

Феклистова, С. Н. Методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика : ст. XIII Междунар. науч.-образоват. конф., Казань, 23 апреля 2019 г. – Казань : Изд-во Казанского ун-та. – С. 299–304.

Методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха

Methods of complex pedagogical diagnostics of auditory-verbal development of pupils with hearing impairment

Феклистова С. Н. (Минск)

Fiaklistava S.

Аннотация

В статье представлена методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха. Раскрываются содержание и средства педагогической диагностики в триаде «восприятие – понимание – воспроизведение», характеризуются критерии и показатели оценки сформированности каждого из компонентов.

Ключевые слова: нарушение слуха, слухоречевое развитие, развитие слухового восприятия, развитие речи, педагогическая диагностика.

Современный этап характеризуется усилением инклюзивных подходов в образовании, поиском условий, обеспечивающих максимальную образовательную и социальную интеграцию детей с особенностями психофизического развития. Ключевым фактором, определяющим успешность включения детей с нарушением слуха в общий образовательный процесс, признано слухоречевое развитие [3; 4; 5; 7].

Важнейшим принципом специальной педагогики, как известно, является диагностическая основа обучения. Реализация этого принципа означает выявление актуального развития и особых образовательных потребностей ребенка, определение с учетом полученных результатов стратегии обучения, отбор адекватных методов, приемов и средств. Педагогическая диагностика должна быть ориентирована на повышение качества образования, выполнять прогностическую, контрольно-аналитическую и оценочную функции.

В настоящее время существенно изменились потенциальные возможности детей с нарушением слуха, что обусловлено внедрением ранней медицинской диагностики и раннего слухопротезирования детей, системы ранней комплексной помощи, использованием высокотехнологичных средств слухопротезирования, обеспечивающих качественно иной уровень компенсации потерь слуха [4; 5; 8]. Однако для определения образовательного маршрута ребенка с нарушением слуха недостаточно только медико-технических сведений. Необходима педагогическая диагностика, предоставляющая качественную характеристику слухоречевого развития.

Проведенный нами анализ используемых в практике методов педагогической диагностики свидетельствует о «сепаративном» использовании методик изучения слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха [4; 7; 8]. На наш взгляд, актуальной является разработка комплексной методики педагогической диагностики слухоречевого развития данной категории детей, основанной на изучении в единстве триады «восприятие – понимание – воспроизведение».

В нашем исследовании мы выделяем следующие ключевые этапы диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха на уровне общего среднего образования:

- 1) 7 – 8 лет (на этапе перехода ребенка с уровня дошкольного на I ступень общего среднего образования);
- 2) 11 – 12 лет (при переходе ребенка на II ступень общего среднего образования);
- 3) 16 – 17 лет (на этапе завершения общего базового образования, содержание которого является обязательным для освоения).

Основными подходами в разработке диагностического инструментария выступили онтогенетический, системный, функциональный и компетентностный, определяющие иерархию изучения указанных выше компонентов, выявление их взаимосвязи в процессе формирования, позволяющие оценить реализацию слухоречевых умений в процессе речевой практики с учетом коммуникативного опыта ребенка. Разработанная нами методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха основана также на текстоцентрическом подходе, рассматривающим текст как основное средство обучения, а овладение текстовой компетентностью – важнейшим фактором успешности образования.

В исследованиях по сурдопедагогике указывается на развитие связной речи как главный показатель владения языком и цель коррекционного обучения детей с нарушением слуха [3]. Это обусловило выбор нами в качестве основного средства диагностики слухоречевого развития текста как коммуникативно-речевой единицы, характеризующейся цельностью в структурно-смысловом и связанностью в речевом плане [9, стр. 45]. В соответствии с разработанной структурой диагностики, на материале текстов осуществляется изучение всех компонентов слухоречевого развития: восприятия, понимания, активной связной речи (диалогической и монологической).

Методика комплексной педагогической диагностики включает четыре блока.

