

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Феклистова С.Н.

Ключевой тенденцией развития образования на современном этапе является изменение сложившейся системы взглядов на возможности обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, признание возможности и необходимости постепенного перехода к инклюзивному образованию. Акцент сделан на создании специальных условий для разных категорий детей. Основным критерием для определения таких условий выступают особые образовательные потребности [7]. Как подчеркивают Т. Г. Богданова и Н. М. Назарова, именно особые образовательные потребности конкретного ребенка являются базой для выбора и использования педагогом тех или иных образовательных технологий [1, с. 14].

Одной из приоритетных образовательных потребностей детей с нарушением слуха выступает потребность в использовании педагогами специальных технологий и методов развития речи. Это связано с тем, что нарушение слуха имеет системный характер и обуславливает возникновение цепи нарушений второго и третьего порядка: задержку во времени и значительное своеобразие речевого развития, специфические особенности развития речемыслительной деятельности, нарушение ориентировки в предметной действительности, обеднение социального опыта. Это приводит к нарушению средств и способов общения с окружающими, затрудняет социализацию ребенка. Даже при незначительной потере слуха отмечаются особенности в овладении всеми компонентами языка (лексическим,

грамматическим, фонетическим), что вызывает сложности в его использовании как средства познания и общения.

Важными задачами речевого развития детей с нарушением слуха выступают развитие монологической и диалогической речи. Генетически первичной является диалогическая форма речи: именно на ее основе овладевают языком дети с типичным развитием в процессе совместной деятельности со взрослым. Овладение монологическим высказыванием происходит позже и базируется на средствах и умениях, которыми ребенок овладел в рамках диалогической формы общения (воспринимать и понимать высказывание собеседника; формулировать собственное высказывание, осуществляя адекватный отбор языковых средств; контролировать собственные высказывания и др.). Таким образом, развитие связной диалогической и монологической речи осуществляется в тесной взаимосвязи, что следует учитывать и при организации обучения.

Ряд ученых акцентируют внимание на том, что вести диалог иногда бывает сложнее, чем строить монологическое высказывание, объясняя это ситуативностью и реактивным характером диалога (поскольку развитие диалога меняется в процессе его реализации) [3, 6]. В то же время А. Г. Зикеев, характеризуя сложности овладения детьми с нарушением слуха монологической речью, подчеркивает, что ребенку необходимо программировать не только каждое отдельное высказывание, но и весь монолог как целое, удерживать в памяти составленную программу на весь период речевого сообщения, контролировать собственную речевую деятельность [2].

Актуальность решения задач развития связной речи детей с нарушением слуха на современном этапе объясняется и тем, что в процессе этой работы формируется одна из базовых учебных и профессиональных компетенций современности – текстовая – от степени сформированности которой также зависит успешность социализации ребенка с нарушением слуха.

Следует учитывать, что сегодня возможности овладения речью детьми с нарушением слуха существенно возросли. Этому способствуют ранняя диагностика нарушений слуха, раннее слухопротезирование и – что особенно важно – раннее начало коррекционно-педагогической работы с ребенком. Указанные факторы стимулируют поиск новых средств и методов формирования и развития речи детей с нарушением слуха на всех уровнях образования.

Анализ современных исследований в области сурдопедагогики свидетельствует о признании ведущей роли аудиовербального (слухового) метода, в основе которого лежит отказ от принятых традиционно «обходных путей» речевого развития ребенка с нарушением слуха и признание ведущей роли слухового восприятия в развитии речи и контроле ее качества [4, 8, 9].

В работах А. Г. Зикеева, С. А. Зыкова и др. указывается на особый дидактический потенциал наглядных средств в развитии речи детей с нарушением слуха – [2, 3]. Важным условием эффективности работы выступают грамотно отобранные речевые упражнения, обеспечивающие осознанное овладение и использование детьми речевых средств (лексических, грамматических), реализацию способов и приемов построения высказываний разных типов.

