

**Феклистова, С. Н. Методологические основы дидактической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 10. – С. 15–22.**

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Феклистова С.Н., заместитель  
директора Института инклюзивного  
образования БГПУ, кандидат  
педагогических наук, доцент

В статье раскрыты методологические основы дидактической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха. Охарактеризованы особенности реализации антропоцентрического, системного, компетентностного, интегративного, дифференцированного и функционального подходов.

The article reveals the methodological foundations of a didactic system of corrective work on the development of auditory perception and oral speech of children with hearing impairment. Characteristics of anthropocentric, systemic, competence, integrative, differentiated and functional approaches are characterized.

**Ключевые слова:** нарушение слуха, глухота, тугоухость, кохлеарная имплантация, развитие слухового восприятия, развитие речи, социализация, дидактическая система.

**Keywords:** hearing impairment, deafness, hard of hearing, cochlear implantation, development of auditory perception, speech development, socialization, didactic system.

Одной из ключевых задач современного образования детей с особенностями психофизического развития выступает формирование ключевых жизненных компетенций, обеспечивающих готовность к самостоятельной жизни, максимальный уровень социализации и интеграции в обществе. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых указывается на то, что ведущим фактором социализации детей с нарушением слуха является слухоречевое развитие (И. В. Королёва, Л. П. Назарова,

Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко, Е. З. Яхнина, Р. Guberina, А. Leve и др.). От уровня развития функциональных слуховых возможностей и речи ребенка со слуховой депривацией будут зависеть успешность овладения содержанием образования, а в последующем – возможности свободного профессионального выбора, трудоустройства, достижение определенного социального статуса, обеспечение собственной жизнедеятельности и жизнедеятельности семьи.

Последние десятилетия характеризуются значимыми достижениями в медицине и технике, которые создают предпосылки для изменения качества жизни детей даже с глубоким нарушением слуховой функции. Внедряется аудиологический скрининг новорожденных, позволяющий выявить подозрение на снижение слуха уже в первые дни жизни (в Республике Беларусь внедрен с 2008 года), реализуется система раннего протезирования слуха, используются высокотехнологичные средства слухопротезирования, позволяющие в значительной мере компенсировать нарушение слуха (цифровые слуховые аппараты, кохлеарные импланты). Однако реализация медико-технических мер не является достаточной для нормализации жизнедеятельности детей с нарушением слуха. Как отмечают исследователи, в условиях спонтанного развития происходит формирование неточных, неадекватных слуховых образов даже у детей с легкой степенью нарушения слуха, что приводит к нарушению процесса овладения речью на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом [2, 3, 4, 7]. Немецкий сурдопедагог А. Лёве подчеркивает, что «нарушение слуха у ребенка можно сравнить с невидимой акустической ошибкой, которая мешает ребенку полноценно воспринимать устную речь... Негативное влияние этой невидимой акустической ошибки скажется уже в дошкольном возрасте, если не будут приняты соответствующие педагогические меры... Кто слышит не очень хорошо, тот не приобретет полноценную структурированную устную речь и ясные языковые понятия» [3, стр. 79 – 80]. Поэтому важнейшим условием обеспечения качества слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха выступает организация адекватной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование и развитие умений пользоваться «остаточным» слухом и на этой основе овладевать речью.

Следует учитывать, что категория детей с нарушением слуха неоднородна. Выделяют два вида слуховой недостаточности: глухоту и тугоухость. В соответствии с этим в сурдопедагогике педагогическая классификация нарушений слуха традиционно включала две группы детей: глухих (в настоящее время в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании эта группа называется «неслышащие») и слабослышащих. В каждой из указанных групп были определены несколько степеней (групп) глухоты или тугоухости в соответствии с определенной степенью потери слуха. Именно этот критерий – степень потери слуха – выступал ведущим для характеристики потенциальных слухоречевых возможностей и определения образовательного маршрута ребенка со слуховой депривацией. На современном этапе особую роль играет средство слухопротезирования,

