

Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха



Рассматриваемые вопросы:

1. Психолого-педагогическая сущность коррекционной работы и ее цели.
2. Принципы коррекционной работы.
3. Основные направления и содержание коррекционной работы в учреждении, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха.
4. Коррекционная направленность обучения детей с нарушением слуха.
5. Коррекционная направленность воспитания детей с нарушением слуха.



Коррекция (пед. энциклопедия) – частичное или полное исправление недостатков физического и психического развития у детей с ОПФР с помощью специальных педагогических приемов и мероприятий.

Коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность в целом.

Коррекция – путь или способ преодоления и ослабления психофизических недостатков через формирование соответствующих жизненно необходимых качеств в ходе образовательного процесса или разных видов деятельности учащихся.



Виды коррекционной деятельности рассматриваются как процесс, система мер, направленных на исправление или ослабление отклонений в физическом и психическом развитии ребенка с нарушением слуха.

В коррекционном процессе главная цель – уменьшение (устранение) рассогласования между установленной нормой и реальным развитием детей с ОПФР. Поэтому важным в коррекции является правильный учет величины и характера рассогласования и оперативное исправление этого несоответствия между нормой и отклонением.

По мнению Л.С. Выготского, **в определении цели коррекционной работы** ведущим является **предупреждение развития вторичных дефектов по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов.**



Наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует воспитательно-коррекционная, коррекционно-обучающая, психокоррекционная деятельность.

Единица коррекционно-педагогического процесса – **педагогическая задача.**

Она имеет структуру и позволяет рассматривать коррекционную деятельность в логике и последовательности:

- 1) анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
- 2) проектирование вариантов решения и выбор оптимального из них для данных условий;
- 3) осуществление плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирования и коррегирования течения педагогического процесса;
- 4) анализ результатов решения.



Принципы коррекционной работы

1. **Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.**
2. **Единство диагностики и коррекции.**
3. **Учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка** (в коррекционно-педагогическом процессе рассматривается в плоскости принципа нормативности развития личности как последовательности сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий развития).
4. **Деятельностный принцип коррекции.**
5. **Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.**

В коррекционной педагогике необходима совокупность способов и средств, методов, приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, состояние социальной ситуации, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, подготовленность к его проведению учителей; должна присутствовать логика, последовательность применения педагогических методов, коррекционных приемов, определенная ступенчатость воздействия на сознание ребенка, эмоционально-чувственную сферу).

6. **Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.**

Общепедагогические принципы

- Принцип целенаправленности образовательного процесса.
 - Целостности и системности образовательного процесса.
 - Гуманистическая направленность.
 - Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.
 - Опора на положительное в человеке, на сильные стороны личности.
 - Принцип сознательности и активности личности в педагогическом процессе.
 - Сочетание прямых и параллельных педагогических воздействий (прямое – со стороны педагога; параллельное – со стороны сверстников).
 - Принцип доступности.
 - Принцип наглядности.
 - Научности.
 - Индивидуального подхода.
 - Систематичности.
 - Связи теории с практикой и др.



Направления коррекционно-педагогической деятельности

1. Корректирующее воздействие на ребенка средовыми факторами (природными и социальными).
2. Организация образовательного процесса, его коррекционная направленность (формирование правильного произношения, развитие словесной речи как средства общения, развитие слухового восприятия и т.д.).
3. Специальный подбор культурно-массовых и оздоровительных мероприятий.
4. Психогигиена семейного воспитания.

Эти направления могут быть представлены в виде тактических шагов:

- совершенствование сенсомоторного развития,
- развитие основных мыслительных процессов, различных видов мышления,
- развитие слухового восприятия,
- развитие речи и овладение техникой речи,
- коррекция отдельных сторон психической деятельности,
- формирование правильного произношения,
- расширение представлений об окружающем мире,
- обогащение словаря,
- коррекция индивидуальных пробелов в знаниях,
- коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы.

Основные направления и содержание коррекционной работы в учреждении, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха

- Обогащение общего развития детей, коррекция аномального развития.
- Обучение языку детей с нарушением слуха.
- Развитие нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у незлышащих детей.
- Развитие слухового восприятия и обучение произношению слабослышащих детей.
- Коррекция развития эмоционально-личностной сферы.



Задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия у учащихся с нарушением слуха

Основные задачи включают:

- развитие у учащихся с нарушением слуха способности воспринимать речевой материал только на слух,
- создание слухозрительной основы для восприятия устной речи,
- совершенствование навыка активной речевой деятельности,
- обогащение представлений неслышащих о неречевых звуках окружающего мира, включая музыку.

Обучение предусматривает, прежде всего, **формирование у детей речевого поведения на основе активного использования развивающегося слухового и слухозрительного восприятия устной речи при постоянном использовании различных типов электроакустической аппаратуры.**

Основу формирования речевого слуха составляют умения слабослышащих и неслышащих учащихся с воспринимать определенный речевой материал на слух и слухозрительно, воспроизводить его, действовать адекватно воспринятому.

**При характеристике системы работы по развитию речевого слуха у
неслышащих и слабослышащих детей используются
специальные термины:**

- **слуховой словарь** — это речевой материал (слова, фразы, словосочетания), который воспринимается учащимися на слух в процессе специальной тренировки и активно используется ими в речи;
- **речевой материал, знакомый по звучанию** — это материал, неоднократно воспринимающийся учащимися в разных модальностях — слухозрительно и на слух;
- **речевой материал, незнакомый по звучанию** — это материал, предъявляющийся школьникам сразу на слух, без предварительного слухозрительного восприятия;
- **различение** — восприятие на слух учащимися речевого материала, знакомого по звучанию; различение осуществляется в ситуации ограниченного наглядного выбора при использовании предметов, картинок, табличек с написанными словами и т. д.;
- **опознавание** — восприятие учениками на слух речевого материала, знакомого по звучанию, вне ситуации наглядного выбора;
- **распознавание** — восприятие на слух речевого материала, который не использовался в процессе слуховой тренировки, т.е. незнакомое по звучанию; распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

В первоначальный период с помощью педагогических методик **уточняется состояние нарушенной слуховой функции, выявляется резерв в состоянии тонального и речевого слуха, подбирается оптимальный режим звукоусиления на стационарной электроакустической аппаратуре, а также уточняется режим работы индивидуального слухового аппарата.**

В это период дети обучаются четко реагировать на определенном расстоянии на неречевые и речевые звуки разной интенсивности, выделять (с помощью слухового аппарата) из речевого потока слова, произнесенные голосом нормальной разговорной громкости, воспринимать на слух слова как речевой сигнал, различать звуки в словах по принципу гласности и негласности (т.е. в большинстве случаев при воспроизведении услышанного гласные заменять гласными, согласные — согласными), распознавать в словах часть гласных звуков как в позиции ударного, так и в позиции безударного слогов, определять ритмический рисунок некоторых слов, различать и опознавать на слух довольно большой программный речевой материал, состоящий из слов, словосочетаний и фраз.



На уроках, групповых и индивидуальных занятиях дети учатся пользоваться усвоенными речевыми образцами в знакомых и незнакомых ситуациях, использовать устную речь для установления контакта со взрослыми и сверстниками, адекватно действовать в ответ на устные просьбы взрослого, отвечать на вопрос, сообщать о своем действии, уточнять то, что воспринято недостаточно хорошо.

На групповых занятиях (общеобразовательные уроки, занятия в слуховом кабинете, музыкально-ритмические занятия, воспитательские занятия) основным способом восприятия является слухозрительный с использованием в качестве вспомогательного средства дактильной формы речи.

При этом речевой материал, который знаком детям по звучанию (знакомство осуществлялось на индивидуальных занятиях), воспринимается только на слух, исключая зрение.

На индивидуальных занятиях учащиеся обучаются различать и опознавать на слух слова, словосочетания, фразы, небольшие тексты. Основными способами восприятия речевого материала являются слухозрительный и слуховой. Широко используются таблички с печатным текстом.