В настоящее время в практике работы сурдопедагогов многих стран мира реализуется верботональный метод развития речи лиц с нарушениями в коммуникации, разработанный хорватским ученым-лингвистом П. Губерина [9]. Одной из эффективных технологий в рамках указанного метода выступает аудиовизуальный курс (АВК), направленный на развитие диалогической речи детей с использованием слуховой и зрительной помощи. Авторами технологии сформулированы четкие методические рекомендации по разработке дидактического и наглядного материала, а также система его введения в процессе коррекционно-развивающей работы [8, 9]. Апробация технологии АВК свидетельствует о ее высокой результативности в развитии диалогической речи детей с нарушением слуха.

В то же время актуальной, на наш взгляд, является задача целостного речевого развития ребенка с нарушением слуха, развитие во взаимосвязи всех компонентов речи, создание условий для переноса усвоенных речевых умений из одной формы речи в другую.

Целью нашего исследования выступает разработка и апробация аудиовизуальных комплексов как средства развития речи детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и общего среднего образования. В отличие от аудиовизуальных курсов, являющихся средством развития диалогической речи, в структуру аудиовизуальных комплексов включены объединенные единой темой тексты диалогического и монологического характера, а также наглядные средства к ним. Это создает условия для использования ребенком усвоенных лексико-грамматических средств в разных условиях и разных коммуникативных ситуациях. Одной из ведущих идей использования аудиовизуальных комплексов выступает реализация дифференцированного подхода, предполагающего обеспечение разноуровневости и вариативности используемого речевого материала и заданий к нему (с учетом потенциальных возможностей каждого ребенка).

В 2017 – 2018 учебном году под нашим руководством реализуется экспериментальный проект «Апробация аудиовизуальных комплексов как средства развития речи детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и I ступени общего среднего образования» (приказ Министерства образования Республики Беларусь 07.07.2017 № 470). Экспериментальная деятельность осуществляется на базе трех учреждений образования республики: ГСДУ «Республиканский центр для детей дошкольного возраста с нарушением слуха»; ГУО «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат»; ГУО «Ясли сад № 541 г. Минска».

Как уже было отмечено выше, в основу разработки содержания текстов диалогов и текстов монологического характера положен тематический принцип. Приведем пример такого содержательного единства.

Диалог «В зоопарке».

- Мама: Катя, посмотри, какой слон!
- Катя: Я слона знаю.
- Мама: Какой у него длинный хобот!
- Катя: Пойдем лучше к тигру.
- Миша: Это не тигр, это лев. Львы очень опасны.
- Катя: Можно понаблюдать за ними. Лев и львица отдыхают.
- Мама: Посмотрите, дядя кормит обезьяну бананом.
- Миша: А медведь играет с медвежонком.
- Катя: А это что за зверь?
- Мама: Это зебра.
- Миша: У зебры полосатая шкура. Она похожа на лошадь.
- Катя: Давайте пойдем дальше!

Текст «В зоопарке».

Мама с детьми пошла в зоопарк. В зоопарке много животных. Это слон. Он поливает себя из хобота. А там медведи: бурый и белый. В клетке живет волк. Тигры и львы очень опасны. Нельзя подходить к хищникам близко. А там сторож кормит обезьян.

Научно доказано, что точные, прочные и максимально дифференцированные слуховые образы выступают ведущим фактором эффективности речевого развития ребенка в условиях слуховой депривации. Поэтому одним из направлений работы обязательно выступает развитие функциональных слуховых возможностей детей. Решаются следующие задачи развития слухового восприятия:

- формирование / уточнение слуховых образов разных речевых единиц (отдельных слов, словосочетаний, фраз);
- формирование умений воспринимать речевой материал в различных акустических условиях (на разном расстоянии; при воспроизведении голосом разной силы или разными дикторами, при перемещении собеседника по помещению и др.).

Упражнения такого плана могут использоваться педагогом как до предъявления ребенку текста (диалогического или монологического характера), так и в процессе работы над его содержанием. Развитие слуховых

дифференцировок до непосредственной работы над текстом обеспечивает более высокое качество восприятия самого текста как целостной структуры. Если же на первичном этапе восприятия большая часть речевых единиц будет воспринята неправильно (или не воспринята вообще), это повлияет на осмысление ребенком содержания. Использование «слуховых упражнений» в процессе работы с содержанием текста (после его восприятия) будет способствовать уточнению слуховых образов, а при сочетании с упражнениями на выявление понимания воспринятого – обеспечивать смысловую сторону восприятия.

