

Е. В. Рахманова

Обучение и воспитание

учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования



Е. В. ПАХМАНОВА

Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования

Пособие для педагогических работников
учреждений общего среднего
и специального образования

Рекомендовано
Научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования
Республики Беларусь

Минск



Национальный институт образования

2021

УДК 376-056.263
ББК 74.3
Р27

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент *А. В. Киселева*);

учитель высшей квалификационной категории государственного учреждения образования «Средняя школа № 91 г. Минска имени Хосе Марти» *Я. И. Малахова*

Рахманова, Е. В.

Р27 Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Е. В. Рахманова. — Минск : Национальный институт образования, 2021. — 200 с. : ил.

ISBN 978-985-594-802-6.

В пособии рассматриваются методологические основы образовательной интеграции, дается классификация и характеристика психофизических особенностей и потребностей учащихся с нарушением слуха, рассматриваются особенности создания специальных образовательных условий, предоставляются технологии организации совместного образовательного процесса учащихся с нарушением слуха и слышащих сверстников.

Адресовано педагогическим работникам учреждений общего среднего и специального образования, а также студентам педагогических специальностей учреждений высшего образования.

**УДК 376-056.263
ББК 74.3**

ISBN 978-985-594-802-6

© Оформление. НМУ «Национальный институт образования», 2021

Содержание

<i>Введение</i>	<i>5</i>
-----------------------	----------

РАЗДЕЛ 1.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

1.1. Сущность образовательной интеграции и инклюзии	8
1.2. Методологические подходы к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития	14

РАЗДЕЛ 2.

ДЕТИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1. Роль слуха для психического развития ребенка	29
2.2. Причины нарушения слуха у детей	34
2.3. Классификация детей с нарушением слуха	38
2.4. Дети с кохлеарными имплантами	47

РАЗДЕЛ 3.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

3.1. Общие и специфические закономерности психического развития детей с нарушением слуха	53
3.2. Особенности познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха	56
3.2.1. Специфика развития слухового восприятия речи у детей с нарушением слуха	57
3.2.2. Ощущения и восприятие при нарушении слуха	61
3.2.3. Особенности развития внимания при нарушении слуха	67
3.2.4. Память у детей с нарушением слуха	70
3.2.5. Воображение детей с нарушением слуха	72
3.2.6. Мышление детей с нарушением слуха	73
3.2.7. Особенности речи детей с нарушением слуха	77
3.3. Особенности развития личности детей с нарушением слуха	93
3.3.1. Особенности развития эмоциональной сферы	93
3.3.2. Развитие самосознания	95
3.3.3. Межличностные отношения	98
3.4. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха	100

РАЗДЕЛ 4.

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

4.1. Особенности создания образовательной среды в условиях совместного обучения детей с нарушением слуха	104
4.1.1. Характеристика предметной составляющей образовательной среды	107
4.1.2. Характеристика пространственной составляющей образовательной среды	109
4.1.3. Характеристика организационно-смысловой составляющей образовательной среды	111
4.1.4. Характеристика социально-психологических ресурсов образовательной среды	113
4.2. Слухопротезирование детей	115
4.3. Педагогическое сопровождение межличностных отношений	118
4.4. Взаимодействие учреждения общего среднего образования и семьи в условиях инклюзивного образования, его задачи и условия эффективности	124
4.5. Дидактические принципы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	135
4.6. Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	142
4.6.1. Наглядные методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	143
4.6.2. Практические методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	149
4.6.3. Словесные методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	154
4.6.4. Специальные и специфические методы и приемы обучения	159
4.7. Профессиональная компетенция педагога	160

РАЗДЕЛ 5.

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

5.1. Применение ассистивных технологий в обучении детей с нарушением слуха	170
5.2. Технологии организации инклюзивного образовательного процесса	175
5.3. Применение интерактивных технологий («кейс-метод», «портфолио») в обучении учащихся с нарушением слуха	178
5.4. Технология поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина)	183
5.5. Технологии компенсирующего обучения учащихся с нарушением слуха ...	187
5.6. Методические рекомендации по развитию познавательных процессов у младших школьников с нарушением слуха	189

Список использованных источников	198
--	-----

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы образования всегда входили и входят в число наиболее актуальных общечеловеческих проблем, рассматриваемых, обсуждаемых и решаемых на государственном уровне. Сегодня мы обсуждаем проблему реализации одного из наиболее гуманных и неотъемлемых прав человека — право доступа к получению образования. Одним из основных гуманистических принципов, на которых основывается государственная политика в области образования, является общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Современный период развития системы специального образования в Республике Беларусь характеризуется продвижением идей инклюзивного образования. Инклюзивное образование — это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, каким бы ни было ее физическое или умственное состояние, на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Инклюзия как социальный феномен затрагивает сущность глубинных процессов, ценностей, отношений, взаимодействия как в образовании, так и в целом в социуме и требует их переосмысления. Инклюзивное образование подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы и каждого учреждения образования к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе и детей с особенностями психофизического развития.

Стремление включить людей с нарушением слуха в общество слышащих в качестве полноценных его членов всегда было характерно для взглядов ученых, педагогов, общественных деятелей (Ф. Ф. Рау). Методологическую основу концепции интеграции ребенка с особенностями психофизического развития в общество составляют положения, сформулированные еще Л. С. Выготским.

Сегодня общество, и в первую очередь родители, заинтересованы, чтобы «особенные» дети, в том числе и с нарушением слуха, получив образование и коррекционную помощь, несмотря на свои физические и психические особенности, имели как можно больший шанс успешно внедриться в социум, своим трудом приносить обществу пользу и самостоятельно решать свои жизненные задачи, рационально и эффективно применяя полученные знания для профессионального становления. Поэтому все большее число семей склонно к включению своих детей с нарушением слуха в систему общего образования, осознавая, что для получения адаптивных навыков и метакомпетенций их следует рано интегрировать в ту социальную среду, где им предстоит жить и работать после окончания школы.

Ранняя диагностика и комплексная психолого-медико-педагогическая помощь, качественное слухопротезирование и кохлеарная имплантация способствуют тому, что все больше детей с нарушением слуха поступают учиться в общеобразовательные школы.

Реализация включения в общий образовательный процесс детей с нарушением слуха при правильном воплощении заложенных в него идей является серьезным шагом вперед в обеспечении более надежной и здоровой социальной структуры общества. Однако на пути к тому, чтобы совместное обучение эффективно расширялось в соответствии с намеченными целями, необходимо решение ряда важных организационных и содержательных вопросов. Первостепенной задачей, на наш взгляд, является создание специальных условий в учреждениях общего среднего образования, включая формирование готовности педагога работать с ребенком с нарушением слуха.

Приступая к обучению учащегося с нарушением слуха в условиях образовательной интеграции и инклюзии, педагогу необходимо иметь представления о состоянии его слуха и речи, особенностях психофизического и личностного развития, возможности создания адекватной особенностям каждого учащегося образовательной среды, а также роли и позиции родителей в вопросах образования своих детей. Немаловажным является и способность организовать общение и взаимодействие в коллективе учащихся, наладить сотрудничество со всеми участниками сопровождения в учреждении образования, обеспечить социальное партнерство всех участников образовательного пространства и т. д. Другими словами, педагогу важно овладеть рядом профессиональных компетенций, необходимых для обучения и воспитания учащегося с нарушением слуха.

В данном пособии, которое состоит из пяти разделов, предпринята попытка рассмотреть насущные вопросы совместного обучения детей с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования.

В первом разделе рассматриваются методологические основы образовательной интеграции. Раскрываются сущность образовательной интеграции и инклюзии, методологические подходы и принципы образования учащихся с отклонениями в психофизическом развитии (ОПФР), в том числе с нарушением слуха, что позволит сформировать у педагогов представления о способах организации и построения образовательного процесса.

Во втором разделе сообщается о значении слуха в психическом развитии ребенка, описываются причины возникновения нарушения слуха, дается классификация детей с нарушением слуха.

Данная информация поможет педагогу сформировать представление о разнородности детей с нарушением слуха по степени и характеру снижения слуха, времени его наступления, уровню речевого развития, уточнит понимание о том, что снижение слуха обуславливает не только неполное, но и искаженное восприятие и усвоение речи. В данном разделе педагогические работники

смогут ознакомиться с высокоэффективным методом реабилитации детей с нарушением слуха — кохлеарной имплантацией, узнать о качественно своеобразной группе детей с нарушением слуха.

В третьем разделе описываются особенности психофизического развития учащихся с нарушением слуха, дается характеристика их особых образовательных потребностей.

Представления о своеобразии психофизического развития и особенностях его проявления у детей с нарушением слуха помогут педагогу осознать особые образовательные потребности и возможности учащихся для того, чтобы правильно использовать их в процессе совместного обучения.

В четвертом разделе рассматриваются особенности создания специальных образовательных условий для учащихся с нарушением слуха, которые включают комфортную образовательную среду, своевременное и качественное слухопротезирование, педагогическое сопровождение межличностных отношений, реализацию дидактических принципов, правильный выбор методов обучения и воспитания.

В условиях образовательной интеграции очень важно, чтобы в учреждении образования, в классе, где обучаются учащиеся с нарушением слуха, все составляющие образовательной среды — предметная, пространственная, организационно-смысловая, социально-психологическая — соответствовали их особым образовательным потребностям. А педагоги, владея профессиональной компетентностью и учитывая, что основным способом восприятия информации для учащихся с нарушением слуха является слухо-зрительный, смогут правильно организовать слухоречевую среду, контролировать понимание учащимися учебной информации, продумывать и использовать методы, приемы и средства обучения и воспитания, адекватные возможностям и особенностям учащихся с нарушением слуха.

Пятый раздел посвящен технологиям организации совместного образовательного процесса учащихся с нарушением слуха и слышащих сверстников. Разноаспектные методические рекомендации помогут педагогу включать учащегося с нарушением слуха в обучение на уроке, стимулировать слухо-зрительное внимание, исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи, расширять словарный запас, стимулировать полноценное взаимодействие неслышащего/слабослышащего учащегося со сверстниками.

Для педагогов учреждений образования актуальным является определение тех профессиональных качеств и компетенций, которыми должен обладать педагог, обучающий и воспитывающий учащихся с нарушением слуха. В пособии речь идет о специальных знаниях психофизиологического развития детей данной категории, умении при взаимодействии с ними выполнять коррекционную и воспитательную работу, направлениях, по которым следует выстраивать свои контакты с ребенком и всеми, кто к нему имеет отношение.

1.1. СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ИНКЛЮЗИИ

В настоящее время в нашей республике отмечается устойчивая тенденция развития образовательной интеграции — совместного получения образования обычными детьми и детьми с ОПФР. По официальным данным, около 70 % учащихся с ОПФР обучаются в учреждениях общего среднего образования.

Словарь иностранных слов понятие «интеграция» (от лат. *integer* — ‘целое, объединение частей в целое’) объясняет как ‘восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей’.

В понятии «интеграция» можно выделить два аспекта: *социальный* и *педагогический* (образовательный). **Социальная интеграция** предполагает «вхождение» ребенка с ОПФР в систему социальных отношений определенного общества на основе усвоения социального опыта с учетом особенностей ребенка. Проблемы социальной интеграции детей с ОПФР обусловлены как особенностями, связанными с нарушениями развития, так и недостаточным совершенством самого общества, которое в силу сложившихся взглядов, традиций, отношений становится труднодоступным для ребенка-инвалида. Важнейшими условиями социальной интеграции являются подготовка общества к принятию лиц с ОПФР, формирование к ним позитивного отношения здоровых граждан, развитие и преобразование среды для комфортного пребывания людей с ОПФР.

Педагогическая (образовательная) интеграция — «воспитание и обучение особых детей совместно с обычными» (определение Н. Н. Малофеева). Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть максимально приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Образовательная интеграция предполагает различные модели совместного обучения детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников и рассматривается как альтернативная форма получения образования и как средство социальной реабилитации. Данный процесс носит эволюционный характер.

Таким образом, под интеграцией в широком смысле слова понимается включение ребенка с ОПФР в социальную среду, а в узком — процесс совместного обучения детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников.

История развития интеграционных процессов в Республике Беларусь началась с 1995 года. А. Н. Коноплёва указывает, что образовательная интеграция предполагает такую организацию совместного обучения, при которой обеспечивается комплекс условий, необходимых для приобретения учащимися опыта положительного социального взаимодействия. Важной дидактической позицией учителя в условиях образовательной интеграции является признание, что «все дети разные». Ученик не сравнивается с другим учащимся или взрослым, а при признании его уникальной индивидуальности, права на «самость бытия» (Н. Бердяев) определяются его субъективные личностные и учебные продвижения и успехи [22].

Интегрированное обучение и воспитание основано на признании прав каждого ребенка на личное достоинство и предполагает определение для каждого индивидуальной траектории образования при создании специальных условий. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, специальные условия — это организация педагогической, медицинской, социальной, психологической и иных видов помощи, в том числе использование технических средств социальной реабилитации, специальных учебных изданий, специальных методов обучения и воспитания, информационных технологий и т. д. Без данных видов помощи невозможно или затруднено освоение содержания образовательных программ основного, дополнительного и специального образования лицами с ОПФР.

В организации образовательной интеграции первостепенной задачей является обеспечение взаимодействия всех учащихся в классе. Основой положительных взаимоотношений должны стать:

- безусловное позитивное принятие каждого ребенка;
- обеспечение успеха в совместной деятельности;
- выстраивание гуманистических отношений в социуме на основе уважения личности ребенка и его достоинств.

А. Н. Коноплёва подчеркивает, что для обеспечения качества интегрированного обучения и воспитания необходимо соблюдение следующего *механизма действий*:

1. Подготовка позитивного общественного мнения, педагогических коллективов, родителей к образовательной интеграции.

2. Обеспечение необходимого адаптивного образовательного пространства с учетом особенностей детей с ОПФР.

3. Организация и осуществление специального коррекционно-образовательного процесса, направленного на преодоление дезадаптации, налаживание положительных межличностных отношений в группе сверстников. В этой работе важным является создание ситуации успеха.

4. Организация учебно-познавательной деятельности детей с ОПФР в соответствии с их возможностями.

5. Формирование профессионально-педагогической готовности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции [23].

В процессе интегрированного обучения и воспитания у учащихся с ОПФР необходимо формировать основные компетенции: жизненную (уровень социализированности), деятельностную, коммуникативную (табл. 1) [19].

Таблица 1

**Показатели сформированности компетенций учащихся с ОПФР
в условиях интегрированного обучения и воспитания**

Компетенция	Показатели сформированности
Жизненная (социализированность)	Социально-бытовая адаптированность; готовность к социальному взаимодействию; умение быть толерантными; степень самостоятельности в повседневной жизни
Деятельностная	Сформированность обобщенных трудовых умений и навыков; способность применять знания в практической деятельности и осуществлять ее в новых условиях
Коммуникативная	Умение продуктивно вести общение в житейских и деловых ситуациях

Базисными условиями качественного интегрированного обучения и воспитания являются:

1) удовлетворенность субъектов учебно-воспитательного процесса его результатами;

2) практико-ориентированный характер предметных знаний и их тесная связь с жизнью;

3) формирование способов жизнедеятельности, что требует особого внимания к включению учащихся в социальное взаимодействие;

4) построение обучения с учетом своеобразия приема, переработки и использования учебной информации (преодоление вербализма, выделение существенного и главного и др.);

5) коммуникативная направленность уроков, формирование коммуникативной компетентности;

6) проведение специальных учебных занятий по исправлению или ослаблению имеющихся у учащихся нарушений.

При *оценке эффективности* интегрированного обучения и воспитания исследователи предлагают учитывать успешность овладения образовательной программой учащимися с ОПФР, характер межличностных отношений, складывающихся в классе, характер активности и ведущей деятельности детей с ОПФР, участие родителей в процессе сопровождения ребенка с ОПФР.

Постепенное сближение специального и общего образования заложило основы для развития **инклюзивного образования**. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических нарушений развития («социальных вывихов»), принадлежит Л. С. Выготскому. Он еще в 30-е годы прошлого века одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта.

Новый термин «инклюзия» был введен в обиход в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Инклюзия (от *inclusion* — ‘включение’) — процесс системного реформирования, который связан с изменением и совершенствованием содержания, методов обучения, подходов, структур и стратегий в области образования. Инклюзия предполагает предоставление всем опыта равного обучения, а также обеспечение обучающимся среды, которая наилучшим образом соответствует их требованиям и предпочтениям.

Цель инклюзивной школы — обеспечить условия для получения каждой личностью адекватного ее возможностям образования и предоставить максимальные возможности для развития. Целевой приоритет инклюзивного образования закреплен в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, принятой правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), состоявшейся в июне 1994 года в Саламанке (Испания).

Саламанкская декларация утверждает, что каждый ребенок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей. Инклюзивные школы предполагают доступность образования для всех детей, в том числе и с ОПФР, их социализацию, активное участие в деятельности коллектива [33].

Принятая в 2000 году Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) определяет инклюзивное образование как фундаментальную стратегию для развития систем образования стран мира.

Инклюзивное образование рассматривается как ступенька к инклюзивному обществу и предполагает обучение в течение всей жизни. В основе инклюзивного образования заложены следующие положения:

- 1) принцип равенства прав всех людей при обязательном учете их индивидуальных особенностей и возможностей;
- 2) недопустимость любого вида дискриминации, т. е. любого ограничения права на образование и участие в социальной жизни;

3) признание права на удовлетворение особых образовательных потребностей любого ребенка путем создания специальных условий обучения;

4) ответственность общества за создание условий, обеспечивающих социализацию каждого ребенка;

5) создание условий для получения образования в общеобразовательных учреждениях.

В настоящее время идеи инклюзивного образования активно продвигаются в Республике Беларусь. 21 октября 2016 года Беларусь ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов. Конвенция как специальный международный договор в области защиты прав человека устанавливает международные стандарты обеспечения прав и свобод инвалидов и конкретизирует обязательства государства по отношению к данной категории граждан. Целью ее является поощрение, защита и обеспечение полного осуществления инвалидами на равной основе всех прав человека.

В Республике Беларусь под инклюзивным образованием понимается «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [43].

Следует обратить внимание на то, что до сих пор в среде специалистов продолжаются терминологическое и содержательное обсуждение, сравнение интегрированного и инклюзивного образования. Многие авторы обращают внимание на существенную разницу в его содержании [30].

На наш взгляд, терминологический спор о том, какое понятие более узкое или более широкое, не является принципиальным. Совершенно очевидно, что есть дети, организация совместного обучения которых со здоровыми учащимися невозможна по ряду объективных причин. Но в то же время существует глубокая убежденность в том, что чрезмерная сегрегация (отделение) и изоляция существенно ущемляют права тех детей, которые вполне способны обучаться и развиваться в учреждениях общего среднего образования.

В настоящее время в мировой практике можно выделить несколько форматов обучения детей со специальными образовательными потребностями:

- специализированное учреждение;
- выделение в рамках общеобразовательного учреждения отдельных классов для детей с особыми потребностями, которые обучаются по специальным программам;
- комбинированное обучение, при котором часть программы учащийся осваивает вместе с одноклассниками, но помимо этого получает дополнительную образовательную поддержку, например, логопедическую, психологическую и др. Ряд предметов школьник может изучать и по другим программам;

- обучение, при котором учащийся полностью включен в обычную школьную среду.

К инклюзивным моделям можно отнести все форматы, предполагающие обучение детей с разными образовательными потребностями в рамках одного учреждения образования [10].

В Республике Беларусь учащиеся с ОПФР, в том числе с нарушением слуха, могут получить образование в учреждении специального образования, а также в учреждениях общего среднего образования (специальные классы, классы интегрированного обучения и воспитания). Формат обучения, при котором учащийся с ОПФР полностью включен в обычную школьную среду, в нашей стране еще не реализован. В настоящее время в общеобразовательных школах республики апробируются различные модели инклюзивного образования.

Принцип инклюзии в образовании становится неотъемлемой основой государственной политики Республики Беларусь в сфере образования. Реализация данного принципа позволит обеспечить равный доступ к получению образования всем обучающимся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого (одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами).

Эффективность реализации принципа инклюзивного образования для детей с ОПФР определяется рядом факторов:

- созданием адаптированных, модифицированных, вариативных (официальный термин в республике не определен) примерных образовательных программ для каждой нозологической категории обучающихся;
- разработкой индивидуальной образовательной программы для конкретного учащегося с ОПФР (на основе примерной образовательной программы) и индивидуального учебного плана;
- организацией психолого-педагогического и социального сопровождения учащегося в процессе обучения и социализации;
- компетентностью педагогических работников в области общего среднего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
- созданием адаптивной образовательной среды:
 - ▶ доступность классов и других помещений учреждения образования (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения);
 - ▶ оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями;
 - ▶ коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
- сплоченностью детского коллектива, развитием навыков сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи;

- ориентацией воспитательной системы учреждения образования на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса [30].

Реализация образовательной интеграции и инклюзии в системе образования обеспечивается конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами.

1.2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современных условиях накопления опыта социальной и образовательной интеграции неизбежно встает вопрос, какие методологические подходы наиболее целесообразно использовать для совершенствования совместного образовательного процесса в направлениях обеспечения доступности, вариативности, дифференцированности, открытости, психологической комфортности для всех обучающихся.

Термин «методология» греческого происхождения (от греч. *methodos* — ‘путь исследования или познания’, *logos* — ‘понятие, учение’), означающий:

- теорию метода;
- учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности;
- область знаний о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса [25].

Методология специальной педагогики — это учение об основополагающих положениях педагогической теории, принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также система практической деятельности по применению приобретенных знаний в системе образования детей с ОПФР. Методология определяет научную основу совершенствования и модификации, преобразования современного специального образования, решает вопросы развития практики, трансформации (изменения), построения новых педагогических процессов и явлений, способных ответить на вызовы современности.

В структуре современной методологии выделяется несколько уровней. Наиболее оптимальным считается совокупность из четырех уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического [5].

Содержание первого, философского, уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом.

Второй уровень — общенаучная методология — представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень — конкретно-научная методология, т. е. совокупность методов, принципов, приемов, применяемых в коррекционной педагогике.

Четвертый уровень — технологическая методология — множество методик и техник исследования, развития обучающихся с ОПФР, сбора научных данных и их обработка.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение [10].

Каждый отдельно взятый подход представляет собой качественно новый способ изучения исследуемых явлений, но ни один из них не является универсальным, исчерпывающим в методологической характеристике исследования конкретного процесса, явления, объекта, системы. Необходимость получения объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину образования лиц с ОПФР, сложность и многогранность специального образования обуславливают обязательное применение методологических подходов в совокупности.

Философский уровень выступает мировоззренческим фундаментом специального образования.

Его методология обращена, прежде всего, на существенные, основополагающие вопросы, важные концептуальные проблемы, перспективы и приоритеты развития системы специальной педагогики, для осмысления которых нужна координация усилий многих специалистов.

Содержание первого уровня методологии традиционно в нашей стране представлено диалектико-материалистическим подходом, который является методологической основой советской психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) и дефектологии (Т. А. Власова, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский, С. А. Зыков, Р. М. Боскис). В теории и практике обучения, воспитания и развития детей с ОПФР реализуются такие основные положения, как теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза, соотношение биологического и социального, учение о высших психических функциях, взаимосвязь обучения и развития, актуальный уровень развития и зона ближайшего развития, сложная структура дефекта, соотношение интеллекта и аффекта и др.

Сегодня становится очевидным, что модернизация всех сфер жизни, в том числе сферы образования, приводит к изменению методологии. В современном образовании меняются ориентиры: главным ориентиром становится ученик, воспитание его как жизнеспособной, максимально самостоятельной, независимой личности. Развитие личности осуществляется в процессе активного взаимодействия с социальной и природной средой, что усиливает значимость социокультурных феноменов. Новые реалии развития специального образования и существующий опыт мировой системы образования послужили основанием для обращения к философским и научно-теоретическим позициям зарубежных исследователей.

В основе зарубежных концепций интегрированного (инклюзивного) обучения лежат философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии и др.

В таблице 2 представлена краткая характеристика сущностей некоторых методологических подходов, актуальных для специальной педагогики в настоящее время.

Таблица 2

**Общая характеристика методологических подходов педагогики
(философский уровень)**

Название	Краткая характеристика
Диалектический материализм	Учение о первичности материи и вторичности сознания. Явления объективного мира и сознания причинно обусловлены. Все находится в состоянии движения и изменения. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание. Личность проявляется и формируется в деятельности
Философско-антропологический	Учение о природе и сущности человека, эволюции человека и его духовной жизни
Социально-философский	Изучает развитие общества и поведение в нем человека
Экзистенциализм	Учение, акцентирующее внимание на уникальности бытия человека. В центре педагогической системы — индивидуализация образования. Цель образования — научить творить себя как личность
Неопозитивизм	Учение о том, что для познания мира необходимы наблюдаемые научные доказательства
Прагматизм	Учение о значимости знаний, если они получены в процессе практической деятельности человека. Индивидуальный опыт ребенка — основа учебного процесса. Цель образования — «самовыявление» склонностей, данных ребенку от рождения
Детерминизм	Учение об объективной закономерной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений материального и духовного мира
Объективизм	Учение о возможном постижении в процессе познания реальных предметов, их свойств и отношений
Иррационализм	Учение о невозможности разумного познания мира. Окружающий мир подчиняется другим движущим силам, например, аффектам, воле
Деонтология	Учение о проблемах морали, этики и нравственности. Подразумевает оценку собственных действий согласно утвержденным правилам
Феноменология	Учение об установлении индивидуализированных смыслов, значений и потребностей личности в процессе учебной деятельности; формирование гуманной личности, способной к самопознанию, саморазвитию, самореализации

В философии интеграции получила признание концепция *экзистенциализма*, которая предложила новый взгляд на человека с ОПФР, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая на передний план центральное ядро человеческого «я». Каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и окружающему миру. Отсюда следует, что необходимо создать такие социальные и образовательные условия, чтобы жизнь человека с ОПФР стала максимально самостоятельной, независимой, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, был равноправным членом общества, реализующим себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни людей с ОПФР сегодня определяет подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Развитие и распространение в педагогической практике *феноменологического* направления привнесло понимание того, что «жизненный мир» превращается в педагогическое пространство, когда в нем присутствует деятельность всех взаимодействующих сторон, где смыслообразующим элементом выступает интерсубъектность (от англ. *intersubjectivity* — ‘способность человека в процессе коммуникации устанавливать соотношение между несколькими точками зрения — своей и чужой, т. е. учитывать, сравнивать, противопоставлять, примирять разные точки зрения на объекты и события’) [4].

Такое понимание образовательного пространства позволяет учитывать ситуацию саморазвития ребенка с ОПФР, его интересы и потребности в самореализации, которые формируются в социальной среде и под ее влиянием. Оптимальной средой для жизнедеятельности и развития ребенка с ОПФР может стать инклюзивная среда, в которой предусматривается эмоциональная и психологическая поддержка учащегося, создается атмосфера сотрудничества и взаимного уважения, позитивных ожиданий и веры в успех.

Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечила развитие **гуманистической** педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

Исследование философских проблем социальной и образовательной интеграции не может обойти вниманием вопросы этики — норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблеме формирования инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики. В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии — долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности педагога, в том числе и педагога, работающего в условиях инклюзии [4].

Таким образом, различные философские направления, подходы дают возможность мировоззренческого изучения проблем образовательной и социальной интеграции и инклюзии как новой социокультурной реальности.

Методологические подходы *второго (общенаучного) уровня* представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Общая характеристика методологических подходов педагогики
(общенаучный уровень)**

Название	Краткая характеристика
Системный подход	Предполагает отношение к педагогике как к системе. Относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных элементов: цели образования, субъекты педагогического процесса — педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса
Синергетический подход	Основывается на том, что процессы образования всегда будут носить нелинейный и асимметричный характер, поскольку они подвержены воздействию социально-экономических факторов
Онтологический подход	Изучает фундаментальные принципы бытия, его наиболее общие сущности и категории, структуру и закономерности
Гносеологический подход	Изучает возможности познания мира человеком, структуру познавательной деятельности, формы знания в его отношении к действительности
Аксиологический подход	Изучает категорию «ценность», характеристики, структуры и иерархии ценностного мира
Антропологический подход	Системное использование данных всех наук о человеке как духовном существе и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса
Экзистенциально-гуманистический подход	Вера в ребенка, в его уникальность. Принятие человека (учащегося) таким, какой он есть, и оказание помощи на пути его развития. Идеал развития — гармонически развитая личность, человек, живущий счастливо и свободно

В контексте образовательной интеграции проблемы детей с нарушениями в развитии следует рассматривать не изолированно как таковые, а комплексно на основе **системного** подхода как результат восприятия ребенка, включенного в сложную структуру системной организации человеческого бытия. При этом особое значение придается преобразованию системы ценностей, взаимосвязанных с технологическими и экономическими факторами.

Идеи **аксиологического** подхода предполагают фундаментальные изменения системы ценностей в новой парадигме «образование для всех» и преодоление социально-культурных стереотипов восприятия людей с ОПФР. Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей, где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку. Основными идеями данного подхода являются универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы.

Аксиология в методологическом плане логично дополняется идеями философской и педагогической **антропологии**. Сегодня в качестве методологической основы коррекционной педагогики приняты положения философской антропологии о человеке как духовном существе, осознающем, учитывающем, преодолевающим витальную (от лат. *vita* — ‘жизнь, жизненную’) и социальную заданность, а потому свободном, открытом миру, возможностям развития.

Исследования последних лет указывают на целесообразность рассмотрения развития детей с ОПФР в ракурсе **синергетического** подхода как сложной самоорганизующейся системы, которая находится в ситуации взаимодействия с окружающей средой. Согласно синергетическому подходу жизнедеятельность ребенка рассматривается как целостность, раскрывающаяся через множество измерений в ситуациях совместного освоения мира, саморазвития личности в общении. Реализации потенциала развития каждого индивида способствует объединение участников образовательного процесса в единую систему в функционально-ориентированной коррекционно-развивающей среде для осуществления совместной деятельности, характеризующейся взаимосвязанностью целей, взаимообусловленностью задач, взаимопроникновением методов решения проблем ребенка и его семьи.

Синергетический подход предполагает рефлексивное управление, основанное на согласованном взаимодействии теоретико-методологической, организационно-методической, диагностико-коррекционной и средовой подсистем. Обратные связи в данных системах осуществляются в виде рефлексивных процессов, направленных на самоуправляемое развитие и синхронизированное функционирование всех элементов; принятие семьей равной ответственности за разработку и реализацию индивидуальной программы развития ребенка с ОПФР, осуществление целенаправленной образовательной деятельности на основе повышения педагогической грамотности [2].

Для построения образовательного процесса учащихся с ОПФР в настоящее время актуальными являются методологические подходы, которые относятся к третьему (конкретно-научному) уровню.

Таблица 4

**Общая характеристика методологических подходов педагогики
(конкретно-научный уровень)**

Название	Основные положения
Культурологический подход	Представляет собой метод интегративно-системной организации образовательного процесса, обуславливающий создание педагогических условий, обеспечивающих формирование личности «особенного» ребенка как субъекта культуры с учетом его социального опыта и интересов
Личностно ориентированный подход	Рассматривает в качестве главного приоритета и ценности процесса образования личность ученика и педагога; направлен на развитие личности, ее индивидуальных, познавательных, творческих способностей; выявление и использование индивидуального опыта; оказание помощи в саморазвитии, самоорганизации и самореализации; личность рассматривается как субъект, цель, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса
Герменевтический подход	Отражает теорию и практику истолкования и интерпретации педагогических знаний, рефлексивное осмысление личностного опыта
Компетентностный подход	Рассматривается как системообразующий компонент образования, определяющий систему знаний, умений, способов предметно-практической и творческой деятельности, способности и готовности действовать в жизненно значимых ситуациях
Инклюзивный подход	Признает уникальность, ценность и многообразие всех детей, исключает любые формы дискриминации, обеспечивает полноценное включение каждого ребенка в систему общего образования, создает условия для успешной социализации
Деятельностный подход	Рассматривает включение учащихся в учебно-познавательную и социально позитивную деятельность, учитывающую их психологические и личностные особенности; опирается на представление о единстве личности с ее внешней материальной и психической деятельностью. Задачи педагога — выбор и организация деятельности ребенка с позиции субъекта познания труда и общения. Это предполагает осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию)

В системе специального образования особая роль на современном этапе принадлежит *компетентностному подходу*.

К принципам компетентностного подхода относятся:

1) смысл образования — развитие способности самостоятельного решения проблемы на основе использования социального опыта, в том числе и собственного;

2) содержание образования — дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем;

3) организация образовательного процесса — создание условий для формирования опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, составляющих содержание образования;

4) оценка образовательных результатов (ключевых компетенций) — основывается на анализе уровней образованности, достигнутых на определенном этапе обучения.

Компетентностный подход акцентирует цели образования на усилении практической (прикладной) направленности, объединяя информационную и «навыковую» составляющие образования.

Реализация компетентностного подхода предполагает формирование ключевых компетенций — универсальных способностей и умений, позволяющих человеку достичь результатов в различных видах деятельности. Ключевые компетенции носят надпредметный характер и необходимы в любом виде деятельности. Ключевые компетенции помогают человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни [22].

В исследованиях по специальной педагогике с учетом особых образовательных потребностей разных групп детей с ОПФР А. Н. Коноплёвой, Т. Л. Лещинской определяются ключевые компетенции, раскрываются условия и пути их формирования в образовательном процессе. Ключевыми компетенциями в специальном образовании являются:

- социальная — познание окружающего предметного мира, формирование умения взаимодействовать с окружающими;
- коммуникативная — способность использовать язык как средство общения и инструмент познания;
- познавательно-информационная — способность планирования, осуществления, рефлексии учебно-познавательной деятельности, умение пользоваться техническими средствами;
- личностная — способы деятельности, развивающие личностные качества; формирование ценностных ориентиров ребенка, его способности видеть и понимать окружающий мир, умения принимать решения.

Использование методологических подходов педагогики позволяет определить ее научно-теоретические проблемы, разработать основные пути и способы их разрешения; создать и реализовать технологию модернизации педагогической

практики, осуществлять прогнозирование развития педагогической науки и практики.

Четвертый, технологический, уровень (уровень конкретных методик) представляет собой разработку новых методик, техник исследования, педагогических технологий.

На основе методологии обосновываются и развиваются педагогические технологии интегрированного (инклюзивного) обучения. Происходит модификация (изменение, преобразование, адаптирование) содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся, а также соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы.

Изучение и последовательное развитие целостного педагогического процесса специального образования детей с ОПФР предполагают опору на методологию *системного подхода*, в основу которого положена идея универсальности и целостности связей и явлений [30].

Понятие «система специального образования» имеет свои особенности, обусловленные направленностью процесса на удовлетворение образовательных потребностей детей с проблемами в развитии. Она образует свойственный только ей содержательный смысл и значение для общества, свою направленность и структуру, которые накладываются на систему общего образования, придавая ей присущее своеобразие.

Педагогическая система представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования и материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Именно системный подход раскрывает взаимосвязь и возможности взаимодействия систем общего и специального образования на всех уровнях образования (в вертикальном отношении), а также организации, методики, содержания обучения и воспитания [19].

Н. М. Назарова к отличительным свойствам современной педагогической системы специального образования относит:

- творческое сочетание традиций отечественного специального образования с зарубежным опытом;
- системно-сетевую функциональную взаимосвязь как между внутренними элементами самой системы, так и со значимыми для нее структурами внешних систем разного уровня;
- коррекцию и компенсацию ограниченных возможностей ребенка;
- адаптивность к возможностям и специальным образовательным потребностям обучающихся [30].

Важнейшими принципами современной педагогической системы специального образования являются: целостность, гуманистический характер, толерантность, восприимчивость и открытость, личностная ориентированность, антропологическая детерминированность, вариативность, доступность и др.

Принцип целостности выражается в том, что свойства целого не являются суммарным порождением свойств его элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Реализация данного принципа требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности учащихся с ОПФР. В связи с этим сама личность должна пониматься как целостность, сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение. Система предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого.

Гуманистический принцип педагогической системы специального образования проявляется в том, что ведущим критерием эффективности ее функционирования является развитие личности с ОПФР, содействие ее самоосуществлению, самореализации, возможно, более самостоятельной и независимой жизнедеятельности в обществе. Гуманистическая позиция педагога заключается в вере учителя в ребенка, его умении «принять ребенка таким, какой он есть» и стать соучастником его жизни.

Принцип личностно ориентированного обучения основывается на признании уникальности личности, означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности; учитываются способности учащегося, его склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт; предоставляются возможности для самоопределения, самоутверждения и самореализации.

Учитывая, что личность рождается и проявляется лишь в диалогическом общении, диалог выступает «бытием личности» (М. М. Бахтин), важно учитывать *диалогический принцип*. Единство личностного, деятельностного и диалогического принципов составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение данных принципов позволяет образовать некое общее пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

Принцип толерантности (от лат. *tolerantia* — ‘терпение, терпеливость, принятие’) выражается в принятии ценности любой человеческой жизни; признании права всех индивидов гражданского общества быть разными, обладающими

многообразными проявлениями человеческой индивидуальности и самовыражения; уважительном отношении к любому человеку с ограниченными возможностями вне зависимости от его внешних данных, интеллектуальных, поведенческих и иных особенностей.

Принцип восприимчивости и открытости системы специального образования выражается в чутком реагировании на видоизменяющиеся особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями, а также на отечественные и зарубежные новации в науке и образовании, содействующие совершенствованию способов и форм педагогической помощи человеку с ОПФР.

Принцип вариативности направлен на реализацию индивидуального и дифференцированного подходов к обучающимся, предоставление им различных уровней и вариантов обучения, возможностей преодоления пространственных ограничений в получении образования и создании условий для переноса процесса образования за пределы специальных образовательных учреждений — в семью, общеобразовательные, культурно-досуговые учреждения и т. д.

Индивидуальный характер обучения позволяет переводить ребенка с одного уровня на другой в соответствии с динамикой его развития, а также оказывать индивидуальную помощь.

Принцип доступности выражается не только в реальной доступности специального образования для ребенка с ОПФР, свободе выбора учреждения образования, но и в обеспечении ему специальной педагогической помощи, особой формы социальной поддержки, создании действительно равных возможностей получения образования в условиях любой формы организации обучения [10].

Культурологический принцип предполагает исследование мира человека в рамках его культурного существования. Введение ребенка с ОПФР в пространство культуры есть и предпосылка, и результат педагогической его реабилитации. Реализация принципа определяет необходимость учета социального опыта, интересов, культуры взаимодействия «особенных» и обычных детей.

Принцип антропологической детерминированности образования лиц с ОПФР обусловлен его ориентированностью на весь жизненный цикл человека, с учетом того нарушения развития, которое вызывает ограничение возможностей жизнедеятельности, предопределяет специфику образовательных и социальных потребностей для оказания помощи самому ребенку и его семье.

Аксиологический принцип провозглашает ценность человека, которая определяется не его актуальными или потенциальными возможностями, а самим фактом его существования.

Реализация принципа осуществляется через признание учителем личностных ценностей учащихся с ОПФР, возможности совместного обучения всех

детей при учете их возможностей и потребностей; владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности учащихся, устойчивые жизненные ориентиры; активизацию ценностного поиска и формирование нравственного сознания учащихся.

Для каждого учащегося с ОПФР создаются специальные условия обучения, соответствующие его возможностям и потребностям, обеспечивается эмоциональная сопричастность к учебному процессу (переживания, чувства).

Социально-ориентированный принцип предполагает включение ребенка с ОПФР в социальное взаимодействие, диалоговую форму отношений, совместную эмоционально привлекательную активную деятельность, что выражается в подготовке учащегося с ОПФР к самостоятельной жизни в обществе, формировании способности к гибкому реагированию на его изменения и потребности, воспитании ценностного отношения к человеку, коллективу, обществу.

Принцип паритетного участия в воспитании семьи достигается тесным взаимодействием и партнерскими отношениями между учреждением образования и родителями. Именно семья является важнейшим механизмом социализации личности, в семье в общении с взрослым закладываются основы понимания ребенком мира, системы существующих отношений, формируется личность. Совместное проведение школьных и классных мероприятий, интерактивных и спортивных игр в атмосфере доверия усиливает координацию совместной деятельности, сближает участников образовательного процесса на благо развития ребенка.

Принципы инклюзивного образования

Реализация идей инклюзивного образования в образовательном пространстве нашей страны предполагает выделение закономерностей и принципов инклюзивного образования. Эволюционность и постепенность процесса инклюзии выступают одной из закономерностей процесса развития инклюзивного образования. Вариативность и гибкость форм включения обучающихся с ОПФР в общую систему образования являют собой другую закономерность. Изменение ментальности всех участников образовательного процесса, принятие ими идей инклюзии как доказательности демократизации современного общества становятся закономерным условием реализации идей инклюзивного образования.

В качестве основных принципов инклюзивного образования можно выделить следующие:

Принцип толерантности, который обозначает терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям. Успешность взаимодействия учащихся в условиях образовательной интеграции предопределяется наличием диалогового, бесконфликтного обучения, важнейший принцип которого в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается как толерантность.

Принцип альтерогративности (от лат. *alterum* — ‘другой, чужой’; *grata* — ‘приветствовать’). Альтерогративность в данном случае понимается как концепция приветствия различий. В истинной инклюзии различие между учащимися является не препятствием (не проблемой), а рассматривается как ресурс для развития всех и каждого. Учащиеся видят в непохожести альтернативные формы деятельности или социального взаимодействия. Это благоприятно влияет на развитие умения мыслить в направлении предположения или поиска альтернативных выходов из проблемных ситуаций. Главная позиция здесь не «свой—чужой», а «приветствование другого и отождествление себя с другим».

Принцип активного вовлечения в инклюзивное образование всех субъектов образовательного процесса. Необходимо создание активно взаимодействующего сообщества родителей, детей и педагогов. Главное для взрослых — умение работать в команде. Здесь проявляется профессионализм педагога.

Принцип эклектизма (от греч. *eklektikos* — ‘выбирающий’) обозначает способ построения педагогической системы путем сочетания различных положений, заимствованных из других педагогических систем (общее и специальное образование). Сущность данного принципа заключается в том, что инклюзивная образовательная среда должна соответствовать потребностям всех учащихся, находящихся в школьном коллективе.

Принцип варьирования (подвижности) предполагает модификацию, изменение условий образовательной и коррекционно-образовательной среды под потребности и возможности учащихся с учетом их возрастных, индивидуально-типологических и психофизических особенностей.

Принцип индивидуально-личностного подхода к здоровым учащимся и учащимся с ОПФР, где главным является сохранение здоровья и эмоциональное благополучие каждого ребенка.

Принцип комплексности связан с взаимодействием специалистов друг с другом, организаций социальных партнеров (учреждений образования, здравоохранения, социальных служб, государственных органов, общественных организаций) в решении общей задачи, с реализацией междисциплинарного подхода к разработке стратегии, тактики и динамики сопровождения ребенка.

Принцип доступности является одним из основных принципов образовательной интеграции, и все виды деятельности в школе подчинены этому принципу, его отражению в деятельности учащихся, их семей, преподавателей и всех, кто вовлечен в данный процесс.

Принцип поликультурности связан с многообразием культурно-этнического состава нашего государства и свидетельствует о том, что инклюзивное образовательное пространство школы готово к обучению учащихся, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения.

Принцип профессиональной компетентности педагогов предполагает обеспечение непрерывной поддержки обучающихся с особыми потребностями.

Помимо общих законов и общеизвестных дидактических принципов, инклюзивное образование подчиняется *специфическим принципам*:

1. Ценность человека зависит не только от его способностей и достижений. Каждый человек уникален!

2. Каждый человек способен чувствовать и думать!

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений: все люди нуждаются друг в друге, все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и наставников.

5. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.

6. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [14].

Развитие инклюзивных процессов в нашей республике в настоящее время находится на этапе теоретического осмысления и экспериментального исследования. Обучение и воспитание учащихся с ОПФР в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования требует реализации *принципа единства* педагогической теории, эксперимента и практики. Правильная интерпретация и развитие этого принципа позволяют понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой.

Педагогическая практика выступает действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично верифицируются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований [14].

Методологическими основами исследования проблем *специальной педагогики* на современном этапе развития науки и образования являются положения, идеи, концепции, подходы и принципы, оформившиеся в процессе получения нового научного знания в философии, общей педагогике, психологии, дефектологии, социологии.

Методология специальной педагогики — это еще и способ авторского объяснения полученного нового знания, т. е. создание авторских концепций. Психолого-педагогические исследования в специальной педагогике опираются на ряд концепций образования, обучения, воспитания. К ним относятся: развивающее обучение (Л. В. Занков, В. В. Давыдов); поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин); проблемный подход в обучении (М. И. Махмутов, Я. А. Матюшкин); оптимизация и интенсификация обучения (Ю. К. Бабанский); личностно ориентированный подход в обучении

и воспитании (В. В. Сериков, И. С. Якиманская); деятельность и общение — факторы развития личности (А. Н. Леонтьев); компьютеризация школьного образования (Б. С. Гершунский); самовоспитание и самореализация личности (Л. И. Рувинский); реализация идеи гуманно-личностного подхода в обучении, воспитании (Ш. А. Амонашвили) и др.

Белорусскими учеными ведется большая научно-исследовательская деятельность, результатом которой являются разработанные *концепции обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушением слуха*, а именно концепции обучения учащихся с нарушением слуха по учебным предметам «Беларуская мова і літаратура» (С. Н. Феклистова); «Русский язык», «Развитие речи» (Е. В. Рахманова); «Жестовый язык» (И. К. Русакович); «Человек и мир» (Л. М. Михайловская), а также коррекционным занятиям: «Развитие устной речи и слухового восприятия», «Социально-бытовая ориентировка», «Социальное ориентирование» (С. Н. Феклистова).

Сегодня, когда перед системой образования стоит задача создания качественно новых условий для оказания вариативной и адресной помощи детям с ОПФР в условиях инклюзии с целью их адаптации и интеграции в социокультурное пространство, необходимо указать исследования белорусских ученых в данном направлении. В первую очередь к ним относятся: «Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития» (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская), «Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения» (С. Е. Гайдукевич и др.), «Организация интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития» (В. И. Олешкевич), «Основы инклюзивного образования» (В. В. Хитрюк) и др.

В заключение необходимо подчеркнуть, что обогащение теории и практики специальной педагогики происходит за счет важнейших процессов общественного развития, использования для собственных нужд идей и теорий других наук, научных данных смежных отраслей научного знания, проведения комплексных исследований.

Методология специальной педагогики отражает логику открытий, последовательность исследовательских шагов, которые должны привести к получению нового научно-педагогического знания, обеспечивающего многоаспектную и многоуровневую систему практической педагогической помощи лицам с ОПФР.

2.1. РОЛЬ СЛУХА ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Психическое развитие ребенка происходит в процессе чувственного познания окружающего мира, посредством зрительного, слухового, кожного, двигательного (кинестетического), обонятельного и вкусового анализаторов. Наибольшее количество информации (около 90 %) человек получает с помощью зрения, около 9 % — с помощью слуха и только 1 % — с помощью других органов чувств (обоняния, осязания и вкуса). Таким образом, становится очевидным, что в познавательном отношении ведущая роль принадлежит зрению и слуху.

Звук является одной из важных характеристик и свойств окружающих предметов, а также явлений живой и неживой природы. В развитии ребенка овладение предметными действиями и познание предметов оказываются тесно связанными с восприятием звука как одного из свойств предметов. В процессе сенсорного развития ребенка происходит формирование звуковых дифференцировок: вначале по принципу «звучит — не звучит», далее — с учетом различных характеристик звука: его громкости, высоты, тембра сложных звуков. Овладение этими характеристиками способствует более полной предметности восприятия и его целостности.

Полнота отражения окружающего мира заметно снижается, если отключается слуховой анализатор. Это не только влечет за собой сужение круга непосредственно отражаемых свойств и качеств окружающих вещей и явлений, но и чрезвычайно ограничивает возможности опосредованного знания.

Познание мира ребенком всегда опосредовано взрослыми. Восприятие звуков является необходимым условием распознавания и понимания звучащей речи, речевых интонаций, что делает слуховой анализатор необходимым средством общения с другими людьми. Отсюда становится понятным исключительно важное социальное значение слуха.

Жизненно и социально значимые раздражители чаще и больше отражаются через слух, чем через зрение. Звуки воздействуют на человека не только отовсюду, со всех сторон, но и тогда, когда зрение исключено: в темноте, при большом отдалении звучащего тела. М. Е. Хватцев отмечал, что слуховые ощущения возникают непроизвольно: мы слышим то, что не хотим слышать, в то время как видим лишь то, на что смотрим [42].

Из всех органов чувств слух дает нам наибольшее разнообразие впечатлений. Мы слышим десятки тысяч звучащих слов, каждое из которых может быть произнесено по-разному.

За 12 часов бодрствования в течение дня человек имеет не менее 8000 отдельных зрительных ощущений. Слуховых ощущений он испытывает приблизительно столько же. Если учесть роль слуха в речевом общении, возникает обоснованное утверждение о его исключительной роли в жизни и познавательной деятельности человека [35].

О ведущей роли слуховых ощущений свидетельствует также и то, что диапазон различения звуковых волн значительно больше, чем световых. В этом обстоятельстве заложена одна из причин исключительного сигнального значения звука, подчеркивал Б. Г. Ананьев [1].

Мир звуков отличается огромным разнообразием. Л. А. Головчиц выделяет несколько групп с общими признаками и принципами восприятия: природные звуки, технические звуки (звуки технических объектов), речевые и музыкальные [11].

К *природным звукам* относят натуральные звуки природы (звуки грома, шелест деревьев, треск сучьев и др.) и звуки, издаваемые животными. Звуки природной среды несут нам прежде всего информацию о ее состоянии. Природные звуки обеспечивают возможность ориентирования человека в окружающем мире. Информация, заключенная в природных звуках, оказывается весьма важной, хотя эти звуки и не выполняют коммуникативной нагрузки.

