

Сурдопедагогика

Под редакцией профессора Е.Г. Речицкой

*Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации в
качестве учебника*

*для студентов высших педагогических
учебных заведений, обучающихся по специальности*

031600 «Сурдопедагогика»

Москва

2004

УДК 376.3(075.8) ББК 74.3я73 С90

Авторы:

И.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова, М.А. Зыкова, Ю.А. Костенкова, Е.П. Кузьмичева, В.В. Линьков, Е.Ю. Малеванов,
Л.П. Носкова, Е.В. Пархалина, Л.А. Плуталова,
Н.В. Покровский, Е.Г. Речицкая, И.В. Речицкий, Л.И. Руленкова,
И.Л. Соловьева, К.И. Туджанова, Л.А. Черкасова, Е.З. Яхнина

Рецензенты: декан дефектологического факультета МПГУ,
профессор **Б.П. Пузанов**, зав. кафедрой сурдопедагогики МГОПУ

им. М.А. Шолохова,
доцент *Е.А. Малхасьян*,
профессор кафедры педагогики МПГУ **Н.Н. Рощина**

Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. С90 заведений / [И.Г. Багрова и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 655 с. — (Коррекционная педагогика).

ISBN 5-691-01320-3.

Агентство СІР РГБ.

В учебнике представлены современные системы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, изложены общие теоретические основы развивающего личностно ориентированного образования лиц с нарушениями слуха, дидактика специального образования глухих и слабослышащих детей, описаны современные образовательные тенденции в обучении детей с проблемами слуха. Издание адресовано студентам педагогических вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика», а также всем, кто работает с детьми, имеющими нарушения слуха.

УДК 376.3(075.8) ББК 74.3я73

© Коллектив авторов, 2004

© Речицкая Е.Г., научное редактирование, 2004

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004

© Серия «Коррекционная педагогика» и серийное оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004

© Макет. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004

ISBN 5-691-01320-3

Оглавление

От научного редактора	9
Раздел I. Общие основы сурдопедагогике	
Глава 1. Сурдопедагогика как наука	
Объект, субъект, предмет сурдопедагогике (В.В. Линьков).....	12
Цели и задачи сурдопедагогике (В.В. Линьков).....	27
Взаимосвязь сурдопедагогике с другими отраслями знаний (Е.Ю. Малеванов).....	41
Методы исследования в сурдопедагогике (Е.Г. Речицкая).....	44
Личностные и профессионально значимые качества сурдопедагога (Е.Г. Речицкая).....	49
Глава 2. История развития сурдопедагогике (Н.В. Покровский)	
Основные этапы развития зарубежной сурдопедагогике.....	66
Развитие российской сурдопедагогике.....	74
Глава 3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха	
Особенности психического развития детей и подростков с нарушениями слуха (Т.Г. Богданова).....	85
Классификация детей с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая, Е.З. Яхнина).....	101
Диагностика нарушений слуха (И.В. Речицкий).....	109
Глава 4. Современные теории, тенденции и системы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха	
Современные теории обучения (Е.Г. Речицкая).....	121
Современные тенденции обучения детей с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая).....	138
Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике (Е.Г. Речицкая).....	141

Проблема интеграции в сурдопедагогике (Е.Г. Речицкая).....	154
Билингвистическая система обучения глухих (Е.Г. Речицкая).....	167
Верботональная система обучения детей с нарушениями слуха (ЛМ. Руленкова, Е.З. Яхнина)	171
Штайнеровская педагогика и возможности ее использования в обучении детей с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая).....	182
Кохлеарная имплантация в реабилитации лиц с нарушениями слуха (Л.Л. Плуталова).....	194
Раздел II. Современная система воспитания и образования детей с на- рушениями слуха	
Глава 1. Воспитание детей с нарушениями слуха	
Современные проблемы воспитания детей с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая)	207
Цель, задачи, закономерности и принципы воспитания (Е.Л. Большакова).....	215
Содержание, формы и методы воспитания (Е.Л. Большакова).....	220
Содержание и организация жизни и деятельности детей с недостатками слуха в интернате (Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова).....	236
Работа с родителями детей, имеющих нарушения слуха (Е.В. Пархалина)	252
Глава 2. Современная система образования лиц с нарушениями слуха	
Непрерывная система образования — важное условие социальной адап- тации лиц с нарушениями слуха в современном обществе (Е.Г. Речицкая).....	264
Коррекционно-развивающая работа с глухими и слабослышащими детьми раннего возраста (Л.Л. Плуталова)	268
Система дошкольного образования детей с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая)	277

Современная система образования детей школьного возраста с нарушениями слуха (Л.Л. Черкасова)	285
Типы среднего и высшего профессионального образования лиц с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая).....	301
Дополнительное образование лиц с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая)	307
Раздел III. Дидактика школы глухих	
Глава 1. Общая характеристика процесса обучения в школе глухих (К.И. Туджанова)	
Предмет и задачи дидактики.....	317
Процесс обучения в школе глухих	318
Функции процесса обучения.....	322
Сущность процесса обучения	326
Особенности овладения знаниями глухими учащимися	332
Глава 2. Формирование учебной деятельности глухих школьников (Е.Г. Речицкая)	
Структура учебной деятельности.....	339
Личностно-ролевой подход к формированию учебной деятельности.....	341
Особенности формирования мотивации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.....	345
Глава 3. Содержание образования в школе глухих (К.И. Туджанова)	
Роль образования в развитии личности глухого школьника.....	355
Учебный план специальной школы для глухих детей	359
Содержание основных компонентов учебного плана	362
Учебные программы школы глухих.....	377
Учебники для школы глухих.....	380
Глава 4. Принципы и методы обучения в школе глухих	
Общие принципы обучения (К.И. Туджанова).....	385
Специфические принципы обучения (К.И. Туджанова).....	395

Общая характеристика методов обучения (Е.Г. Речицкая).....	408
Особенности использования некоторых методов в обучении детей с нарушениями слуха (Е.Г. Речицкая).....	416
Специфика использования методов обучения на разных уроках в школах для глухих и слабослышащих детей (Е.Г. Речицкая).....	424
Глава 5. Организация обучения в школе глухих (К.И. Туджанова).....	
Формы организации обучения.....	437
Урок — основная форма организации обучения.....	443
Условия организации урока.....	445
Структура урока.....	447
Типы уроков.....	453
Анализ урока.....	455
Формы организации обучения в старших классах.....	458
Глава 6. Пути и средства совершенствования обучения глухих детей.....	
Совершенствование обучения глухих детей в процессе предметно-практической деятельности (Е.Г. Речицкая)	464
Развитие самостоятельности глухих учащихся в процессе обучения (Е.Г. Речицкая)	
.....	467
Использование проблемных ситуаций (Е.Г. Речицкая).....	473
Моделирование как средство обучения (Е.Г. Речицкая).....	475
Дифференциация и индивидуализация обучения (Е.Г. Речицкая)	477
Использование технических средств в обучении глухих школьников (Е.Г. Речицкая)	
.....	479
Использование компьютеров в обучении школьников с нарушениями слуха (И.В. Речицкий).....	482
Проверка и оценка результатов обучения (М.Л. Зыкова).....	488
Глава 7. Педагогическая характеристика системы обучения глухих школьников языку (Л.П. Носкова)	

Научно-теоретическое обоснование системы обучения языку.....	497
Принципы системы обучения.....	502
Характеристика структурной организации системы обучения языку.....	507
Глава 8. Развитие нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников (Е.Л. Кузьмичева, Е.З. Яхнина).....	
.....	
Значение специальной работы по развитию нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у глухих детей.....	516
Сенсорная основа восприятия и воспроизведения устной речи при нарушенном слухе.....	517
Организация работы по развитию нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида.....	523
Задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия у глухих школьников.....	533
Задачи и содержание работы по развитию произносительной стороны речи у глухих школьников.....	538
Раздел IV. Дидактика школы слабослышащих.....	
Глава 1. Дифференцированное обучение учащихся школы для слабослышащих и позднооглохших детей (К.И. Туджанова).....	
Проблемы дифференцированного обучения.....	548
Процесс обучения слабослышащих.....	554
Дидактические принципы обучения слабослышащих детей.....	557
Методы, средства и формы обучения слабослышащих детей.....	563
Педагогическая характеристика системы обучения слабослышащих учащихся языку.....	573
Глава 2. Развитие слухового восприятия и обучение произношению слабослышащих школьников.....	
Задачи и значение работы по развитию восприятия речи на слух слабослыша-	

щими детьми (И.Г. Багрова).....	578
Организация работы (И.Г. Багрова)	580
Оснащенность техническими средствами и дидактическим материалом (И.Г. Багрова).....	584
Содержание работы по развитию восприятия речи на слух (И.Г. Багрова)...	586
Обучение произношению (Е.З. Яхнина).....	590
Раздел V. Особенности развития и обучения лиц с комплексными нарушениями.....	
.....	
Глава 1. Модель дифференцированного обучения детей с комплексными нарушениями развития (Е.Т. Речицкая, И.Л. Соловьева).....	596
Глава 2. Характеристика детей с нарушениями слуха и задержкой психического развития (ЮА. Костенкова).....	604
Глава 3. Особенности обучения и воспитания глухих детей с нарушениями интеллекта (И.Л. Соловьева).....	613
Раздел VI. Психолого-педагогические основы социальной ориентации, адаптации и трудовой реабилитации лиц с нарушениями слуха.....	
Глава 1. Содержание трудового и профессионального обучения в современной школе глухих и слабослышащих детей (К.И. Туджанова, Е.Г. Речицкая)....	
Система профессионально-трудовой подготовки.....	623
Профессиональная ориентация школьников с нарушениями слуха.....	629
Пути совершенствования профессионально-трудовой подготовки учащихся с недостатками слуха.....	631
Глава 2. Условия и пути социальной ориентации, адаптации и трудовой реабилитации лиц с нарушениями слуха (Е.Ю. Малеванов).....	637
Литература	645

ОТ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

Сурдопедагогика является профилирующей дисциплиной и занимает ведущее место в системе профессиональной подготовки студентов-сурдопедагогов. Изучение курса предполагает усвоение студентами определенного объема общепедагогических и специальных знаний, приобретение умений и навыков, значимых профессионально-личностных качеств. Овладение студентами сурдопедагогическими знаниями и умениями с учетом основного профиля подготовки и дополнительной специализации (« Практическая психология », «Слухоречевая реабилитация», «Различные системы обучения лиц с нарушениями слуха», «Перевод в сфере профессиональной коммуникации незлышащих», «Дошкольная сурдопедагогика», «Семейное воспитание» и др.), рассмотрение особенностей обучения и воспитания лиц, имеющих нарушения слуха, с учетом структуры нарушения предполагают осуществление межпредметных связей с общей педагогикой, общей, возрастной, педагогической, социальной и специальной психологией, лингвистикой, медицинскими дисциплинами, сопряженности с остальными отраслями специальной педагогики и отдельных разделов внутри курса с ориентацией подготовки студентов к последующему изучению частных методик.

Особенностями данного учебника являются:

- направленность на более углубленное представление методологических и теоретических основ сурдопедагогики с учетом достижений общей и специальной педагогики и психологии в связи с изменением ка-

чественного со стояния системы образования и всего общества в целом, задачами модернизации системы образования в России;

- рассмотрение особенностей развития познавательной и личностной сферы детей с нарушениями слуха, что должно стать отправной точкой развивающего обучения и профилактики возможных отклонений в развитии;
- усиление ориентации на личность ребенка с нарушениями слуха с позиций гуманистической психологии, рассмотрение возможностей использования личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании для усиления личностного саморазвития каждого человека, полноправного включения его в жизнь общества;
- рассмотрение, исходя из актуальной в настоящее время идеи толерантности к различиям, признания самоценности каждой личности, ряда систем обучения, существующих в современной специальной педагогике, таких как интегрированная (в различных вариантах), билингвистическая, верботональная, а также возможностей использования штайнеровской педагогики и арттерапии для коррекции нарушений личностного развития;
- ориентация на создание единого образовательного пространства в обучении и воспитании лиц с нарушениями слуха. С этих позиций рассматриваются преемственные связи с дошкольной подготовкой и послешкольным образованием (среднее и высшее образование); направленность на взаимосвязь школьного и дополнительного образования;
- ориентация на приоритетный характер воспитания ребенка с нарушением слуха как целостной личности, творчески и социально активного человека, способного к саморазвитию, а также на необходимость проектирования и формирования тех качеств, которые понадобятся нашему воспитаннику для активной и достойной жизни в будущем, для успешной социализации и интеграции;

- рассмотрение вопросов социальной адаптации, профессиональной и трудовой реабилитации, социализации в контексте современных воззрений — предоставление равных возможностей всем субъектам образования вне зависимости от индивидуальных особенностей развития личности.

Кроме того, в учебнике рассматриваются такие приоритетные направления в сурдопедагогике, как ранняя диагностика, раннее слухопротезирование, ранняя слухоречевая реабилитация с целью успешной абилитации и интеграции ребенка с нарушениями слуха. Это особенно важно в контексте современного состояния социокультурной среды, формирующей новое отношение к проблемному ребенку, признания его равных со слышащими прав на качественное образование и саморазвитие. Все эти положения легли в основу нового учебника «Сурдопедагогика».

