференцированным. Иначе у ребёнка при восприятии происходит смешение сходных по звучанию речевых единиц («картина» — «корзина»; «три ветки» — «креветки»), что будет влиять и на собственно речевое развитие. Поэтому важно тщательное планирование расположения рабочего места ребёнка в учреждении образования и соблюдение педагогами своего местоположения при предъявлении учебной информации и организации повседневной коммуникации. Поскольку слухоречевое развитие осуществляется в течение всего дня, следует дать чёткие рекомендации родителям, включающие правила организации общения с ребёнком.

В процессе целенаправленной работы у ребёнка постепенно формируется умение адекватно воспринимать звуковую информацию при любом расположении источника, умение достраивать неполно воспринятую информацию с учётом конкретной ситуации. Таким образом, необходимости в организации указанного выше условия через некоторое время не будет.

Прымер 2. «Эфект цені галавы» абумоўлівае таксама патрэбнасць ребёнка ў валоданні ўменнем лакалізаваць гук у прасторанстве. Праілюстравым магчымасці ўліку указаннай патрэбнасці ребёнка з парушэннем слуха ў адукацыйным працэсе, іспользуючы логіку изложения по схеме «дефицит — особая адукацыйная патрэбнасць — прымерныя задачы карэктыйнай работы» (табл. 1).

Таблица 1 — Учёт «эффекта тени головы» в процессе коррекционной работы

Дефицит	Особая образовательная потребность	Примерные задачи коррекционной работы
Моноуральное (одностороннее восприятие) — «эффект тени головы»	Потребность в овладении умением локализовать звук в пространстве	- сформировать у ребёнка точные, дифференцированные слуховые образы неречевых звуков... (<i>указать</i>); - сформировать умение воспринимать и различать слова (<i>указать, какие именно по структуре, частотному диапазону или другим признакам</i>) слухо-зрительно и на слух при выборе из... (<i>указать количество</i>)-; - сформировать умение определять направление источника звука; - развивать умение дифференцировать звуковой материал в разных акустических условиях

Из представленных в таблице данных видно, что решение задачи формирования умения локализовать звук в пространстве предусматривает не только определение направления звучания (слева, справа, впереди, сзади). Для того чтобы точно определить местоположение источника звучания, ребёнок должен прежде всего опознать этот звук и только потом определить его локализацию. Особенно это важно в ситуации повседневной жизнедеятельности, в условиях многозвучия. Представим такую ситуацию: услышав лай собаки, ребёнок оборачивается и видит собаку и кошку. Только точно зная, что это был лай собаки, он может определить расположение источника звука. Поэтому одна из первых задач, которые должен решать педагог для удовлетворения указанной образовательной потребности, — это формирование точных, дифференцированных слуховых образов и представлений. Формирование умений собственно локализации звуков осуществляется позже.

Пример 3. Актуальность при определении акустических условий приобретает вопрос о выявлении и учёте оптимального расстояния для восприятия речи, особенно в условиях интегрированного обучения и воспитания. Так, для детей с кохлеарными имплантами и слабослышащих с I и II степенями тугоухости, использующих слуховой аппарат (дети, нарушение слуха которых часто считают хорошо компенсированным), характерно нарушение восприятия шёпотной речи и плохо слыши-

мых звуков (свистящие, шипящие, глухие согласные) на расстоянии более 2 м. Соответственно, слуховые образы воспринимаемых слов могут быть искажёнными («шака» вместо «шапка» и т. п.). Возникающие слуховые ошибки ведут к усвоению детьми неправильного контура слов, влияют на понимание содержания любого учебного текста, отражаются в письменной речи. В связи с этим у детей возникают потребности в определённом расположении рабочего места, соблюдении расстояния до педагога, в некоторых случаях — потребность в усилении слухо-зрительного компонента при восприятии речи.