К *техническим звукам* относятся звуки различных технических средств, которые являются результатом деятельности человека. Человек широко пользуется звуками, специально созданными для передачи особо важной информации: сигналами тревоги, внимания, предупреждения (звонки, зуммеры, сирены).

Как природные, так и технические звуки дают информацию о перемещении предметов в пространстве в условиях отсутствия видимости (туман, дым, темнота), расположении в пространстве объектов природы и технических устройств. Весь комплекс звуков данных групп обеспечивает адекватное представление человека об окружающей действительности и правильное ориентирование в пространстве.

Звук является одним из регуляторов поведения и деятельности человека. Регуляция поведения, связанная с ориентированием человека в пространстве, характеризуется как выделением зрительно воспринимаемых предметов, так и локализацией их на основе пространственного слуха. Ориентирование ребенка в окружающей среде связано со способностью слуха оценивать и измерять пространственные характеристики самого предмета.

Для регуляции поведения и деятельности принципиальное значение имеют эмоционально-оценочные характеристики слухового образа. Форма реагирова-

ния особенно сильно изменяется в случаях восприятия экстремальных звуковых сигналов (плач, стон больного). Говоря о пространственном восприятии, имеется в виду не только способность слуха локализовать звуковые объекты в пространстве, но и способность производить анализ всего комплекса характеристик.

Бинауральность слуха, или возможность воспринимать звук двумя ушами, позволяет достаточно точно локализовать предмет в пространстве. На особую важность бинаурального слуха указывал Л. А. Головчиц. Формирование пространственно-временных представлений тесно связано с возможностями определения направления звучания предмета, его отдаленности, длительности звучаний, а также регуляции поведения и ориентирования в окружающем мире [11].

Особую группу составляют *речевые звуки*. Звук как объект слухового восприятия имеет в своей основе коммуникативную направленность. Уже у новорожденного ребенка слуховые реакции имеют ярко выраженный социальный характер: в первые месяцы жизни ребенок более активно реагирует на голос человека, и прежде всего матери. По мере развития слухового различения речи формируется понимание речи окружающих, а затем и собственная речь малыша, что в дальнейшем обеспечивает его потребности в общении.

Формирование слухового восприятия устной речи связано с овладением ребенком системой звуковых (фонетических) кодов. Фонемы — образцы звуков, от которых зависит смысл слышимых слов. Фонемы являются сенсорными эталонами слухового восприятия речи. Звуковые признаки, имеющие смыслоразличительное значение, например в русском языке признаки глухости/звонкости, твердости/мягкости фонем, называют фонематическими. Как отмечает И. Е. Валитова, овладение объективной фонетической системой и является условием, организующим слух человека и обеспечивающим восприятие звуковой речи. В речевых звуках также одновременно отражены звуковые признаки, выражающие настроение говорящего, его отношение к воспринимаемому высказыванию, к собеседнику. Интонационные, громкостные оттенки речи, характерные задержки, изменение темпа, логическое ударение — все это лежит в основе сопровождающих речь эмоций [8].

Формирующаяся на основе полноценного слухового восприятия речь является важнейшим средством общения и познания окружающего мира.

Другой объективной звуковой системой, выработанной человечеством, является ритмико-мелодическая, или музыкальная, система кодов. Система ритмико-мелодическая, определяющая музыкальный слух, состоит из двух основных компонентов. Один из них — звуковысотные отношения, позволяющие складывать звуки в аккорды и формировать последовательные ряды звуковых соотношений, входящих в состав мелодий. Вторым компонентом являются ритмические, или просодические, отношения правильных чередований

длительностей отдельных звуков и интервалов между ними. Эти отношения помогают создать сложные ритмические узоры даже из звуков одной частоты.

Музыка является одним из важных средств эмоционально-эстетического развития. С помощью музыки ребенку передается содержание образов, состояний, ощущений, выраженных композитором. Музыка способствует формированию эмоциональной стороны жизни ребенка, влияет на поведение человека.

Воздействие звука на эмоциональное состояние ребенка связано также с характеристиками звуков. Звук представляет собой упругие колебания среды, в которой он распространяется в виде волн, воспринимаемых ухом.

Звуковой образ содержит три параметра, связанные с объективными характеристиками звука: *громкость* (соответствует интенсивности), *высота* (соответствует частоте) и *тембр*, или окраска (соответствует структуре звукового спектра), для звуков сложного состава. Определенные характеристики звуковой волны (физические параметры) соотносятся с определенными характеристиками слуховых ощущений (физиологическими параметрами). Другими словами, слуховое восприятие — это умение различать звуки окружающей действительности по их основным характеристикам.

Таблица 5

**Соотношение физических параметров звука
и физиологических параметров слуховых ощущений**

Физические параметры звука	Физиологические параметры ощущений
Частота звуковых волн	Высота звука. Человек различает звуковые волны с частотой от 20 до 20 000 Гц (1 Гц — 1 колебание в секунду). Звуки, частота которых ниже 20 Гц (инфразвуки) и выше 20 000 Гц (ультразвуки), человеком не ощущаются
Интенсивность звука, которая зависит от амплитуды звуковых волн	Громкость звука. Ощущение громкости нарастает при усилении звука и зависит также от частоты звуковых колебаний, т. е. громкость звучания определяется взаимодействием интенсивности (силы) и высоты (частоты) звука. На практике в качестве единицы измерения уровня громкости звука используется децибел (дБ)
Звуковой спектр, или состав основных и дополнительных тонов	Тембр, или окраска звука. По тембру можно различить звуки одинаковой громкости и высоты, на этих характеристиках основано узнавание людей по голосу

Мы можем утверждать, что живем в богатом, разнообразном, непрерывно изменяющемся мире звуков. Однако звуки могут оказывать не только положительное, но и отрицательное влияние на человека. Так, шум нарушает

способность сосредоточиться, вызывает у ребенка подавленность, утомление, приводит к расстройству сна. Отрицательное воздействие на эмоциональное состояние, вплоть до стрессовых ситуаций, оказывают неожиданные и неприятные звуки, в том числе с излишней громкостью.

Встречающиеся в жизни человека звуки характеризуются различным соотношением. Как воспринимаются человеком звуки различной интенсивности, показано в таблице 6.

Таблица 6

Соотношение уровня интенсивности звука и качественной субъективной оценки

Источник звука	Уровень интенсивности (дБ)	Качественная субъективная оценка
Спокойное дыхание	10	Едва слышно
Шелест листвы, шум прибоя	20	Очень тихо
Перелистывание книги	30	Тихо
Обычный шум в доме, на уроке в школе	40	Умеренно
Обычный разговор	50	Умеренно
Работа пылесоса	60	Умеренно
Телевизор	70	Умеренно
Оживленное уличное движение, заводской шум	80	Шумно
Близко идущий поезд	90	Очень шумно
Пожарная сирена, шум в вагоне метро	100	Очень шумно
Взлет авиалайнера, гром	110	Невыносимо
Взрыв артиллерийского снаряда, отбойный молоток	120	Болевое ощущение
Реактивный двигатель, шум на дискотеке	150	Болевое ощущение

Обобщая сказанное, отметим, что восприятие звуков окружающего мира, речи и музыки, при котором действие слухового анализатора подкрепляется другими анализаторами (зрительным, тактильным, двигательным, обонятельным), служит важнейшим средством развития психики ребенка.

Но среди нас есть люди, которые ограничены или вовсе лишены возможности слышать шелест леса, щебетание птиц, шум прибоя, но самое главное — воспринимать звуки речи. Врожденная или наступившая в раннем детстве

глухота или тугоухость лишает маленького ребенка полноценного восприятия речи окружающих, влечет за собой более или менее глубокое недоразвитие собственной речи.

2.2. ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ СЛУХА У ДЕТЕЙ

Современные медицинские исследования детей со слуховой депривацией выявили ряд причин нарушения слуха, среди которых инфекционные заболевания, токсические поражения, сосудистые расстройства, механические, акустические или контузионные травмы и т. д.

Представление о причинах нарушения слуха имеет большое значение для понимания степени негативного влияния снижения слуха на психическое развитие учащихся, оценки состояния их речи, а также для планирования педагогических мероприятий и прогнозирования эффективности коррекционной работы.

Существуют различные взгляды на определение причин нарушения слуха. Авторы Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова подразделяют причины тугоухости и глухоты на *врожденные* и *приобретенные*. Другие (Д. И. Тарасов и др., 1984; А. Л. Левин, 1989; Л. А. Головниц, 2001) выделяют *три группы причин и факторов*, вызывающих нарушения слуха.

Согласно Инструкции по ранней диагностике нарушений слуха у детей Министерства здравоохранения Республики Беларусь (приказ от 10.01.2008 № 14), все причины и факторы, вызывающие патологию слуха или способствующие ее развитию, также следует разделить на три группы.

Первая группа включает причины и факторы наследственного генеза. Они приводят к изменениям в структурах слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости, на долю которой приходится 30—50 % врожденной тугоухости и глухоты. Наследственное нарушение слуха может быть как доминирующим, так и рецессивным признаком. Рецессивное нарушение слуха проявляется обычно не в каждом поколении. 90 % детей с врожденной тугоухостью рождаются от слышащих родителей, которые имели в себе рецессивный ген.

20—30 % случаев врожденной потери слуха неизвестного происхождения.

Вторую группу составляют факторы эндо- или экзогенного патологического воздействия на орган слуха плода (но при отсутствии наследственно отягощенного фона). Они приводят к врожденной тугоухости у 27,7 %.

Слуховой аппарат ребенка особенно чувствителен к действию патогенных факторов с 4-й недели беременности до 4—5 лет жизни. При этом в разные возрастные сроки могут поражаться различные звенья слухового анализатора.

Тяжелая степень врожденной тугоухости отмечается:

- у 0,1 % здоровых новорожденных и у 1—2 % младенцев, находившихся на лечении в отделении реанимации и интенсивной терапии;

- у 2,4 % младенцев из группы высокого риска, в которую входят дети с черепно-лицевыми аномалиями, алкогольной эмбриопатией, внутриутробными инфекциями или низкой массой тела при рождении в сочетании с другими факторами риска.

В настоящее время хорошо известны основные факторы риска тугоухости и глухоты. Это инфекционные и вирусные заболевания матери во время беременности (краснуха, корь, грипп, цитомегалия, герпетическая инфекция, токсоплазмоз), гестозы (поздние токсикозы беременных), асфиксия новорожденного, внутричерепная родовая травма, гипербилирубинемия (состояние человека, которое сопровождается повышенным уровнем билирубина или продуктов распада эритроцитов в крови), масса тела при рождении менее 1500 г, недоношенность, препараты с ототоксическим действием, антибиотики аминогликозидного ряда, применявшиеся матерью во время беременности или назначавшиеся ребенку, наследственные заболевания у родителей, сопровождающиеся поражением слухового анализатора (синдромы Альпорта, Ваарденбурга, Пендреда, Ушера, гемифациальная микросомия и др.).

Среди причин врожденной тугоухости у детей также называют травмы матери во время беременности, особенно в первые месяцы. Причиной нарушения слуха может служить также несовместимость крови плода и матери по резус-фактору или групповой принадлежности, что вызывает развитие гемолитической болезни новорожденных (является одной из основных причин развития желтухи у новорожденных).

Отмечается нарушение слуховой функции у 7—27 % детей с патологией интранатального периода (исчисляют от времени появления регулярных родовых схваток до момента перевязки пуповины): асфиксия в родах, стремительные или затяжные роды, хирургическое родовспоможение (наложение акушерских щипцов, вакуум-экстрактора, кесарево сечение), тазовое, ягодичное или ножное предлежание плода.

В третью группу входят факторы, действующие на орган слуха здорового от рождения ребенка в один из критических периодов его развития, приводящие к приобретенной тугоухости.

В раннем постнатальном периоде неблагоприятное воздействие на слуховой анализатор могут оказывать гипербилирубинемия, обменные и особенно дробные переливания крови, недоношенность, гемолитическая болезнь новорожденного, органические поражения центральной нервной системы (ЦНС) и другие факторы.

Многие авторы отмечают связь характера и степени поражения слуха с тяжестью и особенностями поражения ЦНС, а также влияние недоношенности и функциональной незрелости в сочетании с расстройствами дыхательной системы.

Одно из ведущих мест в структуре факторов риска развития патологии слуха у детей занимают инфекционные заболевания, и в первую очередь бактериальный

менингит и менингоэнцефалит (воспаление оболочек и вещества головного мозга), имеющийся в анамнезе у 10,4 % детей с *нейросенсорной тугоухостью* (потеря слуха, вызванная поражением звуковоспринимающего аппарата: чувствительных нервных клеток внутреннего уха, слухового нерва и центральных образований слуховой системы) различной степени тяжести и глухотой.

Эпидемии гриппа характеризуются развитием тяжелых осложнений, в том числе и со стороны органа слуха (28 % от всех пациентов с глухотой). При вирусных заболеваниях морфологические изменения во внутреннем ухе характеризуются дегенеративными процессами.

Возникающие в разные периоды жизни ребенка тяжелые токсические и гипоксические состояния влияют на кровообращение во внутреннем ухе. Ишемия нейросенсорной области лабиринта с нарушением микроциркуляции (движение крови по микрососудам капиллярного типа) и ликвородинамики (отражает процесс циркуляции спинномозговой жидкости) является одним из патогенетических компонентов нейросенсорной тугоухости у детей. Имеет значение также токсическое воздействие продуктов нарушения метаболизма и лекарственных ототоксических веществ.

Наиболее значимым является использование ототоксичных антибиотиков аминогликозидного ряда. Они являются причиной поражения слуха у 20—50 % детей (Д. И. Тарасов и др., 1984).

В настоящее время изучены механизмы действия того или иного антибиотика на орган слуха, характер и локализацию вызываемого им поражения: *канамицин* и *неомицин* действуют преимущественно на улитку, а *стрептомицин* — на сенсорный эпителий вестибулярного аппарата, *гентамицин* поражает и улитку, и вестибулярный аппарат.

Факторами, способствующими поражению слуха у детей при использовании ототоксичных антибиотиков, являются повышенная индивидуальная чувствительность к этим препаратам, недоношенность, общая ослабленность. Особенно неблагоприятно воздействие этих антибиотиков при наличии воспалительного процесса в органе слуха и имеющихся нарушениях слуховой функции.

Одной из причин возникновения нарушения слуха являются различные травмы. Серьезное нарушение слуха может возникнуть при травмах внутреннего уха вследствие падения ребенка с большой высоты, при дорожно-транспортных происшествиях.

Среди причин нарушения слуха большое значение имеют заболевания полости носа и носоглотки, особенно аденоидные разрастания. Чаще всего при этих заболеваниях у детей появляется *кондуктивная тугоухость* (нарушение звукопроводения), которая при правильном лечении исчезает.

К числу сравнительно редко встречающихся причин нарушения слуха можно отнести поражения центральных отделов слухового анализатора, возникающие в результате повреждений или заболеваний головного мозга

(энцефалит, черепно-мозговая травма, кровоизлияние, опухоль). При таких поражениях наблюдается либо небольшое понижение слуха, либо так называемая корковая глухота, когда утрачивается способность анализа, синтеза и, следовательно, понимания того, что человек слышит.

Вместе с тем определение причин возникновения снижения слуха является в некоторых случаях достаточно сложным. Во-первых, возможно воздействие сразу нескольких причин, обуславливающих снижение слуха. Во-вторых, одна и та же причина может вызвать наследственную, врожденную или приобретенную тугоухость либо глухоту.

Для большей наглядности основные причины нарушения слуха, которые классифицированы в зависимости от времени их наступления, представлены в таблице 7.

Таблица 7

Причины нарушения слуха

Пренатально	Перинатально	Постнатально
• Тугоухость у близких родственников; • краснуха и др. инфекционные заболевания, перенесенные матерью во время беременности (до 6-го месяца); • эмбриональные инфекции; • хромосомные нарушения; • прием ототоксичных препаратов матерью во время беременности (антибиотики — стрептомицин, гентамицин, мономицин и др.)	• Кислородное голодание; • родовая травма; • мозговое кровоизлияние; • величина рН ниже 7,2; • вес при рождении ниже 1500 г; • реанимационные процедуры; • тяжелая форма желтухи новорожденного; • менингит, энцефалит	• Вирусные заболевания (свинка, корь); • воспаления среднего уха; • ототоксическая терапия; • черепно-мозговые травмы; • церебральные нарушения двигательного аппарата; • акустическая травма; • воздействие высокочастотных шумов

По данным (на январь 2020 г.) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), тугоухость является третьим по распространенности заболеванием, уступаая болезням сердца и артритам. Более 5 % населения мира, или 466 млн человек, страдает от потери слуха, 34 млн из них составляют дети. Под такой потерей слуха понимается потеря слуха в слышащем лучше ухе, превышающая 40 дБ у взрослых людей и 30 дБ у детей.

По оценке экспертов ВОЗ, к 2050 году эти цифры увеличатся в два раза.

В Беларуси насчитывается около 67 тысяч человек, которые имеют те или иные проблемы со слухом. Почти все они, в том числе 3125 детей, состоят на учете у врачей-сурдологов и нуждаются в слуховых протезах.

В России около 90 000 человек с нарушением слуха, что составляет 112 человек на 100 000 жителей, в мире на 100 000 жителей это соотношение колеблется от 18 человек в Австралии до 380 в Аргентине.

В Америке каждый десятый житель имеет потерю слуха. 1,4 млн американских детей с потерей слуха.

Одной из современных социальных проблем является снижение слуха у молодежи. По данным ВОЗ, прослушивание громкой музыки через наушники регулярно в течение одного-двух лет может привести к снижению порога слышимости на 20—30 %, и восстановить слух будет сложно. Российские исследователи выявили, что 6 % молодежи в возрасте от 12 до 16 лет страдает тугоухостью из-за систематического слушания слишком громкой музыки.

2.3. КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Понятие «нарушение слуховой функции человека» подразумевает в первую очередь снижение его способности обнаруживать и понимать звуки, а также трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

Основные типы нарушения слуха

Кондуктивная тугоухость — форма снижения слуха (вплоть до утраты), которая обусловлена поражением участков звукопроводящего отдела, начиная от наружного слухового прохода и заканчивая цепью слуховых косточек.

При кондуктивной тугоухости звуки, шумы и речь воспринимаются приглушенно, значительно снижается расстояние восприятия. Качество воспринимаемых звуков не меняется. Понимание речи ограничено, но при соответственном усилении громкости возможно. Разборчивость речи значительно снижается в области безударных слогов, окончаний слов, при этом восприятие ритмико-интонационных особенностей в основном сохраняется. Контроль собственной речи сохраняется.

Нарушение слуха при кондуктивной тугоухости носит временный характер, например, при воспалении среднего уха (отите), 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 экссудативных отитах.

Такая тугоухость обычно исправляется путем лечения или хирургическим путем. Как правило, в результате лечения, иногда длительного, слух восстанавливается.

Сенсоневральная тугоухость — форма снижения (вплоть до утраты) слуха, которая обусловлена поражением участков звуковоспринимающего отдела слухового анализатора, начиная от нейроэпителиальных структур внутреннего уха и заканчивая корковым представителем в височной доле коры головного мозга.

В здоровом внутреннем ухе более 15 000 волосковых клеток обеспечивают трансформацию механической энергии в электрические импульсы. При тугоухости многие волосковые клетки внутреннего уха повреждены, и электрические импульсы могут трансформироваться только в тех местах, где сохранились здоровые волосковые клетки. Слуховое восприятие при сенсоневральной тугоухости нарушено по нескольким показателям: звуки воспринимаются тише; понимание речи затруднено, особенно в шумной обстановке; ограничен частотный диапазон восприятия (волосковые клетки повреждены неравномерно, поэтому некоторые частоты не передаются, а другие — передаются частично, вследствие этого слуховые образы искажены и отрывочны); страдает временная разрешающая способность (высокие тихие тоны перекрываются низкими громкими, при нарастании громкости звуки воспринимаются интенсивнее, чем в норме, восприятие своей и чужой речи значительно ограничено).

Смешанная тугоухость — форма снижения слуха (вплоть до утраты), при которой сочетается поражение участков звукопроводящего отдела с поражением звуковоспринимающего отдела.

К категории **детей с нарушением слуха** относятся дети, имеющие стойкое двустороннее *сенсоневральное* нарушение слуховой функции, при котором обычное (на слух) речевое общение с окружающими затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота).

И. М. Гилевич и Л. И. Тигранова справедливо указывают, что учителю, приступая к обучению ребенка со слуховой депривацией, прежде всего необходимо знать его состояние слуха и особенности развития речи [9].

Дети с нарушением слуха — одна из категорий, входящих в состав группы «дети с особенностями психофизического развития». Они не представляют гомогенной группы. Их психофизический статус определяется целым рядом факторов:

- временем наступления глухоты или снижения слуха: ранооглохшие, позднооглохшие, с врожденной глухотой (чем раньше возникает состояние, тем тяжелее спровоцированные им последствия, отклонения и тем труднее они поддаются коррекционному воздействию);
- степенью нарушения слуха: потеря слуха от 30 дБ до 90 дБ — слабослышащие; потеря слуха свыше 90 дБ — глухие;
- условиями раннего развития (семья слышащих или родителей с нарушением слуха; продолжительность пребывания в специальном дошкольном учреждении или в учреждении дошкольного образования; социальная ситуация развития);
- временем и качеством слухопротезирования (по-разному оценивается состояние детей рано слухопротезированных, протезированных в детском саду или в школе);
- индивидуальными особенностями личности.

При организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха особого внимания заслуживает проблема классификации нарушений слуха.

В настоящее время в оториноларингологии принята медицинская классификация нарушений слуха Всемирной организации здравоохранения, согласно которой выделяют I, II, III и IV степени снижения слуха (тугоухости) и глухоту (табл. 8).

Таблица 8

**Слуховое восприятие при различной степени потери слуха
(в соответствии с Международной медицинской классификацией 1991 г.)**

Степень потери слуха	Средняя потеря слуха	Восприятие разговорной и громкой речи	Восприятие шепотной речи
I	26—40 дБ	6—3 м	2 м — у уха
II	41—55 дБ	3 м — у уха	до 0,5 — у уха
III	56—70 дБ	громкая речь у уха	нет
IV	71—90 дБ	крик у уха	нет
Глухота	91 дБ	0	нет

I степень — ребенку доступно восприятие речи разговорной громкости на расстоянии 6 м и даже шепот. Однако в шумной обстановке он испытывает серьезные затруднения при восприятии и понимании речи. Дети общаются устной речью.

II степень — ребенок воспринимает разговорную речь на расстоянии менее 6 м, некоторые дети — также шепотную до 0,5 метра. Могут испытывать затруднения при восприятии и понимании речи в тихой обстановке. Необходимо обязательное использование слуховых аппаратов на занятиях, уроке. Дети общаются устной речью, при этом она имеет специфические особенности.

III степень — дети воспринимают речь разговорной громкости неразборчиво на расстоянии менее 2 м, шепот не слышат. Обычно понимают речь, когда видят лицо говорящего. Необходимо обязательное постоянное использование слуховых аппаратов для общения с окружающими и успешного обучения. Развитие устной речи у этих детей возможно при условии специальной систематической коррекционной работы с сурдопедагогом.

IV степень — у детей восприятие речи разговорной громкости неразборчиво даже у самого уха, шепот не слышат. Понимают речь при наличии слуховых аппаратов, когда видят лицо говорящего и тема общения понятна. Показано обязательное слухопротезирование или кохлеарная имплантация. Устная речь развивается только в условиях систематической коррекционно-реабилитационной работы.

Глухие дети реагируют на голос повышенной громкости у уха, но не различают ни слов, ни фраз. Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта обязательно. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Устная речь у этих детей развивается в результате длительной систематической коррекционной работы.

Пример аудиограммы ребенка с нарушением слуха.



Рис. 1. Аудиограмма

По вертикали отмечают уровень слуха (интенсивность) в децибелах (дБ). По горизонтали отмечаются частоты от 125 Гц. На каждой частоте отмечается уровень слуха в децибелах, потом точки соединяют, получается график. Чем выше график, тем лучше слух.

Д и а г н о з: двусторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени по ВОЗ.

Наибольшее распространение у педагогов получила классификация нарушений слуха Л. В. Неймана (1961), которая основана на исследовании слуха методом тональной аудиометрии при сопоставлении с результатами исследования слуха речью. Она позволяет определить количественные и качественные характеристики состояния слуха каждой группы детей, т. е. дает учителю-дефектологу сведения о том, какие звуки и слова может воспринимать конкретный ребенок на слух, на каком расстоянии и при каком усилении (шепот, разговорная речь, речь повышенной громкости).

Л. В. Нейман выделяет две группы детей с нарушением слуха:

1) **слабослышащие дети**, имеющие частичное нарушение (тугоухость), средняя степень потери слуха которых составляет от 15 до 85 дБ. Эта группа детей может самостоятельно овладеть словесной речью в некоторой степени (табл. 9).

Таблица 9

**Медико-педагогическая классификация нарушений слуха
Л. В. Неймана**

Вид слуховой недостаточности	Основание классификации	Степень тугоухости	Степень потери слуха (дБ)	Диапазон воспринимаемых частот (Гц)	Возможности восприятия речи
1	2	3	4	5	6
ТУГОУХОСТЬ	Средняя потеря слуха	I	до 50	125—8000	В зависимости от индивидуальных особенностей учащиеся воспринимают: - голос разговорной громкости на расстоянии от 4,7 м до 6 м и более; - гласные — на расстоянии от 2 м до 5 м; - шепот — либо не воспринимают, либо на расстоянии до 2 м. Различают 83—92 % согласных и 93—97 % слов
		II	50—70	125—4000	Учащиеся способны воспринимать: - голос разговорной громкости на расстоянии от 3,8 м до 6 м; - гласные звуки — на расстоянии от 1,3 м до 4 м; - шепот либо не воспринимают, либо воспринимают на расстоянии менее 1 м. Различают 59—78 % согласных и 77—78 % слов
		III	больше 70	125—2000	Учащиеся воспринимают: - голос разговорной громкости на расстоянии от 2,4 м до 5 м; - гласные — на расстоянии от 0,3 м до 1,4 м; - шепот не воспринимают. Различают 38—46 % согласных звуков, 52—73 % слов

2) *глухие дети*, имеющие среднюю степень потери слуха более 85 дБ. Как правило, эти дети не способны овладеть словесной речью без специального обучения (табл. 10).

**Медико-педагогическая классификация нарушений слуха
Л. В. Неймана**

Вид слуховой недостаточности	Основание классификации	Группа	Степень потери слуха (дБ)	Диапазон воспринимаемых частот (Гц)	Возможности восприятия речи
ГЛУХОТА	Диапазон воспринимаемых частот	I	больше 82—85	125—250	Реагируют только на громкий голос ушной раковины. Не различают звуков речи, слов и фраз
		II	больше 82—85	125—500	Реагируют на громкий голос ушной раковины. Различают гласные <i>о, у, а</i> . Слов и фраз не различают
		III	больше 82—85	125—1000	Реагируют на голос разговорной громкости у уха. Различают практически все гласные, а также знакомые слова и фразы
		IV	больше 82—85	125—2000 и более	Слышат голос разговорной громкости ушной раковины и на некотором расстоянии. Различают гласные, знакомые слова и фразы

Каждую из указанных групп ученый делит на подгруппы и дает подробную характеристику возможностей их слухового восприятия.

Поскольку *слабослышащие* дети воспринимают, как правило, полный диапазон частот, основой для классификации тугоухости явилась именно средняя потеря слуха. В соответствии с данной классификацией устанавливаются три степени тугоухости в зависимости от средней арифметической потери слуха в области речевого диапазона частот (от 125 до 8000 Гц).

Глухие дети, согласно классификации Л. В. Неймана, делятся на четыре группы. При этом первая группа — это дети, не способные воспринимать и различать элементы речи, а четвертая группа глухоты — дети, состояние слуха которых позволяет воспринимать и дифференцировать знакомые слова и фразы.

В основу классификации глухих детей ученым был положен диапазон воспринимаемых частот:

- I группа — дети, воспринимающие лишь самые низкие частоты (125—250 Гц);
- II группа — дети, воспринимающие низкие частоты (125—500 Гц);

- III группа — дети, воспринимающие низкие и средние частоты (125—1000 Гц);
- IV группа — дети, воспринимающие достаточно широкий диапазон частот (125—2000 Гц).

Таким образом, вместе с расширением диапазона воспринимаемых частот увеличивается способность восприятия голоса и различения звуков речи.

Наряду с вышеперечисленными существуют педагогические классификации, которые направлены на обоснование различных подходов к обучению детей с нарушением слуха. В нашей стране наибольшее применение находит педагогическая классификация Р. М. Боскис. Ее основу составляют положения теории компенсации психических функций Л. С. Выготского, в частности положение о сложной структуре нарушения. Р. М. Боскис в 1971 году предложила новые критерии, учитывающие своеобразие развития детей с нарушением слуха:

- степень потери слуха;
- время возникновения нарушения слуха;
- уровень развития речи [6].

В соответствии с названными критериями выделяют следующие группы:

Глухие — дети, у которых нарушение слуха не позволяет естественно воспринимать речь и самостоятельно овладевать ею. В зависимости от состояния речи среди детей этой группы выделены дети без речи — ранооглохшие и дети с речью — позднооглохшие.

Глухие ранооглохшие дети — это дети, родившиеся с нарушением слуха или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах (*врожденная или долингвальная глухота*). Они овладевают зрительным (чтение с губ) и слухо-зрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в условиях специального обучения.

Глухие позднооглохшие дети, «глухие, сохранившие речь» — те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована (2,5—3 года) (*постлингвальная глухота*). У них могут быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети имеют навыки словесного общения. Важным для них является освоение навыков зрительного или слухо-зрительного восприятия словесной речи. Развитие их мышления в большей степени сходно с развитием мышления у слышащих детей, чем у ранооглохших. Это сходство оказывается тем большим, чем лучше сохранены речевой запас и связанные с ним возможности отражения действительности при помощи словесных обобщений [6].

Слабослышащие (тугоухие) — дети с частичным нарушением слуха, при котором возможно самостоятельное речевое развитие хотя бы в минимальной степени.

В зависимости от степени сохранности слуха некоторые из них могут в какой-то мере самостоятельно овладевать речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушений слуха.

С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей:

- слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи);
- слабослышащие дети, владеющие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении.

На основе психолого-педагогической классификации «обучение и воспитание учащихся в зависимости от степени нарушения слуха и развития устной речи осуществляется в отделениях (первое и второе), которые объединяют классы» (ст. 268 Кодекса Республики Беларусь об образовании).

В классах первого отделения обучаются слабослышащие учащиеся с относительно развитой речью; в классах второго отделения — неслышащие (глухие) учащиеся и слабослышащие учащиеся с тяжелым недоразвитием речи.

Следует понимать, что нарушение слуха — это не просто количественное снижение возможности слухового восприятия, а качественные необратимые стойкие изменения слуховой системы, влияющие на все психическое развитие ребенка. Это объясняется ролью слуха в развитии человека.

С. Н. Феклистова обращает особое внимание на некоторые стереотипы, существующие в отношении группы слабослышащих детей. По мнению большинства педагогов общеобразовательных школ, слабослышащий ученик — это ребенок, который плохо слышит. И многие считают, что достаточно просто усилить голос для того, чтобы ребенок хорошо воспринимал обращенную к нему информацию [39]. Эта точка зрения лишь в определенной мере соответствует истине. Как отмечала еще в 70-е годы XX века Р. М. Боскис, сниженный слух обуславливает не только неполное, но искаженное восприятие и усвоение речи.

По сравнению со слышащим ребенком у слабослышащего имеется качественное своеобразие использования нарушенного слуха как фактора развития речи. Если речь слышащего ребенка развивается в процессе общения, в результате подражания речи окружающих, то слабослышащий ребенок пользуется для познания действительности лишь нечленораздельными обрывками речи, его опыт почти исключительно наглядный [36]. Ж. И. Шиф, подчеркивала, что ограниченные возможности непосредственного общения с окружающими лишают слабослышащего ребенка спонтанного развития речи и требуют создания специфических условий обучения [47].

Р. М. Боскис на основе многолетних исследований утверждает, что «при частичном дефекте функция, зависящая от пострадавшего анализатора, не просто недоразвивается, но и искажается в своем развитии. Ребенок с неполной потерей слуха располагает не только уменьшенным, но и искаженным словарным запасом. Искажённый слуховой запас и дальнейшее искажённое восприятие у ребенка с частичным слуховым дефектом создают своеобразные условия для развития познавательной деятельности. Искажённое восприятие, понимание слов и фраз своеобразно отражаются на представлениях, понятиях ребенка, дают не только обедненную, но часто и неправильную картину окружающего мира» [6]. Таким образом, усвоив определенное слово неадекватно, слабослышащий ребенок также искажённо будет употреблять его в собственной речи. Чаще всего речь идет о словах, очень сходных по своему звуковому составу и (или) близких по звучанию. Например, восприняв слово «пальчики» как «палочки», ребенок будет заменять это слово и в устной речи, и на письме.

Следует обратить внимание еще на один стереотип. Существует мнение, даже у специалистов, что слабослышащие не так страдают от нарушения слуховой функции, как глухие. Это мнение обосновывается тем, что частичное улавливание звуков слабослышащими создает им лучшие условия для восприятия речи и других звуков окружающей среды. Однако следует учитывать, что как у глухого ребенка, так и у слабослышащего поражение акустических рецепторов влечет за собой нарушение всех механизмов речи. Если глухота исключает первичный анализ приема речи, то у слабослышащего этот анализ проводится на ограниченном материале, воспринимаемом в искаженной форме. В случае глухоты сложный звук, поступающий к наружному уху, не разлагается на признаки, способные трансформироваться в кору головного мозга. При частичном нарушении слуха коры головного мозга достигают неорганизованные, прерывистые и сильно видоизмененные звуки относительно того, как они звучат из уст говорящего. Создается ситуация, когда при полной физиологической готовности речедвигательного анализатора производство речи невозможно, потому что его корковый отдел не заполнен теми структурами, которые должны образовываться в нем при посылах обратной связи. Сами же посылы обратной связи не могут появиться по причине отсутствия слухового контроля. В публикациях зарубежных психолингвистов, высказавших свое мнение по данному вопросу, подчеркивается, что трудности у слабослышащих даже большие, чем у глухих. Это происходит потому, что слабослышащий должен обрабатывать усредненные звуковые сигналы механизмом, не готовым для этого. В лучшем случае деформированные звуки, каковыми их воспринимает ухо слабослышащего, так же вредны для обработки речи, как и их полное отсутствие у глухих [27].

2.4. ДЕТИ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

В настоящее время в связи с развитием медицины, техники и технологий в области слухопротезирования выделяется еще одна группа детей с нарушением слуха — дети с *кохлеарными имплантами*, которые все чаще поступают в общеобразовательные школы.

Кохлеарная имплантация (далее КИ) как высокоэффективный метод реабилитации глухих детей все шире внедряется в Беларуси. Основная цель КИ состоит в максимальной социализации ребенка с нарушением слуха и его интеграции в общество. Ожидания как специалистов, так и близких людей ребенка заключаются в том, что с помощью кохлеарного импланта ребенок научится воспринимать и понимать речь окружающих людей, использовать речь как средство общения и «благодаря этому будет развиваться как нормально слышащий ребенок». Это идеальная и, как подчеркивает И. В. Королёва, реальная цель [24].

При КИ проводится хирургическая операция, в процессе которой во внутреннее ухо человека вводится система электродов, обеспечивающая восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. В отличие от обычного слухового аппарата, который усиливает акустические сигналы, кохлеарный имплант преобразует их в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв.

В Республике Беларусь операции КИ проводятся с 2000 года. Уровень медицинского оснащения и опыт врачей позволяют идти в ногу с европейским и мировым здравоохранением.

По данным Республиканского центра оториноларингологии, в период с 2000 по 2007 г. в Республике Беларусь проводилось от 7 до 12 операций в год, а с 2008 по 2012 г. было выполнено от 25 до 82 операций в год. В настоящее время выполняется около 100 таких операций в год.

Согласно статистическим данным, в Республике Беларусь потребность в операции КИ ежегодно составляет до 100 человек. Данная операция высокотехнологичная и дорогая, она стоит около 20 тысяч евро. Следует подчеркнуть, что гражданам Беларуси операцию КИ делают за счет государства. В стране всего пять хирургов владеют техникой проведения такой операции: четыре из них работают в РНПЦ, пятый хирург — в Гродно.

В настоящее время наблюдается тенденция снижения возраста детей, которым проводится операция КИ. Средний возраст



Рис. 2. Ребенок с кохлеарным имплантом

в 2007 г. составил 2 г. 9 мес., а в 2010 г. — 1 г. 9 мес. Самыми маленькими пациентами, которым проведена операция КИ в Республике Беларусь в настоящее время, являются дети в возрасте 9 мес.

21 июля 2018 г. впервые в Республике Беларусь проведена одномоментная двусторонняя КИ (вживили сразу два импланта) ребенку в возрасте 1 г. 2 мес.

Кохлеарная имплантация — это система мероприятий, направленных на реабилитацию людей с нарушением слуха, включающая:

- отбор детей;
- проведение хирургической операции;
- первое включение речевого процессора и его настройку;
- послеоперационную слухоречевую реабилитацию.

Как отмечает О. В. Зонтова, дети с кохлеарным имплантом представляют собой качественно своеобразную группу детей с нарушением слуха — глухих с возникшим слухом, на базе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи [19]. И. В. Королёва акцентирует внимание на том, что в процессе коррекционной работы статус ребенка с кохлеарным имплантом меняется «от неслышащего малыша без речи к слышащему ребенку с речевым развитием, соответствующим нормативным показателям» [24].

Однако ошибочным является представление, что после операции ребенок с нарушением слуха переходит в категорию слышащих детей. Кохлеарный имплант действительно обеспечивает возможность слышать (физический слух), но восприятие звуков окружающей среды и понимание речи (функциональный слух) — это значительно более сложные процессы, которые включают также умения различать, опознавать и распознавать различные звуковые сигналы. С. Н. Феклистова акцентирует особое внимание на том, что после операции ребенку нужна комплексная реабилитационная помощь междисциплинарной команды специалистов: аудиолога, сурдопедагога, логопеда и психолога [32].

Уникальность ситуации с имплантированными детьми заключается в том, что их социально-психологический статус меняется в процессе постоперационной реабилитации трижды. До момента подключения речевого процессора ребенок может характеризоваться в соответствии с устоявшимися классификациями как глухой, слабослышащий с тяжелой тугоухостью, оглохший (сохранивший речь или теряющий ее). После подключения процессора состояние слуха детей уравнивается — все благополучно прооперированные дети могут ощущать звуки интенсивностью 30—40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1-я степень по международной классификации). Статус детей меняется. Они уже способны воспринимать звуковые сигналы, надежно воспринимать неречевые звучания и реагировать на них. Однако ребенок продолжает вести себя в быту, как глухой человек, опираясь на умения и навыки, сформированные ранее в условиях тяжелого нарушения слуха. Для него по-прежнему

важны зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и др.

До тех пор пока не завершится первоначальный этап реабилитации, т. е. пока не произойдет перестройка коммуникации и взаимодействия ребенка с близкими людьми на естественный лад, он сохраняет этот особый (переходный) статус.

Благополучное завершение первоначального этапа реабилитации означает, что ребенок с кохлеарными имплантами встал на путь естественного развития коммуникации и его статус вновь изменился — он начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими, как слышащий, и начинает демонстрировать естественное («слуховое») поведение в повседневной домашней жизни. Выбор образовательного маршрута детей с кохлеарными имплантами зависит от точности определения его *актуального* социально-психологического статуса.

Длительность и содержание послеоперационной слухоречевой реабилитации зависят от возраста ребенка, возраста потери слуха (врожденная, в период овладения или после овладения речью); интервала времени между потерей слуха и КИ, а также индивидуальных особенностей ребенка. В целом слухоречевая реабилитация у детей с кохлеарным имплантом включает следующие компоненты:

1. Точная настройка процессора кохлеарного импланта.
2. Развитие восприятия окружающих звуков и речи с помощью кохлеарного импланта.
3. Развитие и коррекция устной речи.
4. Развитие языковой способности (у детей, потерявших слух до овладения речью).
5. Развитие коммуникативных навыков.
6. Развитие невербального интеллекта.
7. Психологическая работа с ребенком и его близкими.

При реабилитации детей с кохлеарным имплантом применяются методы, которые разработаны для слабослышащих детей, эффективно использующих слуховые аппараты. Полезны также приемы работы, используемые для детей с сенсомоторной алалией. Однако в слухоречевом развитии детей с кохлеарным имплантом есть особенности, которые необходимо учитывать, приступая к их реабилитации. Необходимо учитывать эти особенности при занятиях и общении с детьми, создавать оптимальные условия для развития у них слуха и речи.

Следует обратить внимание, что сегодня в мировом сообществе неслышащих нет однозначно положительного мнения по поводу КИ. Глухие родители нередко считают нецелесообразным и неэтичным вмешиваться в судьбу своего глухого ребенка такой операцией, а глухие от рождения не всегда стремятся ее сделать, понимая, что такая операция может круто изменить всю жизнь,

разрушая прежний образ жизни, круг общения, сложившиеся социальные отношения, восприятие мира и т. п.

Итак, КИ дает человеку возможность воспринимать звуки окружающей среды, в том числе и речь, однако между возможностью воспринимать их и понимать лежит большая целенаправленная работа специалистов. Рассмотрим, в чем заключаются *особенности* познавательной деятельности детей с кохлеарным имплантом и какие *условия* необходимо создавать для их успешного слухоречевого развития.

Наиболее характерными особенностями восприятия звуков с помощью кохлеарного импланта, по мнению И. В. Королёвой, являются следующие:

1. Неречевые звуки и речь, передаваемые кохлеарным имплантом в слуховую систему, искажены, поэтому даже позднооглохшие дети сначала не узнают знакомые слова и звуки. Однако в речевых сигналах, передаваемых кохлеарным имплантом, содержится вся лингвистическая информация, необходимая для восприятия речи. Требуются время и специальные занятия, чтобы дети научились это делать.

2. Из-за того, что звуки и речь, передаваемые кохлеарным имплантом, искажены, дети и после обучения слышат не так четко, как нормально слышащие. Это приводит к тому, что даже после длительного пользования кохлеарным имплантом они медленнее обрабатывают речь, плохо понимают ее в шумных условиях, процесс слушания требует от них напряжения.

3. Даже при оптимальной настройке процессора импланта пороги слуха ребенка составляют 30—40 дБ и соответствуют первой степени тугоухости, что затрудняет восприятие наиболее тихих частей слов — окончаний, предлогов, приставок, «тихих» согласных (*п, т, к, ф, ц, х, в*) при общении с ним тихим голосом и на расстоянии.

4. У детей не сформировано или недостаточно сформировано внимание к окружающим звукам. Поэтому на начальных этапах надо постоянно привлекать внимание ребенка к окружающим звукам, а позднее — к человеку, который к нему обращается.

5. Ребенок плохо локализует звук в пространстве. Он не может это сделать, если звуки короткие, или определить, идет звук спереди или сзади, не видя источника звука. КИ проводится часто на одно ухо и обеспечивает моноуральное (одностороннее) восприятие. Как следствие, необходима специальная работа по формированию умения локализовать звуки в пространстве.

6. Ребенок плохо воспринимает речь, если говорящий находится сзади и с противоположной стороны от импланта, особенно в первый год использования импланта.

7. Если ребенок не имел слухового опыта, то он медленно научается обнаруживать и различать звуки.

8. Ребенок плохо воспринимает речь, если она не обращена к нему и не привлечено его внимание. Например, при общении нескольких людей или при обращении на уроке к ученикам всего класса.

9. После включения процессора кохлеарного импланта при правильной слухоречевой работе у детей достаточно быстро развивается слуховое восприятие и по состоянию слуха они приближаются к детям с первой степенью тугоухости. При этом состояние развития восприятия речи на слух и собственной речи у них, как у глухого ребенка. На первый план при этом выступают трудности запоминания речевого материала, нарушение слухового внимания. Дети плохо запоминают звуковые образы окружающей среды и слова, у них медленно формируется способность устанавливать прочные связи между звуковым образом слова и обозначаемым предметом или явлением. Как следствие, такие дети часто оказываются способны физически воспринять определенную речевую единицу (слово, фразу) и даже повторить ее на основе подражания, однако смысла не понимают. Все это связано с тем, что центральные слуховые процессы не сформированы у ребенка, а слуховые центры мозга до КИ не получали информацию и не развивались. Чем в более позднем возрасте имплантирован ребенок, тем более это выражено. По существу, после имплантации такие дети являются ярким примером центральных расстройств слуха и напоминают детей с сенсорной алалией.

По мере слухоречевых коррекционных занятий развиваются центральные процессы слухового анализа, слуховое внимание и память. Проблемы памяти и внимания обычно сохраняются у таких детей в течение 2—3 лет. Если у ребенка есть сопутствующие расстройства нервной системы (например, общее нарушение внимания в синдроме минимальной мозговой дисфункции) и поражение слуховых центров мозга, то эти нарушения сохраняются дольше.

10. Окружающие шумы и реверберация (процесс постепенного уменьшения интенсивности звука, возникающий при отражении звуковых волн от поверхности помещения) очень мешают ребенку узнавать и запоминать речевые сигналы и звуки окружающей среды. Классные помещения — это помещения с высокой реверберацией и уровнем шума.

11. С помощью кохлеарного импланта дети могут воспринимать музыку. По оценке позднооглохших взрослых, они очень хорошо воспринимают ритм музыки. Сначала не узнают знакомые песни, затем делают это хорошо и даже понимают слова песен. Многие подростки с удовольствием начинают слушать современную музыку и песни сразу после включения процессора. Некоторые сами слушают любимые песни, чтобы быстрее научиться понимать речь. Музыкальные произведения, в которых нет четкого ритма, например классическая музыка, воспринимаются хуже. Взрослые пациенты говорят, что она звучит совсем по-другому, и не узнают ее. Постепенно улучшается восприятие и такой

музыки. Развитие восприятия классической музыки надо начинать с прослушивания произведений, исполняемых одним инструментом. Лучше всего воспринимаются пианино и гитара. Наиболее сложно воспринимать оркестр.

Для развития слухоречевого восприятия у детей с кохлеарными имплантами И. В. Королёва рекомендует соблюдать ряд условий:

1. Ребенок должен постоянно носить кохлеарный имплант, процессор которого должен быть хорошо настроен.

2. При общении с ребенком лучше находиться со стороны импланта или перед ним.

3. Говорить надо чуть медленнее, отчетливо артикулируя, повторяя ключевые слова, фразы, если ребенок не понял сказанного.

4. Во время уроков следует исключить шумы. Для улучшения восприятия речи педагога в классе (в помещениях с высокой реверберацией и шумом) детям рекомендуется использовать FM-системы (системы «учитель—ученик»), которые усиливают речь педагога и передают ее в процессор кохлеарного импланта без окружающих шумов.

5. Важно постоянно закреплять сформированные навыки узнавания слов и предложений, соотнося с их значением и проверяя понимание ребенком значений этих слов.

6. Дети с кохлеарными имплантами плохо опознают речь при диктовке (из-за реверберации помещения), поэтому рекомендуется такие задания выполнять с ними индивидуально [24].

Следует обратить особое внимание на то, что дети с кохлеарными имплантами остаются протезозависимыми и при выключенном процессоре кохлеарного импланта являются глухими. Вместе с тем именно дети с кохлеарными имплантами имеют наибольшие возможности совместного обучения со слышащими сверстниками в учреждениях общего среднего образования.

Таким образом, рассмотрение различных нарушений слуха позволяет констатировать условное выделение трех групп детей со слуховой депривацией: *неслышащие, слабослышащие и дети с кохлеарными имплантами*.

Наличие в классе общеобразовательной школы ребенка с нарушением слуха требует создания определенных условий для успешного его обучения и воспитания. Одним из главных требований, определяющих особенности организации процесса образования и успешность обучения детей с нарушением слуха, является реализация принципа коррекционно-компенсирующей направленности. Это значит, что учителю, приступая к обучению и воспитанию детей со слуховой депривацией, необходимо, во-первых, знать и учитывать характерные психофизические особенности развития этой категории детей и, во-вторых, опираясь на сохранные возможности ребенка, обеспечивать компенсаторный путь его развития.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

3.1. ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Развитие в условиях слуховой депривации отличается большим своеобразием (Л. С. Выготский, Ж. И. Шиф, И. М. Соловьев, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова и др.). В нем проявляются как общие закономерности (универсальные изменения) психического развития ребенка, так и специфические, обусловленные как первично возникшей слуховой недостаточностью, так и более отдаленными ее последствиями.

Важнейшее значение для специальной психологии и специальной педагогики имеет вывод выдающихся отечественных ученых Г. Я. Трошина, Л. С. Выготского о том, что развитие психики аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

К наиболее **общим закономерностям** относятся такие, как цикличность и неравномерность психического развития, пластичность нервной системы и основанная на этом способность к компенсации, положение об интеграции психики, соотношении влияющих на развитие человека биологических и социальных факторов.

Процесс развития ребенка с нарушением слуха, так же как и слышащего сверстника, характеризуется **непрерывными изменениями** в связи с формированием качественных новообразований психики как целостного феномена.

Развитие всех детей происходит **неравномерно**, что обусловлено активным созреванием определенных отделов мозга в разные периоды жизни детей, а также тем, что одни психические функции формируются на основе других, ранее сформировавшихся, что свидетельствует о необходимости учета сензитивных периодов.

Сензитивные периоды — это время оптимальных сроков развития определенных сторон психики. Роль сензитивных периодов проявляется в том, что именно в эти периоды обучение оказывает наибольшее влияние на те психические функции, которые только начинают формироваться, поскольку они наиболее пластичны и податливы.

Другим проявлением неравномерности психического развития является наличие кризисов и стабильных периодов. *Кризисами* считаются переходы от одного возрастного этапа к другому, когда меняется социальная ситуация развития человека, когда один вид деятельности уступает ведущую роль другому, когда возникают новые отношения с окружающими. Организация обучения и воспитания детей в кризисные периоды требует особого внимания со стороны педагогов и родителей.