Е.Г. Речицкая

Раздел I

ОБЩИЕ ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ

Глава №1

СУРДОПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

■ Объект, субъект, предмет сурдопедагогике

Сурдопедагогика — это научная дисциплина, изучающая организацию обучения и воспитания детей и взрослых с нарушениями слуха. Название этой дисциплины происходит от латинского слова *surdus* в значении *глухой* и греческого слова *paidagogike*, обозначающего *науку о воспитании детей*. Современная сурдопедагогика включает теорию и практику образования двух основных групп лиц с нарушениями слуха: глухих и слабослышащих. В системе научного знания она является одной из отраслей специальной педагогики, которая входит в структуру дефектологии.

Развитие сурдопедагогике направлено на привлечение и интеграцию материалов из других отраслей специальной педагогики и ряда смежных наук, а также на разработку собственной проблематики, своеобразных подходов. Сурдопедагогика располагает оригинальными методами и средствами учебно-коррекционной работы с детьми, которые имеют нарушения слухо-

вой функции, реализует специальные методики в предметном обучении неслышающих школьников, обосновывает деятельность специальных организаций, обеспечивающих разностороннее изучение и дифференцированное обучение глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста. Благодаря особым сурдопедагогическим подходам для ребенка с недостатками слухового восприятия создаются образовательные условия, адекватные его потребностям и способностям. Содержательная специфика теории и практики образования неслышающих детей позволяет говорить о том, что в структуре дефектологического знания сурдопедагогика является относительно самостоятельной наукой.

Как известно, в основе любой науки лежат объект, субъект и предмет, которые определяют специфику научной дисциплины, ее место в системе знания. Под объектом науки принято понимать реально существующую, познаваемую часть действительности, под субъектом же подразумевается тот, кто осуществляет целенаправленное познание и преобразование объекта. В науке изучается не полностью объект во всех его свойствах и отношениях, а некоторая его сторона, которая вычленяется субъектом и называется предметом, или предметной областью.

Подобно другим сферам научного знания, сурдопедагогика имеет свой объект, субъект и предмет. Однако, несмотря на кажущуюся простоту вопроса, при его непосредственной разработке могут возникать серьезные трудности и противоречия. Например, если в качестве объекта сурдопедагогика рассматривать образование детей с недостатками слуха, то в этом случае из поля зрения выпадает существенный момент, что образование существует не ради самого себя, но ради человека. Для преодоления недоразумений в определении объекта сурдопедагогика целесообразно исходить из того, что эта наука опирается непосредственно на познание человека с недостатками слуха и не может ограничиваться изучением одних только образовательных технологий. В свою очередь, если субъектом сурдопедагогика признать ребенка со слуховыми недостатками, то такой подход будет верным лишь от-

части, потому что ребенок, конечно, может быть субъектом практики обучения, но он никоим образом не может считаться субъектом педагогической теории, ведь ее создают ученые, а не дети. Наконец, если к предмету сурдопедагогики относить лишь особенности психофизического развития и коррекционного обучения детей с нарушениями слуха, то в конечном счете получается, что из предметной области сурдопедагогики неоправданно исключены общие закономерности развития и образования неслышащих и слышащих детей, проблемы воспитания и социального положения человека с потерей слуха.

Ясно, что вопрос об объекте, субъекте и предмете сурдопедагогики не может быть решен в произвольной и абстрактной форме. Чтобы устранить двусмысленности и несообразности в толковании этого принципиального вопроса, следует проводить анализ методологических оснований сурдопедагогики, учитывая различия ее теории и практики. Дело в том, что указать субъект или объект сурдопедагогики в обобщенном виде нельзя, ибо в этой науке, равно как и в других педагогических науках, субъектно-объектные отношения имеют свою специфику на эмпирическом и теоретическом уровнях.

Эмпирический уровень сурдопедагогики охватывает практику образования лиц с нарушениями слуха и опыт их непосредственного исследования. Практика образования неслышащих детей опирается на систему эмпирических мероприятий, среди которых выделяются диагностика, коррекция, компенсация, адаптация, индивидуализация и др. Сурдопедагогические исследования эмпирического типа содержат описание отдельных внешних сторон практики образования и развития учащихся в форме конкретных понятий, установленных фактов и эмпирических законов. Что касается глубинных существенных факторов и закономерностей обучения и воспитания неслышащего ребенка, то они могут быть раскрыты с помощью теоретических исследований, ориентированных на выработку систематизированного знания в форме проблем, гипотез, концепций. Теоретический уровень сурдопедагогики формируется на основе обобщенного и целостного изучения существ-

венных характеристик образовательной помощи лицам с трудностями слухового восприятия. Сурдопедагогические исследования теоретического типа служат для объяснения и предсказания эволюции образования слабослышащих и глухих детей.

На эмпирическом уровне сурдопедагогики осуществляется взаимодействие двух субъектов: педагога и ребенка с нарушениями слуховой функции. Своеобразие этого взаимодействия состоит в том, что ребенок здесь является одновременно субъектом и объектом. Он выступает в качестве субъекта образования, поскольку является активным участником учебно-воспитательного процесса: выстраивает систему отношений с педагогами, влияет на своих товарищей, овладевает основами учебной и трудовой деятельности, обладает свободной волей, имеет особую систему внутренней мотивации поведения, познает мир, учится мыслить и постепенно открывает для себя возможности самообразования. Вместе с тем ребенок выступает в качестве объекта образования, поскольку для своего продуктивного развития нуждается в посторонней помощи: испытывает потребность в заботе, поддержке и понимании со стороны педагогов, эмоционально зависит от мнения сверстников, не всегда способен верно оценить свои возможности, не обладает необходимыми для самостоятельной жизни знаниями и навыками, не имеет достаточной зрелости суждений для оптимального решения своих жизненных проблем, обязан подчиняться нормам социальных и учебных отношений.

У сурдопедагогов-практиков обычно не возникает возражений по поводу того, чтобы рассматривать слабослышащего ребенка, неотягощенного интеллектуальными и речевыми нарушениями, в качестве субъекта образования. Но иногда высказываются сомнения по поводу того, будет ли обоснованным считать субъектом образования глухого ребенка, который не может самостоятельно овладеть устной речью. Беспочвенность этих сомнений становится очевидной, если вспомнить успешный эксперимент И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова по обучению слепоглухих детей. В этом эксперименте каждый слепоглухой ребенок с самого начала понимался как субъект,

активность которого увеличивается по мере развития. Методика специального образования слепоглухих детей предполагала поощрение и поддержку малейшего проявления их самостоятельности, благодаря чему происходило формирование навыков самообслуживания, общения, бытового поведения, развитие психики и культурных потребностей¹. Точно так же и глухие дети при правильной организации их образования постепенно расширяют горизонт своего опыта и становятся субъектами учебного процесса. Они усваивают научные знания, культурные ценности и социальные нормы, вырабатывая к ним свое отношение.

Анализируя развитие ребенка в качестве объекта и субъекта воспитания, Б.Г. Ананьев отмечал: «Ребенок или подросток является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, т. е. увеличение меры обратных связей, есть показатель эволюции их

¹. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974. С. 72—164.

как субъектов определенных видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как проходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании»¹. Можно сказать, что ребенок проходит длительную комплексную эволюцию в качестве объекта и субъекта образования.

В сурдопедагогике динамика отношений между субъектом и объектом носит сложный противоречивый характер. Первоначально имеет место, говоря словами Ф.В.Й. Шеллинга, «противоборство между субъектом и объектом»², а затем на основе этого противостояния возникает синтез этих субстанций, единство субъекта и объекта. Речь идет о том, что, когда педагог в качестве субъекта начинает обучение ребенка с недостатками слуха, этот ре-

бенок в большей мере является объектом и его субъектная активность либо выражена слабо, либо носит спонтанный негативный характер и может проявиться в противодействии учебным требованиям. Благодаря обучению и коррекции эта природная спонтанная активность превращается в способность целенаправленного позитивного субъектного действия. Неслышащий ребенок начинает лучше понимать свои проблемы, учится использовать остатки своего слуха, контролировать свою речь. Если принять во внимание идею И. Канта о том, что «мыслящий субъект есть в то же время свой собственный объект»³, можно увидеть, что в условиях специального обучения ребенок с нарушением слуха постепенно приобретает качества субъекта саморазвития и самокоррекции, познающего и изменяющего самого себя как объект. В результате достигается единство субъекта и объекта, которое определяет развитие индивидуальности и самосознания.

Исходя из этого, можно сделать вывод, **что в процессе образования ребенок постепенно становится субъектом**

¹ Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 18.

² Шеллинг Ф.В.Й. Философские письма о догматизме и критицизме // Соч.: В 2 т. М., 1987. Т. 1. С. 51.

³ Кант И. Критика чистого разума. М., 1994. С. 279.

благодаря освоению новых видов деятельности, приемов учебной работы, форм общения, способов взаимодействия с учителями и одноклассниками. Приобретая в образовании качества субъекта учения, познания, общения и деятельности, ребенок становится целостной личностью. В сурдопедагогике под влиянием гуманистических подходов, модели личностно ориентированного обучения утверждается и углубляется понимание субъектного статуса учащегося с нарушенным слухом. При организации обучения неслышащих детей особое значение придается опоре на их субъектную личностную ак-

тивность, ибо ребенок с проблемами слухового восприятия может научиться чему-нибудь только тогда, когда он активен.

Совокупность свойств субъекта, набор его функций можно обозначить термином **субъектность**, а процесс выработки названных свойств и функций у отдельного человека или группы лиц можно назвать **субъективизацией**. Основным показателем субъектности является, конечно, активность, поэтому отчасти прав А. Турен, когда подчеркивает, что «сущность Субъекта заключена в стремлении индивидуума быть действующим лицом, а субъективизация есть не что иное, как желание индивидуализации»¹. Однако для понимания феномена субъектности указания на активность явно недостаточно, потому что само по себе стремление к действию не делает индивида субъектом. Дело в том, что субъекту присуща не спонтанная, но лишь организованная и направленная активность. Образовательная субъектность предполагает определенную сознательность действия и выражается в форме активного содействия осуществлению педагогических целей. В силу этого субъектность ребенка с недостатками слуха проявляется в той мере, в какой он принял цели и методы обучения в качестве личных целей и методов. При этом субъектность ребенка с проблемами слухового восприятия в целом направлена не на создание новых культурных форм, а на включение знаний, ценностей и норм, которые созданы другими людьми, в систему

¹ Турен А. Способны ли мы жить вместе? Равные и различные // Новая пост-индустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. М., 1999. С. 472—473.

личного опыта. Тем самым субъективизация является не только предпосылкой индивидуализации, основой неповторимости и свободы личности, но и необходимым элементом социализации, условием включения индивида в систему социальных отношений. Благодаря овладению субъектными функциями в условиях специального образования человек с потерей слуха получает возможность расширить личный опыт, реализовать творческие способности, повысить эффективность своей деятельности, найти свое место в социальной

жизни.

Субъектность ребенка с нарушением слуха вырабатывается и проявляется прежде всего во взаимодействии с учителями, которые выступают в качестве основных субъектов специального образования, ибо без их участия невозможно было бы оказать коррекционную помощь глухим и слабослышающим детям. В педагогическом взаимодействии субъектность педагога отличается от субъектности учащегося формами активности и составом обязанностей: педагог является субъектом преподавания учебных предметов, воспитания ценностных ориентации, проведения школьных мероприятий, осуществления контроля и оценивания, а ученик есть субъект учения, усвоения знаний, построения коммуникативного взаимодействия, выполнения учебных поручений и заданий, реализации самоконтроля. Общий момент субъектности педагога и ученика заключается в том, что они субъекты одного вида деятельности, целостных учебных отношений, единого поля общения.

В условиях образования субъект становится таковым благодаря своему единству с объектом. Хорошо известно, что между субъектом и объектом существуют коррелятивные отношения. Еще И.Г. Фихте заметил, что «без субъекта нет объекта, без объекта нет субъекта»¹. Это положение, в частности, означает для сурдопедагогики, что ее субъект и объект находятся между собой во взаимосвязи, они не могут быть взяты в отрыве друг от друга. По традиции объектом сурдопедагогики считается ребенок с недостатками слуха, так как именно ради него осуществляется специальное

¹ Фихте И.Г. Основа общего наукоучения // Соч.: В 2 т. СПб., 1993. Т. 1.С. 175.

образование. К примеру, А.И. Дьячков утверждал: «Объектом обучения в специальной школе являются дети, у которых нарушена нормальная функция слухового анализатора»[1]. В правильности данного подхода не приходится сомневаться, но при этом следует пояснить, что объект и субъекты сурдопедагогики находятся в неразрывном единстве. Между ними существуют

многообразные взаимосвязи: во-первых, дети с недостатками слуха изменяются под влиянием педагогов и товарищей; во-вторых, они изменяются в соответствии со своими целями и возможностями; в-третьих, их изучают и оценивают в процессе обучения; в-четвертых, они сами познают и оценивают себя.

При этом в практике коррекционно-педагогической деятельности субъектно-объектные отношения не сводятся только к отношениям между индивидами. Не следует забывать, что **субъектом образования может быть не только индивид, но и группа лиц**. Если субъектные свойства присущи относительно небольшой, организованной и стабильной общности людей, можно говорить о коллективном эмпирическом субъекте. Анализируя познавательные отношения, В.А. Лекторский показал, что «коллективный субъект нельзя уподоблять индивидуальному»². Точно так же обстоит дело и в сфере образовательных отношений: хотя коллективный субъект состоит из индивидов, он представляет собой надличностную целостность. Коллективный субъект педагогики по-другому иногда называется «совокупным субъектом образовательной деятельности»³. **Объединение людей можно считать коллективным субъектом, если составляющие его индивиды непосредственно и регулярно взаимодействуют между собой, добиваясь в процессе коммуникации единства целей и согласованности действий.**

Коллективным эмпирическим субъектом сурдопедагогики является педагогический коллектив, который оказывает

¹ Дьячков А.И. Дидактика школ глухих детей: Учеб. пособие. М., 1968. Ч. I. С. 5.