Пример 4. Потребность ребёнка с нарушением слуха в учёте силы фонового шума обусловлена необходимостью овладения максимально точными и дифференцированными слуховыми образами и слуховыми представлениями. Это не означает, что коррекционную работу следует всегда проводить в шумоизолированных условиях (ранее это требование было одним из основных). Однако способность дифференцировать речь на фоне помех следует формировать только после того, как создана определённая база слуховых представлений, позволяющая ребёнку достраивать неполно или неточно воспринятые речевые единицы с учётом ситуации общения. На начальных этапах коррекционной работы уровень шума должен быть минимальным. Характер шумовых помех (шуршание пакета, шум включённого чайника и т. д.) варьируется.

Можно привести следующие примеры конкретизации потребности ребёнка с нарушением слуха в адекватных акустических условиях:

- потребность в организации общения со стороны имплантированного уха;
- потребность в соблюдении определённого расстояния при первичном восприятии речевого материала и проведении контрольных мероприятий;
- потребность в снижении фонового шума в процессе восприятия речи (на начальных этапах коррекционной работы);
- потребность в овладении умением дифференцировать речь на фоне помех;
- потребность в усилении слухо-зрительного компонента при восприятии речи нескольких собеседников;
- потребность в овладении умением определять направление источника звука;
- потребность в овладении умением локализовать источник звука;
- потребность в исключении уровня шепотной речи в процессе общения.

Потребность в развитии слухоречевой памяти (интегративного процесса, выражающегося в сохранении и воспроизведении воспринятого на слух речевого материала) связана с её влиянием на результативность развития речи ребёнка со слуховой депривацией. Низкий объём запоминания при восприятии на слух, быстрое забывание речевой информации и обусловленные этим ошибки при последующем воспроизведении снижают эффективность коррекционной работы и обучения ребёнка в целом. Конкретизация осуществляется в следующих формулировках:

- потребность в расширении объёма запоминаемого речевого материала;
- потребность в использовании наглядных опор для улучшения качества запоминания;
- потребность в многократном повторении речевого материала;
- потребность в смысловой группировке слов, предлагаемых для запоминания, и т. д.

Одной из важных образовательных потребностей ребёнка с нарушением слуха выступает **потребность в развитии**

функциональных слуховых возможностей. В контексте решения задачи развития функционального слуха необходимо дифференцировать такие понятия, как *физическое восприятие* и *смысловое восприятие*: их различие определяется степенью понимания ребёнком смысла воспринятого. В первом случае речь идёт лишь о слуховой дифференциации звуковой информации без определения смысла (так же, как и слышащие люди способны воспринимать речь носителей языка, который они не знают, но при этом не понимают, о чём говорит собеседник). Во втором случае подразумевается осмысление значения воспринимаемой звуковой информации с учётом имеющегося речевого опыта. Поэтому надо учитывать, что сформированная у ребёнка с нарушением слуха способность восприятия и различения на слух (и даже повторения вслед за взрослым речевых единиц) не всегда означает понимание воспринятой информации. Такое рассогласование особенно часто можно наблюдать у детей с кохлеарным имплантом: происходит достаточно быстрое развитие слуховой чувствительности, обеспечивающей возможность точно дифференцировать информацию на слух, однако связь между акустическим образом слова и его значением ещё не установлена [2].

Удовлетворение указанной потребности осуществляется через обеспечение предметности работы по развитию слухового восприятия (которая, к сожалению, иногда носит характер слухового тренинга) и формированию понимания речевой информации разной степени сложности.

В соответствии с этим конкретизация потребности в развитии функционального слуха может включать следующие позиции:

- потребность в формировании/развитии ориентировочной реакции на неречевые и речевые звуки разной частоты и силы;
- потребность в формировании/развитии максимально дифференцированных слуховых образов речевых стимулов разной степени сложности (слов, словосочетаний, фраз) и их соотношении с соответствующим источником;

- потребность в овладении умением воспринимать и различать на слух грамматические формы, понимать их значение;
- потребность в формировании/развитии умения достраивать неточно воспринятую акустическую информацию с опорой на контекст и имеющийся речевой опыт.

При определении образовательных потребностей детей с кохлеарным имплантом дополнительно важна оценка наличия/отсутствия нарушения скорости обработки речевой информации, которая оказывает существенное влияние на понимание речи.