Психическое развитие *циклично*, т. е. имеет сложную организацию во времени. Каждая стадия — это своеобразный цикл со своим содержанием. Переход от одной стадии к другой предполагает глубокое преобразование всех структурных компонентов психики. Такие преобразования совершаются благодаря ведущей деятельности. *Ведущая деятельность* — это тот вид деятельности, в рамках которого в данный период развития совершаются основные изменения в психическом развитии ребенка, формируются возрастные новообразования. На каждом этапе онтогенеза выделяется ведущий вид деятельности: непосредственно-эмоциональное общение в младенчестве, предметная деятельность в раннем детстве, сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение в подростковом возрасте, учебно-профессиональная деятельность в период ранней юности (Д. Б. Эльконин, 1974). Формируется мотивационно-потребностная и операциональная сфера психики. Происходит перестройка межфункциональных связей, а развитие каждой психической функции зависит от того, в какую систему связей оно включено. Следовательно, обучающее воздействие оказывает наибольшее влияние на ход психического развития ребенка.

Важнейшая особенность нервной системы состоит в ее *пластичности* и основанной на этом *способности к компенсации*: чем меньше ребенок, тем он более раним, но в то же время его нервная система обладает большими резервами пластичности, а следовательно, и компенсаторными возможностями. Это приводит к тому, что в психическом развитии ребенка сочетаются процессы эволюции и инволюции: то, что развивалось на предыдущем этапе, преобразуется или отмирает. При этом отмечается цепь качественных изменений в становлении психических образований — интеграция психики.

Наряду с закономерностями, общими для нормального и аномального психического развития, выделяются **общие закономерности для всех типов нарушенного развития** (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.).

Одна из них — *трудности во взаимодействии с окружающим миром*, приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми. Все это усложняет социализацию, а следовательно, и социальную адаптацию детей с различными типами нарушений развития:

замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления межличностных отношений, благодаря которым человек учится жить совместно с другими.

Затруднения во взаимодействиях с социальной средой обусловлены также особенностями развития личности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф и др.). Для них характерны неадекватная самооценка, переоценка или недооценка собственных возможностей, способностей, достижений. Это связано с замедленным формированием основных структурных компонентов личности — самосознания, эмоционально-волевой сферы, мотивации, уровня притязаний; ограничением контактов с людьми; реакцией личности на психотравмирующую ситуацию, обусловленную постепенным осознанием своей несостоятельности.

Выделяются **специфические закономерности нарушенного развития** (Лубовский В. И., 2013). Общей особенностью при всех типах нарушений в развитии является **снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации**, которое может наблюдаться на протяжении длительного времени или быть характерным только для определенного периода онтогенеза. Например, замедленная скорость переработки информации при зрительном восприятии у детей с нарушением слуха отмечается в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10—11 лет), в последующие возрастные периоды скорость такого восприятия возрастает и приближается к той, которая характерна для слышащих детей (К. И. Вересотская).

Специфическими закономерностями, свойственными всем категориям детей с нарушенным развитием, являются **затруднения словесного опосредования, замедление процесса формирования понятий**.

Для детей с нарушением слуха, например, характерно значительное отставание в становлении понятий — полноценные понятия формируются на три — пять лет позже, чем у обычных детей.

Сдвинуты во времени и более продолжительны возрастные кризисы.

Наряду с характерными для всех детей с ОПФР закономерностями проявляются и **закономерности специфические**, присущие детям со слуховой депривацией.

Дети с нарушением слуха могут овладеть словесной речью в ее разных формах (устной, письменной, дактильной только в условиях специального обучения, при этом развиваются обе ее стороны — импрессивная (восприятие речи зрительно, слухо-зрительно, на слух) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Асинхрония (от греч. *a* — ‘не, без’ + *synchronos* — ‘одновременный’), свойственная психическому развитию детей с нарушением слуха, проявляется в разной степени недоразвития одних систем восприятия при сохранности других.

И. М. Соловьев выделяет в психическом развитии детей с нарушением слуха две характерные закономерности.

Первая из них состоит в том, что из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка ограничен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено, в то время как необходимым условием успешного психического развития всякого ребенка является значительное возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Вследствие этого ограниченная психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и менее разнообразными, формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена. Компоненты психики у ребенка с нарушением слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях: наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления (превалирует первое); письменная речь в обеих формах — импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) — приобретает большую роль по сравнению с устной.

Вторая закономерность — отличия в темпе психического развития у детей с нарушением слуха по сравнению с нормально слышащими детьми. И. М. Соловьев представлял путь психического развития ребенка с нарушением слуха следующим образом: различия в психической деятельности между слышащим и неслышащим ребенком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определенного этапа, когда вследствие систематического сурдопедагогического воздействия различия перестают нарастать и даже уменьшаются. Чем благоприятнее условия, тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с нарушением слуха с развитием нормально слышащего ребенка. Основной смысл сурдопедагогических мероприятий состоит, таким образом, в создании новых условий для психического развития, прежде всего, в расширении и качественном изменении доходящих до ребенка внешних воздействий, изменении их состава за счет воздействий, заменяющих акустические на равные им по значению [7, 42].

3.2. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Познавательная деятельность — это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него.

Для осуществления познавательной деятельности необходимо протекание познавательных процессов. Познавательные процессы — это психические явле-

ния, которые в своей совокупности непосредственно обеспечивают познание как процесс и результат. К их числу относятся ощущение, восприятие, внимание, представление, воображение, память, мышление, речь [8].

Особенности психического развития ребенка с нарушением слуха раскрыты в научных трудах ряда ученых: Р. М. Боскис, И. Е. Валитовой, И. М. Гилевич, Л. И. Тиграновой, Н. Я. Семаго, Т. К. Королевской, А. П. Гозовой, Е. Г. Реницкой, В. А. Синяк, Е. А. Стребелевой и многих других.

Большой вклад в изучение особенностей познавательной деятельности детей с нарушением слуха, развитие их логического мышления, определение содержания психокоррекционной и развивающей работы внесли белорусские ученые Т. А. Григорьева и Т. И. Обухова.

3.2.1. Специфика развития слухового восприятия речи у детей с нарушением слуха

Овладение речью как средством общения и познания окружающего мира является важнейшим условием социального и познавательного развития ребенка. *Развивающееся слуховое восприятие имеет решающее значение для возникновения и функционирования словесной речи у человека.*

Слуховое восприятие речи предполагает наличие в долговременной памяти фонологических обобщений. Процесс овладения языком в его устной форме сопровождается выделением, накоплением фонологических обобщений (это могут быть акустические обобщения только ритмических структур, отдельных слогов или слов) и заканчивается приведением их в систему, которая потом как достигнутый результат применяется при декодировании (расшифровке) сообщений. Формирование и развитие фонологических обобщений осуществляется благодаря сличению артикуляторного программирования речи с эталоном под слуховым контролем. Именно слухового самоконтроля, или по-другому обратной связи, важнейшего звена в восприятии и понимании речи, и нет у ребенка с нарушением слуха.

Рассмотрим процесс развития навыка слухового восприятия речи в онтогенезе при норме и нарушении слуха.

Слуховые реакции на звук начинают проявляться в младенческом возрасте, что свидетельствует о реализации языковой способности ребенка. Уже в течение первого месяца жизни выявляется *врожденная приспособленность слуха человека к восприятию речи*, ребенок реагирует на голос матери, выделяя его среди других звуков и незнакомых голосов. Эмоционально положительный контакт ребенка с матерью служит началом коммуникативно-познавательного развития.

В первые дни жизни ребенка можно наблюдать, как в ответ на громкий голос или звук погремушки он проявляет различные двигательные реакции (закрывает глаза, наморщивает лоб, появляется гримаса плача, учащается

дыхание). На 2-й неделе жизни появляется слуховое сосредоточение — плачущий ребенок прислушивается и умолкает при сильном слуховом раздражителе (Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, 1981).

Слышащий ребенок с 10—12-й недели начинает поворачивать голову в сторону звучащей игрушки или голоса. Это реакция, которая выражает способность ребенка устанавливать источник звука в пространстве.

В возрасте 2 месяцев ребенок способен воспринимать интервалы между звуками. Это очень важная способность, которая является необходимым условием для овладения языком, поскольку речевые единицы имеют дискретный (прерывистый) характер. Одновременно ребенок начинает различать ударение в слове, а также основную частоту голоса говорящего, интонацию и ритм речи (Д. И. Тарасов и др., 1984).

В возрасте 3—6 месяцев ребенок определяет источник звука в пространстве, избирательно и дифференцированно реагирует не только на звук, но и на интонацию.

На протяжении 1-го года жизни у слышащего ребенка формируется обратная связь, стимулированная звуками внешней среды. Он пользуется этой связью для контроля собственного голоса. Благодаря обратной связи с 4—5-го месяца жизни младенец воспроизводит ритм, интонацию, длительность и частоту речевых звуков.

Важнейшим достижением в 6—9 месяцев является ситуационное понимание обращенной речи, формирование готовности к подражанию речи, расширение диапазона звуковых и интонационных комплексов. Прислушиваясь к речи взрослого, ребенок начинает активно ей подражать. Развитие лепета как реакции ребенка на речь окружающих является признаком сохранности слуховой функции и развивающегося слухового восприятия речи.

Слуховое восприятие играет решающую роль, поскольку позволяет ребенку воспринимать звучащую речь окружающих и сличать с нею собственное звукопроизношение. В процессе восприятия речи окружающих лепет по своему звуковому составу все более начинает приближаться к фонетическому строю родного языка.

Ранний возраст до года выступает самым ответственным и для становления фонологических представлений. На этом этапе проходит базовая обработка доступной для слуховой перцепции лингвистической информации через лепетные псевдослова, содержащие просодические характеристики, которые потом служат основой для формирования просодий слов, словосочетаний и фраз-высказываний будущей речи.

Е. Н. Винарская, Ф. Ф. Рау, Е. Г. Речицкая утверждают, что ребенок с нарушением слуха, так же как и слышащий, обладает биологически обусловленными голосовыми реакциями: криком, гулением, лепетом в начальной стадии [37]. Однако в силу специфических расстройств слуха врожденные синергии гуле-

ния и лепета затормаживаются. О происходящих изменениях можно судить по отсутствию вариативности в мелодических характеристиках голоса, бедности вокализаций, недостаточной обильности лепетных цепей. Несформированными оказываются не только аутослуховые и слуховые, но и речевые тактильно-кинестетические образы. Своеобразие сенсорных ощущений, которые получает ребенок с нарушением слуха на основе неорганизованных, прерывистых и сильно видоизмененных звуков, приводит к несоблюдению одного из трех условий возникновения речи — насыщение опыта детей речевыми воздействиями взрослых, включенными в живое общение их между собой. Неполюценные условия для подражания и имитации речи окружающих не способствуют появлению у ребенка с нарушением слуха потребности и мотива общения с взрослым, тем самым лишая его важного источника развития речи [32].

К концу 1-го года жизни слышащий ребенок различает слова и фразы по их ритмическому контуру и интонационной окраске, а к концу 2-го года и началу 3-го малыш обладает способностью различать на слух все звуки речи. Он с опорой на фонематическое восприятие начинает строить систему произносительных норм, что дает ему возможность самому активно участвовать в общении.

Развитие дифференцированного слухового восприятия звуков речи происходит в тесном взаимодействии с развитием произносительной стороны речи. По мнению В. И. Бельтюкова, Ф. Ф. Рау, Н. Х. Швачкина, это взаимодействие носит двусторонний характер. С одной стороны, дифференцированность произношения зависит от состояния слуховой функции, с другой — умение произнести звук облегчает ребенку различение его на слух. Однако развитие слуховой дифференцировки предшествует уточнению произносительных навыков.

Слабослышающий ребенок не может самостоятельно научиться тем движениям артикуляционного аппарата, которые необходимы для правильного произношения звуков. Без достаточного восприятия собственной речи он лишен возможности сравнивать ее с речью окружающих и, следовательно, самостоятельно исправлять свое дефектное произношение. Искаженные звуковые комплексы не выступают в роли коммуникативных единиц.

В течение 2-го и 3-го годов жизни у здорового ребенка в связи с формированием его речи происходит дальнейшее развитие слуховой функции, характеризующееся постепенным уточнением восприятия звукового состава речи. В основе формирования фонематического слуха ребенка лежит постепенный переход от грубых слуховых дифференцировок ко все более тонким. При этом конкретная последовательность в усвоении фонематических противопоставлений в значительной степени связана с вмешательством речедвигательных дифференцировок (Н. Х. Швачкин).

Овладение фонемами, как и другими фонетическими элементами речи, предполагает сопряженную деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. При этом слуховому анализатору принадлежит ведущая роль.

Акустические образы речи окружающих запечатлеваются в слуховой памяти ребенка и служат основой для их воспроизведения. Сличая собственную звуковую продукцию с запечатленными в памяти образцами речи окружающих, ребенок путем поиска требуемых артикуляционных движений совершенствует свое произношение, пока не добивается полного совпадения с произношением взрослых.

Считается, что формирование фонематического слуха заканчивается к началу 3-го года жизни. Однако усвоение правильного произношения всех фонем ребенком происходит еще в течение нескольких лет.

Совершенствуя свое произношение в дошкольный период, к 5—6 годам слышащий ребенок полностью овладевает фонетической и ритмической структурой слов, орфоэпическими нормами, нюансами ритмико-мелодического оформления фразы, вариативностью интонаций живой речи. Данный этап у слышащего ребенка характеризуется быстрым и интенсивным накоплением словаря, овладением грамматическим строем языка, формированием коммуникативных умений в условиях непосредственного речевого общения с взрослыми и детьми.

Речевой этап развития у детей с нарушением слуха характеризуется рядом специфических особенностей, которые в первую очередь проявляются несформированностью потребности в словах и в пользовании ими, что приводит к снижению речевой мотивации, встречной речевой активности и задержке коммуникативной деятельности. Активная речь, указывает К. Г. Коровин, возникает как реакция не только на звучащее слово, но и на его значение, которое составляет уже обобщение. Для ребенка с нарушением слуха повторяющиеся слова могут каждый раз казаться иными, и поэтому он не связывает их с теми предметами, которые они обозначают, и, следовательно, недостаточно усваивает их значение. Овладение словом вне ситуации общения приводит к употреблению его в расширенном, диффузном значении. Бедность словаря, усвоение слов в неправильном лексическом значении, недостаточно членораздельная и аграмматичная речь приводят к задержке развития наглядного мышления, которое проявляется в том, что слово в течение длительного периода не приобретает достаточной значимости как средство общения.

В *дошкольный период* у слышащего ребенка овладение нормами родного языка, словесной речью на уровне фразовых высказываний совершается спонтанно в процессе общения с окружающими. К школьному возрасту он практически овладевает коммуникативными умениями в той мере, в какой это требуется для самостоятельного устного общения.

Развитие речевого слуха продолжается и в последующие годы, в связи с усвоением значений слов, овладением грамматическими закономерностями, нормами формо- и словообразования. Несмотря на то что ребенок сравнительно рано начинает различать на слух основные типы фразовой интонации (просьба,

побуждение, вопрос и др.), полное овладение всеми тонкостями интонационного выражения многообразных коммуникативных целей, тончайших оттенков мыслей и чувств продолжается и в школьные годы.

Работа педагогов с детьми школьного возраста направлена на систематизацию языковых знаний, повышение культуры речи, всех ее выразительных возможностей, а также на развитие коммуникативных умений. Для ребенка хорошая речь — залог успешного развития и обучения в школе.

Данное положение применимо и для категории детей с нарушением слуха. Однако в отличие от слышащих сверстников ребенок с нарушением слуха не испытывает потребности в овладении словом, что в свою очередь снижает речевую мотивацию, желание словесно обозначить предмет или действие. Как справедливо указывает Р. М. Боскис, отдельные слова, которыми обладает ребенок с нарушением слуха, понимаются им в весьма ограниченном и чаще всего в совершенно своеобразном значении. При попытке самостоятельно выразить свои мысли обнаруживается своеобразная нелогичность речи [6]. Речевые высказывания ребенка с нарушением слуха часто непонятны собеседнику, что не благоприятствует речевому общению.

Таким образом, речевое общение ребенка с нарушением слуха при поступлении в школу характеризуется рядом специфических особенностей.

Задача педагога, который начинает школьный курс обучения детей с нарушением слуха, заключается в формировании у ребенка всех уровней структуры языка.

Остаточный слух ребенка вместе с первично сохранным интеллектом и компенсаторными возможностями сохранных органов чувств составляют тот положительный потенциал для овладения речевой коммуникацией, развитие которого в значительной степени зависит от качества и своевременности проводимой с ним коррекционно-педагогической работы.

3.2.2. Ощущения и восприятие при нарушении слуха

Зрительные ощущения и восприятие у детей с нарушением слуха

Зрительное восприятие играет ведущую роль в познании окружающего мира. Благодаря зрительному восприятию человек познает форму и цвет предмета, пространственные характеристики: размер, объем, глубину, удаленность. Зрительное восприятие позволяет ориентироваться в пространстве, координировать движения. С помощью зрения человек воспринимает мимические изменения и учится их декодировать, обучается чтению и письму.

Важнейшими свойствами восприятия как сложного познавательного процесса являются активность, обусловленность прошлым опытом, предметность. В развитии всех свойств восприятия у детей с нарушением слуха имеются определенные особенности, которые проявляются уже в раннем детстве. У ребенка

со слуховой депривацией нарушается связь между слуховыми и зрительными образами. Так, например, облик матери у ребенка не связывается с ее голосом, его внимание не привлекают звучащие предметы. Своеобразие усиливается к 2—3 годам, в период интенсивного усвоения речи, осмысления практических действий с предметами. Речевые отношения с взрослыми очень обеднены.

У детей с нарушением слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. В более сложных случаях, таких, например, как узнавание перевернутых изображений, отставание детей с нарушением слуха еще более заметно и продолжается дольше, до 11—12 лет. Восприятие отдельных частей предмета также своеобразно. На ранних ступенях развития восприятия дети с нарушением слуха вычленяют части, которые выступают над всей поверхностью или отличаются чем-то особенным. Трудности возникают и при сравнении предметов.

Развитие зрительного восприятия детей с нарушением слуха характеризуется излишней детализированностью, но не всегда целостностью получаемого образа. Детей завораживает яркий, необычный предмет, потому что он может долго удерживать непроизвольное внимание ребенка. Однако, чтобы передать сложные характеристики образа — его геометрическую форму, изменчивость, смысловую нагрузку, — требуется *слово*. Поэтому у детей с нарушением слуха и неразвитой речью наблюдается своеобразие формирования *сложного образа*: дети относительно легко, без затруднений выполняют пробы на узнавание простых фигур, однако испытывают затруднения при восприятии сложных, осмысленных изображений (сюжетных картин), понимании перспективных изображений. Дети с нарушением слуха не всегда понимают изображенное движение предметов; у них возникают трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, контурных изображений предметов; дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим (А. И. Дьячков).

В сюжетной картине дети с нарушением слуха чаще всего выделяют отдельные предметы, их действия, в три раза реже слышащих замечают мимику, пантомимику. Особенно редко устанавливают причины происходящего. Их описания картин можно отнести к трем из четырех типов, описанных в литературе Н. Г. Морозовой:

- отсутствие понимания основного смысла картины, простое перечисление предметов и людей (*I—IV кл.*);
- обедненное, без обоснования понимание основного смысла (*IV кл.*);
- полное понимание с некоторым обоснованием (*V—VI кл.*);
- глубокое обоснование смысла с раскрытием разнообразных связей между изображенными предметами, персонажами (*почти не встречается даже на второй ступени обучения*). Характерным является внесение в описание готовых форм (*словесные штампы*).

Особую роль в восприятии устной речи у неслышащих и слабослышащих играет зрительное восприятие. Необходимость такого восприятия связана

с ограниченной возможностью (либо ее отсутствием) воспринимать устную речь на слух. Действует механизм восприятия устной речи по видимым движениям речевых органов (чтение с губ), который может быть представлен следующими структурными компонентами:

а) зрительное восприятие движений речевых органов, которое опирается на актуализацию в памяти соответствующих образов;

б) сопряженное воспроизведение этих движений;

в) прогнозирование и понимание информации.

Чтение с губ происходит с учетом речевого и неречевого контекста.

Однако не следует думать, что ребенок с нарушением слуха может прочесть с губ все, что не слышит. Действительно, у детей с нарушением слуха формируется способность распознавать речевые сообщения при помощи зрительного восприятия видимых движений речевых органов. Однако следует учитывать, что из 42 фонем русского языка только 8 имеют ярко выраженный оральный образ. Так, например, заднеязычные фонемы [г], [к], [х] совершенно визуально не различимы, слова «папа», «мама», «баба» имеют абсолютно идентичный зрительный образ и без дополнения слуховым компонентом не различаются. Кроме того, осмысление зрительно воспринятой информации зависит от ряда обстоятельств: от освещения лица говорящего, его удаленности от собеседника, ракурса его головы, строения речевых органов, характера артикуляции, темпа речи говорящего, а также степени насыщенности речевого потока фонемами с отсутствующим либо маловыраженным оральным образом, адекватности ситуации содержанию обсуждаемого.

Зрительное восприятие для ребенка с нарушением слуха, безусловно, является главным источником представлений об окружающем мире, важным средством для развития возможностей общаться с людьми, воспринимать обращенную к ним речь. Однако не следует делать ставку только на зрительное восприятие. Задача педагога — обеспечить более раннее развитие зрительного восприятия в единстве с развитием речи и мышления.

Дифференцированность восприятия, его аналитико-синтетические возможности, целостность зависят от уровня развития абстрактно-логического мышления, полноты знаний о данном предмете.

В период обучения в школе у детей с нарушением слуха происходят существенные сдвиги в развитии зрительного восприятия — совершенствуется тонкость и дифференцированность восприятия мимики и жестов, изменений положений пальцев при восприятии дактильной речи, развивается восприятие движений губ, лица и головы собеседников при устной коммуникации.

Особенности двигательной сферы детей с нарушением слуха

Многие дети, имеющие нарушение слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию двигательной сферы. Например, у детей с нарушением слуха на протяжении всего дошкольного возраста наблюдаются некоторая

неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата.

Особенности развития речи у детей с нарушением слуха накладывают определенный отпечаток на становление их движений, в частности на высшие формы регуляции движений. Развитие произвольных движений начинается с того, что ребенок учится подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям окружающих. Затем слово становится средством организации собственных движений, упорядочивает их, делает более организованными и дифференцированными. Двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, имеют более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия (А. В. Запорожец). У детей с нарушением слуха вследствие более позднего формирования словесной речи произвольная регуляция движений развивается позже. Это проявляется в недоразвитии моторики (и крупной, и мелкой), недостаточном разнообразии двигательных навыков, их непрочности и тенденции к быстрому распаду.

Особенности развития движений у детей с нарушением слуха обусловлены не только недостаточным пониманием словесной инструкции, которая могла бы стать внешним регулятором движения, но и нарушением в развитии вестибулярного аппарата, который локализован в одном из отделов уха, а следовательно, может страдать так же, как орган слуха.

Трудности сохранения равновесия проявляются в школьном возрасте. При ходьбе с открытыми глазами неслышащие держатся так же, как и слышащие. При ходьбе с закрытыми глазами у 45 % неслышащих младших школьников наблюдаются расстройства равновесия, которые ощущаются до 12—14 лет, после этого различия уменьшаются. Низкая по сравнению со слышащими скорость выполнения отдельных движений замедляет темп деятельности в целом.

Таким образом, специфические особенности развития движений у детей с нарушением слуха обусловлены не только отсутствием слуха, но и недостаточным развитием речи, нарушением межфункциональных взаимодействий.

Кожная чувствительность при нарушении слуха

Кожные ощущения и восприятия (тактильные, температурные и болевые) возникают при непосредственном контакте предмета с кожей человека. Т. Г. Богданова подчеркивает, что из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные, так как они позволяют понимать явления, которые находятся в удалении от человека. При нарушении слуха это очень значимо, поскольку неслышащий

человек лишен одного из важнейших каналов приема информации — дистанционного [4].

Вибрационные ощущения возникают при прикосновении к предмету, который вибрирует. Колебания этих предметов распространяются в окружающей среде через твердые тела. Ощущения вибрации могут возникнуть при воздействии на любой участок кожной поверхности человека: значительные — на кончики пальцев, кожу ступни и живота, менее значительные — на кожу шеи, плечевого пояса, бедра. Неслышащий человек может отличить вибрации, которые одновременно воздействуют на разные участки кожи.

Для человека с нарушением слуха опора на вибрационные ощущения имеет очень большое значение, так как они могут давать сведения о местонахождении объекта, направлении его движения, свойствах предметов, музыкальных ритмов и т. д. Многие люди, особенно с большой потерей слуха, утверждает Т. И. Обухова, достигают очень высокой вибрационной чувствительности. Это объясняется тем, что для возникновения вибрационных ощущений воздействие может быть меньшей силы, чем для возникновения слуховых ощущений. Например, вибрация в 60—250 к/с ощущается глухими людьми при интенсивности 40—70 дБ, что недоступно при слуховом восприятии [31].

Для того чтобы дети с нарушением слуха могли использовать вибрационную чувствительность как средство познания, требуется специальная подготовка. Учащихся знакомят с различными вибрирующими предметами, учат локализовать источник вибрации в пространстве. В результате у неслышащих детей наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности.

Исследователи указывают, что при полном выключении слухового анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха — снижается. В процессе различных видов деятельности, специально подобранных упражнений, которые используют педагоги, активизируется и обостряется вибрационная чувствительность учащихся.

Развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятием и произношением. Некоторые из вибраций, возникающие при произнесении слов, улавливаются неслышащими и слабослышащими при прикладывании ладони к шее говорящего, носу, щеке, поднесении ладони ко рту. Вибрационная чувствительность, которая возникает в коже ладони, прижатой к горлу или носу, щеке, груди в момент рождения звуков, помогает осуществлять контроль за собственным произношением.

В результате тренировки дети могут распознать некоторые звуки речи, знакомые слова и иногда фразы. С помощью специального прибора — вибратора — лучше, чем при чтении с губ, улавливаются такие элементы произношения, как словесное и логическое ударение, темп, ритм. Это позволяет объединять чтение с губ и восприятие речи через вибрационную чувствительность.

Отметим и еще одну область использования вибрационной чувствительности. Речь идет о восприятии музыки. Вибрационная чувствительность фиксирует темп музыки, ритм, размер такта, чередование звуков по их силе и протяженности. Развитие вибрационной чувствительности у учащихся с нарушением слуха повышает их возможность слышать музыку, танцевать. Для этого к поверхности работающего прибора (колонки) дети прикладывают руки и воспринимают его колебания. Когда удаленность от звучащего предмета небольшая, дети воспринимают музыкальные волны телом, а колебания пола — ступнями. Восприятию воздушных колебаний помогают близко расположенные предметы с эффектом резонатора.

Воспринимаемые вибрации помогают неслышащему/слабослышащему узнать некоторые музыкальные произведения даже по незначительным признакам: чередование громких и тихих звуков, скорость смены одного звука другим. Наилучшим индикатором музыки при таком восприятии оказывается ритм. Дети могут дифференцировать довольно тонко воспринимаемые ритмы.

Однако вибрационные ощущения музыки неустойчивы. Особенно трудно воспринимаются вибрации при танцевальных движениях. Танцующий поворачивается к источнику вибрации то боком, то спиной, а это уменьшает вибрационную чувствительность. И все же даже такой хрупкий канал нельзя не использовать в целях развития ребенка. Если ребенок научится выделять ритмический образец и темп воспроизведения, то эти же признаки он легче определит в речевых воздействиях. Чувство ритма поможет неслышащему/слабослышащему ребенку улучшить речевую моторику, а вибрационные ощущения будут способствовать осуществлению контроля за собственным произношением.

Осязание при нарушении слуха

Осязание — это сложный познавательный процесс, в нем сочетаются кожные и двигательные ощущения. Во взаимосвязи с другими видами ощущений, в первую очередь со зрением, осязание является базой для формирования у человека целостных представлений об окружающих предметах и развития способностей к трудовой деятельности. И. М. Сеченов поставил осязание в один ряд со зрением.

С помощью осязания человек имеет возможность определить форму предметов, их плотность, протяженность и вес, получить представление о качественных особенностях поверхности, ее длине. Осязание дополняет знания, которые получены зрительным анализатором.

Осязание обусловлено функционированием сенсорно-афферентных систем кожного анализатора. Человек способен очень точно соотнести все ощущения прикосновения и давления на определенное место кожного покрова. Однако такая способность вырабатывается в процессе накопления опыта и во взаимосвязи с развитием других органов чувств. Сначала ребенок только берет,

захватывает предмет, затем учится его ощупывать в процессе предметных действий. При этом участвует зрительное восприятие. Далее формируется осязание как самостоятельный процесс познания. Вырабатываются различные движения, которые позволяют более точно выявить признаки предметов.

У детей с нарушением слуха наблюдаются те же тенденции в развитии осязания, что и у детей с нормальным слухом, но отмечается значительное отставание в развитии, особенно в развитии сложных видов осязания.

В младшем школьном возрасте дети учатся узнавать предметы на основе осязания без зрительного восприятия. А. П. Гозова исследовала особенности узнавания при помощи осязания объемных предметов и их контурных изображений учащимися с нарушением слуха в сравнении с нормально слышащими. Объемные предметы легче распознаются всеми детьми. В распознавании плоских изображений большие трудности наблюдались у неслышащих первокурсников (1 правильное распознавание из 40; у слышащих сверстников — 11 правильных). Различия между неслышащими и слышащими выступали особенно отчетливо в тех случаях, когда распознавание объектов требовало мыслительных операций. Слышащие дети использовали более сложные формы обследования объектов — сложные виды движений, поиск добавочных признаков, характерных для названного ими объекта [28].

Только к старшему школьному возрасту различия между слышащими и неслышащими детьми уменьшались, но не исчезали полностью. Так, при узнавании объемных предметов различия уменьшаются к пятому классу (у слышащих — 37 правильно распознанных фигур, у неслышащих — 35). При распознавании плоских фигур различия сохранялись до девятого класса и позже (неслышащие девятиклассники правильно распознавали 18, слышащие — 30 плоских объектов из 40).

Это объясняется сложностью осязания как познавательного процесса. При выключенном зрении осязание нуждается в активном привлечении прошлого опыта, сопоставлении полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о предметах, правильной организации процесса обследования. Недостаточное развитие мышления и речи у детей с нарушением слуха сказывается на развитии осязания.

3.2.3. Особенности развития внимания при нарушении слуха

Важной особенностью психических процессов является их избирательно направленный характер. Внимание как свойство психики характеризует динамику психических процессов.

Физиологическая основа внимания — общая активизация деятельности мозга (переход от сна к бодрствованию и активности). Феномен внимания объясняется наличием в коре больших полушарий особого рода нейронов,

не связанных с действиями раздражителей разной модальности. К ним относятся нейроны внимания и клетки установки (ожидания).

Внимание — это направленность психики на определенные объекты, имеющие для личности устойчивое или ситуативное значение; концентрация сознания, которая вызывает повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности. Т. А. Григорьева отмечает, что внимание как психическая функция как бы не имеет своего продукта. Оно проявляется в продуктивности сенсорных, интеллектуальных, двигательных процессов. Есть «интеллектуальное» внимание (воспоминания и мысли), «зрительное», «слуховое» и другие виды «сенсорного» внимания [12].

Выделяют следующие виды внимания: произвольное и непроизвольное.

Непроизвольное внимание человека возникает в следующих условиях:

- относительная интенсивность раздражителя;
- контраст между раздражителями;
- новизна раздражителя;
- ослабление и приостановка действий раздражителя;
- соответствие внешних раздражителей внутреннему состоянию организма или личности, ее потребностям.

Произвольное внимание возникает, когда человек ставит перед собой конкретные задачи, цели, что и обуславливает выделение нужных предметов как объектов внимания. Когда деятельность связана с положительной ее мотивацией, эмоциональным отношением к ней, произвольное внимание трансформируется в послепроизвольное к выполняемой деятельности.

Важными качествами являются *направленность* и *концентрация* внимания. Направленность подчеркивает избирательный характер познавательной деятельности. Концентрация характеризует не просто отвлечение от побочного, но и торможение конкурентной деятельности. С концентрацией связана *интенсивность* и *устойчивость* внимания. Разница в интенсивности с субъективной точки зрения характеризуется большим или меньшим погружением в деятельность, степенью заинтересованности ею.

Показатель устойчивости — высокая продуктивность деятельности на протяжении некоторого промежутка времени.

Длительность интенсивной концентрации зависит:

- а) от отношения к объекту внимания;
- б) характера и места деятельности;
- в) степени интереса к данному предмету;
- г) общей активности человека;
- д) внутренней мыслительной активности [12].

Отличительная особенность внимания — *распределение*. Оно обуславливает успех одновременного выполнения двух или более видов деятельности.

Развитие *внимания* в школьном возрасте заключается в становлении произвольного внимания как сознательного и контролируемого, формировании основных свойств внимания, таких как устойчивость, распределение, переключаемость.

Особенности развития внимания детей с нарушением слуха связаны с тем, что у них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие дактильной речи — на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании неслышащего ребенка. Поэтому дети с нарушением слуха быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является увеличение неустойчивости внимания. У детей с нарушением слуха отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок.

А. В. Гоголева выявила, что *продуктивность* внимания у неслышащих и слабослышащих учащихся в большей степени, чем у их слышащих сверстников, зависит от изобразительной выразительности воспринимаемого материала. При достаточной изобразительности они точнее устанавливают информативные признаки объектов, делают меньше ошибок. В связи с этим при обучении детей с нарушением слуха широко используются различные средства наглядности: одни для привлечения непроизвольного внимания (яркая картина, например), другие для развития произвольного внимания (схемы, таблицы).

В процессе обучения в школе у детей с нарушением слуха развивается произвольное внимание, формируются основные его свойства. Наибольший темп развития произвольного внимания у детей с нарушением слуха отмечается в подростковом возрасте, тогда как у слышащих учащихся оно формируется на 3—4 года раньше. Более позднее становление высшей формы внимания связано и с отставанием в развитии речи. Первоначально произвольное внимание опосредовано общением ребенка с взрослыми. Указательный жест, затем речевая инструкция взрослого выделяют из окружающих предметов вещь, тем самым направляя внимание ребенка. Постепенно ребенок начинает управлять своим поведением на основе самоинструкций (сначала развернутых, с внешними опорами, затем — совершающихся во внутреннем плане). На их основе осуществляются контроль за поведением, поддержание стойкой избирательной направленности деятельности. У детей с нарушением слуха переходы во внутренний план совершаются в более поздние сроки.

Важную роль в развитии внимания неслышащих детей играют словесная регуляция, тесная связь деятельности с чувствами, интересами, прошлым опытом.

Таким образом, развитие внимания у детей с нарушением слуха заключается в становлении произвольного внимания как сознательного и контролируемого, формировании основных свойств внимания, таких как устойчивость, распределение, переключаемость.

3.2.4. Память у детей с нарушением слуха

Память — основа психической жизни личности, в том числе и той, что развивается в условиях слуховой депривации. Без сохранения образов в памяти каждое ощущение и восприятие переживалось бы, как в первый раз. Не опираясь на образы, чувства, мысли, хранимые памятью, человек перестал бы ориентироваться. Клинические наблюдения показывают, что человек, потерявший память, перестает быть личностью, он автомат, который действует под влиянием примитивных потребностей и случайных внешних стимулов.

Память — не пассивное условие психической деятельности, это ряд сложных психических процессов. Активно овладевая ими, человек управляет воспроизведением и сохранением полезной информации, ее оперативным использованием в нужный момент. У детей с нарушением слуха память развивается по общим законам. В ней представлены те же процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Формируются те же виды памяти: *эмоциональная, двигательная, образная*, по мере усвоения словесной речи — *логическая*. Специфической, формируемой в процессе овладения жестовой речью является *жестово-логическая* память (она может развиваться спонтанно).

Для характеристики памяти лиц с нарушением слуха используются те же (что и в условиях сенсорной нормы) критерии: *объем, осмысленность запоминания, прочность воспроизведения* и др.

Опираясь на учение Л. С. Выготского о первичном дефекте и его вторичных последствиях, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев и другие выяснили, в чем заключается своеобразие памяти у неслышащих. При этом память рассматривалась не как изолированная функция, а в отношениях и в единстве со всей познавательной деятельностью ребенка. И у неслышащих, считают они, процесс запоминания — это деятельность с определенной целью, мотивами, средствами ее осуществления.

Запоминание детерминируется встречной активностью субъекта, личной заинтересованностью, характеризуется избирательностью.

Запоминание одного и того же материала у разных детей может быть разным по содержанию деятельности — по степени опосредованности и характеру используемых средств, направленности на те или иные признаки воспринимаемой ситуации.

Развитие памяти у детей с нарушением слуха в целом достигает того же уровня эффективности запоминания, что и в норме, но при этом имеет свои особенности:

- *образная память* детей с нарушением слуха более продуктивна, чем память словесная. Эта особенность наблюдается у нормально развивающихся детей до 7 лет, у детей с нарушением слуха проявляется и в более позднем возрасте. Причиной этой особенности развития образной памяти являются и высокий уровень развития зрительного восприятия, и недостатки развития словесной памяти;
- *словесная память* детей с нарушением слуха формируется на совершенно других основах, чем в норме. Для слышащего ребенка слово — целостная единица, воспринимаемая как особый комплекс звуков и наделенная смысловым значением. Для ребенка с нарушением слуха слово представляется набором букв, передаваемых через написание (т. е. зрительный образ) или движение дактильной азбуки (моторный образ). Этот «набор букв» имеет собственную смысловую нагрузку, но при заучивании и воспроизведении, особенно в условиях кратковременного запоминания, когда недостаточно времени для осмысления заучиваемого материала, слово запоминается детьми с нарушением слуха именно как набор знаков. Следовательно, при воспроизведении они могут допустить ошибки, сопоставимые с теми, которые делает обычный человек (замена внешне сходных букв), но при этом получившееся искаженное слово может быть лишено смысловой нагрузки, может стать бессмысленным. Такого не происходит в норме — даже ошибаясь, обычный человек ошибается «правильно», т. е. достраивает неправильную матрицу до реального слова.

При ошибках кратковременной памяти возможны замены элементов слова, близких по написанию (ТРУД — ТРУП); при ошибках долговременной памяти — замена близких по смыслу (ТРУД — РАБОТА). При ошибках запоминания глухих звуков возможна замена близкой по написанию буквой, причем не осмысливается полученный результат (ТРУД — ТРУЛ).

Память детей с нарушением слуха характеризуется несформированностью *приемов запоминания* вследствие нарушения речи, а значит, отсутствием условий для формирования самоконтроля за процессом запоминания и возможностей регуляции процесса запоминания.

Т. Г. Богданова экспериментально доказала, что трудности, испытываемые неслышащими детьми в запоминании слов, связаны с особенностями овладения ими словесной речью. Во-первых, во время обучения речи слово воспринимается неслышащим ребенком не как смысловая единица, а как последовательность элементов (слогов, букв), на фиксацию которых он затрачивает значительные усилия. Это субъективно увеличивает и общее число запоминаемых элементов. Отсюда — искажения буквенного состава слова, пропуски и перестановки букв и слогов. Во-вторых, не достигается необходимая дифференцированность значений слов, относящихся к одной ситуации. В-третьих, реже используются приемы опосредствованного запоминания, например группировка слов по смыслу [4].

В процессе психического развития детей с нарушением слуха память совершенствуется, формируется умение пользоваться различными средствами для запоминания. Для развития памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей: развивать их речь, формировать мыслительные операции — анализ и синтез, сравнение, абстракцию, учить их использовать различные средства для запоминания.

3.2.5. Воображение детей с нарушением слуха

Среди психических процессов особое место принадлежит воображению, которое заключается в создании новых образов путем мысленной переработки материала. **Воображение** — элемент психической деятельности человека. Прежде чем начать работу, человек представляет результат. Е. А. Сошина и Е. Г. Реницкая, исследовавшие развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха, подчеркивали, что участие воображения в процессе работы тем более значительно, чем выше степень творчества [35].

Благодаря развитию речи, а в связи с этим и понятийного мышления воображение детей развивается, освобождается от конкретных образных компонентов. Участие в воображении понятий освобождает личность от скованности конкретной ситуацией, обеспечивает возможность творческой переработки и преобразования имеющихся представлений, создания новых образов.

У детей с нарушением слуха специфические особенности развития воображения обусловлены замедленным формированием их словесной речи и понятийного мышления. Образы у детей с нарушением слуха отличаются яркостью и живостью, но отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова, что затрудняет формирование новых образов и воссоздание образов по словесному описанию. Исследования Г. Л. Выгодской свидетельствуют об отставании в развитии комбинаторных механизмов воображения, которое проявляется в большей стереотипности, шаблонности создаваемых младшими школьниками с нарушением слуха образов, меньшей оригинальности, их привязанности к заданным моделям, образцам действий, о трудностях трансформации имеющихся представлений.

М. М. Нудельман установил, что образы, возникающие у учащихся с нарушением слуха при чтении литературных произведений, не всегда соответствуют описанию. Такое несоответствие часто является причиной непонимания детьми с нарушением слуха смысла прочитанного произведения. Особые трудности наблюдаются у этих детей при воссоздании обстановки, пространственных отношений между объектами, воспроизведении цветовой окраски объектов. Большие расхождения между текстом и создаваемой иллюстрацией к нему возникают у учащихся с нарушением слуха из-за того,

что они вносят в рисунки много подробностей из своего прошлого опыта, так как текст произведения актуализирует образы хорошо знакомых предметов, больше относящиеся к образам памяти, чем воображения.

В нашей республике изучением проблемы творческого воображения неслышащих и слабослышащих учащихся и его формирования в процессе изобразительной деятельности занималась А. В. Киселёва. В экспериментальном исследовании были выявлены следующие общие особенности творческого воображения неслышащих и слабослышащих учащихся: превалирующая ориентировка на репродуктивный характер деятельности, стереотипность образов, недостаточная сформированность структурных и операциональных компонентов творческого воображения. Учащиеся с нарушением слуха часто генерировали образы, относящиеся не к творческому, а к воссоздающему воображению, что свидетельствует о неглубокой переработке образов реальности в воображении. В то же время слабослышащие учащиеся продемонстрировали более широкий круг представлений в соответствии с тематикой рисования, что выразилось в отражении большего количества объектов и их разнообразных характеристик. Нормально развивающиеся учащиеся с большим удовольствием создавали изображения творческого характера, ярко отражали в своих рисунках социальный опыт, свое отношение к изображаемому. В процессе исследования было отмечено отставание неслышащих и слабослышащих детей от нормально развивающихся сверстников по параметрам целенаправленности, количественной и качественной продуктивности, плодотворности, оригинальности, эмоциональной насыщенности образов творческого воображения.

А. В. Киселёва утверждает, что выявленное состояние творческого воображения неслышащих/слабослышащих учащихся обусловлено не только нарушением слуха и особенностями развития различных психических процессов, но и несовершенством методики работы по формированию воображения. Продуктивное формирование творческого воображения учащихся с нарушением слуха возможно в процессе целенаправленной коррекционно-педагогической работы, осуществляемой на уроках и внеклассных занятиях по изобразительной деятельности [20].

3.2.6. Мышление детей с нарушением слуха

Мышление — наиболее сложный познавательный процесс, который заключается в обобщенном и опосредствованном отражении действительности в существенных связях и отношениях. Опосредствованно отражаются:

- общие и особые признаки предметов и явлений;
- отношения и закономерные связи между явлениями (предметами).

Мышление связано с речью (словесной, а у неслышащих и жестовой) как в развитии, так и при функционировании. У детей с нарушением слуха мышление

формируется по тем же законам, что и у слышащих. Согласно Т. А. Григорьевой, в онтогенезе формируется три вида, или уровня, мышления [12].

Наглядно-действенное мышление характеризуется неразрывной связью мыслительных процессов с практической деятельностью, реализует необходимость решать поставленную задачу с участием практических действий (перемещение в пространстве, соединение частей).

Одной из характеристик развития *мышления* у детей с нарушением слуха является *трудность перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному виду мышления*. Именно в этот период, т. е. до 4—5 лет, у детей с нарушением слуха наблюдаются особенности, которые вполне могут быть охарактеризованы как задержка психического развития. Это связано именно с особенностями мышления.

Спонтанное, импульсивное манипулирование предметами, иначе говоря, *неспецифические действия* ребенка всегда сопровождаются речевыми реакциями взрослых. Взрослые и обозначают (предмет, действие, качества предмета), и обобщают результат действия. Запоминая эти реакции взрослого, фактически слова и их значения, ребенок получает возможность менять ход своих манипуляций, действовать иначе, действовать с опорой на речевую инструкцию взрослого.

Обобщая результат действий малыша, взрослые также формулируют некоторую оценку — «хорошо», «плохо», «правильно», «неправильно» и т. п., которая выступает дополнительным регулятором активности ребенка. В итоге при нормальном развитии слуха ребенок, ориентируясь на слова взрослого, не только увеличивает свой собственный словарный запас, но и начинает изменять свою предметную деятельность. Постепенно ребенок, поначалу действуя только методом проб и ошибок, исключает из своих манипуляций нерезультативные, бессмысленные пробы, тем самым сокращая время выполнения задания. В то же время слово — и свое, и взрослого — выступает как некоторое обозначение образа меняющегося предмета, обобщение всех тех преобразований, которые совершил ребенок с данным предметом.

Ребенок со слуховой депривацией *не может обозначить, обобщить* результат своей деятельности. Поэтому, манипулируя с предметом и находя методом проб и ошибок правильный путь решения мыслительной задачи, он не может оценить, обозначить качество совершаемых с предметом изменений. В итоге ребенок вынужден повторять весь путь решения, в том числе и бессмысленные, ошибочные пробы, для достижения нужного результата. Внешне такое поведение действительно похоже на поведение детей с ОПФР.

Т. А. Григорьева доказала, что в результате обучения детей с нарушением слуха дактильной азбуке у них появляется *средство*, с помощью которого можно обобщить опыт, а значит, перейти на новый, более сложный и опосредствованный уровень отражения связей между явлениями действительности, т. е. к *образному мышлению* [12].

Наглядно-образное мышление. Решение мыслительных задач происходит в результате внутренних действий с образами.

Наибольшие различия между неслышащими и слышащими детьми в развитии наглядно-образного мышления отмечаются в начале школьного обучения (1-й класс). В период от 7 до 10 лет у детей с нарушением слуха наблюдается более быстрый темп развития наглядно-образного мышления, чем у слышащих.

И образное, и предметное мышление детей с нарушением слуха характеризуется *синкретичностью* — целостностью, зависимостью от условий восприятия. С одной стороны, учитывая высокий уровень развития зрительного восприятия, синкретичность придает образному мышлению бóльшую продуктивность — известно, что по эффективности образное мышление неслышащих младших школьников даже превосходит конкретно-логическое мышление обычных детей. С другой стороны, зависимость от образа восприятия связана с характеристиками необратимости, недоказуемости, эмоциональности, что может существенным образом повлиять на мышление ребенка. Поэтому задачей педагогов является развитие *логического мышления* у детей с нарушением слуха.

Словесно-логическое мышление. Это опосредствованный и обобщенный способ отражения. В нем выделяют два подуровня: конкретно-понятийный (*мыслительные операции связаны с конкретным содержанием, знания используются в знакомой ситуации*) и абстрактно-понятийный (*мыслительные операции делаются обобщенными и обратимыми, появляется возможность доказать правильность суждений, контролировать процесс рассуждений*).

Первые два уровня развиваются у неслышащих детей в деятельности, доступных упражнениях даже без специального внимания (*спонтанно*), однако высокой степени развития достигают в процессе специального обучения. В недрах этих двух уровней создаются предпосылки для формирования более высокого уровня отражения — третьего.

Третьему уровню у неслышащих соответствует жестово-логическое мышление. Оно опосредствовано жестом и обобщает (*в значении жеста*). Уровень словесно-логического мышления неслышащих формируется позже, по мере овладения словесной речью, и достигает возрастной нормы в условиях развития билингвизма (*свободного владения жестовой и словесной речью*).

Словесно-логическое мышление развивается с опорой на наглядно-образное. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у детей с нарушением слуха переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих. В развитии понятийного мышления у детей с нарушением слуха

наблюдается значительно большее отставание и своеобразие по сравнению с его развитием у нормально слышащих детей, чем в наглядно-образном. В младшем школьном возрасте дети с нарушением слуха затрудняются в переходе от текста задачи к наглядному представлению его содержания, в выделении в наглядной ситуации определенных отношений, склонны учитывать не все существенные признаки условий задачи [11].

Вербальный интеллект полностью основан на мыслительной способности человека, где главным инструментом выступают слово, речь. Словесно-логическое мышление начинает развиваться у ребенка с 6—7 лет, т. е. с момента начала обучения в школе, а в качестве основной единицы понятийного мышления выделяется понятие, в котором отражаются общие, наиболее существенные свойства, признаки предметов и явлений действительности. Усвоение понятия зависит от полноценности функционирования сенсоров, определяющих свойства (признаки) рассматриваемого предмета. Будучи набором существенных дифференциальных признаков, понятие выражается в словесном знаке и формируется у ребенка в процессе обучения, познания действительности через практику, опыт. Понятийное мышление — это всегда осознанное вербализованное мышление. Поэтому нарушения развития речи неизменно сопровождаются снижением мыслительной деятельности и, как следствие, снижением интеллекта.

В подростковом возрасте дети с нарушением слуха затрудняются в анализе и синтезе сведений, предъявленных в словесной форме, делают неверные умозаключения по тексту. В период от 13 до 17 лет у них наблюдается значительное развитие понятийного мышления.

В ходе овладения системами конкретных понятий, логическими терминами и зависимостями в их соотнесенности между собой у детей с нарушением слуха постепенно намечается переход от конкретно-понятийного мышления к абстрактно-понятийному. Т. В. Розанова акцентирует внимание на том, что среди детей с нарушением слуха можно выделить тех, которые по результатам развития мышления не отличаются от слышащих. А. Г. Швецов указывает, что это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушением слуха в условиях адекватного обучения и воспитания [46].

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть огромную роль слухового восприятия в развитии познавательной деятельности, обогащении воображения и представлений у человека об окружающем мире. Но слух имеет и более конкретное «речевое» назначение: с помощью его ребенок имеет возможность расширять словарный запас, развивать устную речь, вносить в нее необходимые фонематические коррективы. Поэтому даже небольшое понижение слуха может привести к развитию нарушения произношения и нарушению грамматического строя речи.