² Лекторский В А, Субъект, объект, познание. М., 1980. С. 282.

³ Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. М., 2000. С.129.

коррекционную помощь неслышающим детям. Отдельные педагогические коллективы интегрируются в более общий коллективный субъект, в качестве которого выступает педагогическое сообщество, обеспечивающее развитие не-

слышащих детей. Кроме того, в качестве коллективного субъекта может рассматриваться реальная учебная группа, включающая детей с проблемами слухового восприятия. Для того чтобы группа школьников с нарушениями слуха приобрела свойства коллективного субъекта, требуется проведение специальной педагогической работы, направленной на организацию совместной деятельности детей, создание положительных межличностных отношений. Следовательно, группа детей с недостатками слуха является как субъектом, так и объектом специального образования.

Особого внимания заслуживает вопрос о **социальном субъекте** сурдопедагогики. Совершенно очевидно, что на образовательную систему существенное влияние оказывают социальные условия, отношения и процессы, которые связаны с культурно-исторической спецификой функционирования социальных субъектов. Было бы неверно отождествлять социальный субъект образования с коллективным субъектом, поскольку социальная целостность является столь обширной, что исключается возможность непосредственных контактов и взаимосвязей между всеми частями целого. Социальный субъект в форме общественной группы включает разнообразные коллективные субъекты, но в отличие от последних опирается на безличные и опосредованные формы взаимодействия индивидов, предполагает высокий уровень дифференцированности их целей. Вместе с тем социальным субъектом может быть не только общественная группа, но и социальный институт, который организует и регулирует определенную сферу социальных отношений в соответствии с устойчивой системой правил, норм и ценностей.

Под социальным субъектом специального образования подразумеваются те социальные группы и социальные институты, которые прямо или косвенно определяют общие направления сурдопедагогической работы и осуществляют социальную защиту инвалидов по слуху. В современных условиях прямое влияние социального субъекта на образование детей с нарушениями слуха выражается в форме правовой регуляции коррекционно-педагогических отношений, финансирования специальных учреждений и кон-

троля за их деятельностью, предоставления экономических гарантий инвалидам, организации их материального обеспечения. Косвенное влияние социального субъекта на обучение не-слышащих детей проявляется в том, что он устанавливает ценности, нормы, традиции и идеалы, которые транслируются в процессе специального образования. Социальное положение человека с потерей слуха во многом определяется тем, в какой мере он сумел овладеть ценностно-нормативной системой, действующей в данном обществе. Ориентируя сурдопедагогическую практику на социализацию детей с недостатками слуха, социальный субъект добивается удовлетворения их потребностей в достойных условиях жизни и более полного осуществления своих интересов, связанных с воспроизводством и развитием социальной системы. Эффективность специального образования зависит от того, насколько удачно совмещаются интересы индивидуальных, коллективных и социальных субъектов.

Таким образом, **субъектами эмпирического уровня сурдопедагогики** являются отдельные педагоги, педагогические сообщества, социальные институты и социальные группы, которые занимаются организацией специального образования и социальной защиты людей с потерей слуха, а также сам ребенок с нарушением слуха и коллективы не-слышащих детей в меру их целесообразной активности в учебном процессе. При этом человек с недостатками слуха и группы, в которые он входит, рассматриваются также в качестве объекта практики сурдопедагогического исследования, коррекционной помощи и образовательной подготовки.

На теоретическом уровне сурдопедагогике в роли субъектов выступают исследователь-сурдопедагог и сообщество ученых, которые изучают людей со сниженным слухом и обосновывают развитие образования этой категории лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В отличие от эмпирического субъекта, являющегося целостным участником образовательного процесса, теоретический субъект лишен естественной целостности и ограничивается теми качествами индивида или группы, которые полезны для успешного концептуального познания педагогической действительности.

Индивидуальный эмпирический субъект сурдопедагогики опирается на узкий частный опыт и имеет определенный набор физических, психических и социальных свойств. Теоретический субъект сурдопедагогики поднимается на новую ступень познания, когда в общей системе объективных знаний о развитии неслышащих детей преодолеваются различия личного опыта отдельных исследователей.

Следует отметить, что ребенок с нарушениями слуха не является субъектом сурдопедагогической теории, так как он не ведет познания закономерностей специального обучения. Можно было бы рассматривать человека с недостатками слуха в качестве объекта теории сурдопедагогики, поскольку она ориентирована на возможно более полное исследование многообразных явлений жизнедеятельности этого человека. Однако в области теории исследователи работают не с реальным эмпирическим объектом, а с его мысленным образом. Субъект воссоздает эмпирический объект в своем сознании с помощью системы терминов, знаков, моделей, абстракций. В теоретических исследованиях по сурдопедагогике объект не эквивалентен образу какого-либо конкретного неслышащего ребенка с его уникальными чертами характера и особыми условиями жизнедеятельности. Данный объект существует в обобщенной идеальной форме и фиксирует типичные характеристики развития людей с проблемами слухового восприятия. При этом объект сурдопедагогической теории изучается не в изолированном виде, а в системе образовательных отношений, в условиях реальной учебной деятельности, в связи с разными формами общения.

Таким образом, в качестве **субъекта теоретического уровня сурдопедагогики** могут выступать отдельные педагоги или целые педагогические сообщества, которые профессионально изучают людей со сниженным слухом, обосновывают систему их обучения и воспитания. А **объектом сурдопедагогической теории** является обобщенное представление о человеке с нарушением слуха, включенном в образовательные отношения, учебную деятельность, многообразные формы общения с окружающими людьми.

Взаимодействие субъекта и объекта на теоретическом уровне сурдопедагогике способствует оформлению предмета этой науки, объединяющего ряд существенных проблем, которые разрабатываются в рамках данной отрасли дефектологии. В этой связи показательны слова М. Хайдеггера: «Теория устанавливает всякий раз определенную форму действительного как свою предметную область. Дробный характер предметного противостояния с самого начала предопределяет собою возможность той или иной постановки вопросов»¹. Понятно, что теоретический субъект сурдопедагогике непосредственно изучает далеко не все вопросы, относящиеся к человеку с недостатками слуха как объекту, а некоторую часть этих вопросов, которая меняется с течением времени. Фрагмент объекта сурдопедагогике, который непосредственно изучается субъектом, рассматривается в качестве предмета этой науки. Предмет сурдопедагогике подобно предмету любой науки исторически развивается. **В настоящее время к предмету сурдопедагогике относятся обучение, воспитание и развитие человека с нарушенным слухом.** Каждый из структурных компонентов научного предмета имеет конкретное содержание, которое может быть детализировано.

Неотъемлемой частью предметной области сурдопедагогике являются проблемы обучения детей с потерей слуха. Активно изучается проблематика, связанная с научным обоснованием принципов, средств, форм и методов коррекционно-педагогической работы с глухими, слабослышащими и позднооглохшими учащимися. Большое значение в сурдопедагогике придается проблеме совершенствования системы обучения неслышащих детей языку и основам наук. Неослабевающий интерес вызывает разработка содержания и технологии специально организованного учебного процесса в разных типах образовательных учреждений для детей с недостатками слуха.

В структуру предмета сурдопедагогике традиционно входит ряд вопросов по организации воспитания плохослышащих детей. Значительное внимание уделяется вопросам построения теории и методики умственного, нравственного,

¹ Хайдеггер М, Наука и осмысление // Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 245.

физического, трудового и эстетического воспитания детей со сниженным слухом. Важное место в исследованиях занимает анализ педагогических условий, способствующих формированию у детей с недостатками слуха свойств, интересов и направленности личности, установок и черт характера, мотивов и привычек культурного поведения, умений и навыков практической деятельности, способности к вербальному общению, правильного отношения к природе, обществу, окружающим людям и к самим себе.

Существенную сторону предмета сурдопедагогики составляет выявление общих закономерностей и характерных особенностей развития людей с потерей слуха. Изучение этого сектора предметной области позволяет раскрывать формы и механизмы компенсации первичного нарушения слуха, находить пути и способы преодоления вторичных отклонений развития, устранять затруднения познавательной деятельности, деформации личностной и поведенческой сферы, осуществлять дифференциальную диагностику разных групп детей с недостатками слуха и речи, оказывать своевременную и адекватную образовательную помощь неслышащим учащимся с учетом уровня их владения речью, времени возникновения и степени проявления поражения слухового анализатора.

Несмотря на внешнюю содержательную разнородность структурных компонентов предметного поля сурдопедагогики, они внутренне связаны между собой и выступают в единстве. Организационная структура обучения и воспитания ребенка с проблемами слухового восприятия определяется особенностями его психического и физического развития, а эти особенности в свою очередь во многом зависят от специфики методики обучения и воспитания, от своевременности и эффективности коррекционно-педагогической помощи.

Вектор эволюции предмета сурдопедагогики направлен не только на углубление познания традиционных вопросов этой дисциплины, но и на

расширение проблематики, включение новых явлений в область исследований. Ошибочным представляется мнение, что предмет сурдопедагогики должен оставаться неизменным, поскольку при его расширении будет трудно ограничиться в направлении исследования. Важно понимать, что искусственное ограничение предмета сурдопедагогики может существенно затруднить решение стоящих перед ней задач. Необходимость уточнения предмета сурдопедагогики определяется изменениями социальных потребностей, интересов и ценностей, особенностей жизнедеятельности и общественного положения лиц со слуховыми недостатками. Кроме того, перемены в предметной области сурдопедагогики связаны с новыми эмпирическими данными об объекте этой науки, отражают динамику структуры и численности контингента детей с различными нарушениями слуховой функции. Развитие предмета сурдопедагогики согласуется с трансформациями предметных областей дефектологии и общей педагогики, и его модификация может быть одним из средств преодоления негативных явлений в теории и практике специального образования.

Основные перемены в структуре предмета современной сурдопедагогики по сравнению с традиционной ее системой видны в новых областях исследований. Например, в предметную область сурдопедагогики теперь включены проблемы обучения и профессиональной переподготовки взрослых глухих, что обусловлено повышением требований к квалификации специалистов, изменением профессиональной структуры и развитием андрагогики как особой науки об обучении взрослых. Благодаря этому сурдопедагогика стала «наукой о закономерностях специального педагогического воздействия на людей всех возрастов, страдающих нарушениями слуха»¹. В последнее время возрастает внимание к неинституциональным, внешкольным формам обучения в связи с усилением влияния на развитие человека ситуативных форм общения, средств массовой информации, компьютерных технологий. Обнаруживается интерес к осмыслению повседневной жизнедеятельности и культурной активности незлышащих людей, так как развитие индивидуаль-

ности человека невозможно понять вне контекста той среды, в которой он находится. Наметился поворот к исследованию проблем социального развития глухих, слабослышащих и позднооглохших людей. Проводится многостороннее изучение

¹ Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Под ред. М.И. Никитиной. М., 1989. С. 5—6.

форм и методов образовательной интеграции детей с недостатками слуха, особенностей их взаимоотношений со слышащими людьми. Повышается интерес к этическим и правовым аспектам сурдопедагогической деятельности, на первый план выходят проблемы милосердия, благотворительности, прав инвалидов.

Новые области исследований в сурдопедагогике не получили еще достаточного освещения, но работа в этом направлении постепенно интенсифицируется. Для включения в предметное поле сурдопедагогике новых вопросов недостаточно локального и стихийного их изучения — требуется проведение последовательных и репрезентативных эмпирических исследований, осуществление количественного и качественного анализа полученных данных, тщательная проверка обоснованности и точности сделанных выводов, стабилизация содержания новых теоретических знаний и признание их научным сообществом.

Системное и целенаправленное изучение особенностей взаимодействия субъектов и объектов сурдопедагогике, внутренней структуры и динамики развития ее предмета является необходимым и существенным условием прояснения и укрепления теоретико-методологических основ этой отрасли специальной педагогики, повышения научного уровня конкретных исследований образования детей с недостатками слухового восприятия, совершенствования организации их обучения и воспитания.

■ Цель и задачи сурдопедагогике

Специальное образование детей с недостатками слуха является целенаправленным процессом, поэтому центральное место в теории и практике сурдопедагогики принадлежит проблеме определения целей и задач. Прежде всего при разработке этой проблемы требуется уточнить, как соотносятся между собой цель специального образования и цель общего образования: совпадают ли они или отличаются друг от друга. Исследуя проблемы дефектологии, Л.С. Выготский обосновал положение об «общности социальных целей и задач общей и специальной школ»¹. Если исходить из этого положения, сурдопедагогика должна осуществлять общие цели образования в отношении детей с нарушениями слуха.

В общем смысле, по мнению Б.Ф. Ломова, «цель деятельности выступает как идеальное представление ее будущего результата, которое как закон определяет характер и способы действий человека»². С учетом этого подхода цель сурдопедагогики можно понимать как предполагаемый результат коррекционно-педагогической работы, устанавливающий и регулирующий ее общее направление.