В условиях слуховой депривации, как правило, нарушается овладение ребёнком всеми уровнями языка: фонетическим, лексическим, грамматическим. Конкретизация специфики в овладении языковы-

ми средствами помогает определить особые образовательные потребности в этой области. Следует исключить формальный подход, основанный на фиксации наличия или отсутствия тех или иных лексико-грамматических средств. Умение называть объект или перечислить, например, игрушки не означает активного использования лексики. Важным показателем является реализация ребёнком усвоенных умений в собственной речевой практике.

Приведём некоторые примеры конкретизации **особых образовательных потребностей ребёнка с нарушением слуха в овладении лексическими средствами**. Воспользуемся схемой «дефицит — особая образовательная потребность — примерные задачи коррекционной работы» (табл. 2).

Таблица 2 — Особые образовательные потребности ребёнка с нарушением слуха в овладении лексической стороной речи

Дефицит	Особая образовательная потребность	Примерные задачи коррекционной работы
Снижение объёма словаря	Потребность в овладении более широким словарным запасом	• формировать (обогащать) словарь ребёнка словами по теме... (словообразовательному признаку); • активизировать словарь по теме...; • уточнить словарь по теме...; • формировать и обогащать семантические поля используемых слов; • осуществлять лексико-грамматическую коррекцию словарного запаса и т. д.
Искажение словарного запаса (на фоне слуховых ошибок)	Потребность в уточнении звуко-буквенного состава используемых речевых единиц	• сформировать максимально точные слуховые образы смешиваемых ребёнком слов (вырабатывать соответствующие слуховые дифференцировки); • уточнить значения смешиваемых ребёнком слов; • сформировать (обогащить) семантические поля смешиваемых слов; • развивать умение адекватно использовать слова в собственной речи с учётом контекста
Недостаточная точность семантизации лексики	Потребность в уточнении значений слов, создании семантического поля конкретного слова	• уточнить значения слов...; • сформировать семантическое поле слова...; • сформировать умение определять изменение значения слова при изменении формы; • сформировать умение определять значение слов с учётом контекста; • сформировать умение подбирать синонимы (антонимы) к словам и т. д.

А. Г. Зикеев акцентирует внимание на необходимости чёткой методической дифференциации понятий «формирование

словаря», «уточнение словаря», «обогащение словаря», «активизация словаря» при определении задач коррекционной ра-

боты. Так, формирование словаря означает введение новых слов в лексику ребёнка. Уточнение словаря предусматривает акцент на точности и выразительности употребления ребёнком уже имеющихся в словарном запасе лексических единиц, конкретизацию значений словообразующих структур. Обогащение лексики основано на введении новых слов «на основе их тематической группировки и словообразовательной ценности, овладении лексической синонимикой и словами с переносным или абстрактным значениями» [1, с. 73]. Учёный формулирует задачу «лексико-семантической коррекции словарного запаса», решение которой необходимо при неадекватном использовании детьми тех или иных лексических средств.

Обобщая сказанное выше, можно предложить следующие варианты конкретизации особых образовательных потребностей ребёнка с нарушением слуха в области лексического развития:

- потребность в обеспечении условий для точного восприятия лексики (с целью предупреждения случаев смешения слов);
- потребность в уточнении звуко-буквенного состава речевых единиц;
- потребность в овладении словарным запасом по определённой теме;
- потребность в уточнении значений разных грамматических форм слов;
- потребность в устранении ошибок в лексических сочетаниях;
- потребность в формировании / обогащении смыслового поля слов;
- потребность в формировании / уточнении значений синонимов (антонимов, многозначных слов, слов с переносным значением, слов с абстрактным значением);
- потребность в овладении умением варьировать лексические средства;
- потребность в овладении умением переносить усвоенные лексические умения в речевую практику;
- потребность в овладении «лексической зоркостью» и др.

Следует отметить, что успешность работы по формированию, развитию и кор-

рекции лексического запаса детей с нарушением слуха зависит от адекватности выбора педагогом приёмов обогащения / уточнения / активизации / коррекции словарного запаса, обеспечения преемственности работы в триаде «восприятие — понимание — активная речь ребёнка».

