

**ОПЫТ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ**

В статье охарактеризован опыт использования аудиовизуальных средств в процессе развития устной речи учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия.

Ключевые слова: нарушение слуха, устная речь, аудиовизуальные средства.

S.Feklistova, M. Seya-Glinskaya

**THE EXPERIENCE OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT
OF PUPILS WITH HEARING LOSS USING AUDIOVISUAL TOOLS**

The article describes the experience of using audiovisual tools in the process of oral speech developing of pupils with hearing impairment at the correctional lessons.

Keywords: hearing impairment, oral speech, audiovisual tools.

Современная система образования учащихся с нарушением слуха ориентирована на создание условий, обеспечивающих удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка, и – как следствие – эффективную социальную и образовательную интеграцию [1; 4; 5]. Как свидетельствует изучение результатов зарубежных и отечественных научных исследований, социальная адаптация при нарушении слуха невозможна без овладения универсальным средством общения – устной речью (А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, И. В. Королева, О. И. Кукушкина, Э. И. Леонгард и др.). В своих работах С. А. Зыков указывает, что сущность обучения детей с нарушением слуха состоит в обеспечении педагогических условий, которые способствовали бы реализации общих закономерностей при овладении языком в норме [2]. А для этого необходимо создание мотивации к овладению словесной речью как средством общения и условий, обеспечивающих овладение языковыми средствами.

Сурдопедагогика сегодня является одной из наиболее динамично развивающихся областей коррекционной педагогики. Это стало возможным благодаря значительному прогрессу в медицине и технике, способствующему достижению достаточно высокого уровня компенсации потери слуха с использованием высокотехнологичных средств и возможности изменения функционального статуса ребенка. Указанные изменения обусловили, с одной стороны, трансформацию качественного состава группы детей с нарушением слуха, а, с другой – расширение диапазона их слухоречевого развития. Это актуализировало поиск путей и средств реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе с учащимися с нарушением слуха.

Одним из ведущих мировых методов слухоречевой реабилитации детей с нарушением слуха является аудиовербальный [3; 7]. В основе данного метода лежит учет закономерностей речевого развития в нормотипичных условиях,

а, следовательно, признание приоритетной роли слухового восприятия как базы развития речи при нарушении слуховой функции. К ключевым принципам обучения и воспитания детей с нарушением слуха относится усиление роли наглядности в образовательном процессе. Сочетание наглядных приемов обучения языку с речевыми упражнениями, отобранными в соответствии с особыми образовательными потребностями ученика с нарушением слуха, позволяют сделать процесс овладения лексическими и грамматическими средствами, способами и приемами выражения коммуникативных отношений и связей осознанным, а, значит, обеспечить последующую реализацию усвоенных умений и навыков в самостоятельной речевой практике. Наглядные ситуации, которые создает учитель, должны носить проблемный характер. Обучающиеся при помощи созданной ситуации должны быть поставлены перед выбором нужного действия. Таким образом, положения о целесообразности усиления слухового компонента в развитии речи учащихся с нарушением слуха и о роли наглядных опор в обеспечении понимания легли в основу разработки идеи аудиовизуальных комплексов как средства речевого развития детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и общего среднего образования [6]. Структура аудиовизуальных комплексов разрабатывалась с учетом комплексного и дифференцированного подходов и включала: тематически объединенные разноуровневые тексты диалогического и монологического характера, дифференцированные наглядные средства, системы разноуровневых дотекстовых и послетекстовых заданий. Единая тематика текстов диалогического и монологического характера позволяет переносить усвоенные речевые умения из одной формы речи в другую. Варьирование речевого материала позволяет избежать формирования у ученика с нарушением слуха «речевых клише». А отработка речевых умений в разных условиях содействует формированию осознанного использования речевого материала и определенного речевого опыта ученика.

В течение 2017–2019 гг. в режиме экспериментальной деятельности осуществлялась апробация аудиовизуальных комплексов в процессе коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия с учащимися с нарушением слуха на базе учреждения образования «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат». Педагогическими работниками были разработаны и апробированы аудиовизуальные комплексы по ряду лексических тем («Летом в лесу», «Осень в саду», «Школа», «День рождения», «Личная гигиена», «У врача» и др.).

Раскроем некоторые методические аспекты работы над текстами диалогического и монологического характера. Следует подчеркнуть, что непосредственная работа над текстами диалогического и монологического характера проводилась с учетом компонентов речевой деятельности и включала виды работ, направленные на формирование слуховых образов и представлений, понимания и продуцирования речи.