В формальном аспекте цель образования детей с недостатками слуха является конкретной, конечной и единой. Конкретность целей сурдопедагогики проявляется в том, что они относятся к определенному уровню, предмету, тематическому элементу учебно-воспитательного процесса. Конечность целей специального образования связана с возможностью обновления их состава и необходимостью их осуществления в ограниченные временные сроки. Единство сурдопедагогической цели выражается в том, что она, будучи неразделимой целостностью, служит основой для объединения в упорядоченную систему различных общих и специальных средств, методов и видов работы с неслышащими детьми.

Цель образования обеспечивает слаженную и скоординированную деятельность педагогов. Эта деятельность будет успешной, если в каждом конкретном случае руководствоваться одной целью. Но вообще в педагогике их известно множество, и в одном и том же предметном курсе, к примеру, могут

решаться самые разные по содержанию и направленности цели. Для того чтобы лучше разобраться в великом множестве возможных целей образования, их следует рассматривать в виде системы, которую можно было бы назвать «пирамидой целей». Вершину пирамиды целей сурдопедагогики будет составлять наиболее общая цель для всего процесса образования детей с недостатками слуха, а остальные уровни могут быть представлены более частными

¹ Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 31.

² Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии М., 1999. С. 157.

целями предметных курсов, учебных разделов, тематических циклов. Наконец, в основании данной пирамиды окажутся целевые установки отдельных занятий. Цели разных уровней образования детей с недостатками слуха находятся во взаимосвязи: общая, генеральная цель сурдопедагогики опирается на систему предметных частных целей и реализуется через них, а частные цели устанавливаются в результате конкретизации более общих целей применительно к условиям и виду учебной деятельности. Определение частных целей в таком случае можно проводить посредством их дедуктивного выведения из целей более высокого уровня образовательной системы.

Нельзя не заметить, что на любом уровне образования его цели выступают **в объективной и субъективной** форме. Объективный характер целей сурдопедагогики зависит от того, насколько они учитывают социальные потребности, наличные условия специального образования, реальные возможности определенной группы слабослышащих или глухих детей. Субъективный элемент целей сурдопедагогики раскрывается в своеобразии их интерпретации и реализации субъектами педагогической деятельности. Субъективность осознания объективной цели обучения может сказаться в том, что педагоги, декларирующие одну и ту же цель, подразумевают разные варианты этой цели, так как их индивидуальное сознание индивидуализировало их

представление о результате профессиональной деятельности»¹. Особенности понимания и осуществления цели обучения определяются личным опытом, интересами, стремлениями участников учебного процесса.

В силу наличия множества педагогических целей и широких возможностей их интерпретации обнаруживаются затруднения при выборе целей на любом уровне образовательной системы. Эти затруднения имел в виду Аристотель, когда подчеркивал, что «существует разногласие по поводу практики воспитания», и остается невыясненной цель воспитания — «развитие ли умственных способностей или

¹ Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998. С. 63.

нравственных качеств»¹. В современной педагогике вопрос о педагогических целях сохраняет остроту и активно обсуждается. Противоречия в понимании цели образования особенно усиливаются в кризисные периоды социального развития. Не случайно Ф.Г. Кумбс отмечает: «Одна из величайших трудностей, стоящих перед системой образования и обществом, которому она служит, заключается в том, чтобы в конкретной, ясной и продуманной форме определить ее основные цели и первоочередные задачи»².

Поскольку в общей педагогике не существует общепризнанной точки зрения на содержание цели образования, возникают также трудности и при определении цели сурдопедагогики. Очевидно, что учить вовсе без цели — значит отправляться в далекий путь, не имея карты, а принять произвольно любую цель — значит рисковать в путешествии, сворачивая на неизведанную и, возможно, непроходимую дорогу. Сделать осознанный выбор сурдопедагогической цели можно, если иметь представление об основных вариантах общих целей образования.

В педагогических работах выдвигаются обычно следующие цели: передача знаний в определенных областях науки и искусства, формирование и совершенствование практических умений и навыков, освоение подрастающим

поколением культурных ценностей и исторического опыта предшествующих поколений, подготовка к труду и приспособление к жизни в определенном обществе, воспитание у учащихся социально востребованных качеств, пробуждение чувства гражданственности и стимулирование социальной активности, обучение технологиям самообразования и саморазвития, активизация самостоятельного познания и мышления, поддержка стремлений ребенка к самоутверждению и творческой самореализации, развитие личности ребенка, создание условий для максимально возможного раскрытия индивидуальных способностей, всестороннее и гармоничное развитие человека.

¹ Аристотель. Политика // Собр. соч.: В 4 т. М., 1984. Т. 4. С. 629.

² Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М., 1970. С. 120.

Легко можно увидеть, что основные цели образования так или иначе предусматривают развитие ребенка, качественное изменение его сознания и поведения. Подобным образом и общей целью сурдопедагогики могло бы считаться развитие ребенка с недостатками слуха. Однако такое представление о цели было бы слишком формальным и неопределенным. Для практики коррекционно-педагогической работы важно уточнить, какие именно качества, способности, функции, отношения предполагается развивать у детей с проблемами слухового восприятия.

Особое значение в педагогике придается развитию мышления. Так, П.П. Блонский разъясняет: «Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие — определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания — развитие мысли ребенка, исходная же точка — его наличное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему»¹. Основной целью общего образования, с точки зрения Ч. Куписевича, является «обеспечение всем учащимся оптимального — с учетом их возможностей — интеллектуального развития», но «данная цель выступает не сама по себе, а в единстве с целями воспитания», которые направлены на «формирование личности ученика в целом, а не только ее определенных

аспектов»². Конечно, образование не может быть сосредоточено на развитии только интеллекта или других отдельных функций. Оно должно учитывать потребности развития ребенка в целом, возрастные и индивидуальные особенности его физического, психического и социального статуса.

При определении цели сурдопедагогики следует принять во внимание, что развитие ребенка с нарушениями слуха представляет собой единый многомерный процесс, направленный на достижение биологической, психической и социальной зрелости индивида. По этой причине желательно, чтобы образование детей с недостатками слуха было многосторонним и целостным.

¹ Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 65.

² Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М., 1986. С. 80.

Только специально организованное целостное обучение может обеспечить активизацию сохранных анализаторов неслышащего ребенка, компенсацию его сенсорных недостатков, раскрытие позитивных свойств личности, ослабление и преодоление негативных последствий нарушения слуховой функции в сфере психической регуляции и межличностных отношений.

Чтобы повысить качество подготовки учащихся с потерей слуха к самостоятельной жизни в современном обществе, целесообразно опираться на возможности их саморазвития. Еще И.П. Павлов показал, что «человек есть система, единственная по высочайшему саморегулированию»¹. В исследовании В.И. Бельтюкова констатируется, что «у детей с периферическими недостатками слуха так же, как у детей с недостатками других органов чувств, механизмы внутренней саморегуляции сохранены»². Иными словами, в основе развития ребенка с недостатками слуха лежат не только внешние факторы, коррекционные воздействия, но и внутренние закономерности, глубинные стремления, личностные установки. Способность глухих и слабослышащих детей к саморазвитию и самоорганизации наиболее рельефно прояв-

ляется в том, что в процессе образования они постепенно становятся субъектами деятельности, общения и познания.

Таким образом, **общая цель сурдопедагогики заключается в целостном развитии позитивных физических, психических и социальных качеств человека с недостатками слуха как субъекта деятельности, общения и познания.**

С общей целью сурдопедагогики соотносится комплекс ее базовых задач. В этой связи можно привести высказывание Э. Стоунса о том, что «основная цель — очень важная вещь, но ее нельзя достигнуть без системы соподчиненных задач»³. Дело в том, что цель не может охватить все аспекты сложного и многогранного процесса специального образования, поэтому устанавливаются задачи, дополняющие и поясняющие исходную цель.

¹ Павлов И.П. Ответ физиолога психологам // Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М., 1950. С. 185.

² Бельтюков В.И. Саморазвитие неживой и живой природы. М., 1997. С. 206.

³ Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984. С. 177.

Некоторые авторы считают не цель, а именно задачу «основной единицей педагогического процесса»¹. Часть задач носит локальный и кратковременный характер, они относятся к конкретному, уроку, отдельному направлению учебной работы, определенному разделу программы. Наряду с ними, по словам Л.В. Занкова, «существуют такие учебные задачи, которые отличаются общим характером и не "привязаны" ни к определенной теме учебной программы, ни к определенному предмету»². Общие задачи связаны с общей целью обучения и устанавливаются на длительный срок. В целом особые цели и задачи выделяются на каждом уровне педагогической системы. Всякая цель предполагает свою систему задач, которые соответствуют целевому началу и подчиняются ему. Задачи можно сравнить со ступенями на лестнице, ведущей к осуществлению конкретной цели.

В сурдопедагогике решаются практические и теоретические задачи. Для ясности и последовательности анализа практические задачи сурдопедагогики могут быть разделены на **образовательные, воспитательные и специальные**.

Образовательные задачи, которые можно называть общедидактическими, регулируют процесс и содержание учебной деятельности. К ним относятся установки, общие для обучения нормальных детей и детей с нарушениями слуха.

В практике сурдопедагогике в соответствии с ее главной целью ставятся прежде всего следующие образовательные задачи:

- стимулирование у учащихся с недостатками слуха интереса к учению, создание условий для удовлетворения их потребности в саморазвитии и самообразовании;
- формирование мировоззрения и расширение общего кругозора лиц с трудностями слухового восприятия в процессе их ознакомления с научной картиной мира;

¹ Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1998. С. 165.

² Занков Л.В. Дидактика и жизнь // Избранные педагогические труды. М., 1990. С. 44.

-
- обеспечение оптимального развития мышления глухих и слабослышающих детей с учетом их возможностей, выработка умения творчески решать новые задачи и проблемы;
 - формирование умений и навыков учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, активизация когнитивных процессов в условиях целенаправленного обучения;
 - подготовка к профессиональной деятельности, развитие представлений, умений и навыков, необходимых для трудовой деятельности в современных социально-экономических условиях.

Воспитательные задачи сурдопедагогики направлены на развитие общих способностей и личностных качеств у детей со слуховыми недостатками.

Среди основных воспитательных задач сурдопедагогики можно выделить следующие:

- разностороннее развитие личности ребенка с потерей слуха, воспитание у него стремления к творческой самореализации, создание благоприятных условий для проявления индивидуальных креативных способностей на основе личностно ориентированного подхода;
- стимулирование социализации ребенка с недостатками слуха, обогащение его социального опыта, подготовка к общению и совместной деятельности со слышащими людьми, приобщение к нормам и ценностям культуры, привлечение к активному участию в культурной жизни;
- воспитание нравственного сознания в процессе ознакомления с этическими понятиями и принципами, укрепление чувства долга и ответственности, выработка ценностных ориентации и убеждений на основе уважения свободы и достоинства формирующейся личности;
- содействие физическому развитию учащихся с ограниченным слуховым восприятием, закрепление у них навыков личной гигиены, воспитание здорового образа жизни, трудолюбия, самостоятельности, способности самоконтроля и волевой регуляции поведения; гармоничное развитие неслышащего ребенка, привитие ему навыков плодотворного сотрудничества с другими людьми, воспитание эстетического отношения к миру, человечности, рефлексивных способностей, гражданского самосознания, профессиональных интересов.

В число задач практической сурдопедагогики входят не только базовые образовательные и воспитательные задачи, но и **специальные задачи**, которые называются также коррекционно-развивающими. Специальные задачи связаны с особыми средствами сурдопедагогики, которые обеспечивают диагностику проявлений дизонтогенеза, комплектование специальных учебных

заведений, коррекцию нарушенного хода развития, реабилитацию инвалидов по слуху, компенсацию недостатков и затруднений, профилактику возможных отклонений. Специальные задачи, помогая устранить негативные последствия потери слуха, облегчают осуществление задач общей направленности в образовании неслышащих детей.

В сурдопедагогической работе реализуются следующие специальные задачи:

- установление типа, характера и структуры нарушения слуха, выявление сопутствующих дефектов, дифференциация неслышащих детей по уровню речевого развития, времени и степени потери слуха, определение оптимальной формы обучения для каждого ребенка с трудностями слухового восприятия, индивидуализация сурдопедагогической помощи;
- нормализация жизнедеятельности индивида с недостатками слуха, преодоление отклонений в его психическом и социальном развитии, формирование словесной речи посредством широкой коммуникативной практики, интенсификация сенсорно-перцептивной деятельности с опорой на остатки слуха, совершенствование навыков восприятия и понимания устной речи;
- активизация компенсаторных возможностей детей со сниженным слухом, создание для них специальных образовательных условий, способствующих комплексному развитию личности, мобилизации сохранных функций организма в процессе учебной и практической деятельности, восполнению недостатка в сенсорной информации;
- восстановление нарушенных связей неслышащего человека с социальным окружением, осуществление трудовой реабилитации с учетом индивидуальных особенностей и данных экспертизы трудоспособности, обеспечение социально-бытовой адаптации, организация для всех возрастных групп лиц с потерей слуха единой открытой образовательной среды;
- проведение оздоровительной работы с глухими и слабослышащими детьми, предупреждение возникновения у них вторичных нарушений разви-

тия, рационализация режима коррекционного обучения, создание здорового психологического климата в специальных учебных заведениях, приучение неслышащих школьников к постоянной работе, направленной на самокоррекцию.

Особую группу составляют **теоретические задачи**, которые предусматривают анализ сурдопедагогической практики, обобщение материалов обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Часть теоретических задач имеет методологическую направленность и предназначена для совершенствования способов построения знаний.