3.2.7. Особенности речи детей с нарушением слуха

Проблема речевого развития детей с нарушением слуха приобретает особую актуальность в силу того, что активизация речевой деятельности способствует более гармоничному психофизическому и личностному развитию детей, а также их дальнейшей социализации в обществе. Опыт показывает, что успешность овладения любым учебным предметом, изучаемым в школе, зависит от уровня развития речи.

Речь — это процесс использования языка для общения, реальный процесс оперирования языком, а язык — это система знаков и правил их преобразования. В психологии выделяют две основные функции речи, связанные между собой. Первая — коммуникативная, благодаря реализации которой осуществляется процесс общения между людьми, вторая — интеллектуальная, вследствие которой речь выступает как средство выражения мыслей, их образования и развития, благодаря чему человек становится способным планировать и прогнозировать собственное поведение. Усваивая язык как общественно-заданную знаковую систему, человек овладевает соответствующими формами и операциями мышления. Речь становится средством анализа и синтеза, сравнения и обобщения предметов и явлений действительности. И. В. Тимошенко отмечает, что при каких-либо отклонениях в психическом развитии ребенка гармония в становлении основных функций речи нарушается. Подобная дисгармония наблюдается в психическом развитии детей с нарушениями слуха [38].

Речевое развитие детей с нарушением слуха осуществляется в условиях специального обучения и обладает целым рядом особенностей.

Ж. И. Шиф выделяет четыре психологических условия, определяющие особенности формирования у детей с нарушением слуха словесной речи [47].

Первое условие заключается в том, что у детей с нарушением слуха наблюдаются иные сенсорные основы формирования первичных образов слов, чем у слышащих детей. У слышащих детей первичным образом слова является слуховой, у неслышащих детей — зрительный образ, подкрепляемый двигательными ощущениями (написанное, дактилируемое или артикулируемое слово).

У детей с нарушением слуха зрительное восприятие слов («глобальное чтение»), написанных на табличках, начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек (сначала — по цвету, фактуре, позднее — по первой букве слова и т. п.). Эти таблички педагог соотносит с определенными предметами и действиями, т. е. благодаря зрительному восприятию слов у детей с нарушением слуха закладываются представления о сигнальных функциях слов и их фонетическом строе. Для глухих детей зрительное восприятие слов — первый этап знакомства с языком.

Второе условие — другой порядок анализа речевого материала, чем у слышащих. Овладевая речью, слышащий ребенок схватывает фонетический образ слова, практически членит его на слоги, потом — на звуки.

Умение выделить слово из речевого потока у слышащего ребенка появляется гораздо позднее, чем умение говорить. Точный анализ состава слова достигается позднее — при обучении грамоте.

У детей с нарушением слуха знакомство со словом начинается с его зрительного восприятия. При обучении устной речи на определенном уровне овладения произношением у них появляется послоговое членение слов. При этом происходит перестройка побуквенного анализа слова: отношения речедвигательных компонентов и зрительного восприятия в известной мере «перепаиваются» по типу отношений, имеющих при сохранном восприятии. Таким образом, у ребенка с нарушением слуха, воспринимающего слово побуквенно, но обучающегося произносить его по слогам, зрительное восприятие должно попасть под влияние двигательных компонентов речи, которые ведут его за собой. Эта перестройка происходит медленно, поскольку в сенсорном речевом опыте неслышащих детей зрительный образ слова длительно доминирует над медленнее развивающимся двигательным его образом.

Третье условие формирования речи у неслышащих детей — другие в сравнении со слышащими детьми типы грамматических преобразований. Звучащее слово воспринимается слышащими как единое целое, в случае преобразований оно часто начинает звучать по-другому (например, меняется ударение). Неслышащими детьми образ слова воспринимается зрительно, и его преобразования представляются чисто внешними.

Четвертое условие — своеобразные и неблагоприятные условия формирования речедвигательных навыков. Известно, что чем ближе вторичные отклонения к первичному нарушению, тем труднее осуществляется их коррекция. Произносительная сторона речи находится в наиболее тесной зависимости от нарушений слуха, и ее формирование оказывается наиболее трудным делом.

По мнению Р. М. Боскис, А. Г. Зикеева, Т. С. Зыковой, К. Г. Коровина, Т. В. Розановой и других, состояние речи детей с нарушением слуха зависит от разных факторов [5, 6, 17].

Основные из них следующие:

1) степень снижения слуха: чем хуже ребенок слышит, тем хуже он говорит;

2) время возникновения нарушения слуха: если слух был нарушен после 3 лет, у ребенка может сохраниться фразовая речь с незначительными отклонениями в словаре, грамматическом строе, звукопроизношении. Если поражение слуха произошло в школьном возрасте, то при хорошем владении фразовой речью ошибки в основном выражаются в оглушении звонких согласных, невнятном произношении безударных слогов, смазанной артикуляции и т. п. Снижение слуха в раннем возрасте приводит к тяжелому расстройству речи;

3) условия, в которых развивается ребенок после поражения слуха: своевременное слухопротезирование и ранняя психолого-педагогическая помощь дают наибольшую эффективность в работе;

4) физическое и психическое состояние ребенка с нарушением слуха: у соматически ослабленных, психически малоактивных детей формирование речи происходит менее активно.

Слабослышащие дети по сравнению с неслышащими обладают лучшими возможностями для речевого развития: они способны сами овладеть определенным запасом слов. Однако даже в этом случае их речевое развитие очень своеобразно.

По уровню речевого развития Н. М. Назарова предлагает всех детей с нарушением слуха разделить на три группы.

Дети первой группы (с незначительным понижением слуха):

- имеют достаточно объемный словарный запас;
- испытывают затруднения при восприятии отдельных элементов речи и шепота, что нередко вызывает трудности в усвоении программного материала;
- неправильно произносят отдельные звуки в спонтанной речи;
- искажают звуко-слоговую структуру слова;
- допускают аграмматизм, который переносится на письмо;
- испытывают незначительные затруднения при составлении текста.

Ко *второй группе* относятся неслышащие и слабослышащие дети, включенные в коррекционную работу с раннего возраста, которые:

- имеют сниженный по сравнению со слышащими объем словарного запаса;
- испытывают определенные специфические трудности при восприятии речи, что вызывает выраженные проблемы в овладении программным материалом;
- произносят звуки смазанно или искаженно;
- затрудняются в интонационном оформлении речи;
- допускают стойкий аграмматизм в устной и письменной речи;
- испытывают трудности при продуцировании связного высказывания;
- бегло читают.

Третья группа — это слабослышащие и неслышащие дети с грубым системным нарушением речи.

Для детей с нарушением слуха, потерявших речь в раннем возрасте, в большинстве случаев характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы, охватывающее лексику, грамматику, фонетику.

Лексическая сторона речи детей с нарушением слуха характеризуется ограниченностью словаря. Как правило, объем словарного запаса у ребенка с нарушением слуха, поступающего в школу, значительно меньше, чем у слышащего ровесника. Одна из особенностей заключается в соотношении пассивного и активного запаса. В норме пассивный словарь (понимание слов) превышает активный (употребление слов). У ребенка с нарушением слуха

пассивный и активный словарь по объему почти полностью совпадает. Он хорошо понимает те слова, которые употребляет в собственной речи.

Следующей особенностью у детей с нарушением слуха можно назвать отсутствие или малое количество слов с отвлеченным значением. Примером могут служить слова, которые не так часто встречаются в разговорно-обиходной речи, но вместе с тем обычно известны слышащему ребенку: *скука, чудеса, победа, мечтать, сообразить, побороть, свободный, серьезный* и т. д.

В словаре детей с нарушением слуха наблюдается дефицит слов, которые обозначают части целого: ручка, крышка, носик, дно (у чайника); *носок, пятка, подошва, шнурки* (в ботинке); *отделение, карман, застежка, лямки* (в школьном рюкзаке).

Ребенок с нарушением слуха может не знать слов, обозначающих сходные объекты, и поэтому, например, называет «домом» и избу, и шалаш, и палатку, и даже собачью конуру. Ему могут быть неизвестны синонимы хорошо знакомого слова. Например, зная хорошо слово *дом*, он не понимает слов *жилище, здание*.

В словаре учащихся с нарушением слуха могут отсутствовать многие слова, которые будет обнаруживать учитель в устных и письменных высказываниях, при чтении учащимися стихов, рассказов, сказок.

К числу наиболее типичных особенностей речевого развития детей с нарушением слуха относятся трудности овладения **лексическим значением** слова. Значения слов, особенно редко употребляемых, у детей с нарушением слуха могут быть недостаточно точными и дифференцированными. В одних случаях слову придается слишком широкое значение, в других, наоборот, слишком узкое. В результате слова иногда используются не в том значении, в котором они употребляются в норме. Например, ребенок по картинке составляет предложения: «Перед домом на маленьком саду (вместо *на клумбе*) росли цветы»; «После дождя из земли вылез змей (вместо *червяк*)»; «Бабушка из коробки (вместо *сундука*) достала платок»; «Дядя подметает улицу большой кисточкой (вместо *метлой*)»; «Рабочий работает на моторе (вместо *на станке*)»; «Мальчик открыл водопровод (вместо *кран*), и потекла вода».

Наряду с многозначностью, расширенным или суженным значением ряда слов словарю ребенка с нарушением слуха присуща конкретность:

- почти отсутствуют обобщающие понятия (*транспорт, посуда, животные* и т. д.);
- наблюдается взаимозамещение названий предметов и действий (*рисовать — карандаш; раскладушка — лежать; обложка — тетрадь; вода — «умывается», копает — «лопата»* и т. п.).

На то, что ошибки употребления слов обусловлены ограниченностью понимания их значений, обращают внимание Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. Характерны следующие замены: общее понятие заменяется

частным (книга — «букварь»), частное — общим (кастрюля — «пасюда», рубит — «работает»), название целого — названием части (умывальник — «кран»), отмечаются ситуационные замены (кран — «водопровод», умывальник — «мыло», пижама — «спальня»), взаимозамены предмета и признака (деревянный — «парта», мел — «бела»), подмены названия предмета названием содержимого (чайник — «чай»), замены по внешнему сходству (кисточка — «метла»). Затруднено усвоение служебных слов и слов с отвлеченным значением [41].

Дети с нарушением слуха замещают слова не произвольно, а по определенным признакам: внешней похожести обозначаемых объектов, их функциональному сходству, принадлежности к одной ситуации, отношению «целое — части» и т. д. Эти замены спровоцированы отсутствием в лексиконе ребенка нужного слова. Взамен отсутствующего он подставляет другое слово, действуя вполне разумно в соответствии со своими представлениями о реальных объектах.

Такие подстановки никак нельзя назвать нелогичными. Их всегда можно объяснить смысловой связью, существующей между тем словом, которое употреблено, и тем, вместо которого оно употреблено. Всякий раз замещение происходит внутри определенной смысловой группы. Во всех без исключения случаях с бесспорной отчетливостью выступает связь явлений, которая заставляет ребенка, обладающего несколько ограниченным запасом слов, делать такие замены.

Следует обратить внимание еще на одну группу замещений слов, которые можно встретить преимущественно у слабослышащих детей. Ребенок говорит или пишет *палочки* вместо *пальчики*, *консервы* вместо *конверт*, *лещ* вместо *клещи*, *камень* вместо *камыш*. Приведенные замены имеют в своей основе звуковое сходство слов. Ребенок, который плохо слышит, неясно различает на слух акустически близкие звуковые комплексы, и это становится причиной смещения лексических значений фонетически похожих слов.

Если подобные ошибки встречаются у неслышащих, то они имеют другую природу — не слуховую, а визуальную (зрительную). Например, неслышащий ребенок знает слово *гусь*. Встретив новое для себя слово *гусли*, он по сходству графического образа (на письме), артикуляционной близости (в устной речи) тоже может ошибочно принять его за уже известное ему слово *гусь*.

Рассматривая возможные ошибки детей с нарушением слуха, следует выделить группу словообразовательных нарушений. Ребенок использует в слове неправильный суффикс или приставку, пропускает эти морфемы или вставляет лишние: *масленица* вместо *масленка*, *переподпрыгнул* вместо *подпрыгнул*; «Мальчик *смотрелся* (вместо *засмотрелся*) на собаку»; «Ребята *напрягли* (вместо *запрягли*) лошадь». Такие ошибки — это результат неполного овладения значением различных морфем.

Фонетическая сторона речи детей с нарушением слуха изобилует многочисленными ошибками в звукопроизношении, воспроизведении слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Даже у тех учащихся, которые владеют развернутой речью, обнаруживаются искажения отдельных звуков при сохранной структуре слова. Ошибки произношения: смешение звуков (сходных по способу образования («*папушка*» — *бабушка*, «*ключ*» — *ключ*)), по месту образования («*твечка*» — *свечка*), мягких и твердых звуков («*люна*» — *луна*, «*кручок*» — *крючок*); искажения, нарушающие структуру слова: выпадение и включение слогов и звуков («*мета*» — *метла*, «*кручка*» — *ручка*); пропуск начала слова («*рибишо*» — *гребешок*) или его конечной части («*конве*» — *конверт*), перестановка звуков и слогов при правильном общем контуре слова («*каторная*» — *картонная*, «*наушинки*» — *наушники*); неправильное ударение («*ру́ка*», «*вёсло*» и др.)). В произношении слабослышающих детей обычно сохраняются наиболее доступные для их слухового восприятия ударные звуки и слоговые сочетания, их содержащие.

Характерными для детей с нарушением слуха являются нарушения звуко-буквенного состава слов. Ошибки этого вида больше проявляются у слабослышающих учащихся, которые способны частично воспринимать на слух речь разговорной громкости. Дело в том, что часть звуков ребенок может не улавливать совсем, а другие — воспринимать неправильно. Лучше воспринимаются ударные части слова. Поэтому приставки, окончания, которые в русском языке обычно являются безударными, различаются на слух недостаточно ясно.

Слабослышающий ребенок искаженно слышит слово, искаженно запоминает его и поэтому так же искаженно произносит и пишет. Если в устной речи некоторые ошибки такого рода могут остаться незамеченными, то на письме они проявляются явно в виде следующих нарушений:

1) смешение звуков:

- звонких согласных с глухими: *блакала* (плакала), *крафин* (графин), *каюда* (каюта), *катовит* (готовит), *тетушка* (дедушка);
- твердых согласных с мягкими: *потерала* (потеряла), *всу* (всю), *ряда* (рада), *ягоди* (ягоды), *испугалься* (испугался), *синая* (синяя), *тота* (тетя);
- свистящих согласных с шипящими: *чаши* (часы), *сахматы* (шахматы), *пирозное* (пирожное), *кацели* (качели);
- аффрикат ([ц], [ч]) с составляющими их звуками (т + с, т + ш): *всепился* (вцепился), *светы* (цветы), *кришит* (кричит), *шотка* (щетка);
- звуков [с] и [з] со звуками [т] и [д]: *кратит* (красит), *схвасил* (схватил), *кординка* (корзинка);

2) пропуск звуков при стечении нескольких согласных: *латочка* (ласточка), *оманул* (обманул);

3) перестановка и включение отдельных звуков: *наушинки* (наушники), *каторная* (картонная), *простнулась* (проснулась);

4) пропуски безударных частей слова: *метаает* (подметаает), *смапривает* (подсматривает), *дети учат* (учатся) *в школе*;

5) искаженное произнесение звуков.

Трудности усвоения письма и чтения обусловлены не только неполноценностью слуха, но и недоразвитием фонематического восприятия речи.

Со временем по мере обучения и накопления речевого опыта эти нарушения почти полностью преодолеваются.

Искажения слов, которые так характерны для слабослышащих детей, как правило, не имеют места у неслышащих. Каждое новое слово впервые сообщается неслышащему ребенку одновременно с его написанием. Письменный образ слова, как более постоянный, оказывается и более стойким. Если неслышащему учащемуся удастся достаточно хорошо усвоить буквенный и артикуляционный состав слова, то он пишет его правильно. Если же этого не происходит, то учащийся может переставить звуки, пропустить некоторые из них.

Для речи детей с нарушением слуха характерны общая смазанность речи, обедненность интонации. Голос у детей с нарушением слуха глухой и слабо модулированный. Темп речи, как правило, замедленный.

Следует обратить особое внимание на тот факт, что даже незначительная степень понижения слуха может становиться препятствием к усвоению чтения и письма в условиях обучения в учреждении общего среднего образования.

Яркое своеобразие речи детей с нарушением слуха проявляется в особенностях **грамматического оформления** речи. Перечисленные выше грамматические ошибки являются специфическими нарушениями грамматической правильности речи, которые никогда не фиксируются у детей с нормальным слухом.

Эти ошибки являются следствием общего недоразвития грамматического строя речи, что обусловлено суженным речевым опытом, ограничением словарного запаса и, конечно, «недослышанностью» начальной и конечной частей слов, в которых, как известно, больше всего выражены грамматические характеристики слов. Называются подобные ошибки *аграмматизмом*. Они могут быть единичными, редко встречающимися или же обнаруживаться достаточно часто и носить характер определенной закономерности.

К числу наиболее типичных ошибок грамматического оформления речи относятся нарушения синтаксических связей: согласования и управления.

Чаще всего страдает глагольное управление. Дети выбирают не ту падежную форму имени существительного, которую требует глагол: *ответил мальчика*, *кормит траву*, *подбросил мячом*.

Случаи употребления слов в предложном падеже, как наиболее сложные, вызывают у учащихся с нарушением слуха особые затруднения: *сидит около кусты*; *лежат на траву под дерева*; *бабочка с точке на крылышке*.

Нередко наблюдаются ошибки, связанные с произвольным изменением типа склонения (*запряженные лошадem*), с неправильным определением признака одушевленности/неодушевленности (*увидел красивых деревьев, взял червячки*) или рода (*стоит на левой колене*).

Относительно часто встречаются также нарушения согласования: *пришел цапля, глаза желтый, а хвост и крылья коричневый*.

К достаточно распространенным ошибкам следует отнести неправильное использование предлогов:

- замена предлогов (*шел на мостику; снял от себя*);
- пропуски предлогов (*лезет дерево; дедушка остался детьми*);
- включение лишних предлогов (*кормит с морковкой; из школы в домой*).

Заметную группу ошибок **морфологического уровня** составляют также неправильные употребления частей речи или их форм. Например, учащийся с нарушением слуха заменяет имя существительное глаголом (*Мы разучивали песни, стихи, танцевать*), путает разряды местоимений (*Я не буду смотреть телевизор, потому что у себя болит голова*), выбирает не ту видовременную форму глагола, которая требуется по контексту (*Мальчик сердится и ушел*), ошибается в выборе личной формы глагола (*Он спрашивает: «Ты что плачешь?»*) и др.

На ранних этапах дети нередко не различают части речи и не всегда правильно ими пользуются, с трудом овладевают местоимениями и предлогами, неправильно используют суффиксы. Например, изменяют имена существительные по нормам глагола (*«бабочкил», «стрекозил»*); неправильно присоединяют суффиксы (*«доменький»* вместо *домик* и наоборот — *«добрик»* вместо *добренький*), используют окончания имен существительных при падежном изменении имен прилагательных (*«интересное»* вместо *интересных*).

В процессе обучения количество грубых ошибок уменьшается, но сохраняются ошибки, связанные с познанием тонких различительных признаков системы языка (различение категорий рода, числа, одушевленности, правильное использование падежных форм).

Например, наиболее простая форма сообщения о множестве предметов, которой пользуются неслышащие дети, — многократное повторение названия (*«кукла, кукла, кукла»*). Они используют также наречие *много* — *«много одеяло»*. Ранние грамматические обобщения проявляются в своеобразных изменениях конца слова: *«ногаи», «кошкаи»* и т. д. Своеобразие грамматических изменений слов сглаживается по мере обучения речи и развития мышления.

Что касается **синтаксического уровня**, т. е. умения строить предложения, то и здесь педагог может обнаружить ряд характерных особенностей. Владея в основных чертах синтаксисом простого предложения, большинство учащихся с нарушением слуха использует в речи несколько ограниченный набор синтаксических конструкций (подлежащее + сказуемое + дополнение или обстоя-

тельство). Наблюдаются и прямые отступления от языковой нормы в виде пропуска членов предложения (*Дедушка посадил детей на сани. И отправились в школу*), частей составного сказуемого (*Дедушка старался быстрее*), усилительных и отрицательных частиц (*На небе было ни облачка*) и др.

В среднем школьном возрасте продолжают сохраняться трудности установления грамматических связей между словами в предложении. Например: «*Отец сказал мальчика*», «*Мама и папа сидели в лодку*». В одних случаях ошибки обусловлены особенностями сенсорного опыта неслышащих, в других — своеобразием их наглядно-образного мышления, трудностями познания сложной структуры языка, для овладения которой нужен высокий уровень развития понятийного мышления.

Отмечаются ошибки в построении вопросительных предложений. Ребенок может составить вопрос таким образом, что в нем будет содержаться и ответ (*Где птичка поет в лесу?; Кто читает газету взрослый?*).

Овладение синтаксисом сложного предложения затрудняет детей еще больше. Наиболее серьезными ошибками, деформирующими в первую очередь письменную речь, являются нарушения структуры предложения. Ошибки такого рода бывают очень разными: от неправильного порядка слов (*Дед позвал ребят, который управлял лошадью*) до неправомерного членения одного предложения на два (*Когда мальчики шли к лесу. Вдруг они увидели дым*).

Достаточно часто встречается неадекватное использование союзов и союзных слов. Например, один подчинительный союз заменяется другим, имеющим иное значение: *Наташа перестала плакать, что* (вместо *потому что*) *ей дали ягоды*. Или в сложное предложение вводятся сразу и подчинительный, и сочинительный союзы: *Когда паровоз ушел, и Коля с девочкой встали*.

Как общую особенность синтаксического строя речи учащихся с нарушением слуха следует отметить широкое проникновение в письменные высказывания разговорных конструкций, что на письме приобретает характер резко выраженных отступлений от языковой нормы (*Папа слови мне бабочку, какую спросил отец; Мама купи мне сачок, ответила Таня бабочку ловить*). В большей степени это, конечно, проявляется у детей с относительно сохраненным слухом, которые имеют возможность опереться на свои слуховые впечатления.

Не трудно заметить, что морфологические и синтаксические ошибки являются нарушениями грамматической правильности речи и практически не встречаются у слышащих детей.

Таким образом, для грамматического строя речи детей с нарушением слуха характерны:

- особенности овладения морфологическими разрядами слов (самостоятельно они употребляют наиболее конкретные части речи: имена существительные, глаголы; большую трудность представляет овладение частями

речи с более отвлеченным значением — именами прилагательными и наречиями, местоимениями и предлогами);

- особенности грамматического оформления речевых единиц проявляются в характерных аграмматизмах (отсутствие или смешение родовых и падежных окончаний имен существительных, видовых и временных форм глаголов);
- ошибки построения синтаксических конструкций (замена предложения словом или рядом слов, пропуск или употребление лишних предлогов, пропуск главных членов предложения, как правило, сказуемого, нарушение порядка слов и др. («*Матык мат*» вместо *Мальчик бросил мяч*)).

По мнению Ж. И. Шиф, основное своеобразие речи неслышащих учеников младших классов заключается в том, что в своих высказываниях они оперируют конкретными образами, а не понятиями, овладение которыми возможно лишь на основе более или менее развитого языкового обобщения. Ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой и ограниченное понимание читаемого текста.

Отклонения в речевом развитии негативно сказываются как на формировании личности в целом, так и на отдельных психических процессах в частности, на формировании словесного мышления. Тем не менее потенциал развития речи детей с нарушением слуха при сохранной интеллектуальной сфере носит практически неограниченный характер.

Положительное влияние на развитие речи детей оказывают слуховые тренировки при использовании звукоусиливающей аппаратуры. Постепенно развивается слуховое восприятие речи на слух. В результате у ребенка накапливается речевой опыт, и он получает возможность научиться пользоваться словесной речью в общении.

Таким образом, развитие речи и слухового восприятия происходит одновременно, в единстве. Развитие слухового восприятия создает у детей с нарушением слуха новую полисенсорную основу для коррекции и развития устной речи при единстве слухового, зрительного анализаторов и кинестетической связи. Это позволяет ребенку с нарушением слуха приблизиться в речевом развитии к детям с нормальным слухом.

Развитие речи ребенка, как слышащего, так и с нарушениями слуха, есть прежде всего развитие способа общения. В общении с окружающими дети с нарушением слуха овладевают языковой действительностью, у них складываются знания об ее элементах, формируется речевое поведение, ребенок активно присваивает речь окружающих.

Развитие речи в начальных классах ведется *по трем направлениям*:

- над словом (лексический уровень);
- над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень);
- над связной речью (уровень текста).

Три названных направления развиваются параллельно, хотя и находятся в подчинительных отношениях между собой. Так, усвоение словаря дает материал для конструирования предложений, а результаты того и другого направления используются при составлении связных рассказов.

Для развития речи учащихся используются определенные виды упражнений. Наиболее важные среди них — упражнения в связной речи; в них сливаются все умения: и в области словаря, и на уровне предложения, способность накапливать материал и строить по определенной логике и композиции свою речь. Обучение разговорной связной речи учащихся с нарушением слуха осуществляется на всех уроках по всем учебным предметам.

Дактильная речь — своеобразная кинетическая форма словесной речи, построенная на движениях пальцев руки в воздухе.

Термин «дактилология» (от греч. *dactilos* — ‘палец’, *logos* — ‘слово’) используется в двух основных значениях. Во-первых, так называют алфавит, воспроизведенный пальцами руки (рук). Во-вторых, дактильной речью называют сам процесс общения при помощи ручной азбуки. Г. Л. Зайцева определяет дактильную, или пальцевую, азбуку как уникальное изобретение человечества для общения и обучения детей с нарушением слуха [16].

В научных кругах нет точных данных о том, кто и когда первый изобрел дактильный алфавит. Однако есть версия, что в Средние века монахи давали обет молчания и часто прибегали к ручной азбуке в целях безмолвного общения между собой. Впервые дактильный алфавит был опубликован в 1593 г. испанским монахом де Вебра. Еще один испанский монах и учитель Педро Понсе де Лион создал и начал применять для обучения глухих дактильную азбуку испанского языка, которая легла в основу многих национальных дактильных систем.

Впервые французский дактильный алфавит, созданный специально в целях обучения глухих, был опубликован в 1629 году в книге Ж. П. Бонета «О природе звуков и искусстве научить глухого говорить». Русский дактильный алфавит был опубликован в первой русской книге об обучении глухих — замечательном произведении В. И. Флери «Глухонемые», вышедшем в Петербурге в 1835 году.

В настоящее время дактилология не утратила своего значения и занимает ведущее место в обучении неслышащих/слабослышащих и слепоглухих. Созданы и широко применяются дактильные алфавиты национальных языков, в том числе украинского, белорусского, узбекского, армянского. Описаны 43 дактильных алфавита, используемые в 59 государствах мира.

В русской дактильной азбуке дактилемы воспроизводят буквы (см. рис. 3). Некоторые дактильные знаки полностью обрисовывают букву (например, з, д), другие — передают очертания букв (г, л, м, н, с, т), остальные — обозначаются

						
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
						
З	И	Й	К	Л	М	Н
						
О	П	Р	С	Т	У	Ф
						
Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы
						
	Ь	Э	Ю	Я		

Рис. 3. Русская дактильная азбука

условно (*в, е, ж, к, н, р*). Общаясь при помощи дактильной речи, разговаривающие следуют правилам письменной формы речи, иначе говоря, нормам орфографии русского языка. В то же время дактилирование обязательно сопровождается устной речью. Произношение дактилируемых слов и словосочетаний должно соответствовать орфоэпическим нормам.

Дактильная речь обращена, как правило, к неслышащему/слабослышащему собеседнику, который воспринимает зрительно дактилирование и зрительно же (или слухо-зрительно) устную речь говорящего. Это необходимо учитывать. Дактилирующая рука должна быть расположена таким образом, чтобы ребенку с нарушением слуха были хорошо видны лицо партнера, его губы. Обычно дактилируют неподвижной (в локтевом суставе) правой рукой, кисть которой находится на уровне плеча говорящего.

По мнению Б. Д. Корсунской, дактильная речь — единственное средство, обеспечивающее именно на ранних этапах формирование у неслышащего/слабослышащего малыша словесной речи не только на специальных занятиях, но и в первую очередь в общении. Дактилирование облегчает слухо-зрительное восприятие речи, например при восприятии тех звуков, которые плохо считаются с губ (например, такие звуки, как [г], [к], [х]). Применение дактильной речи, как более легкого (по сравнению с устной) для детей с нарушением слуха вида словесной речи, позволяет им за сравнительно короткий срок накопить значительный объем слов и фраз, овладеть звуко-буквенным составом слова и, следовательно, аналитическим чтением.

С. А. Зыков, разработавший теоретические основы коммуникационной системы, выдвигая дактильную речь как исходную в процессе обучения языку, таким образом аргументирует свой подход:

1. Дактильная речь легко воспринимается, ребенок видит каждый элемент слова.

2. Она полностью контролируется самим говорящим. Неслышащий может проверить себя, сопоставляя свою речь со словом, данным учителем.

3. При дактилировании формируются пальцевые кинестезии (мышечное чувство руки), благодаря которым структура слова запоминается быстрее и прочнее.

4. Между пальцевыми кинестезиями и кинестезиями артикуляционного аппарата устанавливаются прочные нейродинамические связи, благодаря которым дактильная речь становится опорой для устной речи.

5. Дактильная речь помогает овладевать членораздельной речью, ее грамматическим строем, словарным составом.

6. Эта форма речи обеспечивает неслышащему ребенку на ранних этапах словесное общение, вытесняя жестовую речь [18].

В настоящее время в нашей стране дактильная форма речи как вспомогательное средство широко применяется при обучении устной речи детей

с нарушением слуха в дошкольных учреждениях. Затем во время школьного обучения к дактильной речи обращаются тогда, когда необходимо точно передать звуковой состав слова. Это может быть при введении нового, ранее незнакомого слова, для называния фамилии, имени, географического или исторического названия, научного термина и т. п. Как правило, полностью сопровождать устную речь дактильной нецелесообразно [15].

В работе с детьми с нарушением слуха, кроме словесного, используют еще и жестовое общение.

Система жестового общения лиц с нарушением слуха

По мнению ведущего специалиста в области исследования жестовой речи в России Г. Л. Зайцевой, система общения людей с нарушением слуха имеет сложную структуру, поскольку, помимо других видов речи, включает в себя и две разновидности жестовой речи: калькирующую жестовую речь (КЖР) и русскую жестовую речь (РЖР) [16].

Калькирующая жестовая речь — это система общения, в которой жесты сопровождают устную речь говорящего. Жесты в КЖР выступают как эквиваленты слов, а порядок их следования такой же, как в предложении, т. е. этот вид речи калькирует лингвистическую структуру словесного языка. Жесты в высказываниях КЖР исполняются в начальной форме (именительный падеж имени существительного или инфинитив глагола в русском языке). Жесты сопровождают устную речь говорящего. У КЖР нет собственной грамматики, она калькирует структуру словесного языка, поэтому является вторичной знаковой системой, которая усваивается на базе и в процессе изучения детьми с нарушением слуха словесной речи. Именно в этом принципиальное отличие КЖР от русской жестовой речи (РЖР), которая устроена совсем иначе.

Русская жестовая речь — это система общения при помощи средств русского жестового языка (РЖЯ). РЖЯ — самобытная своеобразная лингвистическая система, обладающая собственной лексикой и грамматикой. Устная словесная речь при таком высказывании не используется.

Русская жестовая речь имеет ряд особенностей. Р. М. Боскис отмечает многословность РЖР. Это означает, что одному слову русского языка соответствует несколько жестов, например, обозначению «стирать тряпкой», «стирать резинкой» соответствуют разные жесты. Особенностью жестового языка является его многозначность, т. е. один и тот же жест обозначает предмет и действие (например, «нож» и «резать»; «лопата» и «копать»). В разговоре конкретное значение жеста уточняется благодаря контексту — речевому или ситуационному, предметному.

Исследователи жестового языка отмечают своеобразие синтаксиса, несовпадение его с синтаксисом словесной речи: последовательность жестов в высказывании не соответствует последовательности слов в предложении

(«Мама чайник зеленый стол ставить»); предлоги, союзы, служебные слова отсутствуют; отрицание следует за названием действия («я читать нет»). При обучении детей с нарушением слуха словесной речи последняя начинает влиять на жестовую, привнося в нее, например, предлоги и союзы. В контекст жестового высказывания часто включается дактилирование: приставки, окончания слов, слов, для обозначения которых нет жестов.

Г. Л. Зайцева подчеркивает, что большинство людей с нарушением слуха владеют разными видами речи — и русской жестовой, и калькирующей жестовой, и словесной речью (во всех ее формах). У них наблюдается своеобразное словесно-жестовое двуязычие, для которого характерны различный уровень владения каждым видом речи, распределение коммуникативных функций между взаимодействующими речевыми системами, взаимное влияние сосуществующих речевых систем. Словесно-жестовое двуязычие детей с нарушением слуха влияет на их психическое развитие в целом и на отдельные его стороны — развитие памяти, мышления, личности. Поэтому, по мнению Г. Л. Зайцевой, необходимо включить национальный жестовый язык наряду со словесным в систему средств педагогического воздействия при организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

По мнению Всемирной федерации глухих, абилитация неслышащих немислима без использования жестового языка. В новой редакции Закона «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» (от 17.07.2009) жестовый язык признается средством межличностного общения (ст. 12). В Кодексе Республики Беларусь об образовании (2011) определена роль жестового языка как средства обучения, воспитания и общения неслышащих детей [30; 31].

Cued Speech и «Визуально-фонетическая система коммуникации»

Решить проблему общения с лицами, имеющими нарушение слуха, помогает средство, которое менее известно на постсоветском пространстве, но хорошо зарекомендовавшее себя в странах Америки и Западной Европы — это Cued Speech (опора речи). Идея создания данного лингвистического средства принадлежит американскому ученому-физику О. Корнет, проректору Вашингтонского университета Галлодет для лиц с нарушением слуха. Белорусскими учеными-лингвистами А. А. Метлюк и Н. С. Евчик совместно с О. Корнет в 1990 г. Cued Speech была адаптирована применительно к русскому и белорусскому языкам и получила свое название «Визуально-фонетическая система коммуникации». В настоящее время разработаны версии для 50 языков и диалектов мира: *Langage Parlé Complété — L.P.C.* (дополненная разговорная речь) — для французского языка, *Lingua Sudetta — L. S.* (подсказывающая речь) — для итальянского, *Fonogesti* (фоножесты) — для польского и т. д., которые успешно используются в обучении детей с нарушением слуха.

Визуально-фонетическая система представляет собой комплекс, состоящий из мануально-тактильных жестов (ключей), которые сопровождают устную речь и дополняют визуально сходные артикулемы, что позволяет слабослышащим воспринимать с губ артикуляцию собеседника однозначно. Восемь ключей в виде конфигурации пальцев и ладони (согласные), располагаясь в четырех позициях относительно лица (гласные), дополняют зрительно воспринимаемые артикуляторные образы слов. В отличие от дактилологии и калькирующей жестовой речи данная система используется для того, чтобы исключительно точно дополнить, а не заменить недостающую артикуляционную информацию, воспринимаемую при чтении с губ.

Особенностью визуально-фонетической системы является то, что она полностью базируется на фонетической основе обычной речи: базовой единицей для мануально-тактильного сопровождения произношения говорящего служит слог, т. е. та же единица, которая является минимальной и основной при артикуляции и восприятии речевой цепи слышащими. Важным является то, что система позволяет точно передавать не только отдельный слог, но и такие значимые фонетические элементы речи, как слоговой ритм и словесное ударение, которые не находят достаточно четкого оптического отображения. Изложение принципов и структуры визуально-фонетической системы коммуникации выполнено в монографии ее автора Н. С. Евчик «Перцептивная база языка при норме и патологии слуха». Данная система легка в изучении и применении [15].

В настоящее время Cued Speech (опора речи) используется в обучении учащихся с нарушением слуха иностранному (английскому) языку.

Увидеть фрагменты использования различных средств обучения учащихся с нарушением слуха и составить хотя бы первоначальное о них представление возможно, раскрыв QR-коды.



Рис. 4. QR-коды для демонстрации дактильной азбуки, Cued Speech и русского жестового языка

Своеобразие детей с нарушением слуха по сравнению с нормально слышащими сверстниками наиболее наглядно и ярко проявляется в их речевом развитии. А именно: поздние сроки начала овладения словесной речью, одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), характерное для многих детей с нарушением слуха словесно-жестовое двуязычие, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, прежде всего мышления, сказываются на формировании личности детей, их познавательных интересов.

3.3. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

3.3.1. Особенности развития эмоциональной сферы

В соответствии с общими закономерностями психического развития личность ребенка формируется в процессе общения со сверстниками и взрослыми в ходе усвоения социального опыта. Нарушение или полная потеря слуха приводит к трудностям в общении с окружающими, замедляет процесс усвоения информации, обедняет эмоциональный опыт детей и не может не отразиться на формировании их личности. Т. Г. Богданова обращает внимание, что своеобразие психофизического развития в условиях слуховой депривации проявляется снижением инициативы и самостоятельности, нарушением иерархии потребностей и интересов, затруднениями в самостоятельном осознании общественно значимых мотивов деятельности и социальных ценностей [4].

Социальная ситуация, в которой пребывает ребенок с нарушением слуха, играет важную роль в возникновении и формировании у него определенных черт личности. Ребенок, потерявший слух в младенчестве, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям, чем нормально слышащий. Можно выделить различные неблагоприятные факторы, оказывающие влияние на развитие личности и эмоциональной сферы детей с нарушением слуха.

Трудности общения и своеобразие взаимоотношений с обычными детьми могут привести к формированию у учащихся с нарушением слуха некоторых негативных черт личности, таких как агрессивность, замкнутость, неуверенность в себе, снижение самоорганизованности и целеустремленности.

Отставание в развитии речи вызывает затруднения в осознании своих и чужих эмоциональных состояний, понимании высших социальных чувств, формировании морально-этических представлений и понятий.

Специфичность взаимоотношений с родителями и другими членами семьи, бедность эмоциональных проявлений в значительной мере связаны

с недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение.

Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний ребенка с нарушением слуха, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям, упрощению межличностных отношений.

Значительные трудности в определении причин эмоций. Использование словесных обозначений определенных эмоций осуществляется неслышащими/слабослышащими детьми младшего школьного возраста лишь в хорошо знакомых жизненных ситуациях. Многие эмоциональные состояния, социально-нравственные чувства остаются совсем неизвестными учащимся с нарушением слуха до среднего школьного возраста.

Вместе с тем Т. Г. Богданова отмечает, что к факторам, благоприятно влияющим на эмоциональное развитие детей с нарушением слуха, можно отнести их внимание к выразительной стороне эмоций, способность к овладению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения [4].

Значительное влияние на формирование эмоционально-волевой сферы, развитие личности детей с нарушением слуха, становление межличностных отношений на начальных этапах оказывают условия семейного воспитания.

Важным фактором, влияющим на развитие личности, является наличие или отсутствие нарушения слуха у родителей. В. Петшак, изучая эмоциональное развитие неслышащих детей, выявил, что неслышащие дошкольники, у которых неслышащие родители, не отличаются от слышащих сверстников по эмоциональным проявлениям, по числу интеллектуальных эмоций. Тогда как в поведении неслышащих детей, имеющих слышащих родителей, наблюдается бедность эмоциональных проявлений — меньшее их количество и разнообразие.

В младшем школьном возрасте неслышащие учащиеся неслышащих родителей более общительны со сверстниками, более любознательны, у них наблюдается стремление доминировать в группе сверстников, быть лидерами. Неслышащие учащиеся слышащих родителей более стеснительны, менее общительны, стремятся к уединению.

Все учащиеся с удовольствием рассказывают о своих друзьях, желании играть с ними, разговаривать, вместе отдыхать и выполнять общую работу. Средний показатель уровня общительности в группе слышащих детей составил 70 %. В группе детей с нарушением слуха из семей неслышащих он равнялся 62 %, в группе детей с нарушением слуха из семей слышащих — 60 %.

Еще одна особенность личности детей — желание быть лидером, доминировать в группе сверстников. Самый высокий показатель в этой графе имели неслышащие дети из семей неслышащих — 45 %. Ниже был показатель

у слышащих учащихся — 30 %. Они не всегда выбирали положение в центре, объясняя это большой ответственностью и нежеланием находиться в центре внимания. Самый низкий показатель был получен в группе неслышащих детей из семей слышащих — он составил 5 %. Свой выбор они объясняли стеснительностью, неумением хорошо говорить и т. д.

Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова отмечают, что все дети положительно относились к своим сверстникам, хотели поддерживать с ними дружеские отношения, но по-разному выбирали позицию в коллективе. Наиболее доминирующую позицию заняли неслышащие дети из семей неслышащих, слышащие дети выбрали средний вариант, имея желание как слушать кого-то, так и быть услышанными. Неслышащие дети из семей слышащих вообще не хотели находиться в позиции лидеров [4].

3.3.2. Развитие самосознания

По мнению Т. Г. Богдановой, у нормально развивающегося ребенка *самосознание* определяется его социальным опытом и проходит в своем развитии следующие этапы:

- на первом этапе ребенок сознает свою тождественность, отделяет себя от окружающих людей (примерно к 11—12 месяцам);
- на втором — происходит осознание себя как активного деятеля (к 3 годам);
- на третьем — осознание собственных психических процессов и овладение умением произвольно управлять ими (в младшем школьном возрасте);
- на четвертом этапе происходит осознание моральных норм, нравственных правил и соответствующих им оценок (в период юности).

Ребенок, родившийся с нарушением слуха или потерявший слух в первые два года жизни, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его от людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. На начальных этапах психического развития самооценка ребенка зависит от оценок родителей, их же стандартами он пользуется для оценки окружающих людей. С возрастом все большее значение в формировании самосознания приобретают другие значимые для ребенка люди — педагоги, затем сверстники.

В связи с замедленным формированием у детей с нарушениями слуха предметной деятельности в более поздние сроки совершается переход ко второму этапу в развитии самосознания. Отставание в развитии познавательной сферы, своеобразие в становлении эмоций приводят к задержке перехода к третьему и четвертому этапам развития самосознания.

Формирование такого важного компонента самосознания, как *самооценка*, представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественно новые виды самооценки, формированию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает различные места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению. Самооценка играет важную роль в становлении механизмов саморегуляции, определяет уровень притязаний, влияет на развитие межличностных отношений.

Исследования показали, что в развитии самосознания и самооценки у детей с нарушениями слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на 2—3 года позже.

Самооценка тесно связана с уровнем *притязаний*, а также влияет и на то, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других.

По данным В. Л. Белинского, самооценки и оценки товарищей нередко бывают ситуативными, часто зависят от мнения педагога, наблюдаются случаи не критичности самооценок, преобладает завышенная самооценка даже у старшеклассников. Уровень притязаний учащихся с нарушением слуха в учебной деятельности характеризуется высокой лабильностью, особенно заметной в младшем школьном возрасте. С возрастом устойчивость оценок и критичность неслышащих детей повышаются [3].

Многие психологи сходятся во мнении, что в подростковом возрасте у неслышащих детей неслышащих родителей наблюдаются более точное представление о самих себе, своих возможностях и способностях, более адекватная самооценка по сравнению с неслышащими детьми слышащих родителей. Эти особенности могут объясняться тем, что на начальных этапах развития слышащие родители не могут вызвать своих неслышащих детей на эмоциональное общение, хуже понимают их желания и потребности, часто опекают своего ребенка, неохотно предоставляя ему свободу и самостоятельность. Все это усиливает зависимость неслышащих детей от взрослых, формирует такие личностные черты, как ригидность, импульсивность, эгоцентричность, внушаемость. У неслышащих детей возникают трудности с развитием внутреннего контроля за своими эмоциями и поведением, у них замедлено формирование социальной зрелости [8, 29, 31].

Морально-этические представления учащихся с нарушением слуха хотя в целом соответствуют социальным критериям общества, тем не менее отличаются некоторой односторонностью, преимущественным использованием конкретными понятиями без учета промежуточных, относительных оценок.

Дети с нарушением слуха менее адаптированы в обществе, чем их слышащие сверстники. С одной стороны, ребенок с нарушением слуха чувствует по отношению к себе любовь, жалость, сострадание, что влияет на формирование

эгоцентрических черт, а с другой — испытывает исключительность своего положения, и у него порой начинает складываться мнение, что он является обузой для близких.

Изучая ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи подростков с нарушением слуха, В. С. Собкин обнаружил, что неслышащие подростки более, чем их слышащие сверстники, уверены и оптимистичны в завтрашнем дне. Особенно это касается слабослышащих. Но есть интересный момент: несмотря на то что слабослышащие более, чем неслышащие, оптимистичны в своем будущем, более сориентированы на социальные достижения, они более социально инфантильны в построении своих жизненных планов, предпочитают думать о сегодняшнем дне, а не строить планы на будущее. У неслышащих жизненные планы более определенные в силу суженности сфер профессиональной деятельности. Для них менее значима ценность социального достижения.

Интересы старшеклассников в основном группируются вокруг трех видов деятельности: учеба, труд, спорт. Интересно, что учеба у неслышащих старшеклассников является главным интересом только в выпускных классах, в остальных — наибольший интерес проявляется к спортивной деятельности. Стремление к самоутверждению, самоусовершенствованию приводит одних учащихся старших классов к чрезмерному увлечению спортом, которое затмевает все другие интересы, у других — к бездеятельности и иждивенчеству.

Для неслышащих подростков первая тройка жизненных ценностей — счастливая семейная жизнь (72 %), успешная профессиональная деятельность (36,5 %), воспитание детей (34,1 %); для слабослышащих — счастливая семейная жизнь (65,6 %), достижение успеха в жизни (60,8 %), успешная профессиональная деятельность (45,6 %) [34].

В младшем и старшем подростковом возрасте большое влияние на развитие личности детей оказывают условия обучения и взрослые, осуществляющие это обучение. На самооценку детей с нарушением слуха влияют мнения учителей. Черты личности, которые они оценивают как положительные, часто связаны с учебной ситуацией. Это внимательность на уроках, умение решать задачи, аккуратность, трудолюбие, успеваемость. К ним добавляются собственно человеческие качества: чуткость, умение прийти на помощь.

По мере продвижения в обучении у детей с нарушением слуха наблюдается все более глубокое и тонкое понимание личностных и эмоциональных особенностей того или иного человека и межличностных отношений, повышаются правильность оценки результатов своей деятельности, самокритичность, устанавливается соответствие притязаний собственным возможностям. Направление их развития аналогично тому, которое наблюдается у слышащих детей, однако соответствующие изменения появляются позднее (на 2 года и больше).

3.3.3. Межличностные отношения

Каждый ребенок, независимо от особенностей своего психофизического и индивидуального развития, степени готовности к школе, достигнув определенного возраста, попадает в систему объективных условий, которые определяют характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. При поступлении в школу ребенок вступает в новые отношения с окружающими, усложняются формы его поведения, ему предстоит осваивать *правила взаимодействия с другими людьми*. Помимо отношений в семье и ближайшем заинтересованном окружении, ребенок постигает нормативность школьной жизни, двора, улицы, где сосуществуют сверстники, более старшие и младшие дети.

Межличностные отношения определяются как субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т. е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения.

Межличностные отношения характеризуются как относительно устойчиво длительные, что определяет в качестве их базовой характеристики фактор времени. Единицей анализа межличностных отношений выступает чувство эмоционального отношения одного человека к другому. Ядро межличностных отношений, указывает Б. Г. Ананьев, составляют сознательные усилия партнеров, а чувства и сопровождающие их действия задают матрицу отношений, в соответствии с которой строится общение [1].

Неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии затрудняют контакт с партнером, заставляя человека с нарушением слуха прибегать к интенсивному использованию невербальных средств общения, вносят специфические особенности в осознание и осмысление отношений.

Особенности развития межличностных отношений детей с нарушением слуха можно кратко охарактеризовать следующим образом:

- для учащегося с нарушением слуха педагог играет значительную роль в формировании межличностных отношений (в формировании оценки одноклассников и самооценки) на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов;
- у неслышащих и слабослышащих учащихся необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых;
- возможно проявление агрессивного поведения, связанного с реальным оцениванием возможностей учащегося с нарушением слуха со стороны учителя и одноклассников;
- приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками;

- «неагрессивная агрессивность» — использование учащимся с нарушением слуха невербальных средств для привлечения внимания собеседника (схватить за руку, похлопать по плечу, подойти очень близко, заглядывать в рот сверстника и т. д.), что воспринимается слышащими как проявление агрессивности [1, 3, 21].

Н. А. Грицук с целью *формирования социальной зрелости личности* учащихся с нарушением слуха определяет *следующие условия эффективности педагогического воздействия*:

- педагогическое воздействие должно основываться на диагностической и прогностической основе (изучение личности, диагностика потребностей, уровня развития, сформированности навыков поведения и т. п.);
- учет личностного жизненного опыта учащихся (в том числе и негативное отношение к миру вещей, людям, себе), степени активности, положительного потенциала, навыков и приемов выполнения действий, эмоциональных реакций, ценностей и потребностей;
- процесс формирования личности должен осуществляться в общении и взаимодействии субъектов (роль нравственного авторитета воспитателя, педагогическое руководство системы внутриколлективных отношений, создание благополучного эмоционального и психологического климата в классе (группе), помощь в приобретении жизненного статуса);
- организация многообразных видов деятельности, способность удовлетворить и обогатить потребности детей в желаемом общении, творческом самовыражении, переживании успеха, уважении окружающих;
- взаимосвязь и единство обучения, воспитания, образа жизни как основа процесса формирования личности (знания формируют взгляды, убеждения, чувства, черты личности, потребности, привычки поведения, которые оказывают влияние на мотивацию учения, любознательность, творчество, расширение сферы познания);
- взаимосвязь педагогического воздействия, самообразования и самовоспитания (педагогическое воздействие и взаимодействие приводят к стремлению ребенка работать над собой, совершенствоваться; результаты самообразования и самовоспитания облегчают педагогическое воздействие);
- осуществление возрастного индивидуального подхода в процессе формирования личности (учет особенностей личностной, познавательной, эмоционально-волевой сферы, жизненного опыта, компенсаторных возможностей);
- профилактика негативных проявлений в жизнедеятельности воспитанника;
- наличие банка данных о личности воспитанника (такая информация является предпосылкой личностного, дифференцированного и индивидуального подходов);

- обеспечение в укладе жизни воспитательного института (семьи, школы, учреждения дополнительного образования) условий для трудовой, познавательной, художественной, природоохранной, спортивно-краеведческой деятельности; проявление заботы и взаимопомощи; создание условий для личностного роста воспитанников, организации их жизнедеятельности по законам творчества; работа социальных институтов во взаимодействии друг с другом;
- обеспечение ребенку достойного положения в системе межличностных отношений: активной позиции в отвечающей его задаткам деятельности; возможности самостоятельного принятия решений; удовлетворения потребности быть значимым для других и для себя [13].