которое использует ребенок. Внедрение кохлеарной имплантации как способа слухопротезирования привело к появлению новой группы детей с нарушением слуха – детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом. Это обусловлено тем, что с помощью операции кохлеарной имплантации можно вернуть человеку до 80% слуховой чувствительности (физического слуха), а, следовательно, существенно повысить потенциальные возможности в овладении речью. Однако между понятиями «физический слух» (слышу) и «функциональный слух» (слышу и понимаю) существует определенная дистанция, преодолеть которую можно только в процессе специально организованной коррекционной работы.

Корреляция показателей «степень потери слуха» – «уровень развития речи» сегодня зависит от многих факторов: времени потери слуха; возраста, в котором ребенок был слухопротезирован; используемого средства слухопротезирования (слуховой аппарат или кохлеарный имплант); времени начала целенаправленной коррекционной работы с ребенком; степени участия семьи в процессе слухоречевой реабилитации и др. Вводится понятие «слуховой возраст» (И. В. Королёва), характеризующий соответствие слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха нормативным показателям (в связи с этим показатели «биологический возраст» и «слуховой возраст» могут не совпадать) [2]. Разработана динамическая педагогическая классификация детей с кохлеарными имплантами, фиксирующая изменения слухоречевого статуса с момента проведения операции в процессе коррекционной работы (О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова) [5]. Указанные изменения требуют переосмысления дидактической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха.

Актуальность исследования определяется противоречиями между:

- потенциальными возможностями слухоречевого развития детей с нарушением слуха, обеспечиваемыми медико-техническими мерами, и недостаточной разработанностью методики коррекционно-педагогической работы по развитию слуха и речи с учетом современных условий;
- ориентацией современного образования на «социальную модель реабилитации» и направленностью существующей методики коррекционно-развивающей работы на «медицинскую модель» (традиционные методики коррекционной работы ориентированы на учет степени потери слуха, которая не является сегодня ведущим фактором результативности);
- необходимостью реализации дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе с учетом современных тенденций и отсутствием разработанного педагогического инструментария, обеспечивающего внедрение этого подхода;
- потребностью в реальной интеграции процессов развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха и наличием «сепаративных» областей «развитие слухового восприятия», «коррекция произношения», «развитие речи» в существующей системе коррекционной работы.

Теоретико-методологическими основаниями нашего исследования являются антропологический, системный, компетентностный, интегративный, дифференцированный и функциональный подходы.

*Антропоцентрический подход* (греч. anthropos – человек и лат. centrum – средоточие) основан на признании целостности и самоценности человека, предусматривает изменение ракурса всех научных исследований на изучение любых объектов и явлений с точки зрения их роли для человека, обеспечения его жизнедеятельности, развития личности (Л. С. Выготский, И. Кант, Е. С. Кубрякова, Л. Л. Редько, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский и др.). Это означает, что реализация антропоцентрического подхода ориентирует исследователя на научное обоснование и разработку современных целей и средств развития человека в том или ином контексте.

Идеи антропоцентрического подхода отражены в современных отечественных и зарубежных исследованиях по проблемам обучения, воспитания и развития детей с особенностями психофизического развития (С. Е. Гайдукевич, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, Н. Н. Малофеев, Л. П. Назарова, Е. С. Слепович и др.). Реализация основных положений этого подхода в специальной педагогике и психологии основана на признании единства закономерностей развития нормотипичного ребенка и ребенка с особенностями психофизического развития; необходимости учета потенциальных возможностей и образовательных потребностей детей; включения всех детей в единое образовательное пространство и создание для этого специальных условий.

Актуальность реализации антропоцентрического подхода в коррекционной работе по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха обусловлена потребностью общества в формировании языковой личности, возросшим запросом родителей к уровню слухоречевого развития детей со слуховой депривацией как базы и средства овладения содержанием образования, а также особыми образовательными потребностями самих обучающихся. Это означает, что основной целью коррекционной работы должно стать формирование компетенций, связанных с функциональным использованием языковых средств, овладением речью в ее коммуникативной функции.

