

Научно-методические основы организации коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха

С.Н. Феклистова,

заведующий кафедрой сурдопедагогики БГПУ, кандидат педагогических наук, доцент

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, развитие слухового восприятия, коррекция произношения, этапы формирования слуховых представлений, смена видов работ и видов речевой деятельности, отбор речевого материала для коррекционных занятий.

Резюме. Рассматриваются научно-методические основы организации коррекционной работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения детей с нарушением слуха. Анализируются существующие в практике работы трудности в организации и планировании коррекционно-развивающих занятий. Характеризуются современные методические требования к организации фронтальных уроков и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения.

На современном этапе развития коррекционной педагогики одной из приоритетных является проблема социализации детей с нарушением слуха [1, 2, 5, 7]. Важнейшим фактором социализации детей с нарушением слуха, по мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, является обучение детей с нарушением слуха устной речи в условиях интенсивного развития нарушенной слуховой функции [1, 2, 4, 6]. Именно эти области и должны составлять предмет коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение слуха.

Анализ фронтальных уроков и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения, проведенных учителями-дефектологами специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха нашей республики, позволил нам выделить наиболее характерные трудности, с которыми сталкиваются специалисты:

- 1) формулировка задач работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения;
- 2) реализация поэтапного подхода к формированию слуховых представлений учащихся с нарушением слуха, определение соотношения видов восприятия речи;
- 3) обеспечение смены видов работ и видов речевой деятельности;
- 4) отбор речевого материала для коррекционных занятий;

5) обеспечение взаимосвязи работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения в процессе занятий.

Как известно, правильное **целеполагание** является одним из важных факторов эффективности коррекционной работы. Как подчеркивают И.Н. Логинова и В.В. Гладкая, «от четкости постановки задач зависит содержание деятельности учителя-дефектолога и, следовательно, ее результаты. Именно характер поставленных задач детерминирует то или иное содержание занятия, его структуру» [3, с. 14]. Вместе с тем, как показали результаты проведенного нами анализа, в практике работы задачи коррекционных занятий часто формулируются общо, формально. Так, например, достаточно распространенной задачей работы по развитию слухового восприятия является ... «развитие слухового восприятия».

В связи с этим мы считаем необходимым охарактеризовать основные требования к постановке задач коррекционной работы. Так, при формулировке задач развития слухового восприятия обязательно указываются:

- этап формирования слуховых представлений (восприятие, различение, опознавание, распознавание);
- способ восприятия (слухозрительный, слуховой);
- речевой материал, подлежащий отработке [8].

Например: «формировать умение воспринимать на слух материал разговорно-обиходного характера», «развивать умение различать трехсложные слова с опорой на слуховое восприятие», «развивать умение опознавать на слух фразы из текста по теме занятия».

Формулировка задач коррекции звукопроизношения также является составной и должна включать:

- этап формирования произносительного навыка (постановка, автоматизация, дифференциация);
- название звука(ов), подлежащего(их) отработке;
- фонетическую позицию (для гласных – начало, середина, конец слова, слога; для согласных – прямая, обратная (только для глухих звуков), интервокальная, сочетание с другими согласными);
- речевой материал (звук – слог – слово – словосочетание – фраза) [9].

Приведем примеры: «автоматизировать звук Л в сочетании с гласными на материале слов, словосочетаний и фраз», «дифференцировать звуки С и З в интервокальной позиции в слогах, словах и фразах».

В соответствии с требованиями программы «Коррекция произношения» специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха, кроме работы над звукопроизношением, содержание обучения составляют такие разделы, как «Речевое дыхание», «Голос», «Слово», «Фраза». Формулировки задач при работе над этими компонентами также должна быть очень конкретной.

Недопустимыми, на наш взгляд, являются часто встречающиеся формулировки типа: «развивать речевое дыхание», «работать над голосом» и т.д.