3.4. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Особые образовательные потребности у детей с нарушением слуха обусловлены закономерностями нарушенного развития, которые мы рассмотрели выше. Среди наиболее значимых для организации учебного процесса особенностей выделяют следующие:

- нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого недоразвитие речи;
- сниженный объем внимания, низкий темп переключения, меньшая устойчивость, затруднения в его распределении;
- преобладание образной памяти над словесной, преобладание механического запоминания над осмысленным;
- превалирование наглядных форм мышления над понятийными, зависимость развития словесно-логического мышления от степени развития речи обучающегося;
- непонимание и трудности дифференциации эмоциональных проявлений окружающих, обедненность эмоциональных проявлений;
- наличие комплекса негативных состояний: неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка, агрессия;
- приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками.

В. И. Лубовский отмечает, что среди особенностей, наблюдаемых при всех недостатках развития, т. е. обусловленных специфическими закономерностями, может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи

в развитии и обучении этих детей. Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями.

В. И. Лубовский определяет *особые образовательные потребности* как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОПФР в процессе обучения.

Когнитивные (познавательная сфера) *составляющие* — это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире.

Энергетические составляющие — умственная активность и работоспособность.

Эмоционально-волевая сфера — направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Именно специфические закономерности определяют важнейшую особенность детей с ограниченными возможностями — особые образовательные потребности, которые варьируют по своему характеру в зависимости от типа дизонтогенеза, выраженности дефекта и индивидуальных особенностей ребенка. Они выражаются в конкретных требованиях к специальным образовательным условиям, содержанию и темпу педагогической работы, необходимых для всех детей с ОПФР.

Особые образовательные потребности различаются у слабослышащих и позднооглохших учащихся, неслышащих и учащихся с кохлеарными имплантами, что определяет особую логику построения учебного процесса и находит свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с нарушением развития:

- специальное обучение должно начинаться сразу после выявления первичного нарушения развития;
- увеличение при необходимости сроков освоения образовательной программы;
- обеспечение адаптированной развивающей образовательной среды;
- введение в содержание обучения специальных учебных предметов и коррекционных занятий, не присутствующих в учебном плане нормально развивающихся сверстников;
- обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание учебных предметов, так и через специальные коррекционные занятия;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;

- индивидуализация обучения с учетом возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся;
- обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью реализации единых подходов в решении образовательно-коррекционных задач, специальной психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей «особенного» ребенка.

Принципиальное значение имеет удовлетворение *особых образовательных потребностей* детей с нарушением слуха, включая:

- создание слухоречевой среды, использование разных типов звукоусиливающей аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) в ходе всего образовательно-коррекционного процесса;
- учет специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений;
- целенаправленное и систематическое развитие словесной речи (в устной и письменной формах), формирование умений обучающихся использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций;
- применение в образовательно-коррекционном процессе соотношения устной, письменной, устно-дактильной и жестовой речи с учетом особенностей разных категорий детей с нарушением слуха, обеспечения их качественного образования, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции;
- постановку и реализацию на общеобразовательных уроках и в процессе внеурочной деятельности целевых установок, направленных на коррекцию нарушений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений; создание условий для развития у обучающихся инициативы, познавательной активности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности;
- обеспечение специальной помощи в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, включая впечатления, наблюдения, действия, воспоминания, представления о будущем; в развитии понимания взаимоотношений между людьми, связи событий, поступков, их мотивов, настроений; осознании собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей; формировании умений проявлять внимание к жизни близких людей, друзей;
- использование обучающимися в целях реализации собственных познавательных, социокультурных и коммуникативных потребностей вербальных и невербальных средств коммуникации с учетом того, что партнеры по общению владеют ими, а также с учетом ситуации и задач общения;
- осуществление систематической коррекционной работы по формированию и развитию речевого слуха, слухо-зрительного восприятия устной

речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку (с помощью звукоусиливающей аппаратуры); развитие умений пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами и/или кохлеарными имплантами, проводной и беспроводной звукоусиливающей аппаратурой коллективного и индивидуального пользования;

- создание условий обучения, обеспечивающих деловую и эмоционально-комфортную атмосферу, способствующую качественному образованию и личностному развитию обучающихся, формированию активного сотрудничества учащихся в разных видах учебной и внеурочной деятельности, расширению их социального опыта, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе имеющими нормальный слух; постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы учреждения образования;
- формирование социальной компетенции, способности использовать полученные знания в конкретной жизненной ситуации.

Только при удовлетворении особых образовательных потребностей каждого обучающегося можно открыть ему путь к полноценному качественному образованию.

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Под специальными условиями получения образования обучающимися с особенностями психофизического развития в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании понимаются: организация педагогической, медицинской, социальной, психологической и иных видов помощи, без которых невозможно или затруднено освоение содержания образовательных программ основного, дополнительного и специального образования, в том числе использование технических средств социальной реабилитации, специальных учебных изданий, специальных методов обучения и воспитания, информационных технологий, адаптация материальных объектов и иное (ст. 1. 31).

Специальная педагогика устанавливает, что обучение и воспитание детей с ОПФР органично взаимосвязаны и взаимодополняемы с саморазвитием, и реализуются они в специальных образовательных условиях. Важнейшими составляющими этих условий для любой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями являются следующие:

- создание адекватной среды жизнедеятельности как в условиях класса, школы, так и вне ее;
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении специальных методов и средств обучения компенсации и коррекции (в том числе и технических);
- необходимые материально-технические, кадровые и методические ресурсы;
- непрерывное и компетентное участие родителей в образовательном процессе.

4.1. ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Включение учащихся с нарушением слуха в активную совместную жизнедеятельность со здоровыми сверстниками предполагает специальную адаптацию образовательной среды. Задача специалистов, работающих в условиях

образовательной интеграции, — обеспечить безбарьерную, адаптивную, развивающую, личностно ориентированную образовательную среду для всех учащихся.

В. В. Хитрюк утверждает, что адаптация образовательной среды предполагает создание в учреждениях образования специальных условий, гарантирующих возможность:

- достижения планируемых результатов освоения соответствующей образовательной программы;
- создания средовых комплексов путем объединения средовых ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических);
- адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОПФР совместно со всеми участниками образовательного процесса, включая работников школы и родителей (законных представителей);
- индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с ОПФР;
- целенаправленного развития способности детей с ОПФР к коммуникации и взаимодействию со сверстниками;
- выявления и развития способностей обучающихся с ОПФР через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно полезной деятельности, в том числе социальной практики с использованием возможностей учреждений дополнительного образования детей и молодежи;
- включения детей с ОПФР в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность;
- включения детей с ОПФР, их родителей (законных представителей) в проектирование и развитие внутришкольной образовательной среды, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- использования в образовательном процессе современных научно-обоснованных и достоверных коррекционно-развивающих технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с ОПФР;
- взаимодействия в сетевом образовательном пространстве различных учреждений образования в целях продуктивного использования накопленного педагогического опыта обучения детей с ОПФР и созданных для этого ресурсов [44].

Говорить об адаптивной образовательной среде позволяет наличие условий для успешного присвоения элементов культуры каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и возможностей. Наличие условий, способствующих профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка, позволяет говорить о безбарьерной образовательной среде.

Подобные характеристики образовательная среда приобретает благодаря составляющим ее средовым ресурсам: предметным, пространственным, организационно-смысловым, социально-психологическим. Применительно к детям с нарушением слуха каждая группа средовых ресурсов определенным образом модифицируется. Модификация обусловлена ограничениями, возникающими у учащихся при психофизических нарушениях, и направлена на создание условий, облегчающих процессы восприятия окружающего, осмысления полученной информации, пространственной ориентировки, планирования и реализации различных видов взаимодействия.

Пребывание учащегося с нарушением слуха в обычном классе общеобразовательной школы сопряжено с определенными пространственно-визуальными сложностями, которые исключены в классах специальной общеобразовательной школы. Там размещение парт полукругом при малом числе учеников (между собеседниками сохраняется оптимальное расстояние) позволяет детям воспринимать ответы одноклассников слухо-зрительно, а позиция сурдопедагога (у стола) с отчетливо видимой артикуляцией обеспечивает возможность качественного восприятия устных обращений.

Соблюдение при интеграции условия, когда учащийся с нарушением слуха сидит за первой партой, не создает возможности четко воспринимать ответы с места сзади сидящих одноклассников, что приводит к блокированию участия в общем обсуждении вопросов. Кроме того, индивидуальные варианты артикуляции отвечающих у доски одноклассников затрудняют их бисенсорное отражение учащимся с нарушением слуха. На качество восприятия при использовании слухового аппарата, к сожалению, могут негативно влиять неизменно возникающие звуки (шумы, шорохи, скрипы и т. д.), которые усиливаются слуховыми аппаратами. Исключает или затрудняет возможность слухо-зрительного восприятия и перемещение учителя по классу.

Большая нагрузка на зрительный анализатор в процессе восприятия словесной информации способом «чтения с губ» требует и особого (усиленного) освещения помещения, в котором обучается неслышащий/слабослышащий ученик, что не предусматривается типовыми проектами школьных зданий. В связи с этим затруднено обеспечение щадящего зрительного режима.

Обучение учащихся с нарушением слуха в учреждении общего среднего образования предполагает обеспечение *специальными материально-техническими условиями*:

- конструирование информационного и рабочего пространства учащегося с нарушением слуха в классе/школе;
- создание специальных кабинетов для коррекционно-развивающих занятий;
- создание специальных кабинетов для отдыха/релаксации;

- использование ассистивных технологий, в том числе индивидуальных слуховых аппаратов / кохлеарных имплантов, которыми постоянно пользуется обучающийся, оснащение классов, в которых обучаются учащиеся с нарушением слуха, FM-системой, другой беспроводной аппаратурой;
- достаточное кадровое обеспечение при обязательной переподготовке всех специалистов, вовлеченных в работу с обучающимся, имеющим нарушение слуха;
- наличие методических ресурсов;
- проектирование социокультурной среды в образовательном учреждении, формирование социально-нравственного потенциала и готовности к включению детей, имеющих нарушение слуха, в школьное сообщество.

Другими словами, создание комфортных условий для самореализации обучающихся с нарушением слуха в общеобразовательном пространстве предусматривает наличие правильно организованных предметной, пространственной, организационно-смысловой, социально-психологической составляющих образовательной среды и ассистивных технологий.

4.1.1. Характеристика предметной составляющей образовательной среды

Предметная среда любого помещения, а тем более учебного класса, в котором обучаются учащиеся с нарушением слуха, должна отвечать эргономическим требованиям. Эргономические требования определяют размеры помещений, размещение мебели, освещение, цветовое решение интерьеров, режим труда и отдыха, специальную адаптацию учебных пособий.

Организация рабочего пространства учащегося с нарушением слуха в классе — значимая часть работы по созданию специальных образовательных условий. Педагогу необходимо начать с *поиска партнера* среди учащихся класса для учащегося с нарушением слуха. Первым партнером должен быть ответственный, хорошо успевающий по основным предметам, имеющий достаточно четкую дикцию и правильную речь, добрый, отзывчивый, спокойный, внимательный одноклассник. Он будет сидеть рядом с учащимся, имеющим нарушение слуха, и помогать ему ориентироваться в процессе урока. С самого начала необходимо статус партнера сделать престижным в классе, а впоследствии возможна смена партнеров.

Важным моментом в организации учебного пространства является **выбор парты** для учащегося с нарушением слуха. Рекомендуются первая парта (около окна или учительского стола) с организацией достаточного пространства, чтобы учащийся с нарушением слуха в условиях (речевого) полилога имел возможность поворачиваться и слухозрительно воспринимать речь одноклассников. Наиболее выгодное расположение за партой учащегося с нарушением

слуха — справа от слышащего ученика-партнера, чтобы иметь возможность видеть тетрадь сверстника на организационных моментах урока (при записи номера задачи, задания и т. п.).

Рационально организованное рабочее место позволяет обеспечить учащемуся правильную рабочую позу. Номер учебного стола подбирается в соответствии с ростом учащегося. Правильная рабочая поза определяется следующими правилами:

- стул задвигается за край парты на 10 см, расстояние между телом и столом — кулак;
- правило трех прямых углов: спина — бедро, бедро — голень, голень — стопа (при необходимости может использоваться подставка для ног);
- голова наклонена, спина ровная, плечи на одном уровне, поясница опирается на спинку стула;
- обязательное использование подставки для книг с регулируемым углом наклона, угол наклона — $15\text{--}20^\circ$ (не устают мышцы шеи, улучшается освещенность, обеспечивается примерно одинаковое расстояние до глаз отдельных частей текста);
- расстояние от глаз до текста составляет примерно 30—35 см.

Особенности речевого развития и познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха требуют **насыщения учебной среды** разнообразными объектами (предметами, изображениями), соответствующими возрасту и обеспечивающими обогащение представлений об окружающем. Данные объекты должны отвечать требованиям реалистичности (соответствие цвета, формы, пропорций, наличие выраженных существенных и опознавательных признаков) и быть доступными для полисенсорного восприятия (с помощью зрения, осязания, остаточного слуха и других органов чувств). Для обогащения словарного запаса учащихся с нарушением слуха предметная среда и объекты классной комнаты подписываются табличками (рама, плинтус, подоконник, шкаф, рамка и т. д.). Информацию, предназначенную для учащихся с нарушением слуха, желательно структурировать. Им легче воспринимать лаконичные фразы с четко выраженным смыслом, разбитые на абзацы. В классе широко используются таблички с речевыми образцами. Кроме того, информация, оформленная в виде рисунков, схем, речевых алгоритмов и таблиц, способствует осмыслению необходимых связей и отношений.

В отношении оборудования особого внимания заслуживают **учебно-методические комплексы** — учебники, учебные пособия, хрестоматии, атласы, наглядный и раздаточный материал.

Перечень учебных пособий, пригодных к использованию в библиотечных фондах учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования в конкретном учебном году печатается в Сборнике нормативных документов

Министерства образования Республики Беларусь. Перечень учебной и учебно-методической литературы для учреждений специального образования, рекомендованной к использованию, можно найти на сайте национального образовательного портала.

Фактологический материал учебных предметов специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха в основном соответствует содержанию учебных предметов общеобразовательной школы. Исключения составляют следующие учебные предметы: иностранный язык (только для слабослышащих первого отделения); «Музыка и пение» (отсутствует в учебном плане школ для детей с нарушением слуха); «Развитие речи», «Жестовый язык», «Предметно-практическое обучение» (специальные учебные предметы, которых нет в общеобразовательной школе). Соответствие учебных планов, за небольшим исключением вышеперечисленных предметов, позволяет включать детей со слуховой депривацией в образовательный процесс общеобразовательной школы.

4.1.2. Характеристика пространственной составляющей образовательной среды

Среди средовых ресурсов значительное внимание отводится пространственным, которые предусматривают создание комфортных условий для организации различных видов деятельности учащихся.

В учреждениях для детей с нарушением слуха помещения оснащаются хорошо различимой визуальной информацией; при оборудовании помещений применяются звукопоглощающие поверхности; помещения наряду со звуковой системой пожарной сигнализации оснащаются световой сигнализацией.

Для учащихся с нарушением слуха необходимо создать учебное место, обеспечивающее максимальную возможность чтения с губ. Для этого освещенность лица педагога в процессе беседы, диалога с учащимся должна быть достаточной. При одностороннем естественном боковом освещении в основных помещениях для детей с нарушением слуха коэффициент естественной освещенности должен быть не менее 2,5 %.

Поверхности стен и потолка в учебных и жилых помещениях, помещениях коррекционно-развивающей работы и социальной реабилитации окрашивают матовыми красками светлых тонов. Рабочие поверхности парт и столов должны иметь матовое или с незначительным блеском покрытие светло-зеленого, зеленовато-голубого, голубовато-зеленого, зеленовато-желтого или с сохранением текстуры древесины тонов с коэффициентом отражения 0,11—0,45. Классная доска должна быть зеленого, темно-коричневого, темно-голубого цвета с коэффициентом отражения 0,1—0,2.

При планировании пространства учебного помещения рекомендуется учитывать его многофункциональность и соответственно предусматривать различные зоны:

- учебная зона (организация учебных занятий по общеобразовательным предметам);
- зона предметно-практической деятельности (организация занятий по рисованию, лепке, конструированию);
- игровая зона (организация игр и проведение занятий по развитию движений);
- зона «живая природа» (организация наблюдений за растениями, животными);
- зона отдыха (место отдыха и уединения ребенка);
- зона творчества.

Размещение всех перечисленных функциональных зон в одной классной комнате, имеющей четко заданные пространственные возможности, затруднено. Поэтому при ее планировочной организации все чаще предпочтение отдается вариативным подходам.

Пространственные ресурсы учебного помещения тесно взаимосвязаны с предметными ресурсами и предполагают наличие для каждой зоны специфичных предметных ресурсов: учебная зона — учебники, учебные пособия, школьные принадлежности; игровая зона — игрушки и игровой материал и т. п.

При зачислении учащихся с нарушением слуха в общеобразовательное учреждение необходимо помнить об организации их психолого-педагогического сопровождения, которое включает коррекционно-развивающие занятия сурдопедагога, психолога и логопеда.

Создание специальных кабинетов для коррекционно-развивающих занятий. Для проведения индивидуальных и групповых занятий в учреждении необходимо создать специальный звукоизолированный кабинет (не менее 1,5 × 2 м), оснащенный:

- мультимедийной аппаратурой (доска, компьютер с колонками и выходом в Интернет, средства для хранения и переноса информации (USB-накопители), принтер, сканер);
- специальным оборудованием для работы сурдопедагога и логопеда (FM-системы, индикатор звучания ИНЗ, сурдологопедический тренажер «Дэльфа-142», специальные компьютерные программы Hear the World, Speech W и др.);
- музыкальным центром с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокнигами; диагностическим набором для определения уровня слухового восприятия;
- дидактическим и наглядным материалом по темам (иллюстрации, презентации, учебные фильмы);
- специальной литературой по сурдопедагогике и сурдопсихологии.

4.1.3. Характеристика организационно-смысловой составляющей образовательной среды

Жизнедеятельность учащихся в учреждении образования выстраивается в определенном режиме и в соответствии с определенными правилами. Их продуманность и рациональность во многом определяет состояние здоровья каждого ребенка, его работоспособность, скорость ориентировки в окружающем и степень адекватности поведения.

Общие закономерности динамики умственной работоспособности в течение учебного дня, недели, года, характерные для здоровых детей, распространяются и на детей с нарушением слуха. Педагог обязан их знать и учитывать при организации образовательного процесса. В соответствии с данными закономерностями в процессе учебно-познавательной деятельности сначала идет постепенное повышение показателей умственной работоспособности — период вработывания. Далее наступает период оптимума, затем появляются первые признаки утомления. Если не отрегулировать величину нагрузки, продолжать работу с той же интенсивностью, то тенденция снижения работоспособности резко нарастает.

С целью предупреждения зрительного и общего утомления необходимо соблюдать дозировки учебной нагрузки, которая достигается за счет своевременной смены видов учебной деятельности. Непрерывная зрительная нагрузка на близком расстоянии (при любых видах учебной деятельности) для детей младшего школьного возраста не должна превышать 10 минут, в средних и старших классах — 15 минут.

Снятию утомления способствуют физкультурные минутки, которые представляют собой активный отдых, направленный на уменьшение утомления учащихся, снятие отрицательных воздействий от длительных статических нагрузок, активизацию внимания учащихся и повышение их способности к более эффективному восприятию учебного материала. Физкультурные минутки включают 4—5 упражнений продолжительностью 1,5—2 минуты. Комплексы упражнений меняются 1 раз в две недели. В начальных классах целесообразно проводить физкультурные минутки в игровой форме, с разучиванием детских стихов, считалок, шуточных рассказов.

Соблюдению двигательного режима учащихся с нарушением слуха способствуют: гимнастика до учебных занятий, динамические перемены, подвижные игры на свежем воздухе и т. д.

Важным для организации образовательной среды в интегрированных классах, где учатся дети с нарушением слуха, является соблюдение *единого речевого режима* — системы мероприятий и требований, направленных на закрепление усвоенных детьми правильных произносительных навыков. Целесообразным является использование в качестве правил, регламентирующих речевую деятельность детей, различных речевых памяток, речевых образцов.

К организационным средовым ресурсам относится и дифференцированность дозировок речевого и языкового материала, подбор лингвистического материала, коммуникативно значимого для ученика, доступного по содержанию, соответствующего его произносительным возможностям.

Коммуникативная направленность обучения детей с нарушением слуха предполагает *оречевление действий* ребенком в естественных ситуациях: бытовых, игровых, учебных, изобразительных, т. е. сопряжение речи с действиями. Это способствует активизации и уточнению словарного запаса, усилению связи между образами представлений и словами, обеспечивает возможность внешнего контроля за деятельностью ребенка, стимулирует развитие планирующей и регулирующей функций его речи.

Организация слухоречевой среды

Главным условием эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха является создание слухоречевой среды, необходимой не только для формирования речи учащихся и осознания результатов овладения ею детьми, но и развития их личностных качеств (С. А. Зыков, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, А. Г. Зикеев, Т. С. Зыкова, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Носкова и др.).

Организация слухоречевой среды предполагает постоянное мотивированное общение с ребенком, независимо от его возможностей восприятия речи и уровня речевого развития.

Основными условиями создания слухоречевой среды являются следующие:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- обязательное и постоянное использование учащимися индивидуальных слуховых аппаратов;
- поддержание всех проявлений речи ребенка, каким бы ни был их уровень; побуждение детей к активному применению речи;
- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- работа по развитию остаточного слуха на всех уроках и занятиях (8—10 фраз);
- контроль за произношением детей;
- соблюдение единых требований к речи взрослых;
- оформление речевого материала на стендах, находящихся в фойе школы, раздевалке, столовой, библиотеке, медицинском кабинете;
- использование естественных и специально созданных ситуаций, стимулирующих общение детей;

- использование устной речи как ведущей при общении с неслышащими и слабослышащими детьми педагогов, слышащих родителей, родственников, знакомых.

4.1.4. Характеристика социально-психологических ресурсов образовательной среды

Социально-психологические ресурсы образовательной среды обеспечивают удовлетворение потребностей субъектов в благоприятном социально-психологическом климате на основе доверительного, доброжелательного общения и понимания друг друга, позитивного настроения и взаимного положительного оценивания. Успешность образовательной интеграции определяется не только характером и степенью психофизических особенностей детей с нарушением слуха, но и системой отношений к таким детям со стороны социального окружения, той среды, в которую ребенок интегрируется. В связи с этим должны произойти определенные изменения адаптационного характера в социальной среде. Участникам образовательного процесса необходимо понять, что любой ребенок с нарушением слуха — это прежде всего ребенок, понять специфику трудностей учащихся с нарушением слуха, а также оказывать им посильную помощь.

Поскольку основными составляющими успеха социальной интеграции являются взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодействие, предполагающие социальный обмен, в классе, где учатся дети с нарушением слуха, необходимо создать положительный эмоциональный фон, обеспечить продуктивное коммуникативное взаимодействие со слышащими ровесниками и взрослыми. Педагог создает модель «приятия, понимания, поддержки», дает образец поведения по отношению к ребенку с нарушением слуха.

Следует помнить о наличии у младших школьников с нарушением слуха повышенного уровня общей школьной тревожности, страха самовыражения, сопровождающегося эмоционально-негативными переживаниями. Важно обеспечивать *эмоциональную причастность* ребенка к учебному процессу: обучение должно воздействовать не только на разум, мышление, но и на чувства, эмоции. Для создания положительных эмоциональных переживаний необходимо использовать похвалу, вознаграждение, стимулирование, создавать ситуации успеха для ребенка и уметь видеть его сильные стороны и пусть даже минимальные достижения. Когда учащиеся с нарушением слуха считают, что они получают эмоциональную поддержку и поощрение со стороны учителей, академическую поддержку от своих сверстников, они более успешно используют саморегулируемые учебные стратегии.

Комфортность общения на уроке зависит от нескольких факторов и прежде всего от полноценного восприятия информации ребенком с нарушением

слуха. Поэтому к речи педагога и слышащих сверстников предъявляются особые требования.

Требования к речи педагога

Речь человека — его визитная карточка, поскольку от того, насколько грамотно он выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности. Особенно актуально данное утверждение по отношению к речи педагога, работающего с детьми с нарушением слуха.

Речь педагога является основным источником, из которого дети получают образец родного языка, культурной речи, поэтому она должна быть не только правильной, с ясным и отчетливым произнесением всех звуков, но и выдержана в определенном темпе, без утрирования, нормальной громкости. Речь должна быть интонационно выразительной, грамматически правильно оформленной, связной, доступной для понимания, с правильным и точным использованием словесных обозначений, соблюдением логического и словесного ударений и норм орфоэпии. Речь должна быть лаконичной, упорядоченной, без использования длинных и сложных речевых конструкций, но не чрезмерно упрощенной и обедненной; четкой, но не утрированной; эмоциональной, выразительной; среднего темпа.

Желание ребенка с нарушением слуха проявлять речевую активность во многом зависит от того, как одноклассники и педагог реагируют на его речевые ошибки. Педагог использует на уроках приемы беглой коррекции произношения, но это не должно осуществляться в ущерб коммуникации. Задача педагога заключается в том, чтобы дать время ребенку самостоятельно выразить свою мысль, а затем помочь оформить высказывание ученика в правильную форму. Стремление ребенка к общению необходимо поощрять всеми возможными средствами.

Рациональная организация средовых ресурсов может быть обеспечена только на основе комплексной оценки возможностей детей с нарушением слуха, т. е. при реализации дифференцированного и индивидуального подходов. Проектируемые условия должны быть адресными и аутентичными, обеспечивающими благоприятный режим и темп жизнедеятельности ребенка с нарушением слуха в образовательной среде.

Таким образом, специальные социально-педагогические условия успешного обучения и развития детей со слуховой депривацией в инклюзивной среде включают:

- согласованную работу команды (педагогов, психолога), направляемую учителем-дефектологом (сурдопедагогом);
- обеспечение конвергентности (от лат. *con* — вместе и *vergere* — сближаться) усилий педагогического коллектива и администрации;
- сотрудничество с семьей;

- индивидуализацию процесса обучения, предполагающую развитие личности в ее неповторимости и исключительности при учете как сильных, так и слабых сторон;
- создание развивающей среды, в которой учитываются психологические особенности детей, их актуальные интересы и потребности, потенциальные возможности; предупреждаются, преодолеваются причины внутренних и внешних конфликтов, ситуации личностной неуспешности сейчас и в будущем; оказывается помощь каждому в поиске своей социальной ниши.

Критериями результативности образовательного процесса выступает положительная динамика в личностном развитии ребенка.

Показателем успешности интеграции являются свободные, естественные, ненапряженные отношения со взаимным уважением и терпимостью субъектов интеграции.

4.2. СЛУХОПРОТЕЗИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ

При выявлении нарушения слуха у детей важно создать специальные условия, которые будут способствовать уменьшению отрицательного влияния на речевое и коммуникативное развитие ребенка. Вот почему так важно осуществить раннее качественное слухопротезирование ребенка с нарушением слуха.

Слухопротезирование — это подбор индивидуальных слуховых аппаратов и адаптация к ним лиц с нарушением слуха. Осуществляется врачом-сурдологом на основе аудиолого-педагогического обследования.

Подбирать слуховой аппарат можно сразу же после установления степени и характера снижения слуха. Рекомендации к выбору *индивидуального слухового аппарата*, а также режима звукоусиления должен дать врач-сурдолог.

Индивидуальные слуховые аппараты — сложные электронные звукоусиливающие устройства, которые не только делают более мощными звуковые сигналы, включая речь, но и изменяют их динамические и частотные характеристики в соответствии со степенью и характером нарушения слуха. Индивидуальные слуховые аппараты способствуют более эффективному восприятию речи на слух, а также повышают возможности слухо-зрительного восприятия (когда собеседник видит лицо говорящего и слушает его). Слуховые аппараты помогают детям с нарушением слуха не только воспринимать речь окружающих при общении, но и контролировать качество собственного произношения. Постоянное пользование индивидуальными слуховыми аппаратами значительно расширяет представления детей о звуках окружающего мира.

Индивидуальные слуховые аппараты имеют большие возможности в изменении характеристик звукового сигнала, что позволяет подобрать каждому ребенку вне зависимости от степени и характера снижения слуха адекватный режим работы аппарата.



Рис. 5. Индивидуальные слуховые аппараты заушного типа

ряют требованиям, предъявляемым к слухопротезированию детей с разной потерей слуха, в том числе и неслышащих. При двустороннем нарушении слуха у ребенка целесообразно его протезировать двумя аппаратами заушного типа. Бинауральное протезирование обеспечит полноценную возможность локализации звука и лучшую ориентацию в пространстве.

В настоящее время активно разрабатываются разнообразные *внутриушные аппараты*. Их внешняя особенность состоит в том, что весь аппарат распо-



Рис. 6. Индивидуальные слуховые аппараты внутриушного типа

В настоящее время наибольшее распространение получили *заушные аппараты*. Новейшие типы индивидуальных слуховых аппаратов: программируемые, цифровые — имеют широкие возможности изменения параметров для выбора адекватного режима звукоусиления даже при глубокоом нарушении слуха. Современные аппараты заушного типа удовлетво-

ряется в слуховом проходе и не виден. Но на сегодня использование данного типа аппаратов в работе с детьми имеет два ограничения:

- во-первых, они компенсируют лишь потерю слуха до 70—80 дБ, т. е. легкую, среднюю и часть тяжелой тугоухости;
- во-вторых — аппарат вмонтирован в ушной вкладыш, у ребенка ухо быстро растет, и практически через полгода-год необходимо перемонтировать аппарат в новый вкладыш.

Учеными доказано, чем раньше будет проведено слухопротезирование ребенка с нарушением слуха и начнется целенаправленное педагогическое воздействие, тем более эффективными будут результаты коррекционной работы. Ранняя комплексная коррекция обеспечивает сближение по уровню не только общего, но и речевого развития с нормально слышащими детьми (15 % неслышащих и слабослышащих), возможность обучения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе при систематической помощи сурдопедагога.

О пользе раннего слухопротезирования и необходимости раннего начала работы по развитию слухового восприятия в настоящее время говорят как зарубежные, так и отечественные ученые. Известно, что процесс развития слуха начинается на 12-й неделе беременности и длится приблизительно до 10 лет,

но именно в течение первых двух лет жизни ребенка протекает быстрее всего и сильнее всего подвергается воздействию, коррекции.

Армин Леве в своей монографии «Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности» выделил семь причин, свидетельствующих о необходимости развития слуха и речи у неслышащего ребенка уже на первом году жизни:

- чтобы использовать специфику фаз развития мышления и большую пластичность детского мозга;
- потому что оптимальный период может закончиться уже в конце первого года жизни;
- потому что в противном случае нельзя достигнуть синхронности между различными взаимообусловленными сферами развития;
- потому что иначе речевой голос приобретает неустранимые изменения;
- потому что треть всех нарушений слуха в раннем возрасте протекает прогрессирующе (с постепенно нарастающими изменениями);
- потому что раннее развитие слуха является предпосылкой для более раннего начала посещения обычной школы;
- потому что можно значительно сэкономить на расходах [27].

Понимая значимость своевременного качественного слухопротезирования, невозможно не обратить внимания на проблему, которая может возникнуть у ребенка с нарушением слуха, обучающегося в общеобразовательной школе. Наблюдения свидетельствуют о том, что, к сожалению, возможны случаи, когда, имея индивидуальные слуховые аппараты, не все неслышащие и слабослышащие дети ими пользуются. По данным исследования, учащиеся с нарушением слуха придают большое значение овладению устной речью, однако при этом указывают на то, что слуховые аппараты носят редко. Наиболее частыми причинами отказа от слуховых аппаратов являются: недомогания, головная боль после использования слухового аппарата, плохая слышимость, наличие посторонних шумов, влияние аппарата на снижение слуха.

Такие результаты на современном этапе развития технических средств должны насторожить учителя-дефектолога, поскольку свидетельствуют либо о некачественном слуховом аппарате, либо о плохой настройке и неправильно подобранном режиме усиления, либо об отсутствии индивидуального внутриушного вкладыша. Учителю-дефектологу необходимо провести консультации с родителями и учениками о необходимости дополнительного исследования слуха, подборе и настройке цифрового слухового аппарата. В отличие от аналогового это не просто качественный усилитель звуков, а микрокомпьютер, выполняющий множество задач. Он может усиливать только те частоты, где слух потерян, бороться со свистом в аппарате, снижать уровень окружающего шума и даже выбирать голос собеседника.

4.3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Особого внимания заслуживает проблема формирования межличностных отношений учащихся с нарушением слуха и слышащих сверстников, поскольку данный процесс является одним из средств обеспечения социализации и интеграции детей с ОПФР в общество, развития их социальной активности.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии названы следующие основные условия успешности межличностного взаимодействия детей с ОПФР и их здоровых сверстников, в том числе в условиях образовательной интеграции:

- наличие благоприятного отношения к детям с ОПФР в обществе;
- адекватное отношение родителей детей, участвующих в интегрированном обучении, к детям с ОПФР. Родители здоровых детей испытывают озабоченность в отношении совместного воспитания своих детей с детьми с ОПФР. Педагогам класса интегрированного обучения и воспитания необходимо налаживать сотрудничество детей обеих категорий, возможности контакта которых в обычной жизни ограничены;
- адекватное отношение педагогов, участвующих в интегрированном обучении, к детям с ОПФР.

Педагоги отмечают ряд проблем, которые возникают в процессе межличностного взаимодействия детей с ОПФР и их сверстников в условиях образовательной интеграции. Специальное исследование С. А. Шапоровой межличностных отношений в классах интегрированного обучения и воспитания показало, что дети с ОПФР находятся в менее благоприятных условиях, чем обычные дети [45]. Ученые отмечают, что дети с ОПФР не принимаются сверстниками автоматически, поскольку наличие учебной дифференциации воспринимается ими с презрением или завистью [21]. В ряде случаев обучение детей с ОПФР в классе интегрированного обучения и воспитания приводит к еще большей сегрегации, чем в специальной школе.

Для ребенка очень важно общение с одноклассниками, но существуют определенные критерии выбора друзей. По данным социометрических исследований такими критериями являются: высокая контактность ребенка, хороший внешний вид, положение в классе и т. д. Но ведущим критерием является успеваемость. При проведении исследований, к примеру, «С кем бы ты хотел сидеть за партой?», как правило, большинство учащихся выбирают себе партнера с хорошей успеваемостью [28].

На базе потребности ребенка в общении возникает и развивается его потребность в признании (сначала со стороны взрослых, а затем и своих сверстников), которая постепенно находит выражение в его притязаниях на признание: «В сфере общения особое значение имеет обретенная в процессе развития потребность в признании, определяющая позитивный ход развития

личности; она ориентирует ребенка на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребенок» [29].

Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Он знает, что значит «должен», «обязан». У него пробуждается чувство гордости или стыда в зависимости от поступка. Учащийся младшего школьного возраста старается вести себя правильно, потому что его хорошее поведение становится предметом постоянного интереса со стороны старших, он гордится поступком, одобряемым взрослым, и стыдится осуждаемого взрослым проступка.

Поэтому при формировании у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока у учащихся не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для них высшим авторитетом. Еще более возрастает роль педагога в классах интегрированного обучения и воспитания, где межличностные отношения требуют не только педагогической организации, но и коррекции.

В качестве средства организации межличностного взаимодействия педагоги широко используют внешкольную совместную, в том числе и творческую деятельность.

Специфическими приемами, используемыми в условиях интегрированного обучения с целью формирования межличностных отношений, являются занятия по предварительной подготовке к принятию в класс ребенка с ОПФР, ввод детей с ОПФР в коллектив сверстников, проведение адаптивного тренинга с учащимися класса интегрированного обучения и воспитания. Для того чтобы помочь школьникам осознать проблемы тех, кто отличается от них физическими возможностями, почувствовать себя на месте детей с нарушением слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, целесообразно моделировать ситуации, в которых здоровые дети могли бы себя идентифицировать (отождествлять) с ребенком, имеющим данные нарушения, и ощутить меру возникающих у него трудностей. Такими ситуациями могут быть, например, «Плохая аудиосвязь в Skype», «Переговоры на перроне вокзала через стекло», «Общение пассажиров разных автобусов во время стоянки на светофоре», «Ориентировка в пространстве с завязанными глазами», «Сбор мелких предметов или мозаики в боксерских перчатках» и т. д. Продуктивными, позволяющими учащимся поучиться понимать друг друга без слов, являются тренинги межличностного общения, которые можно проводить в форме игры: «Испорченный телефон», «Мимика и жесты», «Говорящие руки», «Пойми меня», «Маски» и др.

Эффективными в формировании опыта межличностного общения являются такие методы организации деятельности, как моделирование воспитывающих ситуаций, игры, упражнения.

Использование моделирующих воспитывающих ситуаций позволяет отрабатывать способы взаимодействия детей с ОПФР со здоровыми сверстниками. К приемам, активизирующим активность младших школьников, относятся: демонстрация алгоритма бесконфликтного, социально одобряемого поведения; исполнение положительных и отрицательных ролей в играх; показ образцов поведения в конфликтных ситуациях. Наиболее продуктивным будет являться прием проигрывания ситуаций, т. е. «репетиция поведения». Например: «Ты обидел друга. Извинись перед ним и попробуй помириться», «К нам в класс пришел новый ученик. Познакомь его с детьми и попроси рассказать о себе», «Ребята играют в интересную игру. А ты пришел позже. Попроси ребят, чтобы тебя приняли в игру». Анализируя подобные ситуации, важно, чтобы учащиеся проектировали их на собственный опыт. По окончании такого вида работы можно провести обсуждение и выбрать наилучший способ решения проблемы. Необходимо, чтобы обучающиеся учились понимать эмоциональные состояния других людей и сопереживать. Игровая форма взаимодействия учителя и самих обучаемых позволяет сделать каждого ученика активным.

Для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка с нарушением слуха таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Основой данных качеств является позитивная самооценка. Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для любого младшего школьника. Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрослых, и сверстников. Так, например, кто-то лучше всех решает задачи по математике, кто-то быстрее всех бежит или умеет рисовать, или лучше всех дежурит в классе. Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и в других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебной работой.

В младшем школьном возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в которых проявляются возрастная приязнь к сверстнику и соперничество. С одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой — «быть лучше всех». Соревновательный мотив дает острые эмоциональные переживания: в случае промахов и неудач учащийся расстраивается до слез, для компенсации неуспеха хвастает чем-либо или третирует более успешного; в случае своего успеха ликует и снова хвастает. Соревновательный мотив обращен к самолюбию, он стимулирует ребенка к совершенствованию своих способностей и умений и в то же самое время создает у него состояние тревожности [21].

«У ребенка может одновременно возникнуть установка на достижение успеха и сопутствующее ей отчуждение от других детей. Это сразу же проявляется в поведении: зависть, конкуренция становятся типичным спутником детских отношений» [48]. Важно, чтобы отношение взрослого по поводу успеха или неуспеха ученика строилось не на сравнении его с другими детьми, а только с самим собой.

Потребность в признании является тем базовым основанием, которое формирует впоследствии социальную потребность быть личностью.

Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку с нарушением слуха максимально реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность его умений для одноклассников, показать его привлекательность.

В качестве ведущего метода стимулирования межличностных отношений рассматриваются *поощрение* и *создание ситуации успеха*, поскольку они особенно значимы для активизации положительных эмоций и желания активно взаимодействовать. Данный метод осуществляется путем широкого применения приемов одобрения, ободрения, похвалы, благодарности.

В качестве одного из эффективных приемов работы можно применять *метод жетонов* (поощрительных фишек, значков с изображением популярных персонажей из любимых сказок и мультфильмов). Для повышения значимости получения ребенком жетона необходимы обоснования мотива его вручения, коллективное обсуждение, кому вручать знак отличия.

Эмоциональному принятию друг друга совместно обучающихся здоровых школьников и школьников с нарушением слуха способствует использование в образовательном процессе различных приемов *аттракции*. Аттракция (от франц. *attraction* — привлечение, тяготение) — это процесс и механизм формирования привязанностей. Одним из приемов аттракции является *комплимент* — небольшое преувеличение положительных качеств человека, формирование у него положительной «Я-концепции» (обобщенное представление субъекта о самом себе). С этой целью в этап рефлексии каждого занятия, мероприятия можно включить игру «Давайте говорить друг другу комплименты». Учащимся предлагается оценить понравившиеся достижения, успешность деятельности одноклассников и высказать свой комплимент.

Методами педагогического сопровождения межличностных отношений могут являться беседа, групповая дискуссия, рассказ, сочинение историй.

Для того чтобы вызвать симпатию к учащимся с нарушением слуха и показать, что данные нарушения не являются препятствием на пути к достижению своей цели, педагог может провести серию увлекательных занятий: «Виртуальные путешествия в мир тишины», «Виртуальные путешествия в мир темноты», «Силовой жонглер Валентин Дикуль». На данных занятиях учащиеся узнают о великих людях — неслышащих, слепых, колясочниках, в число которых входят: композитор Людвиг Ван Бетховен, художник Антонио

Станьоли, скульптор Клод-Андре Десен, лучший глухой танцор мира Амнон Дамти, актриса Марли Мэтлин, музыкант Эвелин Гленни и многие другие. Доктор биологических наук, академик В. И. Дикунь с диагнозом «компрессионный перелом позвоночника в поясничном отделе» смог стать силовым жонглером.

В качестве средства *библиотерапии* в работе с детьми можно использовать обсуждение рассказов В. А. Осеевой «Три товарища», «Сыновья», «Хорошее», «Чего нельзя, того нельзя»; А. Л. Барто «Копейкин»; И. Василенко «Мостик»; К. Д. Ушинского «Сила не право», «Умей обождать», «Вместе тесно, а врозь скучно»; Л. Н. Толстого «Два товарища»; А. Седугина «Дом с трубой и дом без трубы»; М. Пляцковского «Речные камешки», «Урок дружбы»; К. Тангрыкулиева «Миндаль мы вместе посадили»; Р. Тимершина «Где лежало спасибо?»; М. Майна «Пока они спорили»; О. Дриз «Добрые слова» и др.

Как средство организации межличностного взаимодействия можно использовать арт-терапию, совместную творческую деятельность, что позволяет создавать благоприятно-положительное впечатление об учащихсся с нарушением слуха. В процессе разнообразной совместной деятельности дети учатся сопереживать, правильно оценивания себя и окружающих, приходить на помощь друг другу. Каждый учащийся начинает понимать, что он может получить помощь от другого и сам может быть полезным. Учащиеся социально адаптируются: усваивают установленные правила взаимоотношений между людьми и познают себя сквозь призму оценочных суждений и действий сверстников. Таким образом вырабатываются нормы групповой морали и выявляется личная активная позиция каждого ученика.

Личностное сопровождение участников образовательного процесса в условиях совместного обучения предопределяется личностно ориентированной парадигмой. Ее цель — помочь в формировании адекватного «Я-образа», а далее — «Я-концепции» учащихсся, включенных в единый образовательный процесс.

Совместное обучение детей с нарушением слуха и сенсорной нормы требует систематического отслеживания психолого-педагогического статуса учащихсся класса с точки зрения актуального состояния и перспектив, т. е. зоны ближайшего развития. Мониторинг динамики психического состояния субъектов интеграции постоянно осуществляется педагогом-психологом.

Учитель класса получает исчерпывающую информацию:

- о (об) психике ребенка с нарушением слуха;
- особенностях установления контакта с таким ребенком, специальных средствах общения неслышащих (жестовой и дактильной речи), которыми в принципе он должен овладеть;
- задачах обучения и воспитания детей с нарушением слуха (с учетом потребностей двух категорий детей), путях реализации коррекционной направленности обучения;

- основных трудностях в изучении предметов, технологии воспитания детей в условиях интегрированного класса;
- содержании и согласованности работы с родителями обеих категорий детей.

Ученики класса информируются:

- о (об) особенностях детей с нарушением слуха, особых способах общения с ними (с помощью дактилологии и элементарной жестовой речи), правилах диалога с такими учениками (требование освещенности лица при устных обращениях к неслышащему, негромоздкая структура фразы, четкая ситуационная отнесенность содержания реплик и т. д.);
- способах вовлечения в интересные коллективные, творческие дела класса, важности гуманного отношения, необходимости терпения при оказании помощи «другому» ребенку;
- получении помощи в овладении искусством «жить вместе, не тяготясь, а поддерживая друг друга».

Родители детей с нарушением слуха постоянно информируются:

- о содержании обучения и воспитания, получают консультацию по опережающему изучению программного материала (как важному условию предупреждения трудностей при изучении нового материала на уроке), по содержанию семейно-бытовой компетенции и роли родителей в ее постижении неслышащим ребенком, конкретных путях ее достижения;
- возможности овладения специальными коммуникативными средствами (дактильной и жестовой речью) как условием полноценного общения в семье (и особенно понимания сказанного неслышащим ребенком).

Родители обычных детей получают информацию о целях и необходимости интеграции в обычный класс детей со слуховой недостаточностью, проблемах «особенных» детей и их родителей, необходимости проявлять толерантность, гуманность, формировать позицию помощника «другим» (детям, их родителям), позицию катализатора гуманного отношения к «другим» детям своих детей.

Ученики с нарушением слуха получают помощь в установлении контактов со слышащими, овладении моделями поведения в разных учебных и жизненных ситуациях, информируются об условиях продуктивной работы в режиме интегрированного класса (элемент опережения, совершенствование чтения с губ, развитие прогностических способностей, развитие самостоятельности и рефлексии).

Такое сопровождение позволяет в определенной мере ослабить негативные проявления особенностей психического дизонтогенеза детей с нарушением слуха: замедленность приема восприятия, трудности переработки и сохранения информации, ее оперативного использования, проблемы речевой коммуникации и словесного регулирования и др.

Учитель-дефектолог реализует технологии коррекционной поддержки, использует весь комплекс средств, необходимых для предупреждения и преодоления трудностей овладения фондом знаний и умений, формирования качеств личности; совместно с психологом способствует нормализации межличностных отношений, координирует усилия ведущего педагога и родителей в решении задач социально-бытовой адаптации и формирования жизненной компетентности детей с нарушением слуха.

4.4. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЕГО ЗАДАЧИ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Учреждению общего среднего образования, принявшему решение об организации инклюзивного образования, необходимо создать оптимальные условия для получения образования и развития, воспитания ценностных ориентаций, раскрытия индивидуальности, творческого потенциала, успешной социализации *всех обучающихся независимо от их особенностей, способностей и возможностей*. Добиться успеха возможно при объединении усилий педагогов, администрации, родителей обучающихся учреждения общего среднего образования, представителей других социальных институтов.

Для эффективного взаимодействия педагогических работников с законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования необходима четко выстроенная с учетом измененного состава субъектов образовательных отношений система на основе целевой комплексной программы.

К традиционным направлениям взаимодействия семьи и школы относятся:

- изучение семей учащихся, их образовательных и информационных потребностей и запросов, воспитательного и культурного потенциала;
- использование различных форм взаимодействия, наполнение их современным содержанием;
- создание условий для включения родителей в деятельность учреждения общего среднего образования как равноправных субъектов;
- повышение педагогической, правовой, информационной культуры субъектов образовательного процесса;
- организация родительского всеобуча;
- формирование единого информационного пространства, способствующего неконфликтному взаимодействию педагогов, учащихся, родителей.

Учреждение общего среднего образования, работающее в условиях инклюзивного образования, может использовать перечисленные выше направления взаимодействия, дополнив их содержание с учетом включения в образовательные отношения обучающихся с особенностями психофизического развития и их родителей (законных представителей).

Целевая комплексная программа учреждения общего среднего образования, осуществляющего инклюзивное образование, может быть дополнена следующими направлениями:

- оказание поддержки (педагогической, психологической, социальной, правовой) семьям, воспитывающим детей с ОПФР;
- организация взаимодействия с учреждениями образования, реализующими образовательные программы специального образования;
- организация взаимодействия с общественными объединениями, в том числе представляющими интересы лиц с инвалидностью;
- включение родителей здоровых детей и с ОПФР в совместную со школой деятельность по реализации социальных проектов и др.

Основные этапы построения системы взаимодействия учреждения общего среднего образования и семьи в условиях образовательной интеграции

В построении системы взаимодействия семьи и учреждения общего среднего образования можно выделить четыре этапа: подготовительный — подготовка к взаимодействию с новыми субъектами образовательных отношений; первый — знакомство; второй — совместная деятельность; третий — партнерство.

Отличительной особенностью организации взаимодействия педагогических работников с законными представителями обучающихся при переходе к инклюзивному образованию является наличие **подготовительного этапа**. Основным итогом данного этапа должна стать способность и готовность педагогического коллектива и родителей (законных представителей) здоровых детей к осуществлению совместной деятельности с новыми участниками образовательного процесса — обучающимися с ОПФР и их родителями.

Работа с педагогами учреждения общего среднего образования на подготовительном этапе. Главным условием успешной реализации принципов инклюзивного образования и их воплощения в педагогическую практику является профессиональная компетентность педагогов учреждения общего среднего образования. Администрация учреждения общего среднего образования целенаправленно и заблаговременно готовит педагогический коллектив, организует оказание методической помощи, дополнительной профессиональной подготовки и психологической поддержки для работы с детьми с ОПФР в условиях инклюзивной практики. В учреждении образования организуется изучение нормативных правовых документов, ознакомление педагогов с общими сведениями о детях с ОПФР, их актуальными и потенциальными возможностями и способностями, потребностями в наличии специальных условий для получения образования.