Вторым направлением коррекционно-развивающей работы выступает развитие речи. Здесь педагогу следует продумать пути реализации комплексного подхода, обеспечивающего не механическое запоминание содержания, а осмысленное усвоение, формирование способности к самостоятельному продуцированию речевых единиц разной степени сложности. В связи с этим планируется работа над развитием лексико-грамматической стороны речи в сочетании с решением задач формирования связности и цельности диалогов и текстов монологического характера.

Как показали результаты апробации разработанных аудиовизуальных комплексов, последовательность работы над текстами может быть различной:

- 1) диалог – текст монологического характера;
- 2) текст монологического характера – диалог.

При этом и уровень сложности текстов разного типа будет различным. Как правило, если содержание представлено преимущественно новым лексическим материалом, начинать следует с текстов монологического характера. Это позволяет детям с нарушением слуха лучше усвоить смысл новых слов и овладеть «семантическим полем слова» (включающим разнообразные связи данного слова с другими в различных вариантах). Отработанный лексико-грамматический материал дети успешнее переносят в содержание диалогов, делая это осознанно.

Особый акцент следует сделать на предтекстовых и послетекстовых заданиях, способствующих более полному и осознанному восприятию и пониманию текстов диалогического и монологического характера детьми с нарушением слуха, а, следовательно, свободному самостоятельному использованию усвоенного материала.

Известно, что характерными особенностями лексической стороны речи у детей с нарушением слуха выступают ограничение объема словаря (как пассивного, так и активного), а также искаженное усвоение смысла слов. В связи с этим педагогу необходимо планировать упражнения, направленные на решение следующих задач:

- активизация имеющегося словарного запаса детей;
- расширение объема пассивного и активного словаря ребенка;
- уточнение значений слов;
- обеспечение овладения детьми многозначностью слов;
- обогащение связей усвоенного слова с другими словами (в связной речи семантика отдельного слова выступает во взаимосвязи с семантикой всего высказывания);
- формирование умения точно употреблять знакомые слова, осуществлять их адекватный отбор.

Работа по формированию грамматического строя речи предусматривает профилактику и преодоление аграмматизма, характерного для детей с нарушением слуха. Рекомендуются упражнения разной степени сложности, связанные с правильным выбором и употреблением грамматических форм и конструкций: с использованием готового речевого материала, реконструкцией или самостоятельным конструированием языкового материала (ответы на вопросы (словом, словосочетанием, предложением, связным текстом); распространение предложений (по вопросам, словами, данными в скобках, либо самостоятельно подобранными); перифразы; восстановление деформированного («рассыпанного») предложения и др.).

Непосредственная работа над текстами диалогов и монологов осуществляется в соответствии с принципом постепенного усложнения используемых видов работ и снижения роли наглядных опор.

Введение аудиовизуальных средств в процессе работы над диалогами осуществляется в соответствии с рекомендациями П. Губерина и Л. И. Руленковой [8, 9]. На начальных этапах работы используется специально сконструированный наглядный материал к каждой реплике диалога, роль которого заключается в образовании связи между фразой и изображенной ситуацией.

Тексты монологического характера сопровождаются наглядными опорами двух видов:

- 1) серией сюжетных картин;
- 2) сюжетной картиной обобщенного характера.

В связи с этим нами были сформулированы дополнительные задачи, связанные с формированием у детей следующих умений: правильно устанавливать последовательность содержания, отраженного в серии картин; определять связи между элементами картины; адекватно дополнять воспринятое тем, что отсутствует на картине, но подразумевается; раскрывать тему высказывания и др.

Одной из ведущих идей экспериментального проекта выступает реализация дифференцированного подхода, что обусловлено разным уровнем слухоречевого развития детей с нарушением слуха одной возрастной группы. Соответственно, педагог должен владеть приемами модификации речевого материала, конструирования разноуровневых текстов, а также уметь осуществлять адекватный отбор видов работ.