В сурдопедагогике различаются следующие виды теоретических задач:

- изучение особенностей и закономерностей развития глухих и слабослышащих детей, создание диагностического инструментария, позволяющего выявить специфику развития мышления, речи и других психических функций у неслышащих детей разных возрастов, раскрытие причин нарушений слуха, определение подходов дифференциальной диагностики этих нарушений, построение и уточнение классификации детей с нарушениями слуха;
- разработка концепции, содержания и принципов образования детей с нарушенным слухом, совершенствование форм организации их обучения и воспитания, создание адекватных образовательных технологий сурдопедагогической работы, в том числе специальных методов и средств, обоснование развития существующей сети образовательных учреждений для глухих и слабослышащих детей;
- обновление сурдопедагогической терминологии с учетом изменений в составе понятийно-категориального аппарата общей и специальной педагогики, развитие сурдопедагогической теории на основе расширения междисциплинарных связей с гуманитарными и естественными науками, укрепления внутридисциплинарных связей со смежными отраслями дефектологии, усиления внутрипредметной интеграции с частными методиками;

- анализ исторического опыта обучения лиц с нарушениями слуха, проведение компаративных исследований разных систем обучения незлышащих детей, выявление тенденций исторического развития сурдопедагогик, определение перспектив ее эволюции, совершенствование коррекционно-педагогической системы помощи лицам со слуховыми недостатками с учетом традиционных и альтернативных подходов к образованию;
- осуществление контроля за качеством обучения незлышащих детей, определение путей повышения его эффективности, оптимизация подготовки кадров сурдопедагогов, обеспечение гуманизации сурдопедагогической деятельности, построение программ модернизации и информатизации образования глухих и слабослышащих детей и взрослых в соответствии с современными социокультурными условиями.

Конечно, нельзя считать безусловным и исчерпывающим список задач, каким бы подробным он ни был. **Содержание педагогических задач всегда остается в известной мере относительным.** Дело в том, что цели и задачи являются наиболее подвижными, динамичными элементами учебной деятельности, что обусловлено изменением социокультурных условий жизнедеятельности людей, историческими особенностями учебной практики, трансформациями социальных и индивидуальных потребностей. Каждый педагог вправе ставить свои цели и задачи или отобрать из числа известных целей и задач те, которые считает приоритетными.

В повседневной работе сурдопедагога, опираясь на общие подходы, самостоятельно формулируют цели и задачи конкретных исследовательских программ, предметных уроков, коррекционных занятий, внеклассных мероприятий. **Корректность определения целей и задач зависит от того, насколько соблюдаются требования к целеполаганию.** При конструировании педагогических целей следует стремиться к тому, чтобы они отвечали требованиям ясности, однозначности, значимости, осуществимости. При установлении задач образования необходимо также придерживаться особых правил. Прежде всего, задачи должны соответствовать поставленной цели, без чего

они не смогут обеспечить эффективного обучения. Далее задачи не должны противоречить друг другу, так как в противном случае учебная работа будет непоследовательной. Задач не должно быть слишком много, иначе их трудно будет полностью осуществить. Не следует ставить слишком широкие или слишком узкие задачи, ибо они расходятся с возможностями конкретного уровня образовательной системы. Необходимо, чтобы задачи были адекватны социальным запросам и личностным потребностям учащихся. Кроме того, задачи следует формулировать с учетом условий учебной деятельности и содержания изучаемого материала.

Между тем содержание целей и задач определяется не только реалиями образовательной деятельности, но и ценностными установками педагогического сообщества, представлениями о педагогическом идеале. В отечественной общей педагогике основной целью традиционно считалось всестороннее и гармоничное развитие личности ¹. В сурдопедагогике всестороннее развитие детей с недостатками слуха рассматривалось либо в качестве цели, либо в качестве задачи ². Однако в практике образования крайне трудно

¹ Савин Н.В. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1972. С. 42—45; Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1990. С. 51; Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие. М., 2002. С. 60—67.

² Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей: Историко-педагогическое исследование. М., 1957. С. 177; Сурдопедагогика / Под ред. А.И. Дьячкова. М., 1963. С. 21.

добиться всестороннего развития неслышащих учащихся. В этом отношении показательно рассуждение А.И. Дьячкова: «Понятие о всестороннем развитии личности глухого более сложно, чем понятие, о всестороннем развитии нормального ребенка. Всестороннее развитие личности глухого ребенка осложнено отсутствием у него слухового восприятия и второй сигнальной

системы на основе языка слов. Всестороннее развитие глухого ребенка предполагает коренное изменение характера его развития как целостной личности»¹. Несмотря на широкие возможности современной сурдопедагогики, которая располагает, например, средствами ранней диагностики нарушений слуха, и раннего бинаурального слухопротезирования младенцев, в настоящее время всестороннее развитие незлышащих детей остается весьма затруднительным и оказывается подчас недостижимым. С учетом этого можно сказать, что всестороннее развитие является не столько целью или задачей специального образования, сколько его высоким гуманистическим идеалом. Если даже человек не сможет достигнуть идеала максимально полного развития сущностных сил личности, то этот идеал, по мнению многих педагогов, все равно не теряет своего значения². Идеал сурдопедагогики как ее безусловная ценность придает гуманистический смысл всей системе целей и задач коррекционно-педагогической помощи детям с потерей слуха.

Цель образования тесно связана с педагогическими средствами, которые представляют собой инструменты её реализации в виде отдельных элементов технологии и содержания обучения. Раскрывая взаимосвязь целей и средств в учебном процессе, М.Н. Скаткин заметил, что «многосторонность педагогических целей и задач урока требует использования многообразных: средств»³. Очевидно, цель и задачи сурдопедагогики могут быть осуществлены с помощью разных средств, разнообразных методов и форм коррекционно-педагогической работы.

¹ Дьячков Л.И. Системы обучения глухих детей. М., 1961. С. 170.

² Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. М., 1992. С. 43; Подласый ИЛ. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студентов педагогических вузов: В 2 кн. М., 2000. Кн. 1. С. 136—138.

³ Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. М., 1971. С. 154.

От правильности выбора сурдопедагогических средств зависят точность и

мера исполнения намеченной цели, качество образования детей с недостатками слуха. При выборе средств следует учитывать не только целевые установки, но и конкретные условия образовательной деятельности, индивидуальные и возрастные особенности неслышащих учащихся.

Принципиальное значение имеет вопрос о соотношении цели специального образования и его результата. Первоначально цель существует в субъективной форме мысленного предвосхищения результата деятельности, но в процессе реализации она объективируется, воплощается в форме определенного результата. Сопоставляя полученный при обучении неслышащих детей результат с запланированной сурдопедагогической целью, можно установить эффективность конкретных способов учебной работы и коррекционной помощи. Эффективным считается такое обучение, результат которого совпадает с намеченной целью. Объективная и непрерывная оценка результатов целенаправленного образования является необходимой предпосылкой совершенствования учебного процесса, повышения его эффективности. Изучение результатов обучения и воспитания детей с потерей слуха позволяет проверять действенность разных педагогических средств, определять оптимальные условия и методы развития учащихся, контролировать процесс осуществления целей и задач сурдопедагогики.

Система целей и задач является необходимым организующим началом образования неслышащих детей и интегрирует все его элементы в действенное и развивающееся единство. Благодаря утверждению в современной сурдопедагогике гуманистических целевых ориентиров и их последовательной реализации в практике специального образования открываются новые перспективы для профессионального и личностного развития людей с потерей слуха, для продуктивного и разностороннего раскрытия их творческих способностей.

■ **Взаимосвязь сурдопедагогики с другими отраслями знаний**

Сурдопедагогика как одна из отраслей специальной педагогики тесно

связана со всем блоком психолого-педагогических дисциплин.

Вместе с тем, используя весь научный арсенал общей педагогики, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, сурдопедагогика вносит существенные поправки в методику и технологию применения педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером их дефекта, разрабатывая свои приемы и методы коррекционно-развивающего воздействия.

В настоящее время установилась тесная связь сурдопедагогика с **педагогической психологией**, что позволяет широко внедрять психологические концепции в практику обучения детей с нарушениями слуха, по-новому конструировать учебный процесс и изучать специфику психологических закономерностей образовательно-воспитательной работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II вида.

Совместная работа — один из реальных путей дальнейшей интеграции специальной педагогики и психологии.

Актуальными в настоящее время являются реализация идей личностно ориентированного подхода, формирование личности в условиях сотрудничества и оптимизации межличностных отношений в коллективе, ценностных ориентации школьных групп и т. д.

Вез знаний основ **общей психологии** человека трудно организовать коррекционную работу, тем более что результаты исследования закономерностей психического развития ребенка показывают, что они идентичны как для нормы, так и для патологии. Коррекционно-педагогическую деятельность, дифференцированное обучение и воспитание невозможно осуществить, не зная природы нарушения у ребенка, не выявив и не изучив причины его отклонений в поведении и развитии. Вместе с тем для детей с недостатками слухового развития характерны такие особенности психики, которые не всегда можно встретить у слышащих детей: замедленность, слабость и малоподвижность нервных процессов, неполное (фрагментарное) восприя-

тие окружающего
мира и др.

Такое диалектическое единство общего и особенного, обыденного и необычного в психическом состоянии детей и подростков подводит нас к констатации взаимосвязи сурдопедагогики и **философии**. Кропотливая коррекционная работа, повседневное педагогическое воздействие на дефект в психическом или физическом развитии приводит к проявлению философской закономерности перехода количества в качество, к уменьшению отклонений или к компенсации физического недостатка за счет активизации деятельности здоровых органов или не имеющих нарушений, а также нахождения дополнительных путей компенсации недостатков слуховой функции.

В сурдопедагогике прослеживается тесная взаимосвязь с **социальной педагогикой**, предметом которой является исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития и позитивной самореализации человека.

Связь с **социальной психологией** состоит в том, что она изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также разносторонней психологической характеристикой самих этих групп.

Одна из особенностей современного развития сурдопедагогики — ее интеграция с **социологией воспитания и образования**. В настоящее время интенсивно развивается социология образования, изучающая образование как социальный институт. Она помогает сурдопедагогике в анализе широкого круга вопросов: отражение в системе образования интересов социальных групп, влияние системы образования на процессы социальной мобильности, мотивы получения образования, социальное положение преподавателей, ценностные ориентации школьных групп и т. д. Социология рассматривает не только состояние изучаемых вопросов в системе специального образования, но также тенденции их развития в XXI в.

Итак, мы видим довольно разностороннюю взаимосвязь сурдопедагогики с философскими и социально-педагогическими науками, которая обуславливается и определяется теми задачами, которые призвана решать сурдопедагогика. Каждое отклонение, каждый дефект в развитии и поведении имеют свои особенности, обусловленные как социально-педагогическими, так и психологическими причинами. Поэтому выявление специфических особенностей отклонений развития требует глубокого знания этиопатогенеза, структуры дефекта, диагностических методик, критериев отграничения одних состояний от других.

Таким образом, **залог эффективности коррекционно-педагогической деятельности — опора на невропатологию, патофизиологию, иммунологию, а также отоларингологию, аудиологию и другие медицинские науки.**

С медицинской точки зрения базой для сурдопедагогики является **педиатрия**, которая изучает здоровье ребенка и процесс его развития, физиологию, патологию, методы профилактики и лечения заболеваний, угрожающих его гармоничному развитию или представляющих опасность для жизни детского организма.

При коррекции и реабилитации нарушенных психических функций не обойтись без планомерных психических воздействий на человека, т. е. без **психотерапии**, без комплекса психических воздействий на человека, направленного на активизацию его сил в преодолении последствий нарушения, на создание охранно-восстановительного режима, исключающего психическую травматизацию.

Сложность формирования у детей с недостатками слуха речевых навыков определяет необходимость тесной взаимосвязи сурдопедагогики и **лингвистики, а также психолингвистики.**

В настоящее время возникает проблема изучения взаимосвязи и взаимодействия с новыми интегративными дисциплинами — **кибернетикой, информатикой, общей теорией систем.**

Таков перечень тех областей научных знаний, с которыми взаимосвязана сурдопедагогика.

Эти междисциплинарные связи позволяют осуществить многостороннее исследование особенностей и возможностей человека с недостатками функционирования слухового анализатора.

■ Методы исследования в сурдопедагогике

В сурдопедагогике используется весь арсенал методов, имеющих место в общей педагогике. Они могут быть сгруппированы по Следующим принципам:

1. По основанию уровня научного познания выделяют теоретические и эмпирические методы.

- Методы теоретического познания: профессиографическое описание, моделирование, аксиоматизация, экстраполяции и др.
- Эмпирические методы — это наблюдение, беседа, эксперимент (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или обучающий), психодиагностические методы (тесты стандартизированные и проективные, анкетирование, социометрия, интервью).

В сурдопедагогике используются преимущественно эмпирические Методы.

Наблюдение — наиболее распространенный эмпирический метод целенаправленного систематического изучения педагогического явления, учащихся. Оно может быть сплошным или выборочным, с записью всего хода урока или поведения одного или нескольких учеников. Результаты наблюдения фиксируются в специальных протоколах.

Беседа — метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Широко применяется в различных сферах педагогики и психологии как самостоятельно, так и в сочетании с наблюдением. Например, изучая игровые предпочтения ребенка, исследователь сначала наблюдает за его играми, а затем проводит беседу о любимых играх, игрушках,

ролях, партнерах по играм сначала с самим ребенком, а потом с родителями, воспитателями.