Педагоги учреждения общего среднего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области

специальной педагогики и психологии. Богатый опыт учителей учреждений специального образования — источник методической помощи инклюзивному образованию. В этой связи особую важность приобретает налаживание взаимодействия учреждений общего среднего образования с учреждениями образования, которые имеют опыт обучения и воспитания детей с ОПФР: центрами коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, ресурсными центрами, в качестве которых выступают либо учреждения специального, либо учреждения общего среднего образования, реализующие образовательные программы специального образования.

Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации проводят психолого-медико-педагогическое обследование лиц с особенностями психофизического развития, по его результатам составляют заключение, содержащее рекомендации о виде образовательной программы, особенностях организации образовательного процесса, возможностях получения образования в классе (группе) инклюзивного образования, создании специальных условий для получения инклюзивного образования.

В ресурсных центрах концентрируются материальные, методические и иные ресурсы для работы с лицами с ОПФР конкретной нозологической группы. Ресурсные центры способствуют повышению профессиональной компетентности педагогических работников учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование:

- координируют проведение мастер-классов, семинаров, круглых столов, в ходе которых происходит обмен опытом по вопросам организации образовательного процесса, формирования позитивных взаимоотношений с обучающимися с ОПФР;
- организуют консультативную работу с педагогическими работниками учреждений общего среднего образования;
- обеспечивают учреждения образования, осуществляющие инклюзивное образование, доступными информационными материалами, отдельными средствами обучения, необходимыми для организации эффективного образовательного процесса.

Формами организации методической помощи педагогам могут быть: лекция, теоретический семинар, семинар-практикум, конференция, экскурсия, творческая дискуссия, творческий диалог, гостиная, час коллективного творчества, методический фестиваль, деловая игра, ярмарка методических идей, методический тренинг, встреча за круглым столом, авторская мастерская и др.

Работа с родителями обычных детей в подготовительный период. Одной из проблем, связанных с инклюзивным образованием, является непринятие некоторыми родителями ситуации совместного обучения их здоровых детей с детьми с ОПФР. Главной причиной негативного отношения к детям с ОПФР является то, что родители зачастую не владеют информацией об этих детях.

Просветительская работа с законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования позволяет преодолеть многие опасения и барьеры, донести до сознания родителей, что от общения со сверстниками с ОПФР нормально развивающиеся дети получают пользу. Включаясь в совместную жизнедеятельность с детьми, имеющими ОПФР, они учатся терпимости, состраданию, умению делать добро, начинают более ответственно относиться к здоровью — своему и своих близких. У них формируется система критериев оценки человека не по внешнему виду, а по личностным качествам и свойствам.

Одной из главной задач педагогического коллектива в работе с родителями является изменение их позиции и отношения к детям с ОПФР. Оказать помощь в формировании толерантности, понимании и принятии базовых принципов, лежащих в основе инклюзии, могут специалисты учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования, члены общественных организаций. Учреждения специального образования координируют в регионе работу по формированию толерантного отношения к обучающимся с ОПФР, демонстрируют на конкретных примерах возможности и достижения этих детей.

Педагогическое информирование и обучение родителей учреждений общего среднего образования могут осуществляться в следующих формах: лекция, тематический вечер, семинар, беседа, конференция, родительский университет, родительский лекторий, устный журнал, семейная гостиная, встреча за круглым столом, вечер вопросов и ответов.

Первый этап построения системы взаимодействия семьи и учреждения общего среднего образования — знакомство, на котором определяются *общие цели, общие ценности и ресурсные возможности сторон*. Основным итогом первого этапа должно стать желание родителей здоровых детей и родителей детей с ОПФР к осуществлению совместной с учреждением общего среднего образования деятельности.

Данный этап соотносится с первым этапом построения системы взаимодействия семьи и учреждения общего среднего образования, рекомендованным в Инструктивно-методическом письме «Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей», но имеет дополнения, связанные с поступлением новых субъектов образовательных отношений — обучающихся с ОПФР и их родителей.

Работа с родителями детей с особенностями психофизического развития, впервые поступающих в учреждение общего среднего образования, в котором будет осуществляться инклюзивное образование, имеет свое содержание.

Законные представители несовершеннолетних обучающихся с ОПФР имеют право выбрать учреждение образования для своего ребенка с учетом рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

С одной стороны — многие родители данной категории детей уже до поступления в учреждение общего среднего образования имеют достаточно устойчивую общую мотивацию к совместному обучению. Как правило, она сформировалась в период дошкольного обучения и воспитания в системе интегрированного или инклюзивного воспитания.

С другой стороны, когда наступает время выбора учреждения образования, у родителей возникают сомнения, неуверенность, а часто и ощущение невозможности обучения ребенка с ОПФР в обычной школе.

Для формирования убеждения в правильности выбора учреждения образования и образовательной программы, получения ответов на все интересующие вопросы большое значение имеет встреча родителей ребенка с ОПФР с педагогическими работниками учреждения общего среднего образования, в котором будет реализовываться инклюзивное образование.

В беседе администрации и родителей могут принимать участие педагог-психолог, учитель-дефектолог, педагог социальный (для того чтобы при необходимости дать консультацию родителям).

Содержанием первой встречи педагогических работников учреждения общего среднего образования с родителями ребенка с ОПФР могут быть следующие аспекты:

1. Беседа о задачах, которые родители (законные представители) ставят перед обучением ребенка («Что ожидают они от образования своего ребенка?»).

2. Знакомство родителей (законных представителей) обучающихся «со свидетельством о государственной регистрации, учредительными документами, специальным разрешением (лицензией) на образовательную деятельность, сертификатами о государственной аккредитации» (Статья 34, п. 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании), Уставом учреждения общего среднего образования, учебным планом с указанием той специфики, которая согласуется или противоречит желаниям родителей относительно процесса и результата образования ребенка с ОПФР.

3. Демонстрация адаптивной образовательной среды с учетом тех сложностей, которые могут возникнуть у ребенка при ориентировке и передвижении, а также тех положительных особенностей образовательной среды, которые созданы в учреждении образования.

4. Знакомство с педагогами, которые будут обучать ребенка; помещением, где будет проходить обучение; режимом работы в учреждении образования; объемом ежедневной нагрузки; учебниками, по которым планируется обучение.

5. Ответы на вопросы, интересующие родителей с позиции обеспечения ребенку наиболее комфортных условий для эффективного обучения.

6. Получение информации о семье ребенка, ценностях семейного воспитания.

В случае оставшихся у родителей сомнений в правильности выбора места обучения ребенка может быть предложена дополнительная консультация

специалистов психолого-медико-педагогической комиссии центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации по поводу образовательных потребностей будущего ученика и наиболее эффективных условий их удовлетворения.

Если родители определились с выбором, между ними и учреждением общего среднего образования возможно заключение договора (или соглашения) о взаимном сотрудничестве. В данном документе целесообразно закрепить права и обязанности учреждения образования и родителей (законных представителей), в том числе и в части регулирования взаимодействия с педагогами, способов решения проблемных ситуаций, обращения к администрации с замечаниями, пожеланиями и вопросами. В договоре с родителями учащихся с ОПФР целесообразно предусмотреть отдельный раздел, в котором необходимо зафиксировать, что «законные представители обучающихся несут ответственность за принятие решения о выборе учреждения образования и образовательной программы», а также «должны способствовать успешному освоению их детьми содержания образовательных программ, созданию адаптивной образовательной среды, социализации обучающихся» (п. 3.7 Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь). Это положение означает, что родители должны своевременно приобретать ребенку необходимые приспособления (например, ортопедические), технические средства реабилитации (например, акустические, оптические), соблюдать охранительный режим дома, проводить медикаментозное лечение с учетом медицинских рекомендаций, предоставлять учреждению образования исчерпывающую информацию о состоянии здоровья ребенка.

С родителями (законными представителями) учащихся необходимо уточнять вопросы об их согласии либо несогласии на размещение фотографий ребенка на сайте учреждения образования, фото- и видеосъемку ребенка на школьных мероприятиях, участие ребенка в открытых внешкольных конкурсах и других мероприятиях, обработку его персональных данных в связи с медицинскими, научно-методическими и иными мероприятиями.

Работа с родителями обычных детей и детей с особенностями психофизического развития. На первом этапе большое значение имеет изучение ресурсных возможностей друг друга, позволяющее распределить усилия сторон, направленные на достижение желаемого эффекта в совместной работе. Это не только технические или материальные ресурсы, но и не менее важные мотивационные ресурсы.

Важно, чтобы родители знали о том, что в учреждении общего среднего образования работают уникальные специалисты, которые, с одной стороны, готовы принять «особенного» ребенка и оказать ему необходимую помощь, а с другой — подготовить победителей предметных олимпиад. Необходимо обратить внимание родителей на школьные традиции, реализацию учреждением

образования интересных проектов, предоставление разнообразных образовательных услуг и т. д.

Информация об учреждении образования, о том, что в нем реализуется инклюзивное образование, целях и задачах, об истории и традициях, о выпускниках, педагогах и достижениях и так далее должна быть открыта и на сайте учреждения для самостоятельного ознакомления родителей с предоставляемыми условиями обучения и воспитания их детей.

Не менее значимым является изучение родительских ресурсов, и не только материальных или технических, но и временных, кадровых, социальных, а также *мотивационных*, т. е. готовности родителей к включению/принятию «особенного» ребенка в среду учреждения общего среднего образования, готовности к участию в жизни учреждения общего среднего образования, их потенциальной активности.

Чем раньше учреждение общего среднего образования и родители начнут свое взаимодействие, тем конкретнее можно определить и скорректировать общие цели и ресурсные возможности сторон, а наличие общих целей, как известно, — важный фактор эффективного взаимодействия.

Целесообразно на первом этапе провести изучение семей учащихся, включая следующие вопросы: условия семейного воспитания, образовательные и информационные потребности и запросы родителей, воспитательный и культурный потенциал, ресурсы семьи. Полученные результаты используются для составления социально-педагогических характеристик учреждения общего среднего образования, социальных паспортов классов, служат основой для реализации дифференцированного подхода к построению взаимодействия учреждения общего среднего образования и семьи с учетом ее уникальности.

В связи с переходом учреждения общего среднего образования к работе в условиях инклюзивного образования целесообразно провести педагогический совет (конференцию) с привлечением родителей, широкой общественности, объявить о новых приоритетах в образовании, обсудить стратегию и тактику развития учреждения образования. Примерная тематика: «Толерантность как норма жизни», «Инклюзивная школа — школа будущего», «От инклюзивного образования — к инклюзивному обществу» и др.

Желательно новый статус учреждения общего среднего образования зафиксировать в документе (концепции, декларации, программе) и представить публично (на сайте, в холле учреждения общего среднего образования, специальном буклете и т. д.).

Второй этап построения системы взаимодействия семьи и учреждения общего среднего образования — *проектирование конкретных программ* совместной работы (общий вклад через разделение ответственности за определенные направления совместной деятельности). Результат этапа — готовность и умение родителей участвовать в совместной деятельности, основанной на доверии к учреждению общего среднего образования.

В каждом учреждении общего среднего образования в рамках законодательной базы сложилась своя система работы с родителями, представленная различными моделями, программами, планами работы. При переходе учреждения образования к работе в условиях инклюзивного образования основные виды совместной деятельности учреждения образования и семьи сохраняются, однако их содержание необходимо дополнить с учетом включения новых субъектов образовательных отношений — родителей детей с ОПФР. Кроме того, необходимо предусмотреть совместную работу родителей (законных представителей) обычных детей и детей с ОПФР.

Целесообразно в планах работы с родителями выделить три основные составляющие:

- поддержка родителей детей с ОПФР;
- работа с родителями обычных детей;
- совместные занятия для родителей здоровых детей и детей с ОПФР.

Работа по поддержке родителей, воспитывающих детей с ОПФР, с целью преодоления социального и психологического дискомфорта должна способствовать вооружению их позитивными способами коммуникации, восстановлению контактов с окружающим социумом, социальной активности, оптимизации внутрисемейных отношений; содействовать формированию у родителей воспитательной компетентности посредством обогащения их педагогических и дефектологических знаний.

Могут использоваться следующие формы педагогического информирования и обучения родителей: индивидуальная беседа, психолого-педагогическое консультирование, обмен опытом семейного воспитания, рекомендации по актуальным проблемам обучения и воспитания детей с ОПФР, решение проблемных ситуаций, обзор новинок психолого-педагогической литературы по проблемам семейного воспитания детей с ОПФР, тренинги взаимодействия и общения со своим ребенком, тренинги межличностного общения, обсуждение конкретных примеров — историй о детях с инвалидностью и их родителях, которые успешно адаптировались и учатся в обычных школах.

Основу работы с родителями обычных детей с целью развития толерантности могут составить:

- *цикл занятий*, направленных на формирование установок понимания и принятия чужого мнения, умений проявлять эмпатию, устанавливать контакты;
- *тренинги*, нацеленные на осознание собственной уникальности и уникальности других; развитие умений понимать чувства, эмоции, действия, отношения других людей; сопереживать через установление эмоционального контакта.

Совместная работа с родителями обеих категорий детей организовывается с целью повышения их уровня педагогической и психологической компетенций в вопросах инклюзивного образования и может включать:

1. Освещение вопросов инклюзивного образования (цель, задачи, принципы инклюзивного образования, преимущества, возможные трудности и проблемы); нормативного правового обеспечения инклюзивного образования.

2. Рассмотрение стереотипов в отношении людей с инвалидностью и подходов к пониманию проблем инвалидности; выработку основных направлений по разрушению барьеров.

3. Совместное обсуждение опыта зарубежных стран по внедрению инклюзивного образования; достижений, проблем и трудностей, с которыми пришлось столкнуться при переходе к инклюзивному образованию.

В учреждениях общего среднего образования созданы системы нравственного воспитания обучающихся на основе традиционных нравственных ценностей. Целесообразно в Программе нравственного воспитания выделить особый раздел, направленный на взаимодействие с родителями.

Реализация содержания данного раздела может осуществляться по следующим направлениям:

- повышение родительской компетенции в вопросах воспитания детей через проведение тематических конференций, родительского лектория, собраний-диспутов, семейных гостиных; встреч за круглым столом; вечеров вопросов и ответов; выпуска информационных материалов. Тематика может быть следующей: «Адаптация учащихся к условиям обучения в инклюзивной школе: проблемы и задачи», «Роль семьи в воспитании культуры поведения ребенка», «Ориентация подростка на социально значимые ценности», «Детская агрессивность, ее причины и пути преодоления» и др.;
- совершенствование межличностных отношений педагогов, учащихся и родителей путем организации совместных мероприятий, праздников, акций (например, традиционных спортивных праздников, театральных постановок ко Дню учителя, Дню матери и т. п.);
- расширение партнерских взаимоотношений с родителями путем привлечения их к активной деятельности в составе Совета школы, активизация деятельности родительских комитетов классных коллективов обучающихся, проведение совместных школьных акций в микрорайоне школы.

Включение в планы мероприятий практических дел, акций, в которых предусматривается участие родителей, является обязательным при планировании деятельности каждой подсистемы учреждения образования. Такими событиями могут быть не только праздники, конкурсы, спортивные соревнования, экскурсии, но и повседневные дела: трудовые операции, работа в мастерских, выполнение образовательных проектов, волонтерские дела и иные созидательные инициативы.

В планы воспитательной работы целесообразно включать мероприятия, приуроченные к Международному дню глухих (последнее воскресенье

сентября), Международному дню слепых (13 ноября), Международному дню инвалидов (3 декабря), Международному дню человека с синдромом Дауна (23 марта), Всемирному дню распространения информации об аутизме (2 апреля) и др.

Третий этап построения системы взаимодействия семьи и учреждения общего среднего образования — партнерство: *реализация разработанных программ* совместной деятельности на основе добровольности, долговременности и взаимной ответственности. Результат — создание единого инклюзивного образовательного пространства деятельности школы и семьи.

Партнерство предлагает равенство участников взаимодействия, субъект-субъектные отношения, определение каждым субъектом задач, содержания и результатов своей деятельности.

Важнейшие принципы партнерских отношений школы и семьи:

- взаимная ответственность за состояние образования детей, требующая оценки роли и функций каждого взаимодействующего субъекта, строгого соблюдения договорных обязанностей;
- полное доверие взаимодействующих субъектов на основе честного и добросовестного выполнения поставленных перед ними образовательных задач;
- взаимное уважение и взаимная требовательность, предполагающие справедливость и тактичность в отношениях субъектов образования;
- учет особенностей образовательной деятельности субъектов педагогического процесса, учитывающий уникальность каждой семьи;
- оптимистическая гипотеза, вера в силы педагогического коллектива и способности семьи и отдельной личности при помощи специалистов разрешить сложные жизненные ситуации.

Условием эффективного взаимодействия семьи и учреждения общего среднего образования, реализующего задачи инклюзивного образования, является понимание каждым субъектом образовательных отношений того, что:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека (Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями) [28].

Тесное взаимодействие педагогических работников с законными представителями обучающихся при соблюдении восьми перечисленных выше принципов инклюзивного образования обеспечит получение качественного образования, разностороннее развитие личности и успешную социализацию *всех обучающихся независимо от их особенностей, способностей и возможностей.*

Особенности взаимодействия учреждения общего среднего образования и семьи в условиях инклюзивного образования

Концепция развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608) определяет **инклюзивное образование** как «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся».

Инклюзивное образование — это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений, создания новых механизмов взаимодействия субъектов образовательных отношений, которыми являются педагоги, обучающиеся и их родители (законные представители).

При осуществлении инклюзивного образования особенно важна практика открытого взаимодействия учреждения общего среднего образования, педагогов с родителями (законными представителями) здоровых детей и детей с ОПФР. Открытость предполагает налаживание социокультурных отношений, расширение представлений родителей о возможностях инклюзивного образования, которое находит отражение в следующем:

1. Общее среднее образование открыто для всех обучающихся. Лицо (ребенок) с ОПФР имеет право обучаться в том классе, в который он пошел бы, если бы не имел особенностей психофизического развития.

2. Особенности психофизического развития, инвалидность принимаются как формы существования человеческого разнообразия и не являются препятствием в получении образования. В учреждении образования все обучающиеся воспринимаются как равноправные личности.

3. Предоставление учреждением образования обучающемуся с ОПФР всех видов необходимой поддержки, способствующей его успешному воспитанию и обучению.

4. Общее участие в образовательном процессе как здоровых обучающихся, так и с ОПФР, но с выполнением индивидуально ориентированных задач. Предоставление нуждающимся учащимся необходимой поддержки в виде созданных условий и коррекционной помощи.

5. Ориентированность образовательного процесса на создание индивидуализированного баланса между академическим объемом знаний и жизненно важными компетенциями.

Учреждение общего среднего образования, осуществляющее инклюзивное образование, нуждается в активной деятельности родителей (законных представителей несовершеннолетних) здоровых обучающихся и с ОПФР, создании родительской организации, которая может стать социальным партнером школы, защищая права и законные интересы каждого ребенка независимо от его способностей и возможностей.

Важно привлечь представителей родительской общественности в состав Совета учреждения образования для участия в принятии решений, связанных с организацией его работы. Участие родителей (законных представителей) в соуправлении учреждением образования будет способствовать повышению их ответственности за результаты успешного освоения обучающимися содержания образовательных программ, создание адаптивной образовательной среды, социализацию своих детей.

Большую помощь учреждениям образования в формировании толерантного отношения к лицам с ОПФР, позитивных социальных представлений и установок о возможностях людей с инвалидностью могут оказывать общественные объединения, в том числе представляющие интересы лиц с инвалидностью.

Родители (законные представители), общественные объединения (например, общественное объединение «Белорусский комитет Специал Олимпикс», общественное объединение «Белорусский фонд мира», общественное объединение «Общество помощи аутичным детям и их семьям “Маленький принц”» и многие другие) совместно с учреждениями образования могут участвовать в социальных проектах, привлекая дополнительные средства на решение задач инклюзивного образования.

4.5. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Объективные закономерности образовательного процесса, в котором протекает обучение, воспитание, развитие учащихся с нарушением слуха, а также систему требований и специфических особенностей организации и осуществления учебно-воспитательного процесса отражают дидактические принципы.

К основным *общим дидактическим принципам* успешного обучения относятся принципы: научности и доступности, последовательности и систематичности, прочности, сознательности и активности, наглядности и связи теории с практикой. Являясь основополагающими, общепризнанными, данные принципы обучения преломляются с учетом психофизических особенностей учащихся с нарушением слуха.

Принцип сознательности и активности

Сознательное усвоение знаний учащимися с нарушением слуха зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых преподавателем методов и средств обучения и др.

Собственная познавательная активность учащихся с нарушением слуха является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Необходимым условием сознательного обучения является ясное понимание учащимся целей и задач предстоящей работы. Учителю необходимо обучать так, чтобы учащийся с нарушением слуха не механически выполнял учебные действия, а понимал, что, почему и как нужно делать. Надо учитывать, что любое усвоение учебного материала начинается с его понимания. Это особенно важно в обучении учащихся с нарушением слуха, поэтому важно добиваться прежде всего понимания и усвоения главного, учить находить и различать главное и второстепенное в изучаемом. Следует помнить, что по-настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто применяет на практике.

Принцип наглядности обучения

Это один из важнейших принципов в обучении учащихся с нарушением слуха. Информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно.

Использование наглядности активизирует чувственный опыт учащихся с нарушением слуха, а опора на ранее сложившиеся представления конкретизирует и иллюстрирует изучаемые понятия. У учащихся с нарушением слуха запоминание натуральных предметов, изображенных на картинках или моделях, происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме. Формирование понятий и абстрактных положений осуществляется легче, если они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами, для раскрытия которых необходимо использовать различные виды наглядности. Ниже будут представлены специальные требования к учебно-наглядному демонстрационному материалу, который используется в обучении учащихся с нарушением слуха.

Принцип систематичности и последовательности

Универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение, которое диктуется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся.

Для того чтобы обеспечить усвоение учащимися системы знаний, необходимо использовать схемы, планы, алгоритмы, а содержание учебного материала разделять на логически завершённые небольшие части и последовательно их реализовывать. Обеспечению систематичности и последовательности в обучении будет способствовать повторение и совершенствование ранее усвоенного материала, а также использование ярких фактов из жизни, межпредметных связей.

Принцип прочности

Прочность усвоения учащимися с нарушением слуха учебного материала зависит не только от объективных факторов — содержания и структуры этого материала, но и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению и учителю. Память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

В современном обучении мышление главенствует над памятью, поэтому запоминать учащийся должен сознательно усвоенное, хорошо осмысленное. Забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления учащихся с новым материалом. Учителю необходимо помнить, что важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение учащимися.

Принцип доступности

Принцип доступности обучения вытекает из требований осуществления образовательного процесса в соответствии с уровнем развития учащихся, учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Известны классические правила, относящиеся к практической реализации принципа доступности, сформулированные еще Я. А. Коменским: от легкого — к трудному, от известного — к неизвестному, от простого — к сложному.

Обучая учащихся с нарушением слуха, необходимо опираться на их возможности, учитывать жизненный опыт, их интересы, особенности развития. Для доступности важно широко использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление. Следует показать учащимся, что даже самые сложные знания доступны для понимания.

Принцип научности обучения

Принцип научности обучения требует, чтобы учащимся на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания. Образование направлено на вооружение учащихся системой знаний об объективной действительности. Научность обучения обеспечивается прежде всего содержанием образования и строгим соблюдением принципов его формирования.

Принцип связи теории с практикой

Рассматриваемый принцип опирается на психологические положения о том, что качество обучения проверяется, подтверждается и направляется практикой; успешность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебного процесса, применяемых форм и методов обучения. Чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, тем выше сознательность обучения и интерес к нему. Поэтому важно приучать учащихся проверять и применять свои знания на практике.

Особенности развития психической деятельности учащихся с нарушением слуха и необходимость создания равных условий со слышащими в получении образования определяют важность использования *специфических принципов обучения* в соответствии с целями образования и закономерностями процесса усвоения знаний, умений и навыков учащихся со слуховой депривацией.

Принцип усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка обусловлен тем, что ход личностного развития ребенка с нарушением слуха, усвоение им установленного объема образования определяется уровнем языкового развития, возможностью воспринимать информацию в словесном оформлении, адекватно пользоваться ею, что, в свою очередь, зависит от уровня сформированности словесно-логического (понятийного) мышления. Взаимосвязь общеобразовательных учебных предметов и специальных («Развитие речи», «Предметно-практическая деятельность», «Жестовый язык») коррекционных занятий обеспечивает комплексное воздействие на развивающуюся личность обучающегося с нарушением слуха на основе усвоения основных закономерностей родного языка.

Реализация принципа предполагает активное включение учащегося с нарушением слуха в процесс овладения языком, учитывая его корригирующее и стимулирующее воздействие на все сферы познавательной деятельности. Применение принципа направлено на развитие слухо-зрительного и слухового восприятия речи, устного, письменного, устно-дактильного воспроизведения, на создание условий для практики речевого общения при постоянном пользовании звукоусиливающей аппаратурой, развитие мотивов и способов использования разных видов речевой деятельности, а также на развитие навыков планирования и прогнозирования практической и речевой деятельности. Коммуникационно-деятельностная система по своей сути является логоцентрической и личностно ориентированной, так как в соответствии с ней родной язык рассматривается и как учебный предмет, и как специальное средство, обеспечивающее полноценное усвоение знаний по другим учебным предметам.

Принцип интенсификации развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи состоит в том, чтобы

развить у ребенка с нарушением слуха способность достаточно свободно понимать обращенную к нему речь собеседника и говорить разборчиво, внятно для окружающих. Целым рядом исследований доказано, что развивающаяся в ходе учебно-воспитательного процесса слуховая функция служит основой для создания единой системы для слухо-кинетических связей. Эта система предусматривает активное речевое поведение учащихся с нарушением слуха в условиях слухоречевой среды, что, в свою очередь, создает новую *полисенсорную* основу для личностного развития учащегося.

Развитие речевого слуха активизирует речевое поведение ребенка, которое проявляется в его желании и умении вступать в речевой контакт с помощью устной речи как со взрослыми, так и со сверстниками.

Принцип максимального обогащения речевой практики предполагает моделирование ситуаций, вызывающих потребность в общении на основе словесной речи, предусматривает систематическую работу по уточнению, коррекции, активизации самостоятельно приобретаемого учащимися языкового материала, созданию условий для расширения возможностей обогащения их речи. Специальное обучение учащихся формированию различных способов общения осуществляется не только на уроках языка, но и распространяется на весь образовательный процесс.

Реализация принципа требует активной деятельности учащихся — выражения ими в словесной форме своих коммуникативных намерений. Это прежде всего умения отвечать на вопросы, формулировать вопрос, сообщать о своих желаниях, состоянии, деятельности, докладывать о выполнении поручения, обращаться с просьбой или поручением к учителю, товарищу и др.

Реализация принципа предполагает, что обязательным условием развития речевой коммуникации является не направленность на тренировку неслышающих учащихся в отдельных речевых действиях, а формирование речевой деятельности с учетом всех ее структурных элементов. Для обеспечения мотивированности и результативности общения особое внимание необходимо уделять формированию побудительно-мотивационной фазы речевой деятельности на всех уровнях учебного процесса. Принцип активизации речевого общения предполагает планомерное овладение лексикой, различными видами грамматических моделей, структурами диалогических единств и связанных высказываний в условиях организованной речевой практики.

Успешной реализации принципа будет содействовать соблюдение требований единого речевого режима в школе, единство требований к речи учащихся со стороны педагогического коллектива и родителей.

Совершенствование коммуникативных способностей учащихся с нарушением слуха с учетом принципа активизации и делового общения будет содействовать развитию коммуникативной компетенции, направленной на осознанное

использование речевых возможностей в разных условиях общения (в семье, в гостях, во время посещения театра, в транспорте и т. д.), на преднамеренный отбор языковых средств для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми (овладение нормами речевого этикета и правилами речевого поведения), необходимыми неслышащему человеку для подлинной интеграции в обществе.

Принцип активизации разных видов деятельности учащихся основан на закономерности психического развития ребенка, согласно которой развитие совершается не только под воздействием среды, социального окружения, но и в результате собственной самостоятельной практической и умственной деятельности, обусловленной потребностями, находящими выражение в мотивах. В разных формах деятельности, в том числе и в речевой, мотивы играют ведущую роль, стимулируя ребенка вступать в контакты со слышащими одноклассниками, учителями и воспитателями, а также побуждая к различным видам деятельности для удовлетворения разнообразных потребностей развивающейся личности. Чем выше уровень самостоятельной активности ребенка, тем эффективнее проходят прогрессивные изменения в различных сферах его поведения.

Организация учебной деятельности неразрывно связана с формированием мотивации учения, которая, в свою очередь, порождается через различные формы коллективной деятельности. В условиях коллективных форм учебной работы ученик часто проводит переоценку ценностей. Если он видит, что его деятельность вызывает большой интерес у товарищей, он сам начинает ее ценить и понимает, что учеба может быть значима сама по себе. Тем самым это способствует его активной деятельности, а учебная работа становится его потребностью. Е. Г. Речицкая утверждает, что при личностно-ролевой форме организации учебной деятельности каждый ученик, выполняя определенную роль в процессе обучения (учителя, консультанта, контролера, бригадира и т. д.), может почувствовать себя субъектом учебно-воспитательного процесса, играть активную и важную роль в коллективе сверстников [37].

Опора на данный принцип позволяет педагогу на основе использования коллективных форм обучения дифференцировать учебные задания для разных категорий учащихся, сделать их посильными для каждого ученика и содействовать развитию мотивации учения детей с нарушением слуха.

Реализация принципа активизации разных видов деятельности направлена на формирование социальных мотивов деятельности, понимание перспектив, открывающихся перед учащимися в связи с усвоением ими знаний и овладением той или иной деятельностью. Включение учащихся с нарушением слуха в разнообразную деятельность способствует преодолению отклонений в развитии, побуждает к преодолению возникающих трудностей, связанных

с осуществлением познавательной деятельности, развивает у них стремление самостоятельно добывать знания, необходимые для получения образования и овладения перспективными профессиями.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода для детей с нарушением слуха становится важнейшим, так как особенности детей данной категории проявляются в сферах, имеющих решающее значение для успешного выполнения всех учебно-воспитательных задач. Неоднородность состава учащихся обязывает каждого учителя проводить в процессе обучения систематическое психолого-педагогическое изучение детей, и прежде всего их речевое развитие. Материалы такого изучения могут служить основанием для дифференцирования требований, предъявляемых к учащимся, учитываться при общении с ними (изменение расстояния между собеседниками, использование дактилирования, письма, повторение вопроса и др.), при определении материала классных и домашних заданий, а также при дозировке помощи со стороны педагога. На основании данных об особенностях речи и слуха учащихся проводятся индивидуальные занятия по формированию произношения, развитию и использованию слухового восприятия. Эти же данные необходимы для правильного построения работы над ошибками в самостоятельной письменной речи.

Принцип компенсаторной направленности обучения в единстве с развитием сенсорной базы учащихся с нарушением слуха основан на связи анализаторной системы человека с окружающей средой. В школьный период деятельность этой системы является базой формирования знаний, умений и навыков. От степени развития и правильности функционирования всех анализаторов зависит успех обучения. Данные анализаторы связаны друг с другом, функционируют как единая система. У детей с нарушением слуха имеется полное или частичное нарушение акустического анализатора. Это приводит к речевому недоразвитию и другим последствиям, которые, в свою очередь, отрицательно влияют на деятельность всей анализаторной системы в целом. В педагогическом процессе ставится задача преодоления последствий слухового нарушения и нарушенного взаимодействия в анализаторной системе. Успешное развитие учащегося с нарушением слуха в процессе обучения во многом определяется тем, насколько удастся обеспечить его сенсорную базу, создать благоприятные условия для восприятия и продуцирования речи.

Построение педагогического процесса на полисенсорной основе оказывает компенсирующее влияние на развивающуюся личность, позволяет совершенствовать деятельность всех анализаторов как средств познания.

Принцип учета социальных факторов в формировании личности учащегося с нарушением слуха предполагает, что последствия нарушения слуха, будучи социальными по своей сущности, привели к функциональным нарушениям

всех сторон психики ребенка. Следовательно, их преодоление возможно лишь в условиях всестороннего воздействия на личность, когда корректируются или заново создаются наиболее важные для человека психические функции: речь и отвлеченное мышление, словесная память, расширяются возможности для компенсации нарушения как за счет зрения и других сохранных анализаторов, так и за счет развития и использования остаточного слуха.

4.6. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Приступая к совместному обучению детей с нарушением слуха со слышащими сверстниками, педагогу необходимо сделать образовательный процесс максимально эффективным как для учащегося со слуховой депривацией, так и для всех учеников класса общеобразовательной школы. В этом может помочь правильный выбор и умелое сочетание общедидактических и специальных методов и приемов обучения, которые можно рассматривать с разных позиций. Существует несколько классификаций методов обучения.

Для специальной педагогики особое значение имеет классификация методов с учетом целостного подхода к процессу обучения, разработанная Ю. К. Бабанским. Он выделяет три группы методов:

I группа — *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности*. Данная группа методов включает:

- *словесные, наглядные и практические* (передача и восприятие учебной информации — источник знаний);
- *логические* — индуктивные и дедуктивные (интеллектуальная деятельность);
- *гностические* — репродуктивные и проблемно-поисковые (развитие мышления);
- самостоятельная работа учащихся под руководством учителя;

II группа — *методы стимулирования и мотивации*:

- *методы создания эмоционально-нравственных ситуаций*, ситуаций занимательности, занимательных аналогий, удивления (вследствие необычности приведенного факта, парадоксальности опыта и т. п.), сопоставления научных и житейских толкований, например явлений природы;
- эмоциональная, яркая, художественная речь педагога, которая увлекает слушателей и стимулирует их учебно-познавательную деятельность;

III группа — *методы контроля и самоконтроля*.

Интерес представляет классификация методов обучения, предложенная В. А. Онищук. За основу классификации автор взял виды деятельности учителя и учащихся. Им выделены следующие методы обучения:

- коммуникативный;
- познавательный;
- преобразовательный;
- систематизирующий;
- контрольный.

Следует понимать, что общепедагогические методы и приемы обучения используются специальной педагогикой особым образом, с учетом особых образовательных потребностей и возможностей учащихся, специфики коррекционно-педагогической работы с ними. В целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта на практике методы и приемы применяются не изолированно, а в необходимом сочетании друг с другом. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования. Например, на начальном этапе обучения учащихся с нарушением слуха ведущими могут быть наглядно-практические методы с элементами словесного объяснения или беседы.

Учитывая особенности развития детей с нарушением слуха и принятые в общей и специальной педагогике классификации методов воспитания, назовем их четыре основные группы, применяемые в разной степени и в разных сочетаниях в специальном образовании.

Методы воспитания:

- *информационные методы* — беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, интернет-сети, примеры из окружающей жизни, личный пример педагога, экскурсии, встречи;
- *практически-действенные методы* — приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность;
- *побудительно-оценочные методы* — педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание.
- *нетрадиционные методы* — арт-терапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами искусства), ритмика, иппотерапия (коррекционно-педагогическая помощь средствами верховой езды).

4.6.1. Наглядные методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

В работе с детьми с нарушением слуха наглядные методы являются наиболее востребованными, особенно на начальных этапах обучения. Наглядные методы предполагают использование пособий (плакатов, таблиц, схем, картин и т. п.), демонстрацию приборов, опытов, кинофильмов, компьютерных

презентаций и т. п., обеспечивающих полисенсорную основу восприятия информации. Учащиеся с нарушением слуха благодаря компенсаторному свойству организма опираются на слухо-зрительное восприятие, где зрению отводится значимая роль в получении информации. Поэтому учителю необходимо обращать внимание на визуальную составляющую своих уроков. Длительные устные объяснения педагога требуют от учащихся с нарушением слуха максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса. Оптимальное восприятие, осмысление, усвоение материала возможно обеспечить только при расширении сенсорной основы обучения, подключении у учащихся с нарушением слуха максимального количества анализаторов: слухового, зрительного, кинестетического, двигательного и др. — при работе с информацией. С учетом индивидуальных особенностей учащихся педагогам следует подбирать наглядные методы обучения, которые обеспечат объемное, комплексное, многоаспектное восприятие информации, повышающей качество усвоения учебного материала. Кроме того, опора на разные наглядно-чувственные основы позволит обучающимся приобрести как теоретические, так и практические навыки и умения, повлияет на развитие познавательной активности и мотивации к учебной и исследовательской деятельности, создаст здоровьесберегающий и комфортный режим в восприятии информации.

В образовательном процессе возможно использование разнообразных наглядных методов.

Метод иллюстрации позволяет демонстрировать обучающимся картины, плакаты, портреты, графики, диаграммы, чертежи, схемы, карты, макеты, атласы, изображения информации на учебной доске и др.

Метод демонстрации состоит в том, чтобы показывать, как действуют реальные приборы или их модели, различные механизмы, технические установки. К данному методу относят постановку опытов и проведение экспериментов, а также демонстрацию различных процессов, свойств материалов, особенностей конструкций и приборов, разных коллекций (например, минералов, насекомых, художественных изделий, образцов материалов и т. д.). Метод демонстрации обеспечивает восприятие как внешних форм (характеристик), так и внутреннего содержания не только в статике, но и в динамике их протекания, что очень важно для понимания учащимися глубинной сущности, законов, закономерностей и принципов их действия и существования, порождающих их условий.

Разновидностью метода демонстрации являются и *экскурсии*.

Широкое применение ИТ и постоянное развитие электронных носителей в школьном образовании привело к применению в учебной практике видеометода — демонстрации материала с помощью телевизоров, видеомagneтофонов,

компьютеров и т. п. **Видеометод** является одним из мощных источников воздействия на сознание и подсознание человека. Использование видеоматериалов помогает за очень короткое время в сжатом, концентрированном виде представить большое количество информации, профессионально подготовленной для восприятия, помогает заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому глазу (ультразвуковое изображение, спектральный анализ, протекание быстрых и медленных процессов и т. д.). Данный метод может использоваться на всех этапах обучения как многофункциональный, так как его использование создает благоприятные условия для повышения эффективности всего учебного процесса.

В условиях общеобразовательной школы при работе с учащимися с нарушением слуха необходимо подбирать различные наглядные методы, которые в условиях конкретного урока будут эффективными и позволят решить поставленные задачи, получить положительные результаты. Используя необходимую наглядность, педагогу необходимо разъяснить цель демонстрации, акцентировать внимание на объекте и помочь учащимся удержать его в поле зрения, охарактеризовать свойства, показать разные его стороны, сделать соответствующий комментарий.

Использование наглядных методов требует учитывать особенности учащихся с нарушением слуха (меньший объем восприятия, его замедленный темп и др.) и применять доступные схемы, таблицы, приближенные к жизни, реалистические иллюстрации, при этом необходимо предварительно информировать учащихся о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал. Наглядный материал должен соответствовать психологической готовности учащихся с нарушением слуха к его усвоению, учитывать возрастные и другие особенности.

Текстовое сопровождение (письменные комментарии, аннотации, субтитры) наглядного материала оптимизирует его восприятие неслышащими/слабослышащими учащимися. Объем, количество пособий, место и время их демонстрации должны согласовываться с темой, содержанием и структурой урока ровно настолько, насколько это необходимо для самостоятельного восприятия и понимания информации учащимися с нарушением слуха.

Важно отметить, что избыточный наглядный материал не способствует научению таких учащихся поиску и отбору необходимой информации в процессе урока и самостоятельного выполнения домашней работы. Учащиеся с нарушением слуха из-за чрезмерного стремления опираться на визуальную основу восприятия могут ограничиваться просмотром демонстрируемых единиц на уроке/дома без осмысления и переработки полученной информации. Поэтому детей с нарушением слуха надо учить пользоваться наглядным материалом в пределах необходимого.

Эффективность применения наглядных методов также во многом зависит от использования качественных наглядных средств (натуральных, изобразительных, символических) и приспособлений для их демонстрации (подъемных столиков, экранов, медиатехники и др.). Значимым является планирование продуманного и гармоничного использования наглядных средств на уроке, учет их различных дидактических функций и возможностей для комплексного применения и правильного соотношения наглядности и других источников информации.

Кроме того, необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщение информации, выделение главного в содержании и так далее, предусмотреть активное включение учащихся в процесс поиска информации, решения задачи, составления комментариев на их основе.

При демонстрации учебного фильма, если отсутствуют субтитры, учителю необходимо позаботиться о том, чтобы неслышащим/слабослышащим детям на слухо-зрительной основе воспроизводилось звучащее на экране речевое сопровождение или была предоставлена покадровая письменная аннотация. Использование наглядных методов предусматривает обязательное речевое сопровождение.

Применение традиционных и инновационных наглядных средств в инклюзивном образовательном пространстве активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся с нарушением слуха, способствует повышению их познавательной активности в целом, формирует мотивацию общения со сверстниками, а также создает благоприятные условия для организации партнерского взаимодействия в ученическом коллективе.

Специальные требования к учебно-наглядному демонстрационному материалу

Использование наглядных средств в обучении детей с нарушением слуха имеет особое значение, поскольку позволяет педагогу создавать условия наиболее полного восприятия предметов и изучаемых процессов с привлечением как можно большего количества органов — ухо, глаз, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус. В современной дидактике понятие наглядности относится к зрительным, слуховым, осязательным и другим видам восприятия. Наглядные средства могут не только создавать у учащихся образные представления, но и формировать понятия отвлеченных связей и зависимостей. Именно через лаконичные наглядные средства у обучающихся формируются умения наблюдать, описывать, анализировать и дифференцировать. Это позволяет эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся и способствует формированию полноценных образов изучаемых понятий. Можно с полной уверенностью сказать, что при правильно подобранных средствах наглядности и формах их подачи учащиеся

с нарушением слуха могут воспринимать наиболее ценную и качественную информацию, позволяющую лучше усваивать программный материал.

Особенно важно данное условие для неслышащих детей, у которых зрительное восприятие информации об окружающем мире составляет от 70 до 90 %.

Наглядные средства, применяемые при обучении детей с нарушением слуха, делятся на три группы:

- *средства предметно-образной наглядности*: натуральные предметы, их плоскостные, объемные изображения;
- *средства знаковой наглядности*: схемы, опорные сигналы, чертежи, графики, таблицы, карты, опорные конспекты;
- *средства электронной наглядности*: интерактивные карты и плакаты, анимированные (динамические) опорные конспекты,

Под термином «электронная наглядность» следует понимать программное компьютерное средство представления комплекса визуальной гипертекстовой информации разных типов, предъявляемой обучаемому на экране компьютера, как правило, в интерактивном (диалоговом) режиме.

Компонентами электронной наглядности могут быть как статические (картины, схемы, таблицы и пр.), так и динамические (видео, анимация) изображения. В соответствии с основными характеристиками электронные наглядные средства можно разделить:

- на *динамические* — карты, схемы, диаграммы, графики, слайд-шоу;
- *интерактивные* — интерактивные карты, схемы, планы объекта, реконструкции и пр.;
- *мультимедийные* — мультимедиауроки, мультимедиапанорамы, электронный плакат.

Специальные требования, предъявляемые к учебно-наглядному и демонстрационному материалу, связаны с особенностями зрительного восприятия детей с нарушением слуха. Детям с нарушением слуха требуется гораздо большее время на восприятие объекта; они чаще обращают внимание на выделяющиеся части предмета; при определении свойств предмета могут выделить второстепенные свойства и признаки вместо главных. Одновременно у детей с нарушением слуха затруднено восприятие пространственно-временных отношений изображенных предметов, а также сюжета картины. Исходя из этого, учителю необходимо уделять особое внимание развитию у данной категории детей соответствующего восприятия и понимания изображенного на картинах, чертежах.

Выбор средств наглядности и их количество зависят:

- от темы и цели урока;
- логики изложения материала;
- последовательности подачи материала;
- этапа обучения;

- возраста учащихся;
- общего уровня знаний учащихся.

В младших классах места для наглядности отводится гораздо больше, чем в старших классах.

В образовании детей с нарушением слуха в последнее время (в связи с техническими возможностями учреждений) средства электронной наглядности, созданные на основе современных информационных технологий, приобретают исключительно важную роль.

Современные средства обучения на основе медиатехнологий могут обладать уникальными свойствами и функциями наглядности, которые способны изменить весь процесс обучения. Компьютерная визуализация учебной информации позволяет наглядно представить на экране объекты и процессы во всевозможных ракурсах, в деталях, показать внутренние взаимосвязи составных частей, в том числе скрытых в реальном мире, и, что особенно важно, в развитии, во временном и пространственном движении. Обеспечивается компьютерная визуализация учебной информации специфическими наглядными средствами обучения, созданными на основе современных мультимедийных технологий, благодаря которым в процесс обучения становится возможным включать все многообразие наглядных средств — текст, графику, звук, анимации, видеоизображения. И речь в данном случае идет не о простом переводе традиционных наглядных пособий (таблиц, схем, картин, иллюстраций) в цифровой формат, а о разработке и создании совершенно новых видов наглядности.

При всей уникальности электронных пособий они должны отвечать *общедидактическим, эргономическим и методическим требованиям*, от соблюдения которых может зависеть скорость восприятия учебной информации, ее понимание, усвоение и закрепление полученных знаний. Так, наглядные средства обучения должны быть:

- ориентированы на мотивацию обучения, вызывать интерес и увлекать познавательной деятельностью. Рассматривая учебные материалы, надо отметить, что одним из главных стимулов мотивации является проблемность, которая может активизировать мыслительную или творческую деятельность. Поэтому даже формулировка названия урока (темы, слайда, презентации) играет большую роль в восприятии учебных материалов. Кроме проблемности, можно использовать метафоры, яркие символы, графические или анимационные заставки и пр.;
- доступными, т. е. соответствовать возрастным и психофизическим особенностям учащихся с нарушением слуха. Каждому учителю хорошо известно, что обучающимся можно давать только такой материал, который они готовы воспринимать. В обратном случае, если информация непосильна для учащихся, можно наблюдать, как изучаемый материал заучивается без осмысления;

- содержательными с позиций современной науки и для передачи смысловой полноты теоретического материала. Теоретическое изложение наглядного материала позволяет обеспечивать системность, последовательность и прочность усвоения изучаемой темы;
- интерактивными, способными организовывать коммуникативные ситуации. В компьютерных средствах обучения это требование часто используется на самом простом уровне. Когда предлагается ответить на вопрос, а ответ состоит из двух вариантов — «да» или «нет». В то же время цифровые технологии позволяют создавать и более интересные обучающие ситуации с помощью визуальных тестов, проблемных вопросов, игровых коммуникативных ситуаций;
- дозированными, с оптимальным использованием наглядности. Наверное, каждый педагог может привести пример использования готовых средств обучения, в которых огромное количество информации. С одной стороны, это хорошо, но с другой — переизбыток информации может привести и к обратному эффекту. Внимание обучающихся будет отвлекаться на посторонние детали, а учителю сложно выстроить занятие;
- эргономичными, целесообразными, комфортными для восприятия и работы с физиологической и психологической сторон. Эргономические требования всегда ориентируют разработчиков наглядных пособий на уже отработанные приемы представления информации. Например, на темном фоне необходимо всегда располагать белый или очень светлый по тону шрифт текста; просмотр на уроке фрагмента видеофильма может быть только в течение 5—10 минут; на слайдах презентации текст должен быть в виде ключевых слов или лаконичных фраз; музыка обычно используется в качестве фонового звука, она должна быть спокойной, мелодичной, с ненавязчивым мотивом.

4.6.2. Практические методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Практические методы обучения (метод упражнений, лабораторные и практические работы, игра и др.) также широко используются в процессе обучения учащихся с нарушением слуха для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и универсальных компетенций. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет формировать у учащихся с нарушением слуха сенсорную основу понятий об окружающем мире, более точно, полноценно воспринимать и осмысливать информацию, удерживать и перерабатывать ее.

Применение этих методов возможно с использованием таких приемов, как планирование выполнения задания, постановка цели, контроль и регулирование,

оперативное стимулирование, анализ результатов, определение причин недостатков. Внедрение практических методов требует учитывать особенности учащихся с нарушением слуха (меньший практический опыт, специфика понимания речи, возможное превалирование наглядных форм мышления и др.). Для учащихся с нарушением слуха важными среди практических методов являются **упражнения** — планомерные и повторяющиеся действия с целью овладения ими или повышения качества их реализации, в том числе и по развитию речи.

Школьные упражнения условно можно разделить на три группы: *подготовительные, тренировочные и творческие*. Основная цель упражнений — систематическая отработка умений и навыков путем ритмично повторяющихся умственных действий, манипуляций, практических операций в процессе взаимодействия учащихся с учителем или в специально организованной индивидуальной деятельности. Чтобы задание было выполнено осознанно и самостоятельно, упражнения могут сопровождаться одновременным выполнением словарной работы. В перспективе большинство практических приемов направлены на получение и усвоение знаний и на дальнейший перевод их в плоскость учебных и практических умений и навыков с последующим совершенствованием до репродуктивного и творческого уровня. Работа с упражнениями начинается с формирования алгоритма учебных действий и поведения в процессе урока. Учащиеся с нарушением слуха учатся ориентироваться на план урока; учитель на первом этапе адаптации учащихся с нарушением слуха предлагает алгоритмизированные инструкции, фиксирует внимание детей на начале действия и побуждает к полноценному восприятию инструкции, анализу, обобщению и закреплению практического опыта в слове.

Кроме того, учащимся с нарушением слуха предлагаются такие виды работ, как совместное с учителем/партнером чтение и выполнение задания; объяснение учителем/партнером и показ образца выполнения задания упражнения; самостоятельное чтение задания ребенком и развернутое объяснение своих действий в процессе его выполнения сначала с учителем, затем в паре с партнером или в группе. Учителю необходимо предусмотреть своевременный отказ от алгоритмов, когда учащиеся начинают справляться с пониманием инструкции и выполняют упражнения самостоятельно.