Основными путями модификации речевого материала, обеспечивающими разный уровень сложности текстов, выступают:

- изменение (увеличение / уменьшение) объема текста диалогического и монологического характера;
- усложнение / упрощение лексики;

- усложнение / упрощение грамматических конструкций;
- включение / исключение опоры на контекст.

Приведем пример модификации текста диалога.

<ul style="list-style-type: none"> – Мама: Катя, посмотри, какой слон! – Катя: Я слона знаю. – Мама: Какой у него длинный хобот! – Катя: Пойдем лучше к тигру. – Миша: Это не тигр, это лев. Львы очень опасны. – Катя: Можно посмотреть на них. Львы отдыхают. – Мама: Посмотрите, дядя кормит обезьяну бананом. – Миша: А медведь играет с медвежонком. – Катя: А это кто? – Мама: Это зебра. – Миша: У зебры полосатая шкура. Зебра похожа на лошадь. – Катя: Давайте пойдём дальше! 	<ul style="list-style-type: none"> – Мама: Катя, посмотри, какой слон! Какой у него длинный хобот! – Катя: Я слона знаю. <u>Это африканский слон или индийский?</u> – Миша: <u>Это индийский слон. У африканских слонов большие уши.</u> – Катя: <u>Давайте</u> пойдём лучше к тигру. – Миша: Это не тигр, это лев. <u>Они</u> очень опасны. – Катя: Можно <u>понаблюдать</u> за ними. <u>Лев и львица</u> отдыхают. – Мама: <u>Посмотрите, работник зоопарка угощает</u> обезьяну бананом. – Миша: А медведь играет с медвежонком. – Катя: А это <u>что за зверь?</u> – Мама: Это зебра. – Миша: У зебры полосатая шкура. <u>Она</u> похожа на лошадь. – Катя: <u>Давайте</u> пойдём дальше! – Мама: <u>Давайте! Там дальше террариум.</u> – Катя: <u>А кто там живет?</u> – Миша: <u>Ящерицы и змеи.</u> – Катя: <u>Ой! Как интересно!</u> – Мама: Зоопарк очень большой!
---	--

Сравнительный анализ двух текстов показывает, что усложнение осуществлено за счет:

- увеличения объема (количества реплик);
- включения слов-признаков (индийский, африканский), требующих осмысления;
- замены существительных местоимениями (львы – они), понимание которых, как известно, затруднено у детей с нарушением слуха;
- замены часто используемых слов менее употребительными (дядя – работник зоопарка; посмотреть – понаблюдать);
- введения новой лексики (террариум) и др.

Следует подчеркнуть, что при этом основной смысл изучаемого текста (обязательный для усвоения минимум) не изменяется.

Использование разноуровневых вариативных аудиовизуальных комплексов, реализация дифференцированного подхода и межпредметных связей в образовательном процессе с детьми с нарушением слуха позволит, на наш взгляд, обеспечить более высокий уровень слухоречевого развития детей с нарушением слуха как ведущего фактора социализации.

Литература:

1. Богданова, Т. Г. Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. материалов VIII международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 года) Том 1. – М. : Парадигма, 2016. – С. 14 – 29.
2. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. – М. : Владос, 2000. – 468 с.
3. Зыков, С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения (фрагмент) / С. А. Зыков // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 3. – С. 43-51.
4. Королева, И. В. Дети с нарушением слуха / И. В. Королева, П. А. Янн. – СПб. : Каро, 2012. – 128 с.
5. Леонгард, Э. И. Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве / Э. И. Леонгард // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 18 – 23.
6. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
7. Лубовский, В. И. особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – № 5.

8. Руленкова, Л. И. Как научить неслышашего ребенка слушать и говорить с использованием верботонального метода / Л. И. Руленкова. – М.: Перспектива, 2010. – 210 с.
9. Guberina, P. Verbotonal method / Guberina P. – Zagreb : SUVAG, 2013. – 503 p.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