В основной период осуществляются уточнение и подбор оптимального режима работы электроакустической аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) с учетом комплекса факторов, включающих данные аудио-лого-педагогических исследований нарушенной слуховой функции, уровня общего и речевого развития, сформированное навыков слухового восприятия и произношения.

У учащихся развиваются умения воспринимать на слух речевой материал, включающий фразы, словосочетания и слова, а также тексты диалогического и монологического характера. По мере увеличения слухового словаря дети не только опознают на слух знакомые слова и фразы, но и распознают речевой материал, впервые предлагаемый на слух, отдельные элементы в незнакомых по звучанию словах, воспроизводят эти слова приближенно или точно, на основе воспринятого моделируют свое высказывание.

Ученики выполняют воспринятые слухозрительно и на слух задания, грамотно оформляют свои высказывания. Важное значение в этот период придается работе по развитию слухового восприятия текстов, состоящих из знакомого и незнакомого на слух речевого материала. Ученики упражняются в ведении диалога по поводу основного содержания текста, высказывают свое отношение к событиям, оценивают поступки ге-роев, пишут диктанты, воспринимая текст на слух и слухо-зрительно.

На уроках и групповых занятиях основной материал воспринимается слухозрительно при использовании в качестве вспомогательного средства тактильной формы речи. Знакомый по звучанию речевой материал ученики воспринимают сразу на слух, без предварительного слухозрительного восприятия, часть материала, незнакомого по звучанию, воспринимается сразу на слух.

На индивидуальных занятиях весь речевой материал предлагается сразу на слух. Ученики учатся не только опознавать на слух довольно большой объем знакомого по звучанию речевого материала, но и анализировать услышанное впервые, по воспринятым на слух элементам моделировать целостное высказывание.



В третий период у учащихся закрепляются навыки, прежде всего, слухозрительного восприятия устной речи (с помощью индивидуального слухового аппарата), активного пользования внятной, достаточно естественной и выразительной речью. Основное содержание работы составляет слухозрительное восприятие довольно больших по объему текстов — адаптированных и неадаптированных (статьи из книг, журналов, газет). Школьники упражняются также в восприятии на слух речевого материала из текста, предъявляемого вразбивку, достаточно подробной передаче содержания текста, умении вести диалог на разные темы, участвовать в дискуссиях, рассказывать и обсуждать прочитанное, высказывать свое отношение к поступкам героев.



На общеобразовательных уроках особое внимание уделяется проведению специальных упражнений по отработке основной терминологической лексики: учащиеся воспринимают на слух данный речевой материал, учатся произносить его внятно и выразительно, реализуя свои возможности. Это содействует более прочному усвоению учебного материала, свободному использованию терминологической лексики в самостоятельной речи (при доказательстве теорем, решении задач, разборах литературных произведений и др.).

Достигнутый на третьем этапе уровень восприятия устной речи свидетельствует о качественном изменении слуховой функции ученика под влиянием целенаправленной слуховой тренировки, развитии навыков активной устной коммуникации при достаточно свободном слухозрительном восприятии устной речи собеседника (с помощью слухового аппарата).



Задачи развития произносительной стороны устной речи у слабослышащих и неслышащих учащихся включают формирование фонетически внятного, членораздельного произношения, достаточно естественного звучания речи, приближающегося к речи слышащих.

У учащихся с нарушением слуха формируют умения говорить эмоционально и выразительно, активно использовать в речевом общении естественные невербальные средства коммуникации (соответствующее выражение лица, позу, пластику, естественные жесты и др.), что облегчает устную коммуникацию неслышащих и слабослышащих со слышащими.

Важной задачей является формирование достаточно естественного звучания речи неслышащих и слабослышащих детей.

Этот критерий относится и к качеству звучания голоса, и к качеству звучания фонем, и к соблюдению словесного ударения, орфоэпических норм в словах, и к фразовой интонации, ее ритмико-мелодической структуре.



Содержание обучения произношению включает развитие речевого дыхания: формирование длительного выдоха, умения воспроизводить

фраза — совокупность нескольких слов, объединенных по принципу семантико-грамматически-фонетической сочетаемости.