Работа с учебником и книгой является важнейшим источником знаний для неслышащих и слабослышащих учащихся, ценным средством для повышения уровня развития после окончания школы. Задачей школы является привитие учащимся любви к чтению, книге, вооружение необходимыми умениями и навыками работы с ней. Недостаточный уровень речевого развития неслышащих и слабослышащих обуславливает немало трудностей в работе с учебником, поэтому данный метод должен применяться на протяжении обучения при изучении всех учебных предметов. Главной целью при этом является подготовка

учащихся к самостоятельному приобретению знаний. В работе с учебником имеются две стороны: содержательная и процессуальная. Объем сведений, подлежащих усвоению, регламентируется учебной программой, содержанием учебника и его методическим аппаратом, непосредственно сурдопедагогом. Более сложным является вопрос формирования у неслышащих детей умения работать с учебником. Эта сторона остается недостаточно освещенной как в самих учебниках, так и в программных требованиях.

Работа неслышащих и слабослышащих учащихся с учебником начинается с первого года обучения. Виды работы усложняются от класса к классу, некоторые из них проводятся на протяжении всех лет обучения. Вопросы и задания в учебнике имеют различный характер. Одни требуют воспроизведения фактического материала и нацелены на закрепление знаний, другие предусматривают анализ, сравнение, установление причинно-следственной зависимости, т. е. способствуют овладению методами логического мышления, третьи требуют применения полученных знаний и т. д.

Чаще всего разные виды работы проводятся после ознакомления с текстом. В этом случае работу с учебником можно отнести к информативно-рецептивному, а нередко — к репродуктивному методу. Предварительная работа с вопросами и заданиями изменяет характер деятельности учащихся, и тогда работу с учебником можно отнести к поисковым методам. Для того чтобы учебник выполнял свою обучающую роль, необходимо четкое руководство работой учащихся со стороны сурдопедагога.

Текст в учебнике неодинаков по степени значимости. В нем есть основные положения, которые нужно усвоить и прочно запомнить; аргументация, которую нужно понять и изложить своими словами или близко к тексту; иллюстрации, примеры, которые достаточно просто прочитать или рассказать своими словами. Неслышащие учащиеся часто считают, что весь материал учебника нужно знать одинаково хорошо, и стремятся добросовестно выучить текст без его «сортировки». С этой целью они многократно его читают и пересказывают, стараясь как можно точнее воспроизвести, главное внимание уделяют процессу запоминания текста, а не его пониманию: ведь заучить текст легче, чем провести его анализ и смысловое воспроизведение. Часто этому способствуют и сами сурдопедагоги, высоко оценивая безошибочные, дословные ответы учащихся по тексту, не уделяя должного внимания тому, как понята сущность усвоенного материала.

От педагога требуется подготовка дифференцированных заданий для учащихся. Важно, чтобы различные виды работ с учебником имели место не только на уроке, но и во время подготовки домашних заданий и во внеклассной работе в целом. Педагогу необходимо четко определить перед каждым учащимся учебную задачу во время работы с учебником.

Кроме умения работы с учебником педагоги формируют у учащихся умение пользоваться различного рода справочниками и словарями. Самостоятельная работа с различными видами справочной литературы, умение пользоваться ею открывает большие возможности для совершенствования общеобразовательной и специальной подготовки учащихся. Однако опыт работы в вечерних школах показывает, что даже неслышащие взрослые испытывают при этом значительные трудности.

Практические работы учащихся способствуют углублению знаний, применению их на практике, установлению связи теории с практикой. Практические работы играют решающую роль в формировании умений и навыков, в развитии самостоятельности и познавательной активности неслышащих учащихся, в подготовке их к жизни и трудовой деятельности. Практические работы проводятся во всех классах при изучении всех учебных предметов. Своеобразным видом практических работ на I ступени образования является наглядно-практическая деятельность учащихся. К ней относятся: предметно-практическая деятельность, представляющая собой воздействие на предметы внешнего мира с целью их изменения, преобразования, создания новых предметов (организация и проведение опытов, изготовление определенных объектов из пластилина, бумаги, дерева, пластмассы, создание макетов, моделирование, конструирование и др.); иллюстративно-изобразительная деятельность (зарисовки изучаемых объектов, составление схем, вычерчивание графиков, изготовление чертежей и т. п.); измерительно-вычислительная деятельность (определение размеров с помощью инструментов, измерение расстояний, площадей, объемов, массы тел и др.).

В предметно-практической деятельности неслышащих учащихся широкое распространение получили лепка, аппликации, моделирование и конструирование. Каждый из видов практической деятельности способствует выполнению целого ряда педагогических задач. Например, в процессе *лепки* учащиеся воспроизводят геометрическую форму объекта, соотношение отдельных частей и их характерные признаки, что помогает формированию у них правильных представлений о предмете. Сравнение изготовленных учащимися изделий с натуральными предметами помогает формировать умение анализировать объект, выделять его существенные признаки и воспроизводить их в процессе лепки [20].

Доступным и интересным является такой вид практической деятельности, как *аппликация*. В процессе изготовления аппликаций учитель вооружает учащихся знаниями не только о единичных предметах, но и о группе объектов. По мере постепенного развития учащихся и формирования у них практических умений изменяется характер руководства их практической деятельностью: от аппликаций по образцу постепенно переходят к аппликациям по словесной инструкции, а затем — по описанию объекта.

При изучении природоведческого материала проводятся такие виды работы, как составление аппликаций, макетов, проведение опытов, различные зарисовки, изготовление таблиц и др.

Изменилась система работы на уроках литературного чтения и родного языка. С большим успехом работа над текстом сочетается с практическими видами деятельности (зарисовками по содержанию прочитанного, изготовлением макетов, проведением инсценировок, составлением схем и др.).

Широко используются различные виды практических работ и на последующих этапах обучения неслышащих. Их целесообразность и эффективность подтверждена рядом экспериментальных исследований. Ныне действующими программами предусмотрено проведение практических работ при изучении каждого учебного предмета на II и III ступени образования. Виды этих работ обусловлены содержанием материала. Следует подчеркнуть, что традиционно практические работы проводились после изучения учебного материала. Выполняя их, учащиеся углубляли теоретические знания, закрепляли практические умения и навыки. В этих случаях практическая работа используется как репродуктивный метод.

Специально проведенные исследования показали, что практические работы можно успешно проводить в процессе изучения нового материала. Это оказывает существенное влияние на весь ход изучения темы, повышая в целом эффективность и качество усвоения знаний. При этом можно четко выделить каждый структурный элемент поиска, осуществляемого учащимися в процессе работы. Большое значение имеют практические работы на пришкольном участке. В процессе их выполнения учащиеся могут решать доступные исследовательские задачи. Во многих учреждениях созданы условия для работы учащихся по выращиванию растений, уходу за животными. Эти виды работы тесно увязываются с теоретическими сведениями, расширением и углублением знаний учащихся, формированием умений и навыков.

Наиболее трудным для учащихся с нарушением слуха является участие в **лабораторных работах**, когда требуется самостоятельное проведение исследований и экспериментов. Чаще всего такой метод применяется при изучении химии, биологии, физики. Для неслышащего/слабослышащего учащегося лабораторная работа может проводиться индивидуально или в паре с учеником-партнером. Успешное участие в проблемном лабораторном эксперименте требует определенной подготовки и отработанных навыков как у него самого, так и у его одноклассников. В процессе лабораторных и практических работ учитель не только направляет учащихся с нарушением слуха на изучение объекта, но и сообщает о способах и приемах наблюдения, обследования, диагностики, в том числе в изменяющихся условиях, тем самым расширяя знаниевый и деятельностный компоненты.

Метод игры. Некоторые ученые относят дидактические игры к практическим методам обучения, другие же выделяют их в особую группу. В пользу выделения метода дидактических игр в особую группу говорит, во-первых, то, что они выходят за пределы наглядных, словесных и практических, вбирая в себя их элементы, а во-вторых, то, что они имеют особенности, присущие только им.

Дидактическая игра — это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет — сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности.

Дидактическая игра — это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на результат (достижение цели). Метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности. Он направлен на усвоение нового материала, его закрепление, повторение, развитие всех видов мышления. Игре присуща тактическая и стратегическая направленность на формирование мировоззрения, качеств личности и способностей, организационных и организаторских, коммуникативных умений.

Эффективность игровых методов зависит в первую очередь от методики их организации и проведения учителем, требует значительных умственных и физических усилий, времени на подготовку, значительного объема справочной, монографической, учебной, методической литературы, технических средств. Вместе с тем школьная практика показала, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль, когда они используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

4.6.3. Словесные методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) имеют наибольшую специфику в процессе обучения учащихся с нарушением слуха и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами. Учащиеся с нарушением слуха имеют ряд особенностей речевого развития, поэтому при использовании словесных методов необходимо соблюдение некоторых условий:

- сопровождение устного высказывания учителя/учащихся письменными/схематическими/визуальными материалами;
- привлечение внимания учащихся к теме урока, новым словам и определениям с помощью игровых приемов;

- алгоритмизированное на первых этапах и структурированное объяснение нового материала, представленное в виде коротких тезисов, перечней, схем на индивидуальной карточке или на доске;
- смена деятельности обучающихся (узнавание, воспроизведение, применение), которая позволит избежать монотонности в изложении материала и предотвратит утомление;
- использование приемов, направленных на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и т. п.

Первостепенное значение для таких детей приобретает зрительное восприятие речи, при этом наиболее доступной формой речи является письменная. Чтение и анализ прочитанного текста в значительной степени способствуют компенсации недостаточной речевой практики, влияют на развитие и совершенствование устной и письменной речи, обогащают словарный запас.

Развитие речи детей с нарушением слуха проводится по нескольким направлениям:

- лексико-семантический уровень (слово);
- синтаксический уровень (словосочетания и предложения);
- уровень текста.

Лексико-семантический уровень. В процессе обучения ребенка с нарушением слуха в общеобразовательном учреждении происходит значительное, но недостаточное расширение и пополнение словарного запаса. По мнению А. Г. Зикеева, одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова ребенком [17]. Необходимо использовать различные методы и приемы раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных. Такие методы и приемы условно подразделяются на наглядные, вербальные и смешанные.

Наглядные приемы для расширения лексического запаса речи:

- использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок);
- демонстрация слайдов, учебных фильмов (по возможности, с субтитрами);
- демонстрация действий и создание наглядных ситуаций.

Вербальные приемы для расширения лексического запаса речи:

- подбор синонимов (*стужа — мороз, холод*), антонимов (*жара — холод*);
- перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (*затаился — сидел тихо, не шевелился; осчастливить — очень обрадовать*);
- подбор определений (*полустанок — маленькая железнодорожная станция; полусапожки — короткие, «неполные» сапоги*);

- морфологический анализ структуры слова (*снегопад — снег падает; солнцезащитный — защищающий от солнца*);
- подбор к родовому понятию видовых (*лесные богатства — грибы, ягоды*);
- негативные определения (*беспорядок — нет порядка*);
- тавтологические толкования (*кожаные сапоги — сапоги, сшитые из кожи*);
- опора на контекст — незнакомое слово помещается во фразу, предложение, которые позволяют детям самим догадаться о значении слова (*не удержался — Мальчик не удержался на ногах и упал на землю; Отчизна — наша Отчизна — Беларусь*);
- использование игровых приемов для активизации усвоения лексического значения слова: «Замени словосочетания одним словом», «Третий лишний» и др.

Смешанные приемы для расширения лексического запаса речи используются при объяснении понятий отвлеченного характера. Например, *ранняя осень* — подбор иллюстраций (наглядный прием) и подбор антонима — *поздняя осень* (вербальный прием). Рекомендуются также стимулировать самостоятельную работу учащихся по поиску лексических значений незнакомых слов, словосочетаний и соответствующего им наглядного материала в Интернете.

Синтаксический уровень. Употребление диалогических форм речи позволяет учащимся с нарушением слуха успешно развивать речевое общение и самостоятельно контактировать с окружающими людьми. Чтобы научить учащихся словесному общению, необходимо совершенствовать умение слушать и понимать диалогическую речь, следить за репликами говорящего и адекватно реагировать на них, запоминать содержание того или иного разговора, высказывания, вопроса и ответа на него. Эта задача достаточно сложная для учащихся с нарушением слуха, и ее реализация требует определенной последовательности:

- повторение реплик учителя или одноклассников на уроке (*«Повтори, что я сказала»*; *«Повтори, что сказала Аня»*);
- повторение того, что было сказано вчера (*«Что я спросила вчера на уроке у Маши?»*; *«Что ответила Маша?»*; *«О чем спорила Аня?»*);
- запоминание и повторение того, что будет говорить то или иное лицо (*«Запомни, о чем будет завтра говорить учитель рисования»*; *«Запомни, о чем утром будет спрашивать учитель русского языка»*; *«Запомни свой ответ»*);
- создание наглядных или словесных ситуаций, которые побуждали бы учащихся к тем или иным высказываниям: *Где мел? Где губка* и т. п. Вопросы учащихся обязательно должны быть мотивированы необходимостью выполнить то или иное задание (*мел требуется для того, чтобы записать задание; губка нужна для того, чтобы вытереть доску*);

- придумывание реплики к заданной ситуации, например: *«К тебе во дворе подошел человек. Он спросил, как пройти к директору школы. Что ты ему ответишь?»*; *«Ты приехал в незнакомый город на автобусе. Тебе нужно через два часа уехать на поезде. О чем ты спросишь прохожего?»*;
- продолжение реплик учителя, одноклассников, например: *«Второстепенные члены предложения — дополнение, определение... продолжи»*;
- коллективное обсуждение задания (учащимся предлагается указать правильное предложение и аргументировать выбор: *«Грачи прилетели, потому что пришла весна. — Пришла весна, потому что прилетели грачи»*);
- организация дискуссии по предложенной учителем проблеме (*«Быть щедрым хорошо»*, аргументы «за» и «против»); банк идей (организация коллективного обсуждения заданной проблемы, целью которого является найти рациональное/правильное решение в любом из предложений) и др.

Развитие описательно-повествовательной речи происходит в единстве со всем процессом формирования речи (обогащением ее лексикой и овладением грамматическими формами). Развитие описательно-повествовательных форм речи требует применения различных методических приемов:

- подбор картинок, иллюстраций к предложению (например, к описанию весны);
- подбор предложений, которые относятся к данной картине;
- самостоятельное составление предложений и вопросов по картинкам, изображениям;
- описание картин с изображением помещений, пейзажей без действующих лиц, сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам;
- составление рассказов по серии картинок;
- составление рассказа о возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки.

Уровень текста. Необходимым условием, обеспечивающим понимание содержания текста, является правильная организация чтения. В процессе раскрытия содержания любого произведения важно учитывать особенности понимания детьми с нарушением слуха читаемого текста. Работа над содержанием произведения включает различные этапы, во время которых происходит как формирование сознательности чтения, так и выработка активного отношения учащихся к читаемому тексту:

а) вступительная беседа — формирование мотивации к чтению, выявление понимания представленной в тексте информации, активизация словаря по теме с предъявлением наглядного материала. Понимание темы предъявляемого текста — одно из условий осмысленного чтения, правильного изложения содержания прочитанного;

б) самостоятельное чтение текста;

в) проверка усвоения содержания прочитанного в целом — ответы на вопросы по прочитанному тексту, драматизация/иллюстрация основных событий текста, поиск предложений в тексте по заданию учителя; при необходимости выявление и разъяснение (в том числе и самостоятельное) проблемных для понимания частей текста (проведение словарной работы с неизвестными словами, преодоление затруднений при сложных оборотах предложений и т. д.);

г) подробный анализ текста всего рассказа — деление текста на части, составление плана, выбор из текста слов и выражений, которые относятся к характеристике героев рассказа (описание внешности, поступков, внутренних качеств), происходящего явления и т. п.;

д) устный пересказ и изложение в письменной форме содержания прочитанного.

Критерии выбора и сочетания методов обучения. В педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта учителей сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Выбор методов обучения зависит:

- от общих целей образования, воспитания и развития учащихся и ведущих установок современной дидактики;
- особенностей содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;
- особенностей методики преподавания конкретного учебного предмета и определяемых его спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- цели, задач и содержания материала конкретного урока;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- возрастных особенностей учащихся, уровня их реальных познавательных возможностей;
- уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития);
- материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- возможностей учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи. Ю. К. Бабанский утверждает, что никакое педагогическое средство не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим.

Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса

обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к коллективу, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности.

4.6.4. Специальные и специфические методы и приемы обучения

Специальные методы обусловлены в первую очередь системой тех методических приемов, которыми пользуется сурдопедагог в процессе обучения. *Прием обучения* — это конкретное, часто элементарное действие учителя, вызывающее ответное действие ученика. Если метод является самостоятельной структурной единицей с определенными целями и учебными задачами, выполнение которых приводит к планируемому результату, то методический прием не имеет самостоятельной задачи, а подчиняется той, которая определяется методом. Прием предусматривает достижение частной, иногда вспомогательной цели в данном методе.

Число методических приемов очень велико. Оно может бесконечно изменяться в зависимости от целей, содержания, творческих усилий педагога. Методические приемы обеспечивают углубленное усвоение отдельных вопросов темы. Одни приемы могут включаться в различные методы, другие свойственны только одному методу. Приемы могут по-разному сочетаться и тем самым обуславливать разные варианты одного и того же метода. Некоторые методические приемы являются общими для многих учебных предметов и широко используются в обучении учащихся с нарушением слуха. Так, для активизации речи неслышащих учащихся на уроках по всем учебным предметам могут найти применение такие методические приемы, как использование естественно возникшей ситуации в процессе учебной деятельности, преднамеренное создание ситуаций, вызывающих потребность в речи, проведение специальных дидактических игр и др.

На основе анализа педагогической теории, творческого изучения педагогического опыта и своей практической деятельности педагог накапливает сумму разнообразных приемов. Чем большим количеством приемов владеет учитель, тем успешнее он использует разнообразные общие методы, тем выше его педагогическое мастерство. Приемы обеспечивают своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальный почерк его методике работы.

Педагог, хорошо владея общеметодическими приемами, используемыми в массовой педагогической практике, определяет особенности их применения в процессе изучения того или иного учебного предмета неслышащими и слабослышащими учащимися, а также систему специальных приемов, обусловленных особенностями работы с неслышащими детьми.

Характер любого общего метода изменяется при изучении различных учебных предметов именно за счет методических приемов. Так, упражнения широко используются на уроках по всем учебным предметам. На уроках русского языка применяются составление предложений по демонстрируемым действиям, картинке, по аналогии с данным предложением, из данных слов, нахождение в тексте изучаемой грамматической формы, дописывание окончаний в словах, вписывание слов в предложения, придумывание предложений с данными словами и т. п.

На уроках математики метод упражнений носит другой характер за счет применения иных методических приемов. Изменяется характер упражнений на уроках географии, природоведения, физической культуры, изобразительного искусства и др.

В процессе обучения неслышащих и слабослышащих используется система специфических методов обучения. Педагогами даны научно-теоретическое обоснование и характеристика этой группы методов, которые находят широкое применение в сугубо специальных разделах работы. Одним из них является формирование словесной речи у неслышащих учащихся. Обучение языку предусматривает в первую очередь овладение им как средством общения с окружающими людьми. В результате многолетних исследований сурдопедагогами обоснована система, получившая название «обучение языку по принципу формирования речевого общения», и определены методы работы для каждого периода обучения. Наиболее специфическими они оказываются на первоначальном этапе обучения.

Работа по развитию слухового восприятия неслышащих учащихся является также своеобразным разделом учебно-воспитательного процесса в школе. В его задачу входит максимальное развитие остаточного слуха неслышащих детей, обогащение их представлений о мире неречевых звуков, а главное — создание на базе развивающегося речевого слуха слухозрительной основы для восприятия устной речи. В результате длительного педагогического эксперимента создана система работы по развитию слухового восприятия неслышащих и слабослышащих с учетом возрастных особенностей [40].

4.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА

На пути к тому, чтобы совместное обучение детей с ОПФР со здоровыми сверстниками эффективно расширялось в соответствии с намеченными целями, необходимо решение ряда вопросов. Одним из них является заблаговременная подготовка и переподготовка педагогов общеобразовательных учреждений, включающихся в незнакомую для себя профессиональную заботу

о детях с ОПФР — учителей-предметников, психологов, педагогов социальных, педагогов-организаторов и т. д. Поэтому сегодня актуальным становится определение тех профессиональных качеств и компетенций, которыми должен обладать педагог, обучающий и воспитывающий детей с нарушением слуха. Речь идет о специальных знаниях психофизиологического развития детей данной категории, об умениях при взаимодействии с ними выполнять коррекционную и воспитательную работу, о направлениях, по которым следует выстраивать свои контакты с ребенком и всеми, кто к нему имеет отношение, для плодотворного накопления ценного педагогического опыта.

Профессиональная компетенция педагога класса интегрированного обучения и воспитания включает владение как общими, универсальными компетенциями, представляющими собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые обеспечивают успешную педагогическую деятельность в целом, так и специальными компетенциями, необходимыми для обучения и воспитания конкретной категории детей с ОПФР.

Специальные компетенции обеспечиваются знанием инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования, основных закономерностей взаимодействия с лицами, имеющими особенности психофизического развития и специфических особенностей развития учащихся с нарушением слуха.

Не претендуя на исчерпывающую классификацию, выделим и охарактеризуем наиболее значимые профессиональные компетенции, которыми, на наш взгляд, необходимо обладать педагогу, работающему с классом, в котором обучаются учащиеся со слуховой депривацией.

I. Первостепенно важной выступает *сурдопедагогическая компетенция*. Данная компетенция предполагает наличие у педагога не только специальных знаний о степени и характере нарушения слуха у учащихся, об особенностях слухозрительного восприятия, факторах, влияющих на развитие словесной речи и познавательных процессов, о возможностях использования звукоусиливающей аппаратуры и современного слухопротезирования, но и умения применять эти знания на практике для успешного решения профессиональных задач в условиях образовательной интеграции.

При оценке владения сурдопедагогической компетенцией следует опираться на пять основных показателей:

1. Готовность и способность педагога создавать специальную образовательную среду: организовывать условия для осуществления совместного процесса обучения и воспитания здоровых детей и детей с нарушением слуха.

Для успешного включения детей с нарушением слуха в активную совместную жизнедеятельность со здоровыми детьми педагогу необходимо создать развивающую, личностно ориентированную, здоровьесберегающую образовательную среду.

В целях ее успешного создания значительное внимание отводится организации пространства, которое структурируется так, чтобы предусмотреть создание комфортных условий для различных видов деятельности учащихся. Для учащегося с нарушением слуха создается рабочее место с учетом максимально возможного качественного слухо-зрительного восприятия устной речи педагога и одноклассников. Качеству восприятия способствует локализация педагога у стола с ограничением его перемещений по классу, хорошее освещение лица для отчетливости видимой артикуляции, недопущение объяснений, устных комментариев в процессе записывания текста и цифрового материала на доске, т. е. недопустимость говорения, стоя спиной к классу, исключение громких звуков, шумов, скрипов, которые усиливаются слуховыми аппаратами и вызывают дискомфорт вплоть до болезненности в сохранных нервных окончаниях.

Особым образом организуется сама учебная среда, которая насыщается разнообразными объектами (предметами, изображениями), доступными для полисенсорного восприятия (с помощью зрения, осязания, остаточного слуха и других органов чувств) и обеспечивающими таким образом обогащение представлений об окружающем ребенка мире. Для обогащения словарного запаса учащихся с нарушением слуха в классе широко применяются прикрепляемые к предметам таблички с их названиями и нужными для их использования речевыми образцами, информация, оформленная в виде рисунков, схем, речевых алгоритмов и таблиц, способствующая осмыслению вербально выражаемых связей и отношений.

2. Готовность и способность эффективно применять психолого-педагогические знания и умения для решения задач образовательной интеграции: специальные методы и приемы обучения, осуществлять коррекционно-развивающую помощь, направленную на становление личности учащегося и подготовку его к самостоятельной жизни в обществе.

В педагогической практике используются знания о психологическом развитии учащихся с нарушением слуха, их возрастных и психофизических особенностях. Педагог умеет правильно декодировать (расшифровывать) недостаточно нормативные речевые высказывания учащихся с нарушением слуха, учитывает замедленную скорость осмысления заданий, недостаточную оперативность их выполнения, сниженную познавательную и речевую активность. Благодаря этому на уроке создается позитивная эмоциональная основа практико-ориентированного познавательного процесса, у учащихся формируются способы совместной практической деятельности. Объяснение материала осуществляется на слухо-зрительной основе с широким применением различных видов наглядности. Учащимся с нарушением слуха даются лаконичные, четкие, доступные по содержанию инструкции к заданиям, предоставляется возмож-

ность выбора индивидуального темпа выполнения заданий. В затруднительных учебных ситуациях осуществляется индивидуализированная педагогическая помощь. Знания учителя об особенностях каждого ученика, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках, проявляющихся в реакциях взаимодействия, отражаются в использовании продуктивных стратегий для дифференцированного подхода, позволяющего развивать в работе с ним индивидуальные качества личности. Именно с этой целью и создаются адресные и аутентичные условия, обеспечивающие благоприятный режим и темп жизнедеятельности интегрированного в образовательную среду ребенка с нарушением слуха.

Важным компонентом психолого-педагогической компетенции педагога оказываются *профессионально значимые качества личности*: рефлексивность, коммуникативность, гибкость, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность, а также педагогическая эрудиция, целеполагание, практическое педагогическое мышление, наблюдательность, оптимизм, предвидение, прогнозирование, педагогическая рефлексия.

Одним из главных качеств учителя, работающего в условиях образовательной интеграции, является чувство эмпатии (чуткость, отзывчивость), постижение эмоционального состояния, сопереживание, способность эмоционально откликнуться на проблемы ученика: умение поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его позиций. Главное — в момент общения понять состояние ребенка, его настроение и направить себя на восприятие его эмоций. Более того, надо суметь найти способ показать ученику, что взрослый его видит, слышит, понимает.

3. Способность прогнозировать и планировать коррекционно-педагогическую работу на коммуникативно-ориентированной основе.

Предпосылками для целенаправленной коррекционно-педагогической работы с учащимися, имеющими нарушение слуха, являются сниженная встречная активность, недостаточная мотивация к общению, затруднения в самостоятельном овладении речевым общением. При этом следует принимать во внимание наличие положительного потенциала: первично сохранного интеллекта, остаточного слуха и компенсаторных механизмов сохраненных органов чувств.

Педагогу необходимо быть способным предвидеть результаты развития вербальной коммуникации учащихся с нарушением слуха и уметь планировать задачи формирования их коммуникативных умений для осуществления межличностного общения, ведущего к приобретению социального опыта.

Весь процесс обучения лиц с нарушением слуха характеризуется коммуникативной направленностью и предполагает *вербализацию* ребенком совершаемых действий в естественных ситуациях: бытовых, игровых, учебных,

изобразительных, т. е. должно быть постоянное сопряжение выполняемых им действий с речью. Это способствует активизации и уточнению словарного запаса, усилению связи между образами представлений и соответствующими им словами, обеспечивает возможность внешнего контроля за деятельностью ребенка, стимулирует развитие планирующей и регулирующей функций его речи. С этой целью на уроках целенаправленно создаются ситуативные условия обучения, максимально приближенные к естественному общению, в которых речевые высказывания ребенка приближаются к тем, которые существуют в жизни и спонтанно порождаются для удовлетворения потребности в коммуникации.

4. Умение осуществлять выбор и использовать адекватные формы и средства коррекционно-педагогической работы с учетом особенностей сенсорного развития ребенка.

Учащиеся с нарушением слуха в процессе восприятия словесной информации способом «чтения с губ» испытывают большую нагрузку на зрительный анализатор. Поэтому с целью предупреждения зрительного и общего утомления педагогу важно знать о необходимости соблюдать снижение нагрузки за счет своевременной смены видов учебной деятельности, дифференцированной дозировки речевого и языкового материала, подбора коммуникативного материала, доступного по содержанию, по своей сути непременно значимого для ученика и соответствующего его произносительным возможностям. В конечном итоге, соблюдение единого речевого режима в разнообразии апробированных ситуаций служит закреплению усвоенных детьми правильных произносительных навыков.

Снятию утомления, отрицательных воздействий от длительных статических нагрузок, активизации внимания учащихся и повышению способности к более эффективному восприятию учебного материала способствуют физкультурные паузы и физкультминутки, проводимые в игровой форме и сопровождающиеся детскими стихами-считалками, шуточными рифмовками.

С учетом того, что зрительное восприятие информации об окружающем мире у детей с нарушением слуха составляет до 90 %, особое значение педагогу необходимо придавать использованию в обучении наглядных средств. Разнообразные средства предметно-образной, знаковой, электронной наглядности помогают создавать у учащихся емкие и максимально соответствующие действительности представления объектов и процессов, формировать понятия их связей и зависимостей, развивать умения наблюдать, описывать, анализировать и дифференцировать. Для того чтобы наглядные средства позволяли эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся и способствовали лучшему усвоению программного материала, они должны отвечать *общедидактическим, эргономическим и методическим требованиям*,

от соблюдения которых может зависеть скорость восприятия учебной информации, ее понимание, а также усвоение и закрепление полученных знаний. Чтобы выполнять свое функциональное назначение, наглядные средства обучения, используемые в работе с неслышащими детьми, должны соответствовать следующим требованиям: быть ориентированными на мотивацию к речевой деятельности и обучению, вызывать интерес к обсуждению и увлекать познавательной деятельностью; доступными, т. е. соответствовать возрастным и психофизическим особенностям учащихся с нарушением слуха; содержательными с позиций современной науки для передачи смысловой полноты изучаемого материала; эргономичными, т. е. комфортными для восприятия и работы, удобно дозированными для обеспечения максимальной «легкости мышления» при выполнении действий.

5. Способность создавать благоприятный социально-психологический климат, удовлетворяющий потребности субъектов образования на основе доверительного, доброжелательного общения и понимания друг друга, позитивного настроения и взаимного положительного оценивания.

Педагог, зная о наличии у младших учащихся с нарушением слуха повышенного уровня общей *школьной тревожности*, страха самовыражения, сопровождающегося эмоционально негативными переживаниями, старается обеспечивать *эмоциональную причастность* ребенка к учебному процессу, делая это так, чтобы обучение воздействовало не только на разум, мышление, но и на чувства, вызывая позитивные эмоции. Для создания положительных эмоциональных переживаний используется похвала, вознаграждение, стимулирование, создаются ситуации успеха для ребенка, подчеркиваются сильные стороны ребенка, его пусть даже минимальные достижения. Получая эмоциональную поддержку и поощрение со стороны учителя, *академическую поддержку* от своих сверстников, учащиеся с нарушением слуха более успешно используют саморегулируемые учебные стратегии.

II. Успешность образовательной интеграции определяется не только характером и степенью психофизических особенностей детей с нарушением слуха, но и системой отношений к таким детям со стороны социального окружения: той среды, в которую ребенок интегрируется. Поэтому одной из важнейших составляющих профессиональной деятельности педагога является овладение *социально-педагогической компетенцией*.

О наличии данной компетенции можно судить по следующим трем показателям:

1. Способность обеспечивать совместную деятельность и сотрудничество всех участников образовательного процесса с учащимся, имеющим нарушение слуха, с пониманием того, что он нуждается в уважении и любви, понимании и поддержке.

Поскольку основными составляющими успеха социальной интеграции являются взаимопонимание, взаимное уважение, совместные действия, предполагающие социальный обмен, в классе, где учатся дети с нарушением слуха, необходимо создавать положительный эмоциональный фон, обеспечивать продуктивное взаимодействие со слышащими ровесниками и взрослыми. Педагог через всю свою деятельность создает модель «принятия, понимания, поддержки», дает образец правильного поведения по отношению к ребенку с нарушением слуха.

В начале *школьного обучения*, пока еще у детей не сложились собственные отношения и оценки себя и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, который является для них высшим авторитетом. Роль педагога еще более возрастает в условиях образовательной интеграции, где межличностные отношения требуют не только педагогического контроля, но и коррекции.

С нормативно развивающимися учащимися класса проводится адаптивный тренинг, направленный на принятие в класс ребенка с нарушением слуха. Тем самым слышащим учащимся организуется помощь в осознании проблемы тех, кто отличается от них физическими возможностями, создаются игровые условия для ощущения себя на месте детей с нарушением слуха. Моделируются ситуации, в которых слышащие дети могли бы себя идентифицировать (отождествлять) с ребенком, имеющим нарушение слуха, и ощутить меру возникающих при этом трудностей.

Для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка с нарушением слуха таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Основой данных качеств является позитивная самооценка. Способность делать что-то лучше других принципиально важна для любого учащегося младшего школьного возраста. Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрослых, и сверстников.

2. Способность раскрыть ценность умений ребенка с нарушением слуха для одноклассников, показать его привлекательность.

Педагог класса интегрированного обучения помогает ребенку с нарушением слуха реализовать свои потенциальные возможности. Для того чтобы вызвать симпатию к учащимся со слуховой депривацией и показать, что нарушение слуха не является препятствием на пути к достижению своей цели, проводится серия увлекательных занятий «Виртуальные путешествия в мир тишины», на которых учащимся рассказывается о великих глухих людях.

Необходимо отметить такую важную составляющую социально-педагогической компетенции, как способность к эмоциональному переключению и к

использованию всех эмоциональных средств воздействия на воспитанников. Эмоциональному принятию друг друга совместно обучающихся слышащих и неслышащих учащихся способствует использование в образовательном процессе различных приемов *аттракции*. Аттракция (от франц. *attractions* — ‘привлечение, тяготение’) — процесс и механизм формирования привязанностей. Одним из приемов аттракции является *комплимент* — небольшое преувеличение положительных качеств человека, формирование у него положительной «Я-концепции» (обобщенное представление субъекта о самом себе). С этой целью в этап рефлексии каждого урока включается игра «Давайте говорить друг другу комплименты». Учащимся предлагается оценить достижения, успешность деятельности одноклассников на уроке и высказать свой комплимент наиболее понравившемуся в процессе выполнения задания.

3. Способность к формированию позитивного общественного мнения в отношении лиц с ОПФР.

Родители здоровых детей, как правило, испытывают страх в отношении совместного воспитания своих детей с детьми, имеющими особенности психофизического развития. Знание особенностей поведенческой психологии родителей и владение навыками их консультирования помогают педагогу интегрированного класса налаживать сотрудничество родителей и детей обеих категорий. Понимание и принятие ученика с нарушением слуха обеспечивает налаживание взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе принятия, открытости и терпимости.

Созданию благоприятно-положительного впечатления об учениках с нарушением слуха способствует организация разнообразной трудовой, спортивной, художественной внешкольной совместной деятельности, в процессе которой раскрываются их творческие способности.

III. Неотъемлемой компетенцией, необходимой педагогу, работающему в классе интегрированного обучения, является *организационно-коммуникативная*, которая характеризуется способностью и готовностью создавать условия и осуществлять продуктивное общение, в том числе и с учащимися с нарушением слуха, имеющими ограниченные возможности речевого взаимодействия с окружающим социумом.

Ее наличие и состояние определяется по следующим показателям.

1. Умение использовать общепринятые и специфические средства общения с лицами, имеющими особенности в развитии.

Успешность совместного обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха в среде слышащих сверстников во многом зависит от установления между субъектами педагогического процесса партнерских отношений, сотрудничества, межличностного общения.

Особенностью коммуникативной компетентности учителя класса, в котором есть учащиеся с нарушением слуха, является то, что наряду с высоким уровнем владения языком, его выразительными возможностями и средствами убеждения, культурой общения, способностью применять опыт коммуникативной деятельности в конкретной сфере общения он овладевает хотя бы одним из специальных средств общения с неслышащими: мимико-жестовой речью, тактильной речью или визуально-фонетической системой коммуникации.

Комфортность общения на уроке зависит от нескольких факторов, и прежде всего от полноценного восприятия информации ребенком с нарушением слуха, чему способствуют использование качественных слуховых аппаратов и вспомогательных средств обучения. Особые требования предъявляются к речи педагога и слышащих одноклассников.

2. Способность сочетать толерантность с разумной требовательностью и строгостью к качеству коммуникативных проявлений лиц, имеющих вторичные недостатки в развитии речи и мышления.

Желание ребенка с нарушением слуха проявлять речевую активность во многом зависит от того, как одноклассники и педагог реагируют на его речевые ошибки. На уроках используются приемы беглой коррекции произношения, но это не должно осуществляться в ущерб коммуникации. Задача педагога заключается в том, чтобы дать время ребенку самостоятельно выразить свою мысль, а затем помочь оформить высказывание ученика в правильную форму. Стремление ребенка к общению необходимо поощрять всеми возможными средствами.

Нарушение слуха не позволяет ребенку адекватно отражать звучащий мир, что существенно влияет на сужение круга эстетико-эмоциональных переживаний, развитие познавательной сферы и личности в целом. Вместе с тем потенциальные возможности детей с нарушением слуха крайне велики, они могут максимально сближаться по уровню общего и речевого развития с нормально слышащими сверстниками.

Педагогу необходимо обладать глубокими и разносторонними знаниями из разных областей науки, культуры, искусства, этики, а также в совершенстве знать свой предмет и современные проблемы сурдопедагогики.

Однако даже столь широкие знания, умения и способности не принесут успеха, если педагог не обладает рядом качеств, характеризующих его положительное отношение к воспитанникам. Работа в условиях образовательной интеграции предполагает не только любовь к детям вообще, но и любовь к детям, которые имеют нарушение слуха и вследствие этого вторичные недостатки в развитии речи и мышления. Задача педагога — найти с учащимися общий язык, завоевать их доверие, проникнуть в духовный мир каждого. При этом человечность педагога, глубокая любовь к детям должны сочетаться с разумной требовательностью и строгостью.

IV. Профессионально-лично-развивающая компетенция характеризуется способностью и готовностью педагога к непрерывному профессиональному росту, совершенствованию способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции.

Личностное самосовершенствование предполагает знание направления научных поисков в области коррекционной педагогики (сурдопедагогики) в стране и за рубежом, умение анализировать собственную деятельность, овладение технологией обобщения, переноса, контроля и коррекции знаний и умений, приобретаемых учащимися, соблюдение принципов деонтологии — системы взаимодействия с лицом, имеющим нарушение слуха, его родственниками и своими коллегами по работе. Соблюдение принципов деонтологии требует от педагога понимания психологии ребенка со слуховыми нарушениями и сопереживания. Педагог при работе с такими детьми должен быть терпелив, тактичен и доброжелателен к ученику и его родителям, строго соблюдать правила педагогической этики в отношениях со своими коллегами.

Сформированные сурдопедагогическая, социально-педагогическая, организационно-коммуникативная, профессионально-лично-развивающая *компетенции* педагога являются надежной гарантией успешного совместного обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха в том социуме, в который им предстоит интегрироваться. Поэтому, чем раньше это будет начато и чем качественней оно будет выполнено благодаря компетенциям педагогов, тем больше такие дети приобретут социального опыта для становления своей жизненной компетенции, чтобы воплотить ее в будущей профессиональной подготовке. Неменьшую пользу принесет интегрированное/инклюзивное обучение и окружающему обществу, которое, начиная с лиц детского возраста, обогатится таким качеством, как внимание к тем, кто отличается особенностями в своем развитии.

5.1. ПРИМЕНЕНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Современное образование ориентировано на предметное содержание и использование таких динамических, интерактивных форм организации учебного процесса, которые позволяют гибко приспосабливать его к индивидуальным потребностям и возможностям учащихся.

Сегодня перед общеобразовательной школой стоит ответственная задача по полноценному включению детей с ОПФР, в том числе с нарушением слуха, в образовательный процесс и формирование у них необходимых для успешной социализации в современном обществе компетенций.

Особенности включения детей с нарушением слуха в учреждения общего среднего образования в течение многих лет изучались психологами, педагогами, учителями-дефектологами не только в России (И. М. Гилевич, И. В. Королева, Е. В. Кулакова, Э. И. Леонгард, М. Л. Любимов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. И. Тигранова, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.), но и за рубежом (П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Е. Д. Кесарев, Д. Лауве, П. А. Янн и др.).

Теоретический и практический анализ проблемы, проведенный российскими учеными убедительно доказал, что освоение неслышащими и слабослышащими детьми учебных программ будет эффективным при создании специальных условий в общеобразовательном учреждении, в том числе при использовании ассистивных технологий [26].

Ассистивные технологии — необходимое условие успешного обучения неслышащих и слабослышащих детей в школе. К ассистивным технологиям относятся устройства, программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с нарушением слуха в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции. Ассистивные устройства и технологии для лиц с нарушением слуха включают устройства и технологии, предназначенные для получения информации, в том числе учебной; приспособления, аппаратуру и технологии, используемые на

коррекционно-развивающих занятиях специалистов; ассистивные устройства, предназначенные для создания комфортного пространства в условиях образовательной организации.

1. Устройства и технологии, предназначенные для получения информации, в том числе учебной.

Акустическая система звукового поля — беспроводная система линейного акустического излучения, которая состоит из динамика и БМ-передатчика/микрофона для преподавателей. Она позволяет ученикам полноценно воспринимать равномерно распространяемую в классной комнате речь учителя в условиях повышенного фоновых шума и на значительном расстоянии от источника звука. Использование системы в процессе обучения эффективно не только для детей с нарушением слуха, но и для всех остальных учащихся, так как активизирует внимание и позволяет им качественно воспринимать всю звуковую информацию. Акустическая система сосуществует с сетями Wi-Fi и Bluetooth и подключается к внешним аудиоустройствам.

Радиокласс — беспроводная технология передачи звука (FM-система), позволяет ученику с нарушением слуха понимать речь в шумной обстановке, в сложных акустических ситуациях, на удаленном от источника звука расстоянии. Ученик может слышать речь педагога, находясь в любом помещении или на улице, даже на расстоянии 10—15 м, с ощущением того, что говорят рядом с ним, на расстоянии 5—10 см от аппаратов. Радиопередатчик педагога имеет аудиовход для подключения к нему телевизора, компьютера. Дети могут смотреть передачу, мультфильм, воспринимая звук через радиосистему, и одновременно через нее же слушать пояснение педагога. Преимуществом радиосистем является также выделение голоса педагога из окружающего шума и его избирательное усиление.

Комплекты звукоусиливающего оборудования с комбинированными элементами проводных и беспроводных систем на базе профессиональных усилителей (стационарная проводная аппаратура) предназначены для усиления и высококачественной передачи звука во время обучения неслышащих и слабослышащих детей. Для каждого ученика с нарушением слуха предусмотрен микрофон, головные телефоны/наушники. Аппаратура имеет индивидуальные регуляторы усиления и частотные регулировки, необходимые для настройки в соответствии с нарушением слуха/данными аудиограммы ребенка.

Мультимедийная аппаратура (интерактивные проекторы, доски, стол для обучающихся младших классов — SMART Table и др.) предназначена для сопровождения занятий педагога наглядными материалами и активного участия детей, в том числе и с нарушением слуха, в познавательном процессе.

К визуальным устройствам и технологиям относятся телевизоры с функцией вывода субтитров на экран и программы для создания и редактирования

субтитров. Эти устройства предназначены для организации сопровождения всех учебных видеоматериалов субтитрами, которые позволяют ребенку с нарушением слуха полноценно воспринимать материал. Созданные в программе субтитры используются при демонстрации видеоматериалов на уроке.

Программное обеспечение для неслышащих и слабослышащих, конвертирующее речь в текстовый и жестовый форматы, — «Communicator». Программа позволяет организовать на занятиях и дома коммуникативную среду для неслышащих детей, владеющих письменной и жестовой речью, у которых устная речь не сформирована или ее использование крайне затруднено. Общий принцип применения — взрослый говорит, речь преобразуется в текст и жестовый язык на экране компьютера. Можно заранее записывать и неоднократно перезаписывать необходимые в конкретной ситуации речевые сообщения.

2. Приспособления, аппаратура и технологии, используемые на коррекционных занятиях специалистами.

Это полисенсорные, слухоречевые тренажеры, с помощью которых на индивидуальных коррекционных занятиях идет развитие слухового восприятия у неслышащих и слабослышащих детей и формирование/автоматизация произносительных навыков. Приборы позволяют не только усиливать звуки речи: дети при помощи вибротактильных устройств контролируют произношение звуков и ритмико-интонационную структуру слов, фраз.

Специальные компьютерные тренажеры и программы по развитию восприятия и воспроизведения речи предназначены для формирования различных компонентов речи (восприятие неречевых звуков и звуков окружающего мира, речевых единиц и текстов; формирование различных сторон воспроизведения речи; работа над лексическими и грамматическими средствами языка, развитие коммуникативных навыков) у неслышащих и слабослышащих обучающихся. Кроме того, предусмотрены упражнения, способствующие развитию мелкой моторики, внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой и мотивационной сферы.

Программный продукт «Рабочее место дефектолога на базе ПК» — инструмент для разработки развивающих материалов специалистами (учителями-дефектологами, сурдопедагогами, логопедами, психологами), предназначенный для создания заданий из скомпонованного и пополняемого графического, текстового, звукового материала по определенной теме, объему и содержанию.

Развивающие программы и комплексы — специализированные компьютерные программы для учащихся — направлены на развитие представлений об окружающем мире, развитие речи и других познавательных процессов.

Использование электронных методических ресурсов для специалистов и педагогов, обучающихся детей с нарушением слуха, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов и специалистов, которые прово-

дят коррекционно-развивающие занятия с детьми школьного возраста с нарушением слуха, в том числе включенных в общеобразовательное пространство.

3. Ассистивные технологии, предназначенные для создания комфортного пространства в условиях образовательной организации.

Для детей с нарушением слуха основным источником получения информации является зрительный анализатор. Следовательно, необходима «безбарьерная среда», которая включает организацию визуализированных источников информации или полноценного информационного пространства школы. Стенды с наглядным материалом о правилах поведения / безопасности, распорядке/режиме функционирования учреждения, полноценное расписание уроков с указанием номеров кабинетов, анонсы последних событий / ближайшие планы, табло с «бегущей строкой» на этажах позволят ученикам с нарушением слуха беспрепятственно воспринимать максимальное количество сведений и быть в курсе актуальных событий школьной жизни.

Световая индикация начала и окончания урока в классах и помещениях общего пользования (залы, рекреации, столовая, библиотека и т. д.) или универсальный беспроводной цифровой сигнализатор с вибрационной и световой индикацией позволит неслышащему/слабослышащим учащимся адекватно реагировать на звуковые сигналы, которые они не всегда способны услышать.

Комфортное пространство предполагает наличие оборудованных кабинетов для отдыха (сенсорные комнаты) и специальных коррекционно-развивающих занятий.

Доступный Интернет и телефон с функцией работы в режиме SMS-сообщений, телефонные аппараты для слабослышащих со встроенным усилителем сигнала обеспечат ученикам полноценные контакты с родителями, сверстниками, учителями.

Анализ современных ассистивных технологий позволяет администрации учреждения заранее подготовить образовательное пространство для включения учеников с нарушенным слухом в обучение. Тем не менее необходимо помнить, что на сегодняшний день неслышащие и слабослышащие дети — весьма разнообразная по многим показателям группа, в которой степень и необходимость использования материально-технических ресурсов и ассистивных технологий также будет значительно отличаться.

Детей с нарушением слуха в соответствии с особенностями организации специального образовательного пространства условно можно разделить на несколько групп:

1) дети, состояние слуха и уровень развития которых позволяет им успешно обучаться в общеобразовательных учреждениях при условии применения специальных материально-технических ресурсов и ассистивных технологий в минимальном объеме;

2) дети, уровень развития которых требует создания специальных материально-технических условий и использования ассистивных технологий;

3) дети, по уровню развития способные обучаться только при наличии материально-технических ресурсов и ассистивных технологий в специально организованном образовательном пространстве [26].

Детям первой группы для успешного обучения в общеобразовательных организациях необходимы ассистивные технологии для полноценного получения учебной информации (желательно использование акустической системы звукового поля, обязательно применение мультимедийного оборудования) и создания комфортного пространства в условиях образовательной организации (визуализация актуальной информации, доступность технических средств коммуникации).

Обучение учащихся, относящихся ко второй группе, требует использования разнообразного оборудования для восприятия ими информации на основе слухового (акустическая система звукового поля или радиокласс) и зрительного (мультимедийная аппаратура, визуальные устройства и технологии) анализатора. При организации специальных коррекционных занятий рекомендуется использовать полисенсорные, слухоречевые и специальные компьютерные тренажеры и программы по развитию восприятия и воспроизведения речи, развивающие программы и комплексы. Обучение таких детей предполагает создание комфортного пространства в условиях образовательной организации (визуализированные источники получения информации, специальные кабинеты для отдыха и проведения коррекционно-развивающих занятий, доступные технические ресурсы коммуникации).

Организация обучения учащихся третьей группы в общеобразовательном учреждении возможна только при создании специальных материально-технических ресурсов и максимальном использовании ассистивных технологий. Для получения учебной информации необходимо комплексное применение специального оборудования (радиокласс и/или звукоусиливающая аппаратура), мультимедийных визуальных устройств и технологий (интерактивные проекторы, доски, столы, субтитры в учебных фильмах и др.), в отдельных случаях возможно применение программного продукта, конвертирующего речь в текстовый и жестовый форматы. К обязательному оборудованию будут отнесены приспособления, аппаратура и технологии, используемые на коррекционно-развивающих занятиях специалистов, в том числе и «Рабочее место дефектолога на базе ПК», электронные методические ресурсы. Создание комфортного пространства в условиях образовательной организации потребует от администрации предусмотреть максимальное разнообразие визуализированных источников получения информации, специальные кабинеты для отдыха и коррекционно-развивающих занятий, технические средства для эффективной коммуникации с родителями, сверстниками, учителями.

Таким образом, создание материально-технических ресурсов и применение ассистивных технологий в соответствии с особенностями и возможностями детей с нарушениями слуха — необходимые условия успешного обучения неслышащих и слабослышащих в общеобразовательном учреждении. Использование ассистивных технологий в практике инклюзивного обучения позволяет расширить возможности лиц с нарушениями слуха в процессе приема информации, адаптации их к условиям жизни и социальной интеграции.

5.2. ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Особенностью инклюзивного образования является то, что учитель учитывает разнообразие детей в классе, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять формы, методы и технологии работы.