Первый блок методики предполагает выявление особенностей восприятия речевой информации детьми с нарушением слуха. Важность реализации указанного блока обусловлена тем, что от точности восприятия речевой информации зависит адекватность слуховых образов ребенка с нарушением слуха. Слуховые образы, хранящиеся в памяти, служат своеобразным «эталоном», с которым сличается в последующем поступающий акустический сигнал. На основе такого сопоставления происходит «узнавание» ребенком той

или иной речевой единицы. Таким образом, слуховые образы выступают основой овладения речью любым человеком.

С учетом задач исследования задания данного блока предъявляются по принципу «от сложного к легкому»:

- восприятие текста;
- опознавание / различение фраз из текста;
- опознавание / различение слов из текста.

Опираясь на исследования Т. М. Дридзе, мы акцентируем внимание на том, что текст – это «некоторая система элементов разной степени сложности и комплексности, несущая определенную смысловую концепцию» [9, стр. 39]. В связи с этим важным является восприятие текста как целостной единицы, а не отдельных его звеньев, каждый из которых может нести совершенно иную смысловую нагрузку. В то же время в отношении детей с нарушением слуха значима и точность восприятия отдельных элементов, влияющая на восприятие текста как целого и понимание его смысла. Именно поэтому в содержание исследования включены, помимо восприятия текста, задания на дифференциацию составляющих текст речевых единиц.

Задание на восприятие текста предъявляется в виде слухо-зрительного диктанта. Ключевым критерием анализа выступает объем адекватно воспринятого текста с учетом степени сохранения предикатов первого порядка (обеспечивающих передачу основного содержания текста). Анализируется также точность восприятия составляющих текст речевых единиц (тип «ошибок восприятия») и их влияние на смысл текста).

Опознавание и различение единиц текста (фраз, слов) предусматривает разную методику предъявления речевого материала и разную степень сложности выполнения задания ребенком. Так, опознавание подразумевает дифференцированное восприятие любой речевой единицы текста без наглядной опоры (т.е. свободную ориентировку во всем речевом материале текста) и максимально дублирует условия восприятия при сохранном слухе. Различение предполагает дифференцированное восприятие в условиях ограниченного наглядного выбора, т.е. ребенок знает, какие единицы ему будут предлагаться, но не знает последовательности их предъявления. Таким образом, опознавание и различение представляют собой дифференциацию речевого материала с разной степенью самостоятельности ребенка. Используется два способа восприятия: на слух (первично) и слухо-зрительно (при возникновении затруднений).

Мера сложности заданий на опознавание и различение определяется количеством речевых единиц и степенью их акустической близости. К каждому тексту нами определено 3 разноуровневых списка для опознавания и различения. Критериями уровневой дифференциации списков слов выступили количество, степень их акустической дифференцированности по частотному и динамическому диапазонам. В основу разработки разноуровневых списков фраз легли такие признаки, как количество, число слов в предложении, степень близости по акустическим признакам. Максимальное количество речевых

единиц определялось нами на основе требований программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия».

Предъявление стимулов для различения также предусматривает принцип «от сложного к легкому». Так, если ребенок справляется с различением единиц сложного списка, другие стимулы ему не предъявляются.

Критерием анализа результатов выступают:

- этапы сформированности слуховых образов (опознавание, распознавание);
- объем речевого материала, при предъявлении которого ученик выполняет задание;
- характеристика частотного диапазона воспринимаемой информации;
- характер слуховых дифференцировок («грубые» или «тонкие»).

Задачей **второго блока** заданий выступает изучение степени понимания (интерпретации) текста детьми. В психолингвистических исследованиях используется термин «смысловое восприятие» как «опознавательная деятельность по приему и осмыслению, результирующемуся в понимании (непонимании) вербального сообщения» [9, стр.13]. Таким образом, смысловое восприятие включает процессы восприятия и понимания. В нашем исследовании мы считаем целесообразным изучать отдельно каждую из указанных составляющих. Это связано, прежде всего, с фактом дефицитарности восприятия речевой информации в условиях нарушенного слуха. Процесс понимания является комплексным, включающим восприятие и узнавание (сличение с эталонами, хранящимися в памяти), мышление (установление связей и отношений разного уровня сложности) [2; 9]. Следовательно, необходима четкая фиксация и анализ слуховых образов речевых единиц ученика с нарушением слуха, выявление их влияния на степень понимания воспринятой информации.