Приведем примеры корректной формулировки задач: «развивать умение произносить на выдохе до ... (5) слогов», «формировать умение воспроизводить фразы, изменяя силу голоса», «развивать умение воспроизводить слова со стечениями согласных слитно, без призвуков, соблюдая словесное ударение и нормы орфоэпии», «развивать умение выделять голосом словесное ударение во фразах на основе слухового восприятия образца».

В исследованиях Л.В. Неймана, Л.П. Назаровой, Е.П. Кузьмичевой акцентируется внимание на том, что формирование речевого слуха тесно связано с образованием представлений [1, 5, 6]. В то время как у слышащих детей слуховые представления носит произвольный характер, у детей с нарушением слуха они либо отсутствуют, либо имеют схематичный, нестойкий характер. Особый акцент исследователи делают на том, что произвольные представления слабослышащих учащихся, даже имеющих небольшое снижение слуха, часто носят искаженный характер.

Выделяют следующие **этапы формирования слуховых представлений** учащихся с нарушением слуха: восприятие, различение, опознавание, распознавание речевого материала [1, 5, 6]. Охарактеризуем каждый из них.

I этап – восприятие речевого материала. Целью работы является формирование (уточнение) слуховых представлений ребенка, формирование точного слухового образа определенной речевой единицы (слова, фразы). Этап восприятия предполагает обязательное использование наглядной опоры (табличек, картинок, реальных предметов) и четко определенную последовательность предъявления речевого материала (ребенок знает, что он будет слушать и в какой последовательности).

Приведем пример.

Задача: формировать умение воспринимать на слух фразы.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них фразами и дает инструкцию: «Слушай по порядку». Указывая на соответствующую табличку, предъявляет фразу на слух. Ученик воспроизводит фразу. Аналогично проводится работа с оставшимся речевым материалом.

Этап восприятия речевого материала планируется только при значительном нарушении слуха ребенка (более 70 дБ). В остальных случаях работа должна начинаться со II этапа.

II этап – различение речевого материала. Цель – формирование умения дифференцировать знакомый по звучанию речевой материал в ситуации ограниченного наглядного выбора (ребенок знает, что он будет слушать, но не знает, в какой последовательности). На этом этапе начинают образовываться связи между зрительным, кинестетическим и слуховым анализаторами.

Приведем пример.

Задача: формировать умение различать на слух фразы.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них фразами, дает инструкцию: «Слушай не по порядку» и предъявляет фразы на слух в произвольной последовательности. Ученик должен определить, какую фразу произнес учитель-дефектолог.

Следует подчеркнуть, что реакции ребенка на воспринятый речевой стимул должны быть естественными: при восприятии поручения ребенок должен его выполнить и дать отчет, в ответ на вопрос – полно или кратко ответить (в зависимости от ситуации коммуникации). Меру сложности таких заданий при организации индивидуальной работы определяет количество речевых единиц, предлагаемых ребенку (выбор из 2-3-х, 4-5-ти, 8-10-ти фраз). Работа по различению ведется на «удобном» для ребенка расстоянии, т.е. таком, при котором ученик в состоянии дифференцировать слова (фразы). Постепенно расстояние увеличивается.

III этап – опознавание речевого материала. Целью работы является формирование умения дифференцировать на слух знакомый по звучанию речевой материал вне ситуации наглядного выбора. Переход к данному этапу возможен тогда, когда «слуховой словарь» ребенка в определенной мере пополнился, т.е. на этапе опознавания предъявляется тот материал, который ребенок хорошо различал на слух. Этот речевой материал должен быть разнообразным как по тематике, так и по семантике.

Приведем пример.

Задача: формировать умение опознавать на слух фразы.

Методика работы. Учитель дает инструкцию: «Слушай» и предъявляет фразы, которые были отработаны на занятиях по развитию слухового восприятия ранее. Ученик должен воспроизвести их.

