

ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

С. Н. Феклистова,

докторант Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент

В статье дана характеристика авторской интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха. Обоснована целесообразность изменения стратегии коррекционно-развивающей работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха, необходимость перехода к реализации функционального подхода, основанного на учёте особых образовательных потребностей детей. Раскрываются целевые ориентиры, содержание, этапы и средства интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, коррекционно-развивающая работа, развитие слухового восприятия, развитие речи, технология.

The article describes the author's integrative technology of hearing and speech development of children with hearing impairment. The expediency of changing the strategy of correctional and developmental work on the development of auditory perception and oral speech of children with hearing impairment, the need to move to the implementation of a functional approach based on the special educational needs of children are substantiated. Targets, content, stages and means of integrative technology of hearing-hearing development of children with hearing impairment are revealed.

Keywords: hearing impairment, correctional and developmental work, development of hearing, speech development, technology.

Современный этап характеризуется появлением условий для изменения функционального статуса детей с нарушением слуха: максимального развития возможностей слухового восприятия как естественной сенсорной базы речевого развития, снижения рисков возникновения вторичных нарушений развития и степени их тяжести, в отдельных случаях — выход ребёнка на путь естественного развития речи. Этому способствуют изменения в разных областях реабилитации детей со слуховой депривацией (медицинской, технической, педагогической). Ранняя диагностика нарушений слуха, раннее слухопротезирование с использованием высокотехнологичных средств, обеспечивающих высокий уровень компенсации потери слуха (в отдельных случаях — до 80 %), и раннее начало специальной педагогической работы создают предпосылки для

достижения частью детей нормативных или близких к нормативным показателям психофизического развития.

Следует особо подчеркнуть, что спонтанное развитие функциональных возможностей слухового восприятия и речи осуществляется медленно и не обеспечивает достижение нормативных показателей. Обязательным условием является адекватная целенаправленная педагогическая работа, нацеленная на формирование у ребёнка умения использовать возросшие возможности слухового восприятия для овладения речью (пониманием и продуцированием) и осуществления контроля её качества.

Указанные изменения актуализируют необходимость перестройки всей системы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха, *определение современных оснований для разработки стратегии коррекционно-развивающей работы.*

1. Актуальной становится интеграция смежных областей коррекционно-развивающей работы — развития слухового восприятия и развития устной речи. На взаимосвязь процессов развития слухового восприятия и устной речи указывали в своих исследованиях ещё в середине XX века И. Г. Багрова, В. И. Бельтюков, Р. М. Боскис, Л. В. Нейман [1; 2; 3; 15]. Так, Р. М. Боскис акцентировала внимание на «прямой зависимости между степенью снижения слуха и степенью речевой недостаточности» [3, с. 283]. По мнению немецкого сурдопедагога А. Лёве, «как дрожжи влияют на подъём теста, так и использование остатков слуха детьми с резидуальным слухом позитивно отражается на развитии их словесной речи» [12, с. 45].

Однако анализ программно-методического обеспечения свидетельствует о том, что указанная взаимосвязь не была целостно реализована ни в содержании, ни в методике коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха. Это было обусловлено, на наш взгляд, низким компенсаторным потенциалом средств слухопротезирования, используемых в то время. Слуховые образы, формируемые с помощью звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального

пользования предшествующего периода, не могли служить основой для подражания, поскольку имели искажённый, обрывочный характер.

2. Нецелесообразной, на наш взгляд, сегодня стала опора на один из ведущих традиционных принципов обучения детей с нарушением слуха — «учёт степени потери слуха». Именно этот критерий был одним из основных при разработке путей реализации дифференцированного подхода в обучении данной категории детей. На современном этапе ключевым показателем становятся функциональные возможности слухового восприятия, которые определяются не только и не столько степенью потери слуха, сколько используемым средством слухопротезирования, уровнем компенсации потери слуха, сформированными у ребёнка «слуховыми» умениями. Так, ребёнок с диагнозом «глухота» при условии современной диагностики, использования высокотехнологичного средства слухопротезирования (кохлеарного импланта или цифрового слухового аппарата) и адекватно организованной коррекционно-педагогической работы в настоящее время уже к трём годам может иметь уровень развития речи, приближающийся к нормативным показателям. В то же время ребёнок, имеющий вторую или третью степень тугоухости (т. е. значительно бóльшие остатки слуха), при неправильном педагогическом сопровождении может демонстрировать критически низкий уровень развития речи.