Процесс работы над диалогом строился нами с учетом рекомендаций по использованию аудиовизуальных средств в структуре верботонального метода П. Губерина. Важной составляющей выступала специально разработан-

ная наглядность: каждая реплика диалога сопровождалась сюжетной картинкой, отражающей ее содержание. Это обеспечивало формирование у ребенка максимально полного и точного понимания содержания речевого материала. С целью обеспечения связи между слуховым образом реплики и наглядной опорой первым видом работы было восприятие текста диалога учеником (слухо-зрительно или на слух, в соответствии с функциональными возможностями) и соотнесение каждой реплики с соответствующей картинкой. Таким образом, обеспечивалось «смысловое восприятие». Затем ученику предъявлялся письменный текст, что создавало условия для целостного восприятия, и задания на выявление степени первичного понимания воспринятого. Ряд послетекстовых упражнений включал различение реплик диалога слухо-зрительно и на слух; восстановление деформированного диалога; варьирование реплик; грамматические задания по материалам диалога; драматизацию и др. Степень сложности и количество заданий определялись с учетом уровня слухоречевого развития ученика. Важным является вопрос о продолжительности использования наглядных средств в процессе работы над диалогом. Как уже было сказано выше, основная цель включения наглядных средств – создание условий для максимально точного, глубокого понимания обучающимся с нарушением слуха содержания реплик диалога, а также их взаимосвязи в структуре диалогических единств (как основного структурного компонента диалога). Поэтому роль наглядности по мере овладения учеником содержанием диалога снижается.

В основу разработки стратегии работы с текстами монологического были положены методические рекомендации О. П. Коляды, И. В. Королёвой, Е. П. Кузьмичевой, Л. П. Назаровой и др. Первичное знакомство с текстом осуществлялось на слухо-зрительной основе, затем следовал этап проверки первичного понимания воспринятого. При необходимости текст предъявлялся в письменной форме. Послетекстовые задания условно делились на три группы и были направлены на формирование / уточнение / коррекцию слуховых образов и представлений речевых единиц текста; формирование понимания слов и фраз и их семантических связей; развитие активной речи ученика. Работа по развитию слухового восприятия, в соответствии с принятым в сурдопедагогике поэтапным подходом к формированию слуховых представлений, включала задания на восприятие, различение и опознавание речевых единиц разной степени сложности. С учетом актуального уровня развития ученика определялись количество речевых единиц, способ их предъявления, а также акустические условия восприятия. Развитие понимания осуществлялось с использованием видов работ на фактуальный и смысловой анализ текста. Формулировка задания определялась индивидуальными возможностями ученика. Развитие активной речи учащихся проводилось по двум основным направлениям: работа над языковыми средствами и формирование связной речи. Активно использовались разные виды наглядных и вербальных опор (серии сюжетных картинок, отдельные сюжетные картинки, аппликации, деформированный текст, незавершенные предложения, ключевые слова и т.д.). Такой подход позволил постепенно увеличивать степень самостоятельности учащихся при продуцировании связных высказываний.

Опыт использования аудиовизуальных комплексов в процессе коррекционных доказал их эффективность для развития связной речи учащихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования. Разноуровневые материалы, включенные в состав аудиовизуальных комплексов, обладают развивающим характером, поскольку позволяют учитывать актуальный уровень и потенциал развития функциональных речевых возможностей каждого ученика. Это способствует повышению мотивации и речевой активности учащихся, увеличению доли самостоятельных высказываний, развитию инициативной речи. Комплексный характер аудиовизуальных комплексов создает условия для проведения в рамках коррекционного занятия работы над всеми компонентами речевой деятельности и языковыми средствами (развитием слухового восприятия, пониманием, произносительной и лексической сторонами речи, грамматическим строем речи), что обеспечивает основу для качественного овладения диалогической и монологической формами речи. Соответствие речевых ситуаций, используемых в текстах, жизненному опыту детей максимально приближает процесс обучения к естественной ситуации общения. Использование наглядных опор обеспечивает более быстрое усвоение языковых структур. Единая тематика текстов диалогического и монологического характера обеспечивает многократную повторяемость речевых конструкций, а, следовательно, более прочное их усвоение. Вариативность речевого материала способствует формированию умений его адекватного и сознательного отбора при организации ежедневной коммуникации.

Список литературы

1. 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.
2. Зыков, С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С. А. Зыков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 360 с.
3. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации: моногр. / И. В. Короёва. – СПб. : КАРО, 2019. – 873 с.
4. Малофеев, Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 3–11.
5. Руленкова, Л. И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода / Л. И. Руленкова. – Москва. – 2011. – 128 с.
6. Феклистова, С. Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Народная асвета. – 2018. – № 4. – С. 30–34.
7. Guberina, P. The Verbotonal Method / P. Guberina. – Zagreb ; Artresor Naklada, 2013. – 508 p.