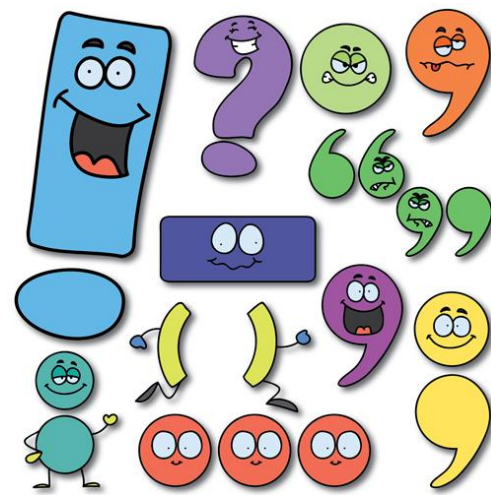
Важное значение придается **работе над голосом**. У учащихся формируются навыки пользоваться голосом нормальной высоты, силы и тембра, развиваются модуляции голоса по силе и высоте. В процессе обучения у незлышащих и слабослышащих детей формируются умения правильно воспроизводить *звуки русского языка и их сочетания в словах*.

Формирование произносительной стороны устной речи включает работу над словом и фразой: формируются умения правильно воспроизводить слова — слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав (в соответствии с этапом обучения — точно или приближенно с использованием регламентированных замен), соблюдая ударение и орфоэпические правила, характерные для русского произношения. Работа над фразой включает формирование умения воспроизводить фразы в нормальном темпе, слитно (на одном выдохе или деля фразу паузами, на синтагмы), соблюдая ритмико-мелодическую структуру фраз.

Важное значение придается формированию у учащихся ритмико-интонационной структуры речи.

Развивается слуховое и слухозрительное восприятие и воспроизведение основных интонационных структур: слитность и паузы, слитное произнесение слов и коротких фраз, деление длинных фраз паузами на смысловые синтагмы; краткое и долгое произнесение гласного; модуляции голоса по силе (нормальный, более громкий, более тихий) и высоте (нормальный, более высокий и более низкий, базовые мелодические модуляции голоса — ровная интонация, повышение и понижение в пределах естественного голосового диапазона); словесное ударение; логическое ударение во фразе, синтагматическое ударение, мелодическая структура фраз; темп речи (нормальный, более быстрый, более медленный).

Ведется целенаправленная работа по развитию у детей умений передавать повествовательную, побудительную, вопросительную интонацию, придавать речи определенную эмоциональную окраску.



Речевой материал для работы над произношением включает слова, словосочетания, фразы, а также слоги, слогосочетания, звуки.

Реализация коммуникативной стратегии обучения устной речи предполагает использование диалогов, представляющих типичные ситуации общения школьников. В процессе работы над диалогами применяются приемы обыгрывания ситуаций (с фигурками, игрушками и др.), драматизации, а также включаются некоторые виды предметно-практической и учебной деятельности. Кроме этого, при обучении произношению используются стихи, чистоговорки, рифмованные тексты. Речевой материал подбирается с учетом необходимости и употребительности в устном общении на уроках и во внеурочной деятельности, уровня развития речи учащихся, а также фонетических задач занятия.



Принятый в современной системе **метод обучения произношению** характеризуется как **аналитико-синтетический концентрический полисенсорный (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина)**.

При использовании **аналитико-синтетического метода** исходными и основными единицами обучения произношению служат целые слова и фразы. При этом ведется работа и над слогами и фонемами.

Практический эффект использования этого метода состоит в одновременном достижении слитного и ритмичного произношения целых слов при достаточно четком воспроизведении составляющих их фонем, что служит важным условием разборчивости речи ученика.

Особенность принятого варианта аналитико-синтетического метода состоит в его концентрическом характере, который выражается в своеобразном подходе к формированию произносительной структуры слов и, в связи с этим, к отбору речевого материала для его отработки в устной форме.

В основу концентрического метода положена закономерность усвоения произносительной структуры устной речи нормально слышащими детьми: в течение определенного периода времени недоступные для точного фонетического воспроизведения слова ребенок произносит приближенно.