3. Необходимо переосмысление разработанных на предыдущих этапах развития сурдопедагогики дидактических принципов доступности речевого материала, учёта динамического и частотного диапазонов слуха. Результатом выступало овладение ребёнком со слуховой депривацией определённым «набором» речевого материала, усвоение «речевых клише», которые затем реализовывались в самостоятельной речевой практике. На современном этапе, благодаря техническому прогрессу, становится возможным использование «принципа избыточности речевого материала», основанного на учёте закономерностей речевого развития слышащих детей и предусматривающего реализацию «стимулирующего речевого воздействия».

И. В. Королёва рекомендует приём создания «семантического поля», предусматривающий включение подлежащего усвоению слова в различные связи с другими словами в разных грамматических формах [11]. При этом результат может быть отсроченным. «Избыточный» речевой материал сначала оказывает общее стимулирующее воздействие, потом переходит в разряд пассивного словаря и лишь затем — в активный словарь ребёнка.

Следует подчеркнуть, что переосмысление не означает полного отказа от реализации ранее разработанного принципа. Для части детей с выраженным нарушением слуха (и в особенности — имеющих дополнительные нарушения развития) по-прежнему целесообразной будет дозированность речевого материала. Это вызывает необходимость реализации дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе, определения потенциала развития конкретного ребёнка с учётом индивидуальных условий развития. Как следствие, требуется достаточно высокая профессиональная компетентность педагога, который на диагностической основе определяет, в какой мере возможна «избыточность» речевого материала, а также осуществляет отбор соответствующих методических приёмов.

4. Характерный для современного этапа переход с «медицинской модели реабилитации» на «рельсы функционального подхода» актуализирует вопрос о том, что является основой для определения стратегии коррекционно-развивающей работы. Одним из важнейших ориентиров становятся особые образовательные потребности, которые В. И. Лубовский раскрывает как «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребёнок с недостатками развития в процессе обучения» [14]. Это понятие выступило ключевым при разработке нами интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного образования, I и II ступенях общего среднего образования.

Описание интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха осуществлялось нами на основе модели, предложенной Г. К. Селевко [16].

Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха имеет следующие **классификационные параметры**:

- уровень и характер применения: метапредметная;
- методологические подходы: системный, комплексный, дифференцированный, коммуникативный, социокультурный;
- ведущий фактор развития: социогенная;
- ориентация на личностные структуры: формирование знаний, умений, навыков и опыта деятельности;
- характер содержания: светский;
- тип управления: система малых групп;
- организационные формы: групповая, индивидуальная;
- преобладающий метод: объяснительно-иллюстративный с элементами проблемного;
- преобладающие средства: вербальные и аудиовизуальные;
- подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия: интерактивный, личностно ориентированный;
- направление модернизации: методическое и дидактическое реконструирование материала;
- категория объектов: дети с нарушением слуха.

Целевые ориентиры интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха:

- 1) развитие связной речи детей с нарушением слуха как средства общения и познания, обеспечивающего эффективную образовательную и социальную интеграцию;
- 2) достижение частью детей с нарушением слуха нормативных (или близких к нормативным) показателей слухоречевого развития;

3) снижение риска низкого уровня речевого развития как следствия нарушения слуха (нарушения «вторичного порядка»);

4) сокращение количества детей с нарушением слуха, нуждающихся в специальном образовании.

Достижение целевых ориентиров реализации интегративной технологии обеспечит повышение эффективности овладения содержанием образования детьми с нарушением слуха на разных уровнях.

Разработка **содержания** коррекционно-развивающей работы в рамках интегративной технологии слухоречевого развития осуществлялась с учетом выделенных нами особых образовательных потребностей, которые, с одной стороны, обусловлены психологической структурой нарушения, а, с другой стороны, определяют своеобразие развития детей с нарушением слуха. В условиях слуховой депривации первичным нарушением выступает нарушение слуха той или иной степени, которое приводит к возникновению нарушений речевого развития различного уровня как вторичного дефекта, формированию нарушений третьего порядка, выражающихся в своеобразии развития разных сторон познавательной деятельности.