*Системный подход* предполагает определение целостного комплекса взаимосвязанных элементов, обоснование их иерархии (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин). Специфика реализации системного подхода в образовании отражена в трудах М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина, В. Д. Шадрикова и др. В исследованиях по специальной педагогике и психологии конкретизация идей системного подхода, позволяющего осуществить разноаспектный анализ и сравнение элементов системы, установить динамику их развития, представлена в исследованиях Л. С. Выготского, С. Е. Гайдукевич, А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской, Л. П. Назаровой, О. Г. Приходько, В. В. Хитрюк и др.

Научное обоснование и разработка дидактической системы развития слухового восприятия и устной речи с учетом принципов системного

подхода предполагает выделение логической совокупности составляющих элементов и их характеристику с позиций взаимосвязи «слух – речь» («восприятие» — «воспроизведение») как по горизонтали, так и по вертикали; определение этапов коррекционной работы, преемственности и взаимообусловленности при реализации каждого из направлений на разных уровнях образования; разработку технологии реализации; прогнозирование возможных вариантов развития (влияния каждого из выделенных компонентов на развитие других в рамках этой системы). Важным, на наш взгляд, является также определение места и функций дидактической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха в общем образовательном процессе (как в условиях специального, так и инклюзивного образования).

Особая роль на современном этапе принадлежит *компетентностному подходу*, в соответствии с которым в качестве основных целей образования рассматриваются ключевые компетенции, обеспечивающие усиление субъектной позиции обучающегося, выступающие важнейшим фактором социализации (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя). Одной из ведущих целей реализации компетентностного подхода, по определению А. В. Хуторского, выступает формирование компетентностного опыта – процесса успешного выполнения того или иного вида деятельности при решении определенной ситуативной жизненной задачи. В исследованиях по специальной педагогике с учетом особых образовательных потребностей разных групп детей с особенностями психофизического развития определяются ключевые компетенции, раскрываются условия и пути их формирования в образовательном процессе (С. Е. Гайдукевич, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др.).

Содержание коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха традиционно предусматривало формирование и развитие умений в каждой из указанных областей. Реализация компетентностного подхода требует смещения акцентов с развития тех или иных умений на формирование опытной компоненты: готовности и способности их использовать в реальной речевой практике с учетом определенных ситуативных задач, в том числе в изменяющихся условиях. Это обуславливает необходимость существенного обновления методических требований к организации коррекционной работы, обеспечения условий для реализации усвоенных компетенций в процессе жизнедеятельности. Приведем пример. Одним из основных дидактических требований к организации слуховой работы выступает четкое соответствие предъявляемого речевого материала динамическому и частотному диапазонам слуха ребенка. Однако это требование означает, что мы постоянно обеспечиваем ребенку «зону комфорта», акустические условия, близкие к идеальным. Акцент сделан на слуховом тренинге, а не развитии функциональных слуховых возможностей. Конечно, с помощью слуховых упражнений мы не в состоянии улучшить физический слух ребенка. Однако в этом контексте важным, на наш взгляд, является формирование способности

к прогнозированию речевой информации, предъявляемой на слух, умения «достраивать» неточно воспринятый речевой материал. Решение этой задачи невозможно, если содержание работы по развитию слухового восприятия и речи реализуется сепаративно. Следовательно, реализация компетентностного подхода в процессе коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи предполагает определение перечня и содержания основных компетенций, формируемых в этой области, их взаимосвязи, условий, путей и методов формирования.

*Интегративный подход* в образовании предусматривает межпредметный синтез отраслевых научных знаний (В. В. Краевский, Н. Ф. Талызина и др.). В качестве синонимичных на современном этапе развития образования используются термины «междисциплинарный» и «трансдисциплинарный» подход.