IV этап – распознавание на слух речевого материала – предполагает восприятие на слух речевого материала, который не использовался в процессе слуховой тренировки, т.е. незнакомого по звучанию. Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

В процессе целенаправленной слуховой работы происходит своеобразное «перемещение» речевого материала: тот материал, который был отработан на этапе различения, предлагается для опознавания, а для различения планируется новый материал (отработанный на этапе восприятия). Такая преемственность работы по формированию слуховых представлений слабослышащих детей будет способствовать развитию слухоречевых способностей ребенка. При этом для каждого индивидуального занятия обязательно планируется речевой материал и для различения, и для опознавания, и для распознавания.

Одним из важных моментов при планировании фронтальных уроков и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения является **обеспечение смены видов работ и видов речевой деятельности**. Как справедливо отмечали Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезина, «виды работ ... очень разнообразны. Исчерпывающего перечня многообразных

видов работ дать невозможно» [4, с. 187]. Вместе с тем анализ содержания коррекционных занятий свидетельствует о том, что часто смена видов работ не влечет за собой изменение вида речевой деятельности.

Например, достаточно распространенной является такая последовательность работы по автоматизации звука: чтение слогов, чтение слов, чтение словосочетаний, чтение фраз. Однако все перечисленные виды работы представляют один вид речевой деятельности – чтение – и такой подход является методически неграмотным.

Н.Ф. Слезина указывает следующие виды речевой деятельности: подражание, чтение, ответы на вопросы, называние картинок, рядовая речь (устойчивые сочетания слов типа: понедельник, вторник...), самостоятельные высказывания.

Одним из ведущих факторов эффективности коррекционно-развивающих занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения является **отбор речевого материала и порядок его предъявления**. От правильного отбора речевого материала будет зависеть точность и прочность формирования как слуховых представлений учащихся с нарушением слуха, так и их произносительных умений. Можно выделить следующие основные требования к отбору речевого материала:

1. Доступность по содержанию. Значение всех слов и их сочетаний во фразах должно быть известно детям. Учитель-дефектолог не должен заниматься словотолкованием в процессе коррекционных занятий, поскольку они имеют другие задачи.
2. Доступность по грамматическому оформлению. Грамматические конструкции фраз должны соответствовать уровню речевого развития учащегося.
3. Соответствие слуховым возможностям детей, т.е. их частотному и динамическому диапазонам слуха. Известно, что дети с нарушением слуха имеют разную степень потери слуха и различный частотный диапазон. Эти особенности должен учитывать учитель-дефектолог при отборе речевого материала.

Например, нецелесообразно использовать остаточный слух ребенка с I или II группой глухоты (по классификации Л.В. Неймана) при работе над произношением свистящих или шипящих звуков, так как они содержат очень высокую форманту, недоступную ему для восприятия на слух. В этом случае ставка делается на подражательные способности ребенка.

Ориентиром для учителя-дефектолога может выступить следующая классификация звуков по частоте:

- низкочастотные звуки: у, о, р, м, н, л, д, г, б;
- среднечастотные звуки: а, ы, х, т, ц, в, к;
- высокочастотные звуки: и, э, ш, с, ф, ж, з, ч, щ [10].

4. Реализация фонетического принципа. Используют речевой материал, соответствующий фонетическим задачам занятия.

Например, если задачей является автоматизация звука С в прямой позиции, не следует отрабатывать указанный звук в составе слова «нос», так как в данном случае он стоит в обратной позиции.

Реализация данного принципа при составлении диалогов предусматривает использование речевого материала, состоящего из звуков, которые ученик произносит правильно (или с использованием регламентированных замен), а также звуков, которые автоматизируются в речи в данный период [1]. Методически неграмотным будет включение в состав диалога слов со звуками, которые ученик произносит дефектно, так как это будет способствовать закреплению неправильного произношения.

5. Коммуникативная направленность речевого материала. Поскольку основной целью коррекционной работы является обеспечение условий для успешной социализации детей с нарушением слуха, целесообразно отбирать речевой материал, необходимый детям для организации последующего общения.
6. Постепенное усложнение материала.