Нами было выделены следующие *особые образовательные потребности* детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития:

1) потребность в развитии мотивации к овладению словесной речью как средством общения и познания окружающего мира, обогащения социального опыта;

2) потребность в развитии функционального слуха как базы для овладения речью и аппарата контроля за её качеством (формировании точных, дифференцированных слуховых образов различных речевых единиц; умения восстанавливать пропущенные элементы с опорой на контекст и др.);

3) потребность в создании адекватных акустических условий в процессе обучения;

4) потребность в организации целенаправленной работы по преодолению специфики в овладении языковыми средствами;

5) потребность в специально организованной работе по развитию текстовых умений (уровень дошкольного образования и I ступень общего среднего образования) и текстовой компетентности (II ступень общего среднего образования) как основы овладения разными видами связной речи (диалогической, монологической);

6) потребность в помощи педагога в осмыслении содержания изучаемого материала и понимании контекста;

7) потребность в модификации педагогами учебного материала с учётом актуального уровня развития ребёнка;

8) потребность в использовании наглядных опор разной степени сложности.

Особенности содержания коррекционно-развивающей работы определяются: опорой на установленные связи и иерархию разных компонентов речи при их формировании с учётом «структуры дефекта» при нарушении слуха; необходимостью интеграции смежных областей коррекционно-развивающей работы, преодоления их разобщённости и «сепаратизма».

Выделено три основных линии взаимосвязи:

- 1) компонентов речевого процесса: слуховое восприятие — понимание речи — активная речь;
- 2) уровней языка: лексика — грамматика — фонетика;
- 3) форм связной речи: диалогическая — монологическая.

Иерархия и взаимодействие компонентов каждой из линий взаимосвязи различны.

Реализация взаимосвязи *компонентов речевого процесса* базируется на аналитико-синтетическом принципе обучения. С одной стороны, чётко выделяются конкретные задачи развития каждой из составляющих речевого процесса: слухового восприятия, понимания и продуцирования. С другой стороны, реализация указанных направлений осуществляется в сложной взаимосвязи, формируя единый блок «восприятие — понимание —

продуцирование». От того, насколько качественно решены задачи в каждой из областей, будет зависеть общая результативность работы. Формирование у ребёнка с нарушением слуха неточного слухового образа («На столе лежали три ветки» — «На столе лежали креветки») обуславливает неадекватное осмысление речевой информации и, как следствие, неадекватное использование языковых средств при конструировании самостоятельных высказываний. Искажённое воспроизведение ребёнком с нарушением слуха речевых единиц приводит к неадекватному их восприятию и пониманию собеседником.

Характеризуя *соотношение языковых средств* при реализации интегративной технологии, мы опираемся на положение о слове как основной структурно-семантической единице языка, обуславливающей успешность речевой деятельности. При этом акцент сделан на формировании семантического поля слова, определяющего всё многообразие его взаимосвязей с другими словами, обеспечивающего овладение ребёнком соответствующими словоформами и выступающего базой для овладения ребёнком грамматическими средствами.

Формирование связной речи является одной из главных целевых установок реализации интегративной технологии. В контексте нашего исследования связная речь рассматривается как синонимичное понятию «текст» и предусматривает целенаправленную работу по созданию предпосылок и формированию собственно текстовой компетентности детей с нарушением слуха. Реализуется преемственность работы на разных уровнях и ступенях образования. На уровне дошкольного образования и I ступени общего среднего образования поэтапно формируются текстовые умения как своеобразный «строительный материал» для реализации разных по форме высказываний, являющихся предпосылкой текстовой компетентности. На II ступени общего среднего образования стоит задача овладения учащимися с нарушением слуха текстовой компетентностью, обеспечивающей успешность овладения содержанием образования.

Необходимо отметить также своеобразное соотношение форм диалогической и монологической речи в процессе коррекционно-развивающей работы, что обусловлено, как минимум, двумя группами факторов. Первой группой факторов, которую необходимо учитывать, выступают сходства и различия в лингвистическом плане. Так, к методически важным следует отнести различия, которые отмечаются в мотивах, структуре, используемых лексико-грамматических средствах, наличии преднамеренного планирования, ситуативности, контекстности, коммуникативной направленности. Как подчёркивает в своих исследованиях А. Г. Зикеев, на начальных этапах обучения умения и навыки диалогической речи выступают основой для появления монолога, а в последующем это соотношение может изменяться [8]. Вторая группа факторов включает специфические особенности овладения детьми с нарушением слуха связными высказываниями (недостаточную сформированность умений реагировать на реплики собеседника при реализации диалога; инициировать диалогическое общение; обеспечивать цельность связных монологических высказываний и др.). Это может быть обусловлено нарушениями любого из компонентов речевого акта: неполноценностью слухового восприятия речевых единиц, трудностями осмысления непосредственного содержания реплики или контекста, сложностями отбора лексико-грамматических средств.