Эксперимент — центральный метод, получивший распространение в сурдопедагогике. Различаются лабораторный (в специальных условиях, с аппаратурой) и естественный эксперимент, проводящийся в обычных условиях обучения, но со специальной их организацией. Одной из наиболее эффективных и распространенных форм естественного эксперимента является формирующий эксперимент. В процессе его изучаются изменения в уровне знаний, умений, уровне развития слухового восприятия, активизации речевого развития, состоянии как устной, так и письменной речи, отношений, эмоций, ценностей, уровне психического и личностного развития обучающихся при условии целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия. Эксперимент может быть групповым или индивидуальным.

2. По основанию действий с объектом выделяют методы: изучение объекта (все теоретические и эмпирические методы); **обработка полученных данных** (количественная и качественная, первостепенное значение при этом имеет содержательный, интерпретационный анализ); **презентация полученных данных** (в виде таблиц, схем, графиков, гистограмм и т. д.).

3. По цели и продолжительности исследования — **получение данных об актуальном состоянии объекта, процесса, явления; изучение динамики изменения во времени.**

На этой основе выделяются два метода — **метод поперечных срезов (кратковременное изучение, констатация на достаточно большом по объему материале)** и **лонгитюдный метод (длительное обучение, наблюдение)**. Методом поперечных срезов сурдопедагог на большом количестве материала может получить общую характеристику процесса обучения. Лонгитюдный метод позволяет проследить эволюцию явления, его формирование. Он, например, может быть использован педагогическим коллективом для изучения эффективности новой программы на протяжении нескольких лет обучения одного и того же класса, ученика и т. д. Широко используемый

в сурдопедагогике формирующий эксперимент часто охватывает несколько лет и по форме является лонгитюдным методом. В качестве примера сошлемся на длительный эксперимент (с 1964 по 1972 г.), проведенный под руководством С.А. Зыкова, по внедрению уроков предметно-практического обучения в учебный процесс школы глухих, завершившийся созданием новой дидактической системы обучения в школе глухих и выходом новых учебных программ обучения (1972 г.).

4. На основании особенностей самого объекта изучения, т. е. в зависимости от того, кто или что конкретно выступает в этом качестве: *сам ребенок (учащийся), его знания, умения, психические процессы; продукты деятельности детей; некоторые характеристики, показатели деятельности.*

Применительно к изучению ребенка целесообразно использовать методы наблюдения, беседы, анкетирования, интервьюирования и тестирования.

При **анкетировании** вопросы могут быть закрытыми или открытыми. **Закрытыми** называют вопросы, предполагающие стандартизированный ответ или серию таких ответов, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему, соответствует его мнению. Примерами подобных ответов на стандартные вопросы являются «ДА», «НЕТ», «НЕ ЗНАЮ», «НЕ СОГЛАСЕН», «СОГЛАСЕН», «ТРУДНО СКАЗАТЬ», или предлагается перечень готовых ответов, например, при изучении мотивации учения глухих школьников (см. исследование Е.Г. Речицкой, 1990 г.).

Открытыми называют такие вопросы, которые предполагают ответ в относительно свободной форме, даваемый произвольно самим испытуемым в соответствии со своими желаниями, как по содержанию, так и по форме.

В сурдопедагогике широко используется **метод анализа продуктов деятельности**. Имеется в виду целенаправленный анализ сочинений, рисунков, творческих работ учащихся, что способствует пониманию сурдопедагогом ценностно-личностных установок обучающихся, их интереса к учебным предметам, глубины и точности понимания и усвоения учебного материала, отношения к учебе, школе.

В настоящее время в сурдопедагогике начинают применять методы психодиагностики, которые позволяют учителю познать особенности развития ребенка в целях оптимальной реализации личностно-деятельностного подхода в обучении. В.И. Лубовский отмечает, что «психологическая диагностика в таких ее формах, как тесты, опросники, самоотчеты, тесты достижений (учета успешности), еще не заняла заметного места в работе школы, а необходимость ее применения в условиях образования самоочевидна».

Тестирование позволяет получить информацию для формирования и перегруппировки учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия. В образовательном процессе используются все типы существующих тестов (интеллектуальные, эстетические, ситуационные и др.), однако **тесты достижения** численно превосходят все остальные. Они создавались для измерения эффективности программ и процесса обучения. Они обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что тестируемый может делать к настоящему времени.

Содержание этих тестов может быть соотнесено в определенных областях (частях) с образовательными стандартами. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корригирования учебных программ. Как правило, они представляют собой «тестовые батареи», охватывают все учебные программы. Использование тестирования в сурдопедагогике — это нравственное, этическое, высокопрофессиональное дело, которое требует специальной подготовки.

От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. С их помощью можно изучить и сравнить достижения, знания, умения детей, давать дифференцированные и сопоставительные оценки. Под стандартизованностью таких методик имеется в виду, что они всегда и везде применяются одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкций, получаемых испытуемым, кончая способами

вычисления и интерпретации получаемых показателей.

Можно выделить следующие группы тестов:

- интеллектуальные тесты, предназначенные для оценки уровня развития мышления (интеллекта человека) и отдельных когнитивных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, речи;
- личностные тесты, связанные с психодиагностикой устойчивых и индивидуальных особенностей ребенка, определяющих его поступки (темперамент, характер, эмоции, способности, мотивация);
- межличностные тесты, позволяющие оценить человеческие отношения в различных группах;
- проективные тесты, представляющие особую группу.

В основе таких тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Проективные тесты предназначены для изучения психологических и поведенческих особенностей людей. В тестах подобного рода о психологии испытуемого судят на основании того, как он воспринимает и оценивает ситуацию, психологию и поведение людей, какие личностные свойства, мотивы или черты характера он им приписывает. Пользуясь проективным тестом, можно вводить испытуемого в воображаемую сюжетно неопределенную ситуацию, требующую произвольной интерпретации. Такой ситуацией может быть сюжет определенного смысла в сюжетно неопределенной картинке, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др. На основании содержательной интерпретации ответов судят о собственной психологии отвечающих. К этой группе относятся: тест Роршаха (чернильные бесформенные пятна), тематический апперцептивный тест (ТАТ), детский апперцептивный тест (САТ), тест фрустрации Розенцвейга, ассоциативный тест Юнга и др.

Таким образом, сурдопедагогика, основываясь на таких методологических принципах, как системность, комплексность, принцип развития, единства сознания и деятельности, в каждом конкретном случае применяет

комплекс методов, но при этом только один выступает в качестве основного. Например, при апробации новых подходов, нового содержания обучения в качестве основного метода выступает формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными являются наблюдения за деятельностью детей на уроке, беседа с учащимися, учителями, анализ продуктов деятельности.

■ Личностные и профессионально значимые качества сурдопедагога

Личностные качества человека значимы для его профессиональной деятельности. По классификации Е.А. Климова, все профессии соотносятся с одним из пяти основных типов: «человек—природа», «человек—техника», «человек — художественный образ», «человек—знаковая система», «человек — человек». Совершенно очевидно, что профессия учителя относится к пятому типу. Для профессии типа «человек—человек» очень важны те личностные качества, которые обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместной деятельности. Учителю, воспитателю крайне важно понимать, в чем состоит высшая ценность, относительно которой выстраиваются все другие цели и ценности. Это то, о чем люди мечтают и спорят тысячелетиями, что является самым грудным для человеческого понимания — **свобода.**

Сегодня главной целью является воспитание свободного человека. Чтобы вырасти свободным, ребенок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь свободного учителя, который считает ребенка человеком, равным себе.

Обязательным условием профессионализма является коммуникативная компетентность, т. е. способность к эффективному общению. Это возможно при следующих условиях:

- высоком уровне знания языка, его выразительных возможностей, средств убеждения;

- владении культурой общения — этикетной выверенностью речи;
- умении применять опыт речевой деятельности в конкретной сфере общения, в данном случае — в учебно-воспитательной, методической, научной.

Реализация коммуникативной компетенции учителя во многом зависит от его отношения к детям. Органичность такой взаимосвязи убедительно раскрыта в известном суждении о «хорошем учителе» В.А. Сухомлинского: «Что такое хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком».

Хороший учитель, по мнению В.А. Сухомлинского, — это человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее горизонты — новейшие исследования, достижения. Хороший учитель — это человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно.

Эрудиция, широта научного кругозора, современный характер знаний... Назвав эти составляющие предметной компетентности учителя, В.А. Сухомлинский рядом с ними, «внутри них», называет личностные качества, определяющие компетентность психологическую: необходимость осмысления и «самоподачи» своей любви к детям.

Перечисление конкретных профессионально-личностных качеств, необходимых хорошему учителю, может быть продолжено: убежденность и самокритичность, искренность и способность владеть собой, целеустремленность и гибкость и др. Без них вряд ли возможно овладеть профессиональным мастерством, научиться действовать свободно и целесообразно. И объединяет их общее основание — потребность учителя в общении с детьми.

Выделим личностные качества учителя, обеспечивающие эффект его эмоционально-волевого воздействия на процесс общения.

Прежде всего — это качества **суггестивные**: способность к внушению,

к эмоциональному воздействию на слушателя, что позволяет обращаться не только к его разуму, но и к чувству, умение пробудить ассоциации, активизировать работу воображения и фантазии школьника.

Перцептивные качества: наблюдательность, умение «читать по лицам», определять психическое состояние партнера по внешним признакам — и соответственно реагировать, корректируя свое поведение, меняя способы воздействия.

Кроме того, необходимо отметить такие важные составляющие, как **способность к эмоциональному переключению и к использованию палитры всех эмоциональных средств воздействия**, а также **умение находить и нестандартно использовать речевые средства**, адекватные для решения конкретной учебной цели, для достижения конкретной коммуникативной задачи.

Итак, личностные качества человека, избравшего профессию учителя, профессию, относящуюся к типу «человек—человек», правомерно рассматривать как исходные составляющие профессионального мастерства. Вот почему так важны навыки самооценки: познание себя — основа стремления к постоянному совершенствованию, к достижению «коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности» (А.А. Леонтьев).

Наиболее полно внутренний и внешний потенциал личности сурдопедагога отражают его социальная позиция и ценностные ориентации. Нравственные качества сурдопедагогов являются в значительной степени определяющими для формирования личности глухих детей, что связано с ограниченностью социальных контактов глухих, воспитывающихся, как правило, в условиях школы-интерната.

Успех деятельности сурдопедагога во многом определяется наличием **педагогических способностей**. Педагогические способности — предпосылка для педагогического мастерства. **В структуру педагогических способностей** включаются **психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность, воображение, организаторские способности и педагогический**

такт. Педагогические способности формируются в процессе деятельности. Эрудиция — обязательное качество сурдопедагога. Известный русский сурдопедагог Н.М. Лаговский считал, что «первое условие, которое необходимо в учителе глухонемых, есть основательное педагогическое образование... обучать глухонемых способны только самые даровитые учителя с основательной подготовкой». Сурдопедагог должен обладать глубокими и разносторонними знаниями из разных областей науки, культуры, искусства, этики, а также в совершенстве знать свой предмет и современные проблемы сурдопедагогики.

Определяющими признаками профессиональной квалификации сурдопедагога являются знание методологических основ и категорий современной педагогики и сурдопедагогики; общих закономерностей и особенностей развития ребенка с особыми образовательными потребностями, а также индивидуально-психологических качеств личности на разных возрастных этапах; путей коррекции и компенсации нарушений развития глухих и слабослышающих детей; понимание принципов, целей, задач, форм и методов коррекционно-развивающего обучения и социальной реабилитации лиц с недостатками слуха. Эти знания составляют специфическую сторону эрудиции сурдопедагога.

Однако одни знания, как бы широки они ни были, не принесут успеха, если сурдопедагог (учитель и воспитатель) не обладает рядом качеств, характеризующих его отношение к воспитанникам. Работа в специальной школе требует не только любви к детям вообще, но любви к детям, которые имеют слуховые нарушения и вследствие этого вторичные недостатки в развитии речи и мышления. Глухие и слабослышающие дети большую часть времени проводят в стенах школы-интерната, поэтому учитель в их жизни играет гораздо большую роль, чем в жизни ребенка с нормальным слухом. Его задача — найти с ребятами общий язык, завоевывать их доверие, проникнуть в духовный мир каждого. Вера ребенка в педагога, взаимное доверие между воспитателем и воспитанниками, по словам В.А. Сухомлинского, «это элемен-

тарные и вместе с тем самые сложные, самые мудрые правила воспитания, постигнув которые, учитель становится подлинным наставником». При этом человечность педагога, глубокая любовь к детям должна сочетаться с разумной строгостью и требовательностью.

Некоторые психологи считают возможным ограничиться выделением двух основных стилей руководства учителем педагогическим процессом — **демократического и авторитарного**. Демократический стиль характеризуется объективным, уважительным отношением учителя к школьникам, стремлением учесть индивидуальные особенности, потребности и личный опыт каждого из них; речевое поведение учителя отличается в этом случае гибкостью, отсутствием стереотипов. Для авторитарного стиля характерны функционально-деловой подход к организации общения, четко выраженные установки, в основе которых лежит «усредненное» представление учителя об ученике; как правило, педагог предпочитает руководствоваться стереотипами как в оценке возможностей учеников, так и в собственных речевых действиях.

Другие исследователи (ВЛ. Кан-Калик, ТА. Ладыженская) предлагают дополнительную градацию с учетом характера личностного межсубъектного отношения в рамках авторитарного или демократического стиля:

- общение-устрашение (авторитет учителя держится на страхе, который он внушает своим учащимся); общение-заигрывание (учитель стремится понравиться, «снимая» между собою и детьми необходимую дистанцию);
- общение с четко выраженной дистанцией; общение на основе дружеского расположения (между учителем и учениками устанавливаются дружеские отношения);
- общение на основе совместной увлеченности познавательной деятельностью.