В рамках сложившейся в школе традиционной классно-урочной системы можно рекомендовать более активное использование в работе с детьми, имеющими нарушение слуха, таких форм, как групповые, подгрупповые, работа в парах и индивидуальные занятия.

Следуя общим правилам и способам организации учебной деятельности на уроке, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого отмечаются особенности познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ученик не может полностью успевать за темпом всего класса: выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками.

На наш взгляд, учитель, создающий сценарий урока, должен помнить и понимать следующее:

1. При организации индивидуальной работы на уроке — выполнения задания на карточке, индивидуального задания в тетради — необходимо учитывать желание ребенка с нарушением слуха «быть как все», выполнять задание вместе с одноклассниками. Если учитель дает карточку только одному ученику, создается ситуация искусственного выделения его из общей учебной работы. Ребенок с нарушением слуха будет чувствовать себя увереннее, если получит возможность отвечать у доски, участвовать во фронтальной работе. Например, когда в процессе устного счета на уроке математики учитель включает задания, доступные ученику с нарушением слуха, а карточки с индивидуальными самостоятельными заданиями получает не только он, но еще несколько учеников. При этом содержание и форма задания будут соответствовать уровню освоения материала каждым учащимся. Формированию положительной

учебной мотивации способствует и выполнение индивидуальных заданий по выбору, когда ребенок сам определяет их сложность и объем.

2. Д. Митчелл выделяет взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в школе — это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Обычно более успешный ученик учит менее успевающего. Пары могут быть как одного возраста, так и разного (старший учит младшего), другой вариант — все ученики в классе делятся на пары, при этом один выполняет обязанности учителя, а другой — учащегося. Ученики с нарушением слуха также могут выступать в роли обучающихся, это значительно повышает самооценку, особенно если они работают с младшими детьми.

Технология взаимного обучения основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения или на этапе закрепления полученных навыков и знаний.

На этапе первоначального обучения эта технология используется редко, являясь дополнительной по отношению к другим методам обучения. Включение ребенка с нарушением слуха *в парную работу* должно происходить постепенно. Вначале с ним в паре могут работать дети, показывающие явно положительное отношение, готовые помочь и поддержать. Это не обязательно самые лучшие ученики, главный признак здесь — лояльность. Однако важно помнить — необходимо быть очень осторожным в использовании одного ученика для поддержки другого. Любой, даже самый добрый ребенок достаточно быстро устает от постоянного груза ответственности. Поэтому по мере формирования у «особенного» ребенка умений в области взаимодействия, формирования алгоритма деятельности при работе в паре учитель меняет ее состав. Так весь класс постепенно приобретает опыт взаимодействия с «особенным» учеником. На первых порах учителем отмечается и одобряется не столько сам результат, сколько согласованность, сплоченность, умение сотрудничать и т. д. После этого можно организовывать работу в парах и по иным принципам.

Включение ребенка с нарушением слуха *в групповую работу* также носит постепенный и последовательный характер. Основными критериями эффективности групповой работы на уроке в инклюзивном классе будет не ориентация на успех: «кто больше и лучше», а ориентация на согласованность, взаимовыручку, поддержку, совместное принятие решений, выработку компромиссных решений по выходу из ситуаций и т. д. Эти же критерии становятся ведущими не только на уроках, но и на внеклассных, общешкольных мероприятиях, постепенно приводя к изменению уклада в школьном коллективе.

На первых порах при организации работы в группах можно использовать работу с распределением функций — когда каждый ребенок вносит свой вклад

в общий результат, выполняя свое задание. При этом ребенку с нарушением слуха можно предложить вспомогательные материалы (например, если нужно составить предложение, ребенок пользуется заранее заготовленными словами-карточками, которые следует расположить в нужной последовательности, при решении задачи — готовой краткой записью условия). Организация работы в группе с распределением ролей также предполагает полную включенность ребенка на основе понимания его возможностей (например, он может проверять расчеты с использованием калькулятора, подбирать необходимый наглядный материал — картинки, схемы, иллюстрирующие содержание задания). Как правило, продуктивной является такая работа, при которой ученики выбирают роль учителя по отношению к одному или группе других детей. При этом у учащихся, играющих роль учителя, формируются умения самообучения, контроля и оценки, что в свою очередь является условием их развития в учебной деятельности. В то же время ребенок, исполняющий роль ученика, в процессе совместной работы со сверстником усваивает необходимый учебный материал и приобретает опыт преодоления трудностей. При этом работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные проблемы. В такой ситуации выигрывают оба ученика.

При организации групповой работы на уроке очень важна позиция самого учителя и его помощников — тьютора, учителя-дефектолога. Для учителя и тьютора очень важно во время выполнения детьми групповых заданий на уроке включаться в работу групп, проверять, все ли идет как надо, предотвращать конфликтные ситуации. При подготовке к уроку ассистент учителя может помочь в выработке тактики организации взаимодействия между детьми, подготовить необходимый раздаточный и вспомогательный материал. Учитель-дефектолог на групповых коррекционно-развивающих занятиях также формирует у «особенного» ребенка навыки работы в группе, помогает учителю адаптировать содержание учебного материала по теме, организовывает опережающее изучение учебного материала.

Безусловным расширением возможностей ученика с нарушением слуха будет использование нестандартных уроков в форме деловых/ролевых игр, пресс-конференций, урока-КВН, урока-конкурса, урока-концерта, интегрированного урока и учебно-практического занятия.

Огромный потенциал имеет самостоятельная работа ребенка с нарушением слуха над исследовательскими или творческими проектами под руководством учителя и их защита.

Рекомендуется активно использовать дополнительные и вспомогательные формы организации образовательного процесса: экскурсии, дополнительные занятия и факультативы по предметам, кружковую, клубную и внеклассную работу (праздники, тематические вечера, конференции, олимпиады, соревнования,

походы, экспедиции и т. д.). В неформальной обстановке учащимся с нарушением слуха легче преодолеть коммуникативные барьеры и начать полноценно взаимодействовать со сверстниками.

Организуя образовательный процесс в классе, где обучается ребенок с нарушением слуха, учитель должен соблюдать ряд правил:

1. Тесное сотрудничество с сурдопедагогом и родителями ребенка.
2. Стимулирование полноценного взаимодействия ребенка с нарушением слуха со сверстниками, адаптации в детском коллективе.
3. Организация рабочего пространства педагога: месторасположение относительно ученика с нарушением слуха; соблюдение требований к речи педагога; использование наглядного и дидактического материала во время устных объяснений; контроль понимания ребенком заданий и инструкций до их выполнения (обратная связь) и т. д.
4. Организация рабочего пространства ученика с нарушением слуха: месторасположение; наличие исправных слуховых аппаратов / кохлеарного импланта; готовность работать по индивидуальным дидактическим пособиям и т. д.;
5. Включение неслышащего/слабослышащего ребенка в учебную деятельность на уроке с использованием специальных методов, приемов и средств, учетом возможности ученика и избеганием гиперопеки, при этом темп проведения урока не снижается;
6. Решение задач коррекционной направленности в процессе урока: стимулирование слухо-зрительного внимания; коррекция речевых ошибок и закрепление навыков грамматически правильной речи; расширение словарного запаса и пояснение слов и словосочетаний; специальная помощь при написании изложений, диктантов, составлении пересказов.

5.3. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ («КЕЙС-МЕТОД», «ПОРТФОЛИО») В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Технологии и средства, которые используются в условиях образовательной интеграции, с одной стороны, должны быть универсальными, потому что образование — для всех, а с другой — индивидуальными, потому что у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Именно такими возможностями обладают наиболее востребованные и эффективные в настоящее время интерактивные технологии. «Интерактивный» означает взаимодействующий, находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение — это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной

средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта. Интерактивное обучение в инклюзивном образовании — это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное».

Интерактивные технологии

Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и обучающегося.

Для данных технологий характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, т. е. он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;
- обеспечение постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;
- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности учащихся;
- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;
- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и ученика.

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса и, что немаловажно, субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию. Как любую целостную дидактическую систему интерактивное обучение характеризуют общие цели обучения, его содержание, система методов, организационные формы, средства обучения и критерии результативности. Интерес учащихся к интерактивному оборудованию и работе с ним не ослабевает благодаря простоте использования даже для ребенка с серьезными нарушениями в развитии, богатым ресурсам, возможности решить задачу и не бояться при этом ошибиться. Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает:

- при налаживании контакта ребенка со взрослым, детей между собой в группе;
- при организации учебного процесса ребенок работает самостоятельно, в то же время учитель может полностью контролировать этот процесс, помогать при необходимости;
- оценка, данная педагогом (или машиной), для ребенка понятна и объективна;

- для организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций (casestudy, кейсметод) с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или группы детей, попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

Casestudies — учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в команде, проводить анализ и принимать управленческие решения. Идеи метода casestudy (метода ситуационного обучения), или кейсметода, достаточно просты:

- предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности;
- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, сотворчество ученика и учителя, ученика и ученика; отсюда принципиальное отличие кейсметода от традиционных методик — демократия в процессе получения знания, когда ученик, по сути дела, равноправен с другими учениками и учителем в процессе обсуждения проблемы;
- несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей учащихся, жизненных установок, своеобразного мироощущения;
- в кейсметоде преодолевается сухость, неэмоциональность изложения материала, так как хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральный спектакль.

Таким образом, метод casestudy способствует развитию у учащихся самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою. С помощью этого метода дети с нарушением слуха имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Интерактивные технологии позволяют обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует именно его способностям и при этом достаточно сложна для него.

Метод «Портфолио»

Практика показала, что данный метод может рассматриваться в образовательной интеграции в качестве достаточно эффективного инструмента по

организации и управлению образовательным процессом. Портфолио (*port* — ‘хранилище’ и *folium* — ‘лист’) ученических работ — это собрание различных творческих проектов ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в конкурсах, учебных и воспитательных мероприятиях, изучение им дополнительных учебных курсов, выполнение различного рода творческих заданий, результаты его спортивных и художественных достижений и др.

Метод предполагает и качественную оценку труда обучающегося, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ: дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов. Следовательно, с его помощью складывается наглядная и целостная картина, отражающая систему оценки качества образования по предмету (отдельным модулям, темам).

Метод «Портфолио» позволяет качественно и тактично реализовывать дифференцированный подход, осуществлять индивидуализацию учебного процесса с учетом не только умственных, но и физических данных учеников, не акцентируя на этом их внимание, не выделяя их «ограниченные возможности».

Цель применения данного метода — обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, удовлетворения познавательных потребностей, развития личностных компетенций в процессе освоения содержания образования. Речь идет о новом понимании учебного процесса как стимулирующего саморазвитие учащегося путем повышения его самооценки, свободы выбора им видов, способов, средств деятельности. Возможность выбора не только создает условия для развития индивидуальности, но и учит самостоятельности, способствует качественной социализации ребенка. Роль учителя в этом случае, по мнению ученых, заключается в «создании необходимых условий для становления учащегося как свободного и самостоятельного субъекта деятельности. Другими словами, он должен организовать такое взаимодействие в системе «учитель — ученик», в котором школьник осуществлял бы самоуправление учением» (Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко).

Сформировавшийся в современном образовании технологический подход позволяет рассматривать «Портфолио» как один из успешных инновационных педагогических методов, включающего в себя не только простой набор работ учащегося, свидетельств его достижений за определенный период обучения, но и динамику результатов самостоятельной деятельности, прогрессирующей непрерывной системы самооценки и самоконтроля. Иными словами, «Портфолио» представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы учащихся с продуктами их собственной творческой, исследовательской, проектной или познавательной деятельности, предназначенными

для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности.

Главное в применении метода «Портфолио» это то, что акцент смещается с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки. И, наконец, акцент переносится с оценки обучения на самооценку. В этом, по мнению большинства специалистов, состоит главное преимущество метода «Портфолио».

Однако в данном контексте необходимо рассматривать этот инновационный метод с точки зрения его преимуществ для применения в образовательной интеграции. «Портфолио» — качественно новый подход, направленный не просто на получение знаний, но и на развитие творческой, исследовательской, проектной деятельности учащегося, развитие его критического отношения к своей деятельности, повышение самооценки на основе свободы выбора видов деятельности, форм ее реализации с учетом собственных возможностей и доступности средств достижения поставленных познавательных задач. Учащийся рассматривается как субъект познавательной деятельности, он овладевает умением учиться и критически оценивать свои результаты. Именно в свободе выбора состоит главное преимущество метода «Портфолио» в инклюзивном образовании.

К числу достоинств данного метода можно отнести следующее:

- возможность для учителя дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом ограниченных возможностей учащихся с нарушением слуха, практически не акцентируя на этом внимания самих обучающихся;
- важность не столько результата, сколько самого процесса создания портфолио, развивающего индивидуальность обучающегося и его творческие личностные компетенции;
- возможность для учащихся осуществлять самооценку своей самостоятельной познавательной деятельности и совершенствовать ее в процессе создания портфолио, работы с ним, обмена опытом с одноклассниками, родителями и учителем.

Таким образом, наиболее приемлемыми в инклюзивном обучении являются интерактивные технологии. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель образовательного процесса и его основное содержание, но оно видоизменяет методы обучения с информирующих на диалоговые, т. е. на включающие в себя обмен информацией, потому что они основаны на взаимодействии, а следовательно, на взаимопонимании.

Метод интерактивной игры

Данный метод создает оптимальные условия развития и саморазвития у участников педагогического процесса.

Интерактивный процесс — целенаправленный процесс взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса.

В основе взаимодействия — опыт каждого из учеников. Взаимодействие понимается как непосредственная коммуникация, особенность которой — способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по обучению или группа, и соответствовать ситуации. Интерактивный процесс характеризуется высокой диалоговой активностью, обменом деятельности, сменой и разнообразием видов деятельности, целенаправленной рефлексией учеников своей деятельности, взаимодействия.

Цель интерактивного процесса — изменение и улучшение модели поведения и деятельности участников педагогического взаимодействия. При анализе собственной реакции и реакции партнера ученик меняет модель поведения и осознанно усваивает ее.

Принцип оценивания интерактивного процесса:

- оценивание мыслительной деятельности (выполнение детьми мыслительных операций), смена и разнообразие видов, форм познавательной деятельности, обмен мыслительной информацией между учениками, сочетание индивидуальных и групповых видов работы, смыслотворчество учеников и учителя, рефлексия. Смыслотворчество — процесс осознанного создания знания педагогического процесса через взаимодействие, создание нового значения чего-либо в окружающей действительности;
- оценивание смыслотворчества (данный термин состоит из двух составляемых: творчество — создание новых культурных и литературных ценностей; смысл — осознание отношения субъекта к явлениям объективной действительности; осознание значения чего-либо, постигаемое разумом как цель, разумное основание;
- свобода выбора;
- рефлексия.

Значимость методов в том, что они позволяют реализовать принцип коммуникативной направленности обучения.

5.4. ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ (П. Я. ГАЛЬПЕРИН, Н. Ф. ТАЛЫЗИНА)

Технология поэтапного формирования умственных действий — это учение о процессах и условиях, которые определяют развитие осознанных действий и поступков и формирование на их базе представлений и понятий об объектах.

Поэтапное формирование умственных действий основано на следующих утверждениях:

1. Чтобы выполнить какое-либо новое действие, необходимо сначала сориентировать субъект, который будет осуществлять его выполнение в условиях его реализации.

2. Действие выполняется посредством применения средств, составляющих инструментарий психической деятельности: эталоны, меры, знаки, символы.

3. Действия, затрагивающие восприятие и мышление, осуществляются за счет пошагового перехода от внешних практических действий к составлению интеллектуального плана развития, составления операционного плана, включающего мероприятия тактической направленности, производимые в уме. Ребенок развивается, и процессы его умственного развития совершенствуются, воплощаясь в создании материальных продуктов.

Применение данной технологии имеет важное практическое значение. Оно заключается в том, что в процессе познавательной, учебной деятельности развитие нового действия, представления, формирование понятий осуществляется путем непроизвольного запоминания, запоминания в действии, исключающего предварительное теоретическое заучивание информации. Это значительно упрощает процесс усвоения научных знаний, исключая прохождение этапа проб и ошибок и открывая возможности ускорения и доступности усвоения знаний с более раннего возрастного периода.

Прежде всего важно определить ориентировочную основу действия, при которой производится разметка, разбивка на операции для предварительной ориентировки в будущей деятельности. П. Я. Гальперин и его сотрудники установили три основных типа ориентировки в задании.

Ориентировочную основу *первого типа* составляют только образцы (действия продукта). Никаких указаний о том, как выполнять это действие, не дается. Ученик действует сам, медленно, методом проб и ошибок, ориентируясь на заданный образец.

Ориентировочная основа *второго типа* содержит все указания на то, как правильно выполнять действие с новым материалом. Обучение поэтому идет значительно быстрее и почти без ошибок.

Ориентировка *третьего типа* связана с планомерным обучением ученика анализу новых заданий, который позволяет выделить условия их правильного выполнения.

При обучении с ориентировкой по третьему типу ошибки весьма незначительны, сформированные действия могут быть перенесены в новые условия.

Тип ориентировки в задании складывается до того, как ученик приступает к его выполнению. Это система указаний на то, как выполнить новое действие.

Исследования, проведенные в сурдопедагогике с позиций деятельностного подхода (Т. С. Зыкова, Л. П. Носкова, Т. В. Розанова, Е. Г. Речицкая, И. А. Шаповал и др.), позволяют сделать выводы о том, что для деятельности

детей с нарушением слуха характерно несовершенство ориентировочной основы действий, выражающееся в недостаточности анализа условий, неумении выделять главные и подчиненные ориентиры.

Типичными являются ригидность ориентировки, неполнота, что в свою очередь влечет за собой незаконченность решений, нарушение программы и последовательности действий и свидетельствует об отсутствии у неслышащих и слабослышащих учащихся четких представлений о цели действий и путях ее достижения.

Таким образом, важной задачей обучения детей с нарушением слуха является формирование умения выделять существенные признаки в ориентировочной основе действия (ООД), классифицировать задачи по способу решения, переходить от модели, заданной в ООД, к объекту и обратно; воспроизводить и строить алгоритмы, дифференцировать способы действий в соответствии с условиями задач, осуществлять общелогические действия и операции.

После составления схемы ООД следует *этап материального* или *материализованного действия*, которое выполняется либо на предметах (материальное действие), либо на их изображениях: схемах, чертежах, макетах, моделях (материализованное действие); при этом производится сопоставление, измерение, перемещение, изменение предметов.

Дальше наступает *этап выполнения* этих действий посредством внешней (громкой) речи без опоры на предметы. Речевое действие строится как отражение материального действия. Необходимости манипуляции с их изображениями уже нет.

Очередной этап — *перенесение внешнеречевого действия во внутренний план*. Это также внешняя речь, но «про себя» (проговаривание про себя).

И наконец, последний этап — *действие во внутренней речи*, речи «для себя» — умственное действие. Это связано с быстрым сокращением «речевой оболочки» действия (речь «для себя», как известно, очень сокращена).

Такова общая схема формирования умственных действий по П. Я. Гальперину. Например, ребенок сначала производит фактическое сложение предметных множеств, затем это же сложение, но комментируя операцию вслух (фактического сложения предметов, их изображений он уже не производит), и наконец, научается складывать «в уме».

Исследования, проведенные в сурдопедагогике (М. И. Никитина, Е. Г. Речицкая, И. А. Шаповал и др.), показали, что организованное по указанной теории формирование мыслительных действий позволяет эффективно управлять процессом обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий в последние годы находит все большее распространение в обучении детей с нарушением слуха. Выделение материального или материализованного этапа в освоении действий

обусловливается тем, что это значительно облегчает процесс усвоения, наглядно раскрывает логику и содержание действия, не требует его заучивания, обеспечивает процессуальный контроль за усвоением, организует учебно-познавательную деятельность учащихся.

В обучении незлышащих и слабослышащих детей при формировании новых действий и знаний материализация должна быть по возможности наиболее полной в связи с особенностями развития их мыслительной деятельности. Как известно, уровень сформированности наглядного мышления незлышащих детей, в частности к моменту поступления в школу, зачастую еще довольно низок, он отстаёт от уровня развития слышащего ребенка.

По данным ученых, у некоторых незлышащих детей устойчиво сохраняется низкий уровень функционирования наглядного мышления не только в младшем, но и в среднем школьном возрасте. Следовательно, недостаточность материализации часто приводит к снижению успешности работы учащихся, появлению трудностей в усвоении материала. И наоборот, использование в процессе обучения предметно-инструктивных карт, которые последовательно преобразовываются от подробных, развернутых изобразительно-словесных к кратким, где представлены в обобщенном виде основные операции, способствует тому, что уже в первом классе у учащихся могут быть сформированы умения производить под руководством учителя простейший анализ объектов, составлять заявку на материалы и инструменты, осуществлять пооперационный контроль за изготовлением объектов, делать самостоятельный отчет о проделанной работе, планировать последовательность операций по изготовлению изделия.

Таким образом, использование предметных карт в первоначальный период предметно-практического обучения незлышащих детей способствует эффективному усвоению планирующих и контрольных действий и успешному переводу их в дальнейшем в умственный план. Вот, например, как может быть организовано усвоение учащимися начальных классов геометрических понятий. Дети сначала работают с материализованными признаками понятий и правилами действий с ними, т. е. конкретными фигурами и карточками, на которых в определенном порядке выписаны признаки понятия, потом те же действия проводятся только в речевой форме, проговариваются вслух, а затем действия производятся уже в уме.

Как показывает опыт работы, понятия в этом случае образуются у всех детей. При этом ход выполнения действия на всех этапах контролируется (на последнем этапе он переходит в самоконтроль), а следовательно, осуществляется и планомерное управление процессом формирования умственных действий, а затем знаний как их продуктов.

5.5. ТЕХНОЛОГИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В процессе познавательной деятельности учебная информация, содержащая данные о признаках, свойствах, процессах изучаемого объекта, воспринимается учащимися с нарушением слуха с трудом. Для решения данной проблемы на уроках могут быть использованы технологии компенсирующего обучения. Использование коррекционных методов компенсирующего обучения направлено на повышение уровня развития, концентрации, объема, переключения и устойчивости внимания, развитие наглядно-образного и логического мышления. Синтез учебного материала и специальных коррекционных упражнений позволяет учащимся с нарушением слуха усваивать основные приемы учебной деятельности, вследствие чего происходит развитие личностно-мотивационной сферы.

Методы компенсирующего обучения включают следующие специальные приемы:

- тренинг вычислительных навыков, включающий материал начальной школы;
- упражнения на развитие памяти;
- уменьшение (а не укрупнение) дидактических единиц;
- опора на наглядно-образную педагогику, восхождение от конкретного к абстрактному;
- опоры различного типа (от плаката-примера на конкретное правило до опорного конспекта и обобщающей таблицы);
- алгоритмы решения задачи или выполнения задания (от аналогичного примера до логической схемы);
- указание типа, закона, правила;
- подсказка (намек, ассоциация) идеи, направления мысли;
- предупреждение о возможных ошибках;
- разделение сложного задания на составляющие.

В процессе обучения детей с ОПФР целесообразно использовать работу по алгоритму, определяющему порядок, последовательность деятельности в виде инструктивных рекомендаций. Алгоритм должен быть прописан простым языком, содержать схематичные изображения, символику, некоторые моменты могут быть выделены цветом. Приемы алгоритмизации деятельности учитывают особые образовательные возможности ребенка.

Например, для учащихся с нарушением слуха, которые имеют трудности в восприятии и понимании информации, рекомендуется делить ее на части. Материал преподносить поэтапно, а затем объединять в целостный процесс в более упрощенном варианте, в котором отсутствуют второстепенные детали.

Затем учащиеся должны получить навык работы с упрощенными заданиями, после чего могут вводиться элементы усложнения. С целью исправления недостатков в усвоении базовых знаний, привития интереса к предмету, доступности обучения рекомендуется применять на уроках специальные коррекционно-развивающие упражнения, такие как: карточки-таблицы и карточки-схемы (законченные и незаконченные), тесты, карточки с рисунками. Не меньшее значение имеют различные виды педагогической поддержки в усвоении знаний:

- обучение без принуждения (основанное на интересе, успехе, доверии);
- урок как система реабилитации, в результате которой каждый ученик начинает чувствовать и сознавать себя способным действовать разумно, ставить перед собой цели и достигать их;
- адаптация содержания, очищение учебного материала от сложных подробностей и излишнего многообразия;
- одновременное подключение слуха, зрения, моторики, памяти и логического мышления в процессе восприятия материала;
- использование ориентировочной основы действий (опорных сигналов);
- дополнительные упражнения;
- оптимальность темпа с позиции полного усвоения и др.

Задания для детей с ОПФР должны быть представлены учителем как в устной, так и в письменной форме. Формулировка заданий должна быть краткой и конкретной, содержащей один глагол. В момент дачи задания учитель должен находиться рядом с учащимся. Для того чтобы выяснить, понял ли учащийся данное задание, следует попросить его повторить и пояснить суть задания. В процессе применения на уроках коррекционно-развивающих упражнений совершенствуются психические процессы учащегося, происходит развитие познавательного процесса, в результате чего закладывается фундамент успешной учебной деятельности.

Применение коррекционно-развивающих упражнений на уроках позволяет снять эмоциональное напряжение, создать ситуацию успеха, скорректировать поведение, дать детям возможность почувствовать себя самостоятельными и уверенными в себе. В процессе обучения у учащихся с нарушением слуха формируется интерес к результатам своего учебного труда и содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания. Это связано с переживанием учащимися чувства удовлетворения от своих достижений. Стимулирует это чувство одобрение учителя, взрослого, подчеркивание даже самого небольшого успеха, продвижения вперед.

Учащиеся младшего школьного возраста испытывают чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель поощряет их и стимулирует их желание работать лучше.

5.6. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Задача формирования *внимания* у учащихся с нарушением слуха решается благодаря правильно организованной учебной деятельности.

К общим условиям, способствующим формированию произвольного внимания, можно отнести:

- структурирование учебного материала, подбор ярких примеров;
- формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов;
- организацию деятельности учителя (оптимальное соотношение устной, тактильной и письменной форм речи, правильное дозирование нагрузки, использование разнообразных методов педагогического воздействия);
- формирование у учащихся навыков учебной деятельности, в том числе контроля и самоконтроля.

К специфическим условиям можно отнести:

- использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования);
- широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать непроизвольное внимание и развивать произвольное (для этого используются средства определенного уровня абстрактности — схемы, диаграммы, таблицы).

Важным фактором, который всегда следует учитывать, является своеобразный способ восприятия детьми с нарушением слуха устной речи — постоянная фиксация внимания на лице и губах говорящего, требующая особой сосредоточенности. Поэтому, с одной стороны, нужно дозировать речевую нагрузку, с другой — формировать и автоматизировать навык считывания с губ. Чем лучше ребенок с нарушением слуха считывает с губ, тем легче ему сосредоточить внимание на говорящем, тем меньше он будет утомляться. Для человека, общающегося с неслышащими людьми, обязательны определенные правила поведения: нужно стоять или сидеть лицом к учащемуся с нарушением слуха, избегать ненужных хождений, жестикуляций. В процессе обучения учащихся с нарушением слуха для привлечения и регуляции внимания важно использовать различные виды чувствительности, например тактильную и вибрационную.

Возможности волевого регулирования внимания у учащихся с нарушением слуха весьма ограничены. В младшем школьном возрасте у них преобладает непроизвольное внимание. Непроизвольное внимание становится концентрированным и устойчивым тогда, когда учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у младших школьников эмоциональное восприятие.

Поскольку непроизвольное внимание поддерживается интересом, то, естественно, уроки и занятия должны быть увлекательными и занимательными.

Важнейшими условиями развития **воображения** у учащихся с нарушением слуха являются, во-первых, обогащение их опыта, знаний и представлений о мире (например, в младшем школьном возрасте за счет использования на уроках и во внеклассной работе широкого ассортимента разнообразных природных и синтетических материалов), воспитание интереса к чтению художественной литературы; во-вторых, формирование умений мысленно оперировать представлениями и образами, преобразовывать их, т. е. способствовать развитию операциональных компонентов творческого воображения. Для этого можно использовать разные виды конструирования, иллюстрирования прочитанных литературных произведений; проведение ролевой игры по рассказу, драматизации. Одновременная реализация этих условий приводит к положительным сдвигам в развитии воображения учащихся с нарушением слуха уже в младшем школьном возрасте [35]. Таким образом, при оптимальной организации обучения учащихся с нарушением слуха, совершенствовании их мышления и речи достигается компенсаторное развитие воображения.

В результате анализа особенностей перехода от одного вида мышления к другому Т. В. Розанова выделяет ряд условий развития словесно-логического мышления у неслышащих детей.

Условиями развития **логического мышления** у учащихся с нарушением слуха являются:

- формирование речи как средства мыслительной деятельности. Работу в этом направлении следует начинать как можно раньше и на материале наглядно-практических задач, в которых предполагается преобразование предмета с помощью действия или путем оперирования образами. Учащемуся с нарушением слуха необходимо приобрести опыт решения задач, условия которых выражены наглядными средствами. При этом речь выступает как средство произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи нужно побуждать учащихся с нарушением слуха не только называть предметы и действия с ними, но и использовать словесные обозначения пространственных отношений между ними, учить их характеризовать временную последовательность действий, находить и отмечать собственные ошибки.

Использование разных способов словесного определения одной и той же предметной ситуации позволяет глубже понять ее, способствует гибкости мышления;

- обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого учащиеся должны овладевать соответствующими речевыми средствами, уметь устанавливать связи от слов и словесных

высказываний к их предметному содержанию и обратно, от предметов, признаков действий, отношений — к словесным обозначениям, причем связи эти должны быть многосторонними, разнообразными. Необходимо научить их оперировать речевыми средствами для выражения относительных понятий, для описания пространственных и временных отношений. При этом пространственные отношения между предметами следует анализировать со стороны каждого из включенных в ситуацию предметов (круг над квадратом — квадрат под кругом);

- развитие всех мыслительных операций (сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, систематизация). Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления — опосредования, т. е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

Учащиеся с нарушением слуха овладевают этими операциями в более поздние сроки, чем слышащие. Они долго испытывают трудности в выделении малозаметных частей и свойств предметов, нахождении сходства между предметами и явлениями. Особые трудности испытывают при осуществлении мыслительных операций по отношению к явлениям, описанным словесно, по отношению к понятиям. Поэтому сначала нужно учить учащихся выделять внешние свойства предметов, потом — внутренние, их функциональное назначение, родовую и видовую принадлежность. Для этого необходимо, чтобы дети научились классифицировать сначала предметы, потом их изображения и затем уже словесные обозначения. Важно, чтобы они умели проводить классификацию одних и тех же объектов по-разному, на основе различных критериев. Как показывают результаты исследований, основные трудности у детей с нарушениями слуха возникают тогда, когда они должны вычленить главное свойство объекта и отвлечься от остальных его свойств, т. е. произвести ряд операций по вычленению определенных признаков и соотнесению различных сведений. Для них характерен выборочный учет обстоятельств и взаимосвязей, что препятствует полноценному усвоению знаний;

- овладение началами логической грамоты, что включает усвоение принципов классификации логических понятий, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей (причинно-следственных, целевых, условных). Учащихся с нарушением слуха следует учить оперировать понятиями разной степени обобщенности — родовыми, видовыми. По мере оперирования понятиями в их соотнесении друг с другом происходит овладение основами иерархической структуры классификации, формируется умение устанавливать внутренние зависимости между событиями, явлениями типа «причина — следствие» (*Девочка ела снег, поэтому заболела*), «цель — действие» и т. д.

В ходе овладения системами конкретных понятий, логическими терминами и зависимостями в их соотнесенности между собой постепенно намечается переход от конкретно-понятийного мышления к абстрактно-понятийному. Следует отметить, что среди учащихся с нарушением слуха можно выделить тех, кто по результатам развития мышления не отличается от слышащих сверстников. Это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания.

Систематическое использование на уроках и коррекционных занятиях специальных упражнений и заданий, направленных на развитие логического мышления, расширяет кругозор младших школьников с нарушением слуха, позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности.

В ходе регулярных занятий у учащихся с нарушением слуха формируются не только познавательные способности, но и такие качества личности, как выдержка, настойчивость, трудолюбие, честность.

Нужно помнить, что последовательность и систематичность в работе с учащимися — залог успешного решения поставленных задач.

Приемы, которые учитель может использовать для развития логического мышления у учащихся с нарушением слуха

Приемы работы над задачей

Решение задач различными способами.

Решение задач с недостающими или лишними данными.

Изменение вопроса задачи.

Моделирование текста задач.

Представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать «картинку»).

Самостоятельное составление задач учащимися (с использованием слов: *больше на, столько, сколько, меньше в, на столько больше, на столько меньше*).

Выбор математических выражений по данным условия задачи.

Объяснение готового решения задачи.

Использование приема сравнения текстов задач.

Выбор верного решения из двух предложенных.

Изменение условия задачи в соответствии с данным решением.

Выбор вопроса к данному условию.

Составление аналогичной задачи с измененными данными (если в задаче имеется признак «возраст», то это может быть задача про «рост» и т. д.).

Решение «обратных» задач. Например, прямая задача: «Ира выше Маши, Маша выше Оли, кто выше всех?»; в обратной задаче вопрос: «Кто ниже всех?».

Решение логических задач

Логические задачи предполагают осуществление мыслительного процесса, связанного с использованием понятий, логических конструкций, существующих на базе языковых средств. В ходе такого мышления происходит переход от одного суждения к другому, их соотношение через опосредование содержания одних суждений содержанием других, и, как следствие, формулируется умозаключение.

Примеры логических задач

1. Вася выше Саши на 8 см, а Коля ниже Саши на 3 см. На сколько сантиметров самый высокий из мальчиков выше самого маленького?

2. Саша ел яблоко большое и кислое. Коля ел яблоко большое и сладкое. Что в этих яблоках одинаковое? Разное?

3. Толя и Игорь рисовали. Один мальчик рисовал дом, а другой — ветку с листьями. Что рисовал Толя, если Игорь не рисовал дом?

4. Алик, Боря и Вова жили в разных домах. Два дома были в три этажа, один дом был в два этажа. Алик и Боря жили в разных домах, Боря и Вова жили тоже в разных домах. Где жил каждый мальчик?

5. Коля, Ваня и Сережа читали книжки. Один мальчик читал о путешествиях, другой — о войне, третий — о спорте. Кто о чем читал, если Коля не читал о войне и о спорте, а Ваня не читал о спорте?

6. Зина, Лиза и Лариса вышивали. Одна девочка вышивала листочки, другая — птичек, третья — цветочки. Кто что вышивал, если Лиза не вышивала листочки и птичек, а Зина не вышивала листочки?

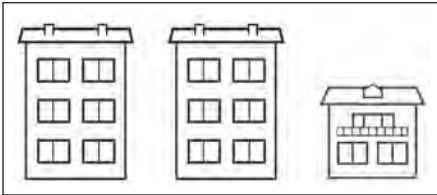
7. Слава, Дима, Петя и Женя сажали плодовые деревья. Кто-то из них сажал яблони, кто-то — груши, кто-то — сливы, кто-то — вишни. Что сажал каждый мальчик, если Дима не сажал сливы, яблони и груши, Петя не сажал груши и яблони, а Слава не сажал яблони?

8. Ася, Таня, Ира и Лариса занимались спортом. Кто-то из них играл в волейбол, кто-то плавал, кто-то бегал, кто-то играл в шахматы. Каким спортом увлекалась каждая девочка, если Ася не играла ни в волейбол, ни в шахматы и не бегала, Ира не бегала и не играла в шахматы, а Таня не бегала?

Эти восемь задач имеют три степени сложности. Задачи 1—3 — самые простые, для их решения достаточно оперировать одним суждением. Задачи 4—6 — второй степени сложности, поскольку при их решении необходимо сопоставить два суждения. Задачи 7 и 8 — самые сложные, так как для их решения нужно соотнести три суждения.

Обычно трудности, возникающие при решении задач с 4-й по 8-ю, связаны с невозможностью удержать во внутреннем плане, в представлении все обстоятельства, указанные в тексте, и они путаются, поскольку учащиеся не пытаются рассудить, а стремятся увидеть, представить правильный ответ.

Эффективен в этом случае прием, когда ребенок имеет возможность опираться на наглядные представления, помогающие ему удержать все текстовые обстоятельства.



Например, взрослый может сделать картинки домиков (задача 4). А затем с опорой на них проводить рассуждение такого типа: «Если Алик и Боря жили в разных домах, то в каких из нарисованных они могли бы жить? А почему не в первых двух?» и т. д.

К задачам 7 и 8 удобнее сделать таблицу, которая будет заполняться по мере рассуждения. Например, таблица к задаче 7:

	яблони	груши	сливы	вишни
Слава	–	+	–	–
Дима	–	–	–	+
Петя	–	–	+	–
Женя	+	–	–	–

«Известно, что Дима не сажал сливы, яблони и груши. Следовательно, около этих деревьев рядом с Димой мы можем поставить прочерк. Тогда что же сажал Дима? Правильно, осталась только одна свободная клеточка, т. е. Дима сажал вишни. Поставим в этой клетке знак “+”» и т. д.

Графическое отражение структуры хода рассуждения помогает ребенку уяснить общий принцип построения и решения задач такого типа, что в последующем делает успешной мыслительную деятельность ребенка, позволяя ему справляться с задачами более сложной структуры.

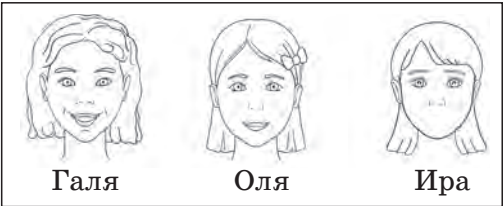
Решение задач на сравнение

В основе этого типа задач лежит такое свойство отношения величин объектов, как транзитивность, состоящее в том, что если первый член отношения сравним со вторым, а второй с третьим, то первый сравним с третьим.

Начинать обучение решению таких задач можно с самых простых, в которых требуется ответить на один вопрос и которые опираются на наглядные представления.

1. Галя веселее Оли, а Оля веселее Иры. Нарисуй рот Иры. Раскрась красным карандашом рот самой веселой девочки.

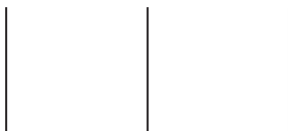
Кто из девочек самая грустная?



2. Волосы у Инны темнее, чем у Оли. Волосы у Оли темнее, чем у Ани. Раскрась волосы каждой девочки. Подпиши их имена. Ответь на вопрос: «Кто светлее всех?»



3. Толя выше Игоря, Игорь выше Коли. Кто выше всех? Покажи рост каждого мальчика.



Графическое изображение транзитивного отношения величин значительно упрощает понимание логической структуры задачи. Поэтому, когда ребенок затрудняется, целесообразно использовать прием изображения отношения величин на линейном отрезке.

Условия задач различаются не только по количеству информации, в которой нужно разобраться, но и по ее наблюдаемым особенностям: виды отношений, разные имена, поставленный по-разному вопрос. Особое значение имеют «сказочные» задачи, в которых отношения между величинами построены таким образом, каких в жизни не бывает.

Варианты задач

1. Саша более грустный, чем Толик. Толик более грустный, чем Алик. Кто веселее всех?

2. Ира аккуратнее, чем Лиза. Лиза аккуратнее, чем Наташа. Кто самый аккуратный?

3. Миша сильнее, чем Олег. Миша слабее, чем Вова. Кто сильнее всех?

4. Катя старше, чем Сережа. Катя моложе, чем Таня. Кто моложе всех?

5. Лиса медлительнее черепахи. Лиса быстрее, чем олень. Кто самый быстрый?

6. Заяц слабее, чем стрекоза. Заяц сильнее, чем медведь. Кто самый слабый?

7. Саша на 10 лет моложе, чем Игорь. Игорь на 2 года старше, чем Леша. Кто моложе всех?

Рассмотренные выше варианты логических задач направлены на формирование способности выделять существенные отношения между объектами и величинами.

Задание на развитие мыслительных операций

Выделение существенных признаков

З а д а н и е. Из пяти слов в скобках выбери только два, которые находятся в наибольшей связи со словом перед скобками.

Сад (растение, садовник, собака, забор, земля).

Рассуждаем так: «Сад может существовать без собаки, забора и даже без садовника, но без земли и растений сада быть не может. Значит, следует выбрать именно 2 слова — *земля и растения*.

Река (берег, рыба, тина, рыболов, вода);

Игра (шахматы, игроки, штрафы, правила, наказания);

Лес (лист, яблоня, охотник, дерево, кустарник);

Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед);

Больница (сад, кровать, помещение, радио, больные);

Спорт (медаль, оркестр, состязание, победа, стадион).

Учащиеся с нарушением слуха, которые правильно выполнили задание, обладают умением выделять существенное, т. е. способны к абстрагированию.

Сравнение

Особую роль в организации продуктивной деятельности младших школьников с нарушением слуха в процессе обучения играет прием сравнения. Формирование умения пользоваться этим приемом следует осуществлять поэтапно, в тесной связи с изучением конкретного содержания. Целесообразно, например, ориентироваться на такие этапы:

- выделение признаков или свойств одного объекта;
- установление сходства и различия между признаками двух объектов;
- выявление сходства между признаками трех, четырех и более объектов.

Работу по формированию у детей логического приема сравнения лучше начать с первых уроков, в качестве объектов можно использовать предметы или рисунки с изображением хорошо знакомых предметов, в которых они могут выделить те или иные признаки, опираясь на имеющиеся у них представления.

З а д а н и е. Назови: чем похожи, чем отличаются слова?

книга — тетрадь

солнце — луна

лошадь — корова

сани — телега

озеро — река

дождь — снег

линейка — треугольник

автобус — троллейбус

Обобщение

Выделение существенных признаков объектов, их свойств и отношений — основная характеристика такого приема умственных действий, как обобщение.

З а д а н и е. Скажи: что общего между словами?

нос — глаз

дождь — град

жидкость — газ

добродота — справедливость

сумма — произведение

школа — учитель

Классификация

Умение выделять признаки предметов и устанавливать между ними сходство и различие — основа приема классификации. Умение выполнять классификацию формируется у учащихся в тесной связи с изучением конкретного содержания.

Эта методика также выявляет умение обобщать, строить обобщение на отвлеченном материале.

З а д а н и е. Зачеркни лишнее слово.

- 1) *Приставка, предлог, суффикс, окончание, корень.*
- 2) *Треугольник, отрезок, длина, квадрат, круг.*
- 3) *Дождь, снег, осадки, иней, град.*
- 4) *Сложение, умножение, деление, слагаемое, вычитание.*
- 5) *Дуб, дерево, ольха, тополь, ясень.*
- 6) *Василий, Федор, Иван, Петров, Семен.*
- 7) *Молоко, сыр, сметана, мясо, простокваша.*
- 8) *Секунда, час, год, вечер, неделя.*
- 9) *Горький, горячий, кислый, соленый, сладкий.*
- 10) *Футбол, волейбол, хоккей, плавание, баскетбол.*
- 11) *Темный, светлый, голубой, яркий, тусклый.*
- 12) *Самолет, пароход, техника, поезд, дирижабль.*

Список использованных источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1980. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР) / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова ; сост. В. П. Лисенкова. — 1980. — Т. 1. — 229 с.
2. *Баль, Н. Н.* Инклюзивный подход в оценке качества специального образования / Н. Н. Баль // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27—28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — 408 с.
3. *Белинский, В. Л.* Некоторые психологические особенности глухих учащихся старших классов // Воспитание глухих детей в школе. — М. : АПН СССР НИИ дефектологии, 1979. — С. 6—13.
4. *Богданова, Т. Г.* Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2002. — 244 с.
5. *Богданова, Т. Г.* Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : ИНФРА-М, 2020. — 335 с.
6. *Боскис, Р. М.* Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — М. : АПН РСФСР, 1988. — 432 с.
7. *Боскис, Р. М.* Учителю о детях с нарушениями слуха : книга для учителя / Р. М. Боскис. — М. : Просвещение, 1988. — 125 с.
8. *Валитова, И. Е.* Специальная психология : учеб. пособие для студентов / И. Е. Валитова. — Минск : Изд-во Гревцова, 2014. — 351 с.
9. *Гилевич, И. М.* Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова. — Дефектология. — 1995. — № 3. — С. 13—17.
10. *Гребенникова, В. М.* Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации : проблемы и перспективы / В. М. Гребенникова // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2 (ч. 19) — С. 4292—4297.
11. *Головчиц, Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика : воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
12. *Григорьева, Т. А.* Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : тексты лекций / Т. А. Григорьева. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 2005. — 86 с.
13. *Грицук, Н. А.* Формирование личности ребенка в условиях слуховой депривации // Формирование личности в условиях слуховой депривации : общее, специальное, специфическое : пособие / Н. А. Грицук. — Минск : БГПУ, 2004. — С. 49—53.
14. *Дакарские рамки действий. Образование для всех : выполнение наших общих обязательств [Электронный ресурс] // Текст, принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26—28 апреля 2000 г. — Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240r/>. — Дата доступа : 01.05.2019.*
15. *Евчик, Н. С.* Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н. С. Евчик. — Минск : МГЛУ, 2000. — 305 с.
16. *Зайцева, Г. Л.* Жестовая речь. Дактилология : учебник для студентов высш. учеб. заведений / Г. Л. Зайцева. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 192 с.
17. *Зикеев, А. Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. — М. : Академия, 2002. — 200 с.
18. *Зыков, С. А.* Методика обучения глухих детей языку : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С. А. Зыков. — М. : Академия, 2002. — 200 с.
19. *Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и др.] // Психол. наука и образование. — 2011. — Вып. 31. — С. 15—27.*
20. *Киселева, А. В.* Творческое воображение неслышащих и слабослышащих учащихся и его формирование в процессе изобразительной деятельности / А. В. Киселева // Специальная адукацыя. — 2011. — № 1 (78). — С. 29—34.
21. *Коломинский, Я. Л.* Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. — Минск : Народная асвета, 1984. — 478 с.
22. *Коноплева, А. Н.* Методологические аспекты образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева // Дефектология. — 2006. — № 4.
23. *Коноплева, А. Н.* Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : моногр. / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. — Минск : Национальный институт образования, 2003. — 232 с.
24. *Королева, И. В.* Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. — СПб., 2005. — 90 с. — Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/2229445/>.

25. Коршунова, О. В. Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе : монография / О. В. Коршунова, С. В. Огородникова. — Киров : Науч. изд-во Вятского государственного университета, 2018. — 653 с.
26. Кулакова, Е. В. Социальная интеграция обучающихся с нарушениями слуха специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений : метод. пособие / Л. А. Головчиц [и др.]. — М. : ВЛАДОС, 2013.
27. Лева, А. Развитие слуха у неслышащих детей : История. Методы. Возможности / Армин Лева. — М. : Академия, 2003. — 222 с.
28. Матюхина, Л. Г. Мотивы учения младшего школьника и их формирование / Л. Г. Матюхина. — М. : Глас, 2005. — 232 с.
29. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. — М. : Академия, 2009. — 313 с.
30. Назарова, Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения / Н. М. Назарова // Специальное образование. — 2012. — № 2. — С. 6—12.
31. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. — М. : Академия, 2011.
32. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск : БГПУ, 2005. — 98 с.
33. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество, Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. — Дата доступа : 06.04.2020.
34. Собкин, В. С. Подросток с дефектом слуха : ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи : эмпирическое исследование / В. С. Собкин // Российская акад. образования, Центр социологии образования. — М. : ЦСО РАО, 1997. — 94 с.
35. Сошина, Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников (в условиях нормального и нарушенного слуха) / Е. А. Сошина, Е. Г. Реницкая. — М. : Просвещение, 1999. — 137 с.
36. Специальная психология / Е. С. Слепович, А. М. Поляков, Т. И. Гаврилк. — Минск : Вышэйшая школа, 2012. — 264 с.
37. Сурдопедагогика : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Речицкой. — М. : ВЛАДОС, 2004. — С. 307—552.
38. Тимошенко, И. В. Особенности речевого развития младших школьников с нарушениями слуха в разных условиях обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. — 22 с.
39. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия речи слабослышащих учащихся в условиях интегрированного обучения и воспитания / С. Н. Феклистова // Весці Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка. — 2008. — № 4. — Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. — 2008. — № 3. — С. 3—6.
40. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. — Минск : БГПУ, 2009. — 60 с.
41. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
42. Хватцев, М. Е. Особенности психологии глухого школьника / М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин. — М. : Учпедгиз, 1961. — 216 с.
43. Хитрюк В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 1 электрон. опт. диск (CD-R) ; 12×12 см + рук. пользователя (4 с.). — (Электронная книга).
44. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб. пособие / В. В. Хитрюк. — Минск : Изд-во Гревцова, 2009. — 280 с.
45. Шапорова, С. А. Межличностные отношения в классах интегрированного обучения / С. А. Шапорова // Дефекталогія. — 1996. — № 1. — С. 61—74.
46. Швецов, А. Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи : учеб. пособие / А. Г. Швецов — Великий Новгород, 2006. — 68 с.
47. Шиф Ж. И. Психология глухих детей / Ж. И. Шиф, И. М. Соловьев, Т. В. Розанова. — М. : Советский спорт, 2006. — 501 с.
48. Шпак, Г. М. Мотивация признания среди сверстников / Шпак Г. М. // Ваш психолог. — 2011. — № 5. — С. 6—8.

Учебное издание

Рахманова Елена Владимировна

**ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Пособие для педагогических работников
учреждений общего среднего
и специального образования

Нач. редакционно-издательского отдела *С. П. Малякко*

Редактор *Л. Ф. Левкина*

Обложка художника *А. А. Ламановой*

Художник *А. А. Ламанова*

Художественный редактор *З. П. Болтикова*

Компьютерная верстка *О. М. Брикет*

Корректоры *Д. Р. Лосик, Н. В. Федоренко, В. П. Шкредова*

Подписано в печать 09.03.2021. Формат 84×108 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 21,00. Уч.-изд. л. 14,3. Тираж 367 экз. Заказ

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь. Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014.

Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск

Республиканское унитарное предприятие «Издательский центр
Белорусского государственного университета». Свидетельство о государственной
регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 2/63 от 19.03.2014. Ул. Красноармейская, 6, 220030, г. Минск