Сущность данного метода состоит в том, что первоначальное обучение произношению детей с нарушением слуха состоит из двух концентров. В начале обучения от учащихся требуется точное воспроизведение в словах 17 основных звуков, которые составляют сокращенную систему фонем: гласных *а, о, у, э, и* согласных *п, т, к, ф, с, ш, х, в, м, н, л, р*. Эти звуки достаточно четко различаются между собой по артикуляции и являются более легкими для усвоения, чем другие звуки, близкие к каждому из них. Звуки, не входящие в число основных, могут временно заменяться в словах соответствующими основными звуками.

В соответствии с сокращенной системой фонем учащиеся должны с самого начала точно произносить слова типа *платок, стакан*, состоящие из основных звуков. Вместе с тем слова типа *спасибо, четыре*, включающие заменяемые звуки, учащиеся временно произносят приближенно, соответственно «*спасипо*», «*шетыре*».

С точки зрения использования различных анализаторов современный метод обучения неслышащих детей произношению характеризуется как полисенсорный. Это выражается в широком использовании всех способов восприятия произносительной стороны речи и контроля над ней, как непосредственных, так и связанных с разнообразной аппаратурой и пособиями.

При обучении произношению используются специальные компьютерные программы и визуальные устройства, различные графические модели, схематические изображения, специальные пособия (**Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.П. Кузьмичева, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина**).

В процессе обучения произношению используется прежде всего подражание речи учителя, которое может осуществляться на слухозрительной, слуховой основе, а также при опоре на тактильно-вибрационные ощущения. Кроме этого применяются механические способы, при которых учитель воздействует на те или иные органы речи, пассивно приводит их в движение или в определенное положение.

Важной задачей коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение слуха, является развитие диалогической речи. Одним из средств решения указанной задачи выступает аудиовизуальный курс верботонального метода (Феклистова С.Н., Владыко О.А.).

Под термином «**аудиовизуальный курс**» подразумевается **зрительная и слуховая помощь, когда каждая фраза сопровождается соответствующим картинным материалом.** На картинке изображаются не только предметы, люди, но и конкретные ситуации из повседневной жизни. Ребенок слушает и усваивает грамматическую ситуацию, соотнеся зрительный образ на картинке и слуховой образ, предъявляемый педагогом.

Как известно, **основной языковой формой речевой ситуации является диалог.** Поэтому весь лексический и грамматический материал ребенок получает в форме диалогов, на которых построен весь аудиовизуальный курс. Картинки, соответствующие фразам диалога, связаны между собой по смыслу, так как они должны восприниматься как единое целое.

Работа над каждым аудиовизуальным курсом осуществляется в следующей последовательности:

- первичное восприятие картинок (учитель-дефектолог предъявляет ребенку содержание диалога целиком);
- уточнение понимания ситуации; - работа над содержанием;
- восприятие на слух; - драматизация; - перенос в другую ситуацию;
- грамматические упражнения.

Учитывая связь работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха, **в содержание коррекционных занятий с использованием аудиовизуальных курсов включается восприятие на слух неречевых звуков** (звонок в дверь, звонок будильника, пение птиц, голоса животных, музыку и т.д.).

Используются различные **виды работ, направленные на развитие речевого слуха младших школьников со слуховой депривацией:** различение фраз аудиовизуального курса на слух; предъявление аудиовизуального курса другим диктором; предъявление материала аудиовизуального курса голосом различной интенсивности; восприятие и различение фраз диалога «на голое ухо»; восприятие на слух вариативных фраз, соответствующих по смыслу тем, которые были представлены в диалоге. Соотнесение с соответствующей картинкой и т.д.

Занятия по «Развитию жестовой речи» организуются в соответствии с содержанием и требованиями программ: «Культура жестовой речи. I–IV классы» (Т.А. Григорьева, 1996; «Культура жестовой речи. V– VII классы» (Т.А. Григорьева, 1997), «Развитие жестовой речи. VIII – XI классы» (Т.А. Григорьева, И.К. Русакович, Е.П.Томашева) во второй половине дня после проведения общеобразовательных уроков.

При проведении занятий используются **фронтальные и групповые формы** их организации.