Противоположность двух первых типов, представляющих собой крайнее проявление авторитарного и демократического типов, кажущаяся.

Объединяет их многое. Прежде всего – отсутствие подлинного интереса к ученикам, стремление сократить затраты энергии и времени на установление творческого контакта.

В первом случае результативность (если ее измерять «нормативными» знаниями) вполне вероятна. Исследователи отмечают, что стереотип авторитарного поведения имеет тенденцию увеличиваться со стажем работы, что зачастую МО стиль учителей, хорошо знаках свои предмет, и поэтому информационно-коммуникативная ущербность такого общения не столь очевидна.

Вряд ли могут быть сомнения в необходимости дистанции, но стиль, обозначенный как «общение с четко выраженной дистанцией», правомерно рассматривать как разновидность авторитарного стиля. Смысл этой довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве видимого ограничителя, но взаимоотношении выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися.

Результатами такого общения являются отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю. Кроме того, можно добавить, что возникающий психологический барьер сковывает действия школьников, мешает свободному проявлению их творческого самовыражения.

Не следует смешивать проявления авторитарного стиля со строгостью. Сдержанность и строгость могут быть личными качествами учителя, и школьники охотно будут выполнять его требования, если за строгостью они чувствуют интерес к совместной работе.

И бесперспективным может оказаться стремление «снять» дистанцию, если желание учителя установить дружеские отношения, понравиться ученикам проявляется в форме откровенного «заигрывания» с ними. В основе этого стиля «общения-заигрывания» лежит все то же равнодушие к ученикам, боязнь душевных затрат.

Подлинно демократический характер отношений между учителем и учениками складывается в рамках стилей общения, завершающих перечень.

«Общение на основе дружеского расположения» и «общение на основе совместной увлеченности познавательной деятельностью» имеют много точек пересечения. В индивидуальном стиле учителя могут преобладать признаки того или другого, но обязательно взаимодействуя и взаимообогащаясь.

Сотворчество — стержнеобразующий принцип этих стилей. Хотя у каждого думающего и творчески работающего учителя свое представление о принципе взаимодействия с учениками и свой вариант его определения, в самом главном эти представления совпадают. Профессионализм выражается также в умении видеть педагогические задачи, самостоятельно их формулировать, анализируя педагогическую ситуацию, и находить оптимальные средства их решения.

Для овладения профессионализмом каждому педагогу помимо коммуникативных важно сформировать **гностические (познавательные), исследовательские, проективные конструктивные и организаторские умения.**

Гностические умения проявляются в постоянном повышении психолого-педагогических и специальных знаний, работе с общей и специальной литературой, способности творчески применять знания по сурдопедагогике, сурдопсихологии, специальным методикам и смежным, прежде всего лингвистическим и медицинским дисциплинам; в постоянном поиске наиболее эффективных мер коррекции и компенсации развития детей при нарушении слуха; критическом осмыслении учебно-воспитательного процесса; анализе собственного опыта, а также внедрении в практику передовых достижений педагогической науки.

Исследовательская функция включает умение изучать специальную литературу под определенным углом зрения, ставить в ходе педагогического процесса простые эксперименты для определения сравнительной эффективности содержания, методов обучения и воспитания, формулировать проблемные вопросы и т. д.

Сурдопедагог должен уметь вести постоянное наблюдение за особенностями становления речевой деятельности, развития остаточной слуховой

функции (в целях воспитания речевого слуха) и понятийного мышления глухих и слабослышащих школьников в условиях целенаправленного педагогического воздействия, анализировать эффективность применяемых педагогических средств, творчески и обоснованно выстраивать организационно-педагогическую и логико-психологическую структуру урока.

***Проективная функция** выражается в умении планировать учебно-воспитательный процесс, усиливая его развивающую направленность. В этом аспекте учителю необходимо:*

- осуществлять текущее и перспективное планирование педагогической деятельности на основе использования лично ориентированных технологий обучения;
- обоснованно выбирать оптимальные средства, методы и приемы для руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся с учетом структуры нарушения, а также задач воспитания и развития детей на каждом возрастном этапе;
- определять рациональные пути формирования произношения и развития слухового восприятия, использования различных типов звукоусиливающей аппаратуры (индивидуального и коллективного пользования);
- планировать работу по созданию условий для развития личности каждого воспитанника и межличностных отношений в коллективе;
- определять конкретные учебно-воспитательные задачи исходя из общих целей воспитания, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических особенностей коллектива.

Таким образом у сурдопедагога формируется педагогическое воображение — способность предвидеть и проектировать становление личности ребенка.

***Конструктивно-организаторская функция** направлена на эффективное построение педагогического процесса. Для ее выполнения педагог дол-*

жен овладеть рядом умений:

- эффективно проводить учебно-воспитательную работу с глухими и слабослышащими школьниками с использованием индивидуального подхода в условиях лично ориентированной модели обучения;
- выполнять функции учителя-сурдопедагога, учителя по развитию слухового восприятия, классного руководителя, учителя-предметника, сурдопедагога-психолога, воспитателя в школах-интернатах в соответствии с основной специальностью и дополнительной специализацией;
- использовать разнообразные формы и средства обучения, прогрессивные приемы руководства различными видами деятельности учащихся (учебно-познавательной, трудовой, общественной, игровой, спортивной, художественно-творческой);
- реализовывать конкретные образовательные, развивающие и воспитательные задачи уроков, занятий исходя из общей цели гармоничного развития личности и ее успешной социализации;
- подбирать материал на каждый урок (занятие), предусматривать его усложнение и обеспечение связи с предыдущим и последующими материалами;
- использовать естественные и создавать специальные условия для активизации речевого общения детей со взрослыми и между собой, развития их инициативной речи;
- организовывать детей для выполнения поставленных задач;
- проводить профориентационную работу среди учащихся, обеспечивающую им социальную самостоятельность и зрелость по окончании школы; способствовать профессиональной ориентации воспитанников как главному фактору трудового самоопределения и успешной социализации;
- изготавливать и умело использовать в процессе обучения наглядный и дидактический материал с учетом особенностей познавательной деятельности детей; владеть навыками рисования, черчения; декоративно-

прикладного искусства;

- использовать в педагогическом процессе общие технические (проекторную, кино-, фотоаппаратуру, магнитофоны, видеоманитофоны и др.) и специальные технические средства обучения (звукоусиливающую аппаратуру коллективного и индивидуального пользования, аудиометрическую, аудиовизуальную, тренажерную аппаратуру индивидуального пользования, вибрскоп и т. д.);
- организовывать свое рабочее место, готовить необходимое оборудование в целях создания и пополнения кабинетов по слуховой работе, предметно-практическому обучению, русскому языку и литературе, математике, биологии и т. д., вести документацию в соответствии с заданными требованиями и т. п.;
- проводить общественно-педагогическую работу среди родителей, участвуя, в частности, в работе университетов для родителей и т. п.

Успешному осуществлению конструктивно-организаторской функции способствуют также прикладные умения сурдопедагога в разных видах деятельности: практические, драматические, изобразительные, спортивные, музыкальные. Так как региональные школы для глухих и слабослышащих детей в настоящее время в основном интернатного типа, все эти умения помогают организовывать деятельность детей во внеурочное время более содержательно, интересно и творчески.

Диагностирующая функция направлена на педагогическое изучение личности и познавательной деятельности учащихся, детского коллектива. Сурдопедагогу важно уметь проводить психолого-педагогическое изучение личности и познавательной сферы ребенка с недостатками слуха (его характера, особенностей поведения, интересов, темперамента, особенностей знаний, сформированности умений, навыков), а также коллектива (межличностные отношения, влияние коллектива на развитие личности, выявление лидеров в школьном самоуправлении).

Для правильной организации учебно-воспитательного процесса сурдо-

педагогу особенно важно выяснить исходные данные о классе и каждом ученике (каковы личностные особенности, с какими знаниями пришел ребенок в школу, какими средствами общения пользуется, как развита его словесная речь, каков остаточный слух и умение им пользоваться и т. д.), а в процессе обучения анализировать изменения, происходящие под влиянием педагогических воздействий, и использовать полученные данные для составления психолого-педагогической характеристики и корректировки процесса обучения. В этих целях сурдопедагог использует такие методы, как сбор анамнестических сведений, изучение личных дел, дневников, наблюдения, проведение индивидуальных и групповых бесед, анкетирование, анализ контрольных самостоятельных и творческих работ учащихся.

Осуществление сурдопедагогом диагностической функции требует также ряда других педагогических умений:

- осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом; уметь пользоваться разными формами обратной связи — от текущего опроса до предъявления итоговых контрольных заданий;
- исследовать состояние слуховой функции посредством психоакустической (речевая и тональная) и объективной аудиометрии (акустическая импедансометрия, регистрация слуховых вызванных потенциалов), определять состояние речевых навыков детей с недостатками слуха;
- устанавливать соответствие знаний, умений, навыков требованиям программы;
- вести повседневный учет воспитательно-образовательной работы, пользуясь разными его формами; видеть связь развития учащихся с использованием различных методов воспитательно-образовательной работы;
- анализировать свою работу и работу коллег, определять ее соответствие требованиям теории и практики обучения глухих (слабослышащих) детей, определять задачи и направления ее совершенствования и т. д.

Высокий уровень развития этих умений содействует успешному фор-

мированию педагогической наблюдательности — способности по малозаметным признакам определять тенденции в развитии коллектива, личности ребенка, способности прибегать к общим указаниям и осуществлять индивидуальный подход.

***Координирующая функция** сурдопедагога означает объединение и согласование содержания и направленности педагогических воздействий на учащихся, осуществляемых в системе общественного и семейного воспитания. Осуществление этой функции требует следующих умений:*

- объединять усилия учителя и воспитателя в решении задач, стоящих перед специальной школой;
- устанавливать деловые контакты с коллегами и семьями учащихся, анализировать отношения, которые сложились в семье;
- учить родителей продолжать линию, проводимую специальной школой, показывать им содержание, методы развития сенсорики, речи, слуха, наглядных и понятийных форм мышления, воспитания нравственных качеств, трудолюбия, эстетического и физического развития детей;
- побуждать родителей к активному участию в работе специальной школы;
- осуществлять руководство ученическим коллективом.

***Коммуникативная функция**, как уже отмечалось, проявляется в творческом сотрудничестве, стиле взаимоотношений сурдопедагогов с коллегами, детьми и родителями. Реализация этой функции требует следующих умений:*

- устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми (уважение, доброжелательность, доверие, требовательность, терпение и т. п.), отношения сотрудничества в процессе совместной деятельности, в процессе обучения и воспитания;
- стимулировать детей к овладению навыками речевого общения со сверстниками и взрослыми с помощью устной или жестовой речи в зависимости от педагогической системы обучения (коммуникативно-деятельност-

ной или билингвизма);

- общаться с глухими и слабослышащими детьми словесной (жестовой) речью, используя при необходимости тактильную речь. Речь сурдопедагога должна быть при этом четкой, правильной, но без утрированной артикуляции;
- регулировать общение и межличностные отношения в группе детей;
- быть пропагандистом научных и сурдопедагогических знаний в школе и вне ее.

Сформированность коммуникативных, гностических, проективных, конструктивно-организаторских и исследовательских умений дает возможность сурдопедагогу творчески решать профессиональные задачи, анализируя педагогические ситуации, самостоятельно формулируя проблемы и отыскивая оптимальные способы их решения.

Названные умения лежат в основе квалификационной характеристики сурдопедагога.

В свете новой парадигмы обучения, использования различных педагогических систем в образовании лиц с нарушениями слуха важной представляется готовность будущего специалиста, современного учителя-сурдопедагога к экспериментальной работе, к инновационной деятельности.

В число критериев способностей учителя к инновационной деятельности входят:

1. **Мотивационно-творческая направленность** личности (любопытность, творческий интерес; стремление к творческим достижениям, стремление к самосовершенствованию).
2. **Креативность** (продуцирование большого числа решений; вариативность педагогической деятельности; фантазия, воображение; потребность в освоении педагогических новшеств; гибкость, критичность мышления, способность к оценочным суждениям, к самоанализу, к рефлексии, способность к созданию авторской концепции, личностно ориентированных технологий обучения).

Наиболее значимыми компонентами инновационной деятельности являются восприимчивость, чувствительность, открытость проблемам, нели-

нейное мышление.

Кроме того, современная система подготовки учителя должна ориентировать будущего сурдопедагога на развитие индивидуального стиля, что предполагает познание будущим учителем своей личности, определение оптимальных способов деятельности. Как известно, не всегда типологически обусловленный стиль деятельности является наилучшим с точки зрения эффективности деятельности. Например, подвижные учителя проявляют излишнюю торопливость, преждевременность. Это приводит к несвоевременности выполнения педагогических приемов, к стремлению использовать «калейдоскоп» методов обучения. Эта же тенденция обнаруживается и при освоении новшеств (как можно больше и разнообразнее). Таким образом, можно констатировать, что часто стиль деятельности выбирается вопреки ее успешности лишь потому, что учителю так удобно работать. В этом случае не учитель приспосабливается к деятельности, а «деятельность приспосабливается» к человеку. Часто это происходит не потому, что педагог не стремится показать высокий результат, а потому, что не может преодолеть себя, попробовать осуществлять деятельность другим способом.