С учётом этого последовательность работы с текстами разного характера может быть различной. Если содержание представлено преимущественно новым лексическим материалом, начинать следует с текстов монологического характера. Это позволяет детям с нарушением слуха лучше овладеть смыслом новых слов и их «семантическим полем». Усвоенный лексико-грамматический материал дети успешнее переносят в содержание диалогов (моделирующих ситуации ежедневного общения), делая это осознанно. В том случае, когда используется знакомый детям речевой материал, работа может начинаться с текстов диалогического характера.

Ядром интегративной технологии выступают *аудиовизуальные комплексы*, включающие тематически объединённые разноуровневые вариативные тексты монологического и диалогического характера, систему дотекстовых и послетекстовых заданий и дифференцированные наглядно-дидактические средства (предметные картинки, одно- и сложнсюжетные картины, серии картин, фотографии, лексические таблицы, схемы и др.) [19]. Следует подчеркнуть, что разработка аудиовизуальных комплексов может осуществляться с использованием разного по степени сложности речевого материала (начиная с лепетных слов и звукоподражаний, выступающих единицами коммуникации детей раннего возраста).

Основой для разработки идеи создания аудиовизуальных комплексов стали положения системного, дифференцированного, текстоцентрического и компетентностного подходов.

Реализация *системного подхода* предполагает установление связи и определение иерархии разных компонентов речи при их формировании [4; 17; 18]. В отличие от аудиовизуальных курсов верботонального метода П. Губерина, являющихся средством развития диалогической речи [5], аудиовизуальные комплексы предназначены для комплексного развития связной диалогической и монологической речи. Наличие в структуре аудиовизуальных комплексов системы наглядно-методических средств обеспечивает установление иерархии и развитие всех компонентов речевого акта (восприятие — понимание — воспроизведение), используемых языковых средств (фонетических, лексических, грамматических).

Дифференцированный подход в контексте нашего исследования предусматривает обеспечение разноуровневости и вариативности речевого материала, системы методических средств (видов работ, средств наглядности) и методических приёмов с учётом потенциальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребёнка. Реализация дифференцированного подхода осуществляется на диагностической основе.

Целесообразность опоры на *текстоцентрический подход* обусловлена тесной взаимосвязью понятий «связная речь» и «текст». Большинство исследователей трактуют понятие «текст» как единое смысловое и структурное целое, включающее законченные смысловые отрезки, объединённые тематически и связанные между собой [6; 7; 9; 13]. Указанные признаки — связность и цельность — выступают основными и для характеристики связной речи. В соответствии с этим в контексте нашего исследования мы говорим об использовании в процессе коррекционных занятий текстов диалогического и монологического характера.

Реализация *компетентностного подхода* является приоритетом современного образования и предусматривает создание условий для овладения ребёнком компетентным опытом. Как уже было отмечено выше, акцент в разработанной нами интегративной технологии слухоречевого развития сделан на создании условий для поэтапного овладения детьми с нарушением слуха текстовой компетентностью как важным фактором успешности обучения на уровне общего среднего образования [10].

Основными *организационно-методическими особенностями* интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха выступают:

– опора на аудиовербальный метод, предусматривающий отказ от принятых традиционно «обходных путей» речевого развития ребёнка с нарушением слуха и признание ведущей роли слухового восприятия в развитии речи и контроле её качества [5; 11; 12]. Реализация этого метода создает условия для перехода ребёнка с нарушением слуха на естественный путь овладения речью;

– речевая направленность и функциональность: отбор слухо-речевых упражнений, обеспечивающих осознанное использование детьми с нарушением слуха речевых средств (лексических, грамматических); реализацию способов и приёмов построения высказываний разных типов

(преодоление «речевых клише» на основе вариативности речевого материала); приобретение компетентностного опыта через реализацию усвоенных умений в условиях реального общения;

– признание особого дидактического потенциала наглядных средств в развитии речи детей с нарушением слуха, определение требований к их разработке и использованию на разных этапах коррекционно-развивающей работы [5; 8].