В начальных классах предпочтение следует отдавать групповым формам: учитель занимается сначала 20–25 минут (ползанятия) с одной подгруппой (максимум пять человек), затем берет вторую.

Дети обычно делятся своими впечатлениями и учащиеся второй подгруппы приходят частично подготовленными своими одноклассниками. Заниматься с подгруппами можно и в разные дни (по 45 минут), особенно при прохождении объемных тем или организации, продолжительных по времени форм занятия (например, экскурсии).

В основу технологии развития жестовой речи положен коммуникативно-деятельностный подход, обеспечивающий использование различных видов деятельности, свободу перемещения в помещении.

В программах коррекционных занятий по развитию жестовой речи формулируется их главная **цель – овладение неслышащими школьниками жестовым языком и грамотной калькирующей жестовой речью.**

Это стратегическое направление коррекционной работы на специальных занятиях подразделяется на следующие **задачи развития жестовой речи:**

- развитие лексики жестовой речи в количественном (накопление словаря) и качественном (владение многозначностью, лексико-семантической вариативностью языка) отношениях;
- знакомство с элементами грамматики жестового языка, формирование начальных знаний о жестовом языке как о знаковой системе;
- развитие всех видов жестовой коммуникации: умения эмоционально передать содержание сообщения, собственных впечатлений; умения описать предметы, явления, человека;
- умения участвовать в диалоге (задавать вопросы, поддерживать собеседника, убедить и т.д.);
- воспитание культуры жестовой речи (культуры изложения и «слушания», желания и умения самостоятельно приобретать нужный речевой материал).



Цель воспитания, определенная «Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», – **формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.**

Важнейшими **целями воспитания в системе специального, интегрированного и инклюзивного образования являются социальная адаптация и интеграция в общество детей с нарушением слуха, формирование жизненной компетенции воспитанников.**

Задачи воспитания учащихся с нарушением слуха: создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности, подготовка к самостоятельной жизни, трудовой, профессиональной деятельности; формирование культуры семейных отношений, нравственной, эстетической и экологической культуры, гражданственности, патриотизма, национального самосознания на основе государственной идеологии; овладение ценностями и навыками здорового образа жизни.



Коррекционно-педагогическая деятельность характеризуется воспитательной направленностью, цель которой – разрушение негативных установок, поведенческих стереотипов, формирование на этой основе социально значимых черт и качеств личности.



Направления коррекционно-педагогической работы с детьми с отклоняющимся поведением:

- Нормализация и обогащение отношений с окружающим миром (прежде всего, с педагогами и детским коллективом);
- Компенсация пробелов и недостатков в духовном мире;
- Усиление деятельности в той области, в которой можно добиться хороших результатов;
- Восстановление положительных качеств, которые получили незначительную деформацию, девиацию;
- Постоянная стимуляция положительных качеств, не утративших социальную значимость;
- Интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
- Усвоение и накопление социально ценного жизненного опыта, обогащение жизнедеятельности в различных сферах;
- Накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек, потребностей;
- Исправление как преодоление отрицательного, ликвидация пробелов в формировании положительных качеств, искоренение отрицательных качеств и вредных привычек.

Существует определенный инструментарий (**методы, приемы, средства**) достижения поставленных целей и реализации конкретных задач.

В основе специальных методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности лежат общепедагогические (упражнения, убеждение, стимулирование поведения, деятельности и др.).

Выделяют группу методов убеждения, принуждения, приучения, поощрения или методы переучивания, реконструкции, методы поощрения, наказания.

Вместе с тем выделяют и **специфические методы психокоррекции отклонений в поведении и развитии**: дидактические методики психокоррекции, включающие разъяснение, убеждение и другие приемы рассудочно-аргументированного воздействия; метод «сократического диалога»; методики обучения

саногенному мышлению, управлению собой, рефлексии; укрепление нервно-психического здоровья; методики групповой психокоррекции, разыгрывание ролевых ситуаций, метод разрешения конфликтов; методы арт-терапии, социальной терапии, поведенческого тренинга.



Спасибо за внимание!