Специфической особенностью коррекционных занятий с детьми с нарушением слуха, обуславливающей их эффективность, является **обеспечение взаимосвязи работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения в процессе занятий** [1, 2, 5, 6]. Анализ результатов научных поисков В.И. Бельтюкова, Е.П. Кузьмичевой, Л.П. Назаровой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезинной, Е.З. Яхниной позволяет выделить следующие особенности двусторонней связи произношения с развитием слуха, которые должен учитывать учитель-дефектолог:

- чем лучше развит слух, тем меньше дефектов произношения;
- чем хуже ученик произносит звук, тем хуже он его различает на слух.

Таким образом, как подчеркивает Л.П. Назарова, с одной стороны, «по мере развития речи возрастает слуховая способность к ее восприятию, овладение речью способствует более продуктивному развитию слухового восприятия как в ходе специальных упражнений, так и без них», а, с другой стороны, «развитие слухового восприятия речи становится источником накопления речевого запаса, повышения уровня развития речи» [5, с. 52].

Каким же образом должны реализовываться эти связи в процессе коррекционных занятий? Выделим основные, на наш взгляд, условия:

- весь материал, который предъявляется ученику для восприятия на слух, должен обязательно проговариваться;
- в процессе работы по развитию слухового восприятия осуществляется беглая коррекция произношения. Тут, однако, следует отметить, что исправить все произносительные ошибки ученика с нарушением слуха невозможно. Поэтому обязательной коррекции подлежат лишь ошибки, допускаемые по теме занятия, а также случаи «соскальзывания» на дефектное произношение звуков, автоматизированных в речи ученика;
- обязательно должны планироваться виды работ по восприятию (различению, опознаванию) материала, отрабатываемого в произношении.

Например, сначала учитель-дефектолог предлагает ученику прочитать слова с определенным звуком, а затем предъявляет их для различения на слух. Такая работа будет способствовать установлению тесной связи между слуховым и моторным образом воспроизводимых ребенком речевых единиц.

Таким образом, эффективность коррекционных занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения учащихся с нарушением слуха будет зависеть от методической компетентности учителя-дефектолога. В качестве основных факторов эффективности коррекционной работы можно выделить:

- правильное целеполагание, детерминирующее содержание и структуру коррекционного занятия, его результаты;
- реализацию поэтапного подхода к развитию слухового восприятия школьников с нарушением слуха, обеспечивающую прочность слуховых представлений;
- соблюдение методических требований к определению видов работ и видов деятельности, отбору речевого материала для коррекционных занятий;
- грамотное обеспечение взаимосвязи работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения в процессе занятий.

Литература:

1. Кузьмичева Е.П. Развитие устной речи глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М.: Энас, 2001. – 136 с.
2. Лёве А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лёве; пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2003. – 224 с.
3. Логинова И.Н. Целеполагание в коррекционно-педагогической работе с детьми с особенностями психофизического развития / И.Н. Логинова, В.В. Гладкая // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. - № 3. – С. 14 – 17.
4. Методика обучения глухих устной речи / Ф.Ф. Рау [и др.]; под ред. Ф.Ф. Рау. – М.: Просвещение, 1976. – 279 с.
5. Назарова Л.П. дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих / Л.П. Назарова. – С-Пб: ЛГОУ, 2001. – 129 с.
6. Назарова Л.П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л.П. Назарова. – С-Пб: ЛГОУ, 2001. – 124 с.
7. Сурдопедагогика / И.Г. Багрова [и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004. – 655 с.
8. Феклистова С.Н. Основы методики слуховой работы / С.Н. Феклистова. – Мн.: БГПУ, 2004. – 52 с.
9. Феклистова С.Н. Основы работы над звуками речи в школе для детей с нарушением слуха / С.Н. Феклистова. – Мн.: БГПУ, 2007. – 48 с.
10. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции / Е.Л. Черкасова. – М.: Аркти, 2003. – 192 с.