Программно-методическое обеспечение интегративной технологии слухоречевого развития детей с нарушением слуха представлено программами коррекционных занятий на уровнях дошкольного и общего среднего образования, авторскими учебно-методическими пособиями для учителей-дефектологов («Методика развития слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушением слуха», «Коррекционная работа с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом», «Развитие устной речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха», «Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха», «Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха» и др.).

Реализация интегративной технологии осуществляется **поэтапно**.

I этап — диагностический. Цель этапа — определить особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития на основе изучения его актуального уровня (выявления достижений и «дефицитов»). Методика педагогической диагностики является дифференцированной с учётом возраста детей.

II этап — деятельностно-реализационный. На этом этапе осуществляется интеграция смежных областей коррекционной работы («развитие слухового восприятия» и «развитие речи»), обеспечивается преемственность работы по развитию связной диалогической и монологической речи на основе единства содержания и используемых лексико-грамматических средств. Интегративная технология реализует

модульный тематический подход. Минимальной единицей коррекционно-образовательного процесса выступает тематическая серия коррекционных занятий.

Разработанная нами интегративная технология, с одной стороны, является целостной, обеспечивает преемственность, внедрение единых подходов при определении общей системы целей, содержания и методических средств на разных уровнях и ступенях образования. С другой стороны, она характеризуется гибкостью, мобильностью, вариативностью. Достижение ребёнком с нарушением слуха нормативных (или близких к нормативным) показателей слухоречевого развития может быть осуществлено на любом этапе обучения. Как правило, это влечёт за собой изменение образовательного маршрута (переход к образованию с учётом инклюзивных подходов), снижение потребности ребёнка в специальных коррекционных занятиях. В связи с этим на деятельностно-реализационном этапе нами выделяются три основных подэтапа (соответствующих уровню дошкольного образования, I и II ступеням общего среднего образования), каждый из которых может являться самостоятельным в рамках разработанной нами технологии.

III этап — контрольно-оценочный. Цель этапа — оценить динамику слухоречевого развития детей с нарушением слуха определённой возрастной категории (с учётом критериев, указанных для I этапа), определить степень соответствия нормативным показателям.

Таким образом, разработанная интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха обеспечивает содержательную, методическую и организационную преемственность на уровне дошкольного образования, I и II ступенях общего среднего образования. Новизна указанной технологии определяется изменением стратегии коррекционно-развивающей работы с учётом современных изменений в области медико-технической и педагогической реабилитации,

реализацией функционального подхода, созданием условий для эффективной образовательной и социальной интеграции детей с нарушением слуха.

Список цитированных источников

1. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух / И. Г. Багрова. — М. : Просвещение, 1990. — 282 с.
2. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. — М. : Педагогика, 1977. — 176 с.
3. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — М. : Советский спорт, 2004. — 304 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб. : СПб. [и др.] : Лань : С.-Петерб. психол. о-во, 2003. — 654 с.
5. Губерина, П. Верботональный метод реабилитации лиц с проблемами в коммуникации / П. Губерина. — Загреб : Поликлиника СУВАГ, 1988. — 60 с.
6. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1984. — 268 с.
7. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.
8. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 431 с.
9. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 428 с.
10. Коляда, О. П. Научно-теоретические основы формирования текстовой компетенции учащихся с нарушением слуха / О. П. Коляда // Педагогическая наука и образование. — 2017. — № 4 (21). — С. 19—23.
- Королёва, И. В. Дети с нарушениями слуха : книга для родителей и педагогов / И. В. Королёва, П. А. Янн. — 2-е изд., испр. — СПб. : КАРО, 2013. — 239 с.
11. Лёве, А. Развитие слуха неслышащих детей : История. Методы. Возможности / А. Лёве ; пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — 224 с.

12. Леонтьев, А. А. Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев / Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. — М., 1976. — Вып. 103 : Лингвистика текста. — С. 60—70.
13. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2015. — № 5. — Режим доступа : http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf. — Дата доступа : 30.05.2019.
14. Нейман, Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей / Л. В. Нейман. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 360 с.
15. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 2005. — Т. 1. — 556 с.
16. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учеб.-метод. пособие / Ф. А. Сохин. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. — 224 с.
17. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : Владос, 2003. — 288 с.
18. Феклистова, С. Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова / Народная асвета. — 2018. — № 4. — С. 30—34.

Материал поступил в редакцию 06.06.2019.