Важным, на наш взгляд, выступает положение об «уровневости» процесса смыслового восприятия (одной из составляющих которого является понимание): от определения значения слов до установления основной мысли сообщения [2; 9]. В соответствии с этим данный блок диагностики включает задания разной степени сложности: основанные на припоминании воспринятых фактов и предусматривающие решение текстовых проблемных ситуаций на установление скрытых связей и отношений между описанными фактами. Критерием оценки является уровень понимания.

Третий блок педагогической диагностики направлен на изучение диалогической речи учащихся, которая, как известно, выступает основой для порождения и развития монологической [3; 6; 10].

На современном этапе в качестве главной характеристики диалога выделяется реплицирование, а основной структурной единицей признано диалогическое единство. Это послужило основанием для определения критериев оценки диалогической речи учащихся с нарушением слуха с учетом следующих умений:

- воспринимать и понимать реплику собеседника и отвечать на нее (формулировать реплику-реакцию);

- инициировать общение (формулировать реплики-стимулы);
- использовать разные типы диалогических единств.

Одним из признаков диалогической речи выступает ситуативность, зависимость реплики каждого из участников от реакции собеседника. Это затрудняет определение четко фиксированного материала для диагностики сформированности диалогической речи учащихся с нарушением слуха. Педагогу рекомендуется определить тему диалога для беседы с учеником, продумать общее содержание, определив примерные реплики-стимулы, инициирующие возникновение того или иного типа диалогических единств (по классификации А. Г. Зикеева) [3].

При прогнозировании содержания диалогов мы рекомендуем руководствоваться следующими положениями:

- выбор коммуникативных ситуаций с учетом их необходимости для организации повседневного общения, в соответствии с интересами и опытом детей;
- отбор лексических и грамматических средств диалогов в соответствии с принципом доступности для ученика;
- использование различных типов диалогических единств;
- вариативность речевого материала, обеспечение новизны речевых ситуаций.

В процессе беседы ответы ученика полностью фиксируются.

В качестве основной задачи **четвертого блока** методики комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития определено изучение связной монологической речи учащихся с нарушением слуха. Этот блок включает два задания: репродуктивное воспроизведение текста (пересказ или изложение) и самостоятельное продуцирование текста с опорой на данный план (наглядный или словесный).

Следуя рекомендациям В. К. Воробьевой, Л. П. Доблаева, А. А. Леонтьева, результативность выполнения задания оценивается с учетом:

- полноты передачи смысловой программы сообщений (цельность связного высказывания);
- связности текстового сообщения;
- адекватности использования лексико-грамматических средств [1; 2; 9].

Разработанная нами методика педагогической диагностики слухоречевого развития позволяет получить комплексную информацию о функциональных слухоречевых возможностях учащегося с нарушением слуха, определить нарушения в формировании каждого из компонентов, установить их иерархию и взаимосвязь и на этой основе осуществлять планирование коррекционной работы. Полученные в процессе такого обследования данные могут также служить основанием для определения особых образовательных потребностей каждого ученика (в соответствующих акустических условиях, адаптации содержания, методов и средств обучения и т.д.). Это позволит осуществлять контроль за сформированностью слухоречевых умений и определять условия, необходимые для улучшения качества образования.

Литература:

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М.: Астрель, 2005. – 158 с.
2. Доблаев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
3. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. – М.: Академия, 2007. – 197 с.
4. Кузьмичева, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина, О. В. Шевцова. – М. : Изд-во НЦ «ЭНАС», 2001. – 136 с.
5. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. Ч. 1 / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. – Минск : БГПУ, 2018 – 112 с.
6. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
7. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л. П. Назарова. – СПб. : ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2001. – 124 с.
8. Руленкова, Л. И. Аудиология и слухопротезирование / Л. И. Руленкова, О. И. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
9. Смысловое восприятие речевого сообщения: коллективная монография / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
10. Якубинский, Л. П. Избранные работы: язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М.: Педагогика, 1986. – 154 с.