Овладение грамматическим строем речи, как известно, осуществляется в тесной связи с процессом лексического развития [1; 6]. Одной из причин, обуславливающих специфику овладения грамматическими средствами в условиях слуховой депривации, выступает недостаточная точность и дифференцированность слухового восприятия, особенно в сложных акустических условиях (шум, расстояние, уровень громкости речи и т. д.). Обладая достаточно сформированными умениями различения на слух изолированных слов (и даже их грамматических форм), ребёнок с нарушением слуха может испытывать трудности их дифференциации в связной речи. Характерными являются пропуски предлогов в предложениях (которые произносятся слитно с последующим словом и поэтому сложны для восприятия), а также пропуски или искажения окончаний в словах. Кроме сложностей акустического характера, у детей с нарушением слуха возникают затруднения в овладении семантической сочетаемостью различных слов.

Анализ особенностей овладения детьми с нарушением слуха речью, описанных в работах А. Г. Зикеева, И. В. Королёвой и др., позволил нам сформулировать следующие варианты **особых образовательных потребностей в области овладения грамматическим строем речи:**

- потребность в создании условий для максимально точного восприятия речевого материала;
- потребность в овладении семантическими полями слов как пропедевтики для осуществления грамматических обобщений;
- потребность в овладении определёнными «грамматическими моделями» как строительным материалом для практического овладения языком;

- потребность в овладении способами выражения различных грамматических отношений (пространственных, временных, причинных, целевых, объектных);
- потребность в овладении умениями построения предложений разной степени сложности;
- потребность в овладении семантико-синтаксической выразительностью и др. [1; 2; 5].

Акцентируем внимание на том, что указанные потребности будут ещё более детализированы с учётом данных педагогической диагностики речевого развития конкретного ребёнка и, следовательно, обусловят определение разных образовательных условий. Поясним это на примере. Так, потребность ребёнка в создании условий для максимально точного восприятия речевого материала может быть удовлетворена разными способами с учётом функционального слухоречевого статуса. Для одних детей эта потребность означает необходимость акцента на формировании более точных слуховых дифференцировок (если речь идёт о ребёнке, обладающем высокими возможностями восприятия материала на слух). Для других детей указанная потребность будет означать необходимость усиления наглядной основы восприятия: уточнения звуко-буквенного состава слова с использованием письменной или дактильной форм речи.

Говоря о произносительной стороне устной речи ребёнка с нарушением слуха, необходимо учитывать его возраст, используемое средство слухопротезирования, степень соответствия произносительных умений возрастнo-нормативным показателям. Часть детей будут овладевать произношением на основе подражания — так, как это происходит в условиях нормотипичного развития. В других случаях, как правило, ребёнок испытывает потребность в реализации специальных методов и приёмов в процессе формирования фонетической стороны устной речи.

Одной из важнейших выступает **потребность ребёнка с нарушением слуха в речевой среде**: таких условиях, когда он в течение дня может воспринимать нормативные образцы устной речи окружающих, овладевая при этом речью в контексте конкретной речевой ситуации.

Таким образом, основным ориентиром при определении стратегии слухоречевого развития детей в условиях слуховой депривации выступают особые образовательные потребности, обусловленные выявленным в процессе психолого-педагогической диагностики функциональным уровнем развития слухового восприятия и речи и определяющие специальные образовательные условия, обеспечивающие достижение максимально возможного результата.

Список использованных источников

1. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 431 с.
2. Королёва, И. В. Дети с нарушением слуха / И. В. Королёва, П. А. Янн. — СПб. : КАРО, 2013. — 240 с.
3. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. — 2015. — № 5. — Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf. — Дата доступа: 30.05.2019.
4. Малофеев, Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, [и др.] // Альманах института коррекционной педагогики РАО. — 2019. — № 36. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results>. — Дата доступа: 20.11.2019.
5. Соловьёва, Т. А. Особенности речевого общения интегрированных первоклассников с нарушенным слухом / Т. А. Соловьёва // Дефектология. — 2010. — № 5. — С. 60—69.
6. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. — Воронеж : МОДЭК, 2002. — 224 с.