Целесообразность разработки и реализации интегративного подхода в рамках нашего исследования обусловлена теснейшим взаимодействием процессов развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха. С одной стороны, каждая из указанных областей обладает достаточной самостоятельностью. С другой стороны, указанные области тесно взаимосвязаны. В исследованиях В. И. Бельтюкова Л. В. Неймана, Ф. Ф. Рау экспериментально доказано, что от качества восприятия на слух напрямую будут зависеть результаты работы по формированию произносительных умений, лексико-грамматической стороны речи ребенка с нарушением слуха. С другой стороны, исследователи акцентируют внимание на том, что уровень развития речи обуславливает результативность дифференциации на слух речевого материала (в том числе за счет прогностических умений, «достраивания» с опорой на контекст).

Реализация интегративного подхода требует определения «смысловых доминант». И. В. Королёва в своих исследованиях характеризует понятие «приоритетное направление коррекционной работы», т.е. такое, от результатов реализации которого на определенном этапе обучения будет зависеть эффективность реализации других направлений. Характеризуя разрабатываемую нами дидактическую систему коррекционной работы следует отметить, что развитие слухового восприятия будет приоритетным на начальных этапах обучения (когда закладывается база формирования речевых умений), а затем уступит свою преобладающую роль процессу речевого развития. Четкое определение задач, содержания, методов и средств коррекционной работы в диаде «развитие слухового восприятия – развитие устной речи» на уровнях дошкольного и общего среднего образования составляет одну из первостепенных задач нашего исследования.

Важнейшим условием реализации *дифференцированного подхода* выступает знание и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, на основании которых осуществляется отбор разноуровневых целей, содержания, методов и форм образования (В. И. Андреев, А. А. Кирсанов, Г. К. Селевко и др.). Дифференциация образования детей с особенностями психофизического развития может осуществляться в разных плоскостях:

- с учетом особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития в сравнении с нормотипичными сверстниками;
- в соответствии с типологическими особенностями разных категорий обучающихся с особенностями психофизического развития (нарушением слуха, нарушениями зрения, интеллектуальной недостаточностью и т.д.);
- с учетом специфики развития разных обучающихся одной категории (слабослышащие – неслышащие).

Дифференциация системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха должна осуществляться на диагностической основе с учетом функциональных слухоречевых возможностей каждого ребенка. Это означает необходимость:

- 1) разработки соответствующего диагностического инструментария (основанного на принципах функционального подхода);
- 2) выявления особенностей и характеристики уровней развития функциональных слуховых возможностей и разных сторон речи детей с нарушением слуха;
- 3) научного обоснования и разработки разноуровневых задач, содержания, средств и методов развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха;
- 4) разработки дифференцированного разноуровневого учебно-методического обеспечения коррекционной работы.

Таким образом, разработка дидактической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха опирается на ряд методологических подходов: антропологический, системный, компетентностный, интегративный, дифференцированный и функциональный. Научное обоснование путей их реализации осуществляется с учетом специфики слухоречевого развития детей с нарушением слуха в современных условиях.

#### *Список цитированных источников*

1. Гайдукевич, С. Е. Направления совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Специальная адукация. – 2009. – № 5. – С. 19–25.
2. Королёва, И. В. Дети с нарушением слуха : книга для педагогов и родителей / И. В. Королёва. – СПб. : КАРО, 2015. – 342 с.
3. Лёве, А. Развитие слуха неслышащих детей : История. Методы. Возможности / А. Лёве. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 224 с.
4. Назарова, Л. П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих: монография / Л. П. Назарова. – СПб. : Лен. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2001. – 132 с.
5. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. Монография / под ред.

- Е. Л. Гончаровой, О. И. кукушкиной, О. С. Никольской. – М. : Полиграф сервис, 2014. – 192 с.
6. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
  7. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) : учеб. пособие / Е.Л. Черкасова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