Учителя-мастера часто обладают универсализмом, т. е. могут в случае необходимости использовать различные стили, выражающиеся, в частности, в методике ведения урока. Однако владение педагогами разными стилями не означает, что у них исчезают типологически предпочитаемые стили деятельности, наиболее адекватные и удобные для них. В программе профессионального самовоспитания студентам следует определить у себя имеющийся и предпочитаемый стили педагогической деятельности, так как они не всегда совпадают. Как известно, относительно высокого уровня развития индивидуального стиля достигают учителя с различными психодинамическими свойствами — эмоционально возбудимые и невозбудимые, тревожные и нетревожные.

Эффективнее с самого начала формировать адекватный для будущего сурдопедагога стиль, так как он приводит к большему начальному результату в профессиональном становлении молодого учителя, а также повышает эффективность инновационной деятельности. По мере формирования способов и приемов адекватного индивидуального стиля можно приступить к освоению и других способов и приемов, чтобы расширить технологию выполнения педагогической деятельности.

Преподавание обычно требует применения не одного, а целого ряда методов, их комплекса.

Представление о методах, используемых на данном уроке, всегда конкретно. То, что для одних условий является удачным, эффективным, для других условий, для другой темы, для других детей и учителей может оказаться неприемлемым. Сравнение возможностей отдельных методов обучения и соотнесение их со своей личностью, с возможностями детей является одним из условий успешного выполнения педагогической деятельности.

Синтез профессиональных знаний, умений, педагогических способностей и качеств личности учителя представляет собой фундамент формирования педагогического мастерства, высокого, постоянно совершенствуемого искусства обучения и воспитания.

Профессиональная обязанность сурдопедагога — совершенствование своей квалификации. Это неременное условие творческой деятельности и повышения педагогического мастерства. Основы для формирования профессионального мастерства закладываются во время обучения в вузе. Дальнейшее же формирование сурдопедагога-мастера происходит в процессе самостоятельной практической деятельности на основе глубокого овладения ее научными основами, новейшими достижениями передового педагогического опыта. Углубление и расширение знаний в области педагогики и психологии (общей и специальной), лингвистики, специальных методик — необходимое условие совершенствования деятельности сурдопедагога, повышения эффективности учебно-воспитательной работы в целях успешного решения ключевой задачи — осуществления гармонического развития личности ребенка с нарушениями слуха и успешной интеграции его в обществе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. На основе данных сурдопедагогической практики докажите, что ребенок с нарушениями слуха является не только объектом, но и субъектом специального образования.
2. Как соотносится предмет сурдопедагогики с предметами конкретных ис-

- следований частных вопросов обучения глухих и слабослышащих детей?
3. С учётом материалов новых работ по сурдопедагогике определите основные тенденции развития ее предметной области в настоящее время.
 4. Какие трудности могут возникать при установлении целей в повседневной практике сурдопедагогической работы? Поясните и аргументируйте ответ.
 5. Как связаны между собой цели и задачи сурдопедагогики? Какие требования следует учитывать при постановке целей и задач в учебно-воспитательной деятельности?
 6. Выделите наиболее значимые межпредметные связи современной сурдопедагогике с другими отраслями знания.
 7. Какие эмпирические методы используются в сурдопедагогике? Приведите известные вам примеры использования этих методов в сурдопедагогике.
 8. Какие личностные и профессиональные качества сурдопедагога, на ваш взгляд, являются наиболее важными? Охарактеризуйте эти качества.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактические аспекты. М., 1977.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5.
3. Дьячков А.И. Дидактика школ глухих детей: Учеб. пособие. М., 1968. Ч. 1.
4. Дьячков А.И. Системы обучения глухих детей. М., 1961.
5. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.
6. Зыков С.А. Проблемы сурдопедагогике. Избранные труды. М., 1997.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПКиФПК. М., 1992.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и психологические проблемы психологии. М., 1999.
10. Ю. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети: Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
11. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных

детей (сравнительно с нормой). М., 1969.

12. Назарова Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: История, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. М., 1992.

13. Подласый Л.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для: студентов педагогических вузов: В 2 кн. М., 2000. Кн. 1.

14. Слостёнин В.Л., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Л. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1998.

15. Сурдопедагогика / Под ред. А.И. Дьячкова. М., 1963.

16. Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Под ред. М.И. Никитиной. М., 1989.

17. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука. М., 2003.

Глава №2

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СУРДОПЕДАГОГИКИ

■ Основные этапы развития зарубежной сурдопедагогики

Проблемы теории и практики обучения и воспитания глухих имеют достаточно длинную историю и характеризуются различными подходами (А.Г. Басова и С.Ф. Егоров, А. И. Дьячков, Г.Л. Зайцева, И. И. Малофеев, Н.М. Назарова, Г.Ы. Пении и др.).

Особое отношение к глухим наблюдается уже в период IX—VIII вв. до н.э.

В Древней Греции и Древнем Риме не существовало системы обучения детей с проблемами слуха. В античных государствах «глухонемые» не были полноправными членами общества, их признавали необучаемыми. Кодекс Юстиниана (VI в. н.э.) учреждал опеку над «неполноценными», глухие от рождения признавались недееспособными, так как полагалось, что они не в состоянии управлять своим имуществом, изложить свое мнение устно или письменно.

В античной медицине существовало предств, о сверхъестественной природе глухоты и невозможно излечения, и лишь Аристотель (384—322 гг. до н.э.) их философских трактатах «О чувствах чувствующих» и «О чувственных восприятиях и их объектах», рассуждая о причинных зависимостях органов чувств, раскрыл отрицательное влияние глухоты и немоты на развитие умственных способностей ребенка, рассматривая орган слух важнейший инструмент познания, а немоту считая следствием врожденной глухоты.

С возникновением христианства формируется милосердное отношение к людям с проблемами в развитии, но временно растет число религиозных предубеждений верных предрассудков. Глухота представляется как Божья», посланная за грехи.

В эпоху раннего Средневековья в Европе начала формироваться традиция ограничения прав лиц с нарушениями в развитии. Философами-богословами теоретически обосновывалась неполноценность людей с врожденными недостатками, а средневековое законодательство не признавало инвалидов дееспособными.

Первые попытки обучения глухих приходятся на период XV в. Зародившаяся в Западной Европе теория и практика воспитания и обучения глухонемых интересовала многих ученых того времени. Этому способствовало возникновение в эпоху Возрождения прогрессивных взглядов на познавательные возможности глухих. Нидерландский ученый **Рудольф Агрикола** (1443—1485) в книге «Об открытии диалектики» говорил о возможности обучения глухонемых письменной речи с помощью специальных методов и приёмов, приводя ряд конкретных примеров.

Итальянский профессор **Джероламо Кардано** (1501 – 1576) в своих работах «О тонкостях», «О физиологии чувств» и «О моей жизни» дал физиологическое объяснение глухонемоты, показал, что глухота происходит от болезни, а немота — от глухоты. Им создана первая классификация глухоты: глухие от рождения, рано потер слух (до того как ребенок научился говорить) и позднооглохшие, сохранившие речь. Д. Кардано впервые дал физио-

логическое обоснование глухоты и немоты и доказал возможность обучения глухих на основе использования сохранных органов чувств. Ему же принадлежит идея создания дифференцированного подхода к обучению глухих с учетом степени потери слуха и уровня развития речи.

Теоретические взгляды Д. Кардано получили свое практическое подтверждение в Испании. **Педро Понсо де Леон** (1520—1584) создал оригинальный метод обучения глухих и успешно внедрил его в практику индивидуального обучения детей из аристократических семей. П. Понсо использовал в своей методике различные виды речи: устную, письменную, дактильную и жестовую.

Х.П. Боннет (1579—1633) в трактате «О природе звуков и искусстве научить глухонемого говорить» (1620), рассматривая цели и задачи обучения и воспитания глухих в тот период, говорил о необходимости обучения таких людей словесной речи посредством дактильной и устной ее форм. Он отмечал значение речи в развитии умственных способностей учащихся при использовании вопросно-ответной формы речи в обучении глухих специальным педагогом.

Э.Р. Каррион (1579—1652), развивая на практике идеи своих современников, опирался в обучении глухих на тактильно-вибрационные ощущения и остатки слуха.

Идеи Х.П. Боннета получили свое дальнейшее развитие в виде отдельных попыток обучения глухих в Европе: в Англии — **Джон Валлис** (1616—1703) и **Дж. Бульвер**, в Швейцарии — **Дж. К. Амман** (1669—1724), в Нидерландах — **Ф.М. Ван Хелмонт** (1614—1699), в Италии — **Ф.Л. Терций** (1631—1687).

Попытки индивидуального обучения были объективным следствием социального заказа представителей знати, имевших детей с нарушениями слуха. Однако положительный опыт индивидуального обучения долгое время не приводил к организации учебных заведений для этой категории детей.

Лишь в 70-е гг. XVIII в. появляются попытки организации и развития

специальных учреждений для обучения и воспитания глухих.

В 1770 г. во Франции была открыта первая в мире частная школа — Парижский институт глухонемых, организатором которой был **Шарль Мишель де Эппе** (1712—1789).

Он стал создателем мимического метода, в основе которого лежали идеи французских просветителей Вольтера, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др.

Идеи Ш.М. де Эппе развил **Р.А. Сикар** (1742 –1822). Его система была направлена на всестороннее умственное и физическое развитие личности глухого ребенка, на усвоение ряда общеобразовательных знаний, подготовку к труду и жизни в обществе. Однако для решения этих задач на протяжении всего периода обучения использовалась только жестовая форма речи, на базе которой глухие овладевали письмом. Несмотря на дополнение жестового языка «методическими знаками», применение на практике мимического метода не позволяло решить поставленные перед ним задачи в полном объеме.

14 апреля 1778 г. в Лейпциге **Самуил Гейнике** (1727— 1790) основал первый в Германии Институт для глухонемых. Он разработал свою систему обучения глухих, получившую впоследствии название чистый устный метод, которая признавала устную речь главным средством и целью обучения. Дети также овладевали чтением, письмом и арифметикой. В основе обучения лежали механические упражнения в технике произнесения звуков, слогов, слов, фраз; В начальный период обучения упор делался на формирование произносительных навыков.

В XIX в. во Франции **Александр Бланше** (1817—?) организовал совместное обучение глухих со слышащими детьми. При этом глухие выделялись в особый класс в обычной школе, а слабослышащие дети учились вместе с обычными детьми. В работе А. Бланше «Руководство для наставника...» (1858) давались общие методические указания по такому способу обучения глухих детей; выделялись категории глухих: собственно глухонемые и говорящие глухие (полуглухие); раскрывались методы обучения устной речи посредством жестов, мимики и дактилологии.

Также во Франции появился **интуитивный (материнский) метод Жана Жака Валада-Габеля** (1801—1879), в основу которого было положено развитие речи маленьких слышащих в норме. Этот метод исключал использование жестовой речи и ставил на первое место в дополнение к устной (звучащей) речи письменную речь с применением наглядности в виде табличек (глобальное чтение), при этом придавалось большое значение дактильной речи. Ж.Ж. Валад-Габель считал, что устная речь недоступна глухому, и полагал, что глобальное чтение без изучения букв алфавита наиболее доступно глухонемым.

В 1779 г. в Вене (Австрия) открылся Институт глухонемых, в котором мимический метод обучения был преобразован **И. Майем** (1754—1820) и **Ф. Шторном** (1746—1820): стала широко использоваться дактильная азбука, а жестовая речь — лишь в качестве вспомогательного средства. Эту работу продолжил **М. Менус** (1774—1850), который дополнил этот метод и ввел обучение глухих устной речи.

Получивший к тому времени широкое развитие чисто устный метод постепенно видоизменился. Так, **Ф.М. Гиль** (1805—1874) создал ряд руководств по обучению глухих устной речи, чтению с губ, письму и чтению. Новым в его системе было расширение круга общеобразовательных предметов в содержании обучения глухих. Методика Гиля основывалась на принципе природосообразности и знании особенностей детского восприятия и в дальнейшем стала называться естественным методом обучения глухих детей.

Иоганн Фаттер (1842—1916), напротив, поставил основной целью обучения овладение устной словесной речью, а не набором знаний. Обучение глухих разговорной речи: он свел к обучению звукам речи. Позднее система И. Фаттера получила второе название — звуковой метод.

В США первый Институт (школа) глухих открыл в 1817 г. **Томас Галлоде** (1787—1851). Обучение в этом учебном заведении велось по французскому методу с использованием письма, жестов и дактилологии. В дальнейшем на основе собственного и европейского опыта **Хорас Ман**, (1796—

1859) и **Эдвард Галлоде** (1837—1907) создали комбинированную систему, сочетающую различные методы обучения и включавшую, в том числе обучение устной речи.

Разработкой проблем обучения глухих детей устной речи занимались **Александр Мельвиль Белл** (1815—1905), предложивший систему «видимая речь»: каждый звук получал свой знак, обозначающий артикуляцию. Его сын **Александр Грехем Белл** (1847—1922) основал Физиолого-фонетический институт и Общество содействия обучению глухих устной речи, изобрел телефон, а также уделял значительное внимание вопросам раннего обучения глухих.

В 1879 г. в Париже и в 1880 г. в Милане состоялись первые конгрессы по вопросам обучения глухих. На миланском конгрессе система чистого устного метода была признана универсальной, поскольку, как отмечалось в резолюции, она давала глухим средства общения со слышащими.

Нижней границей этого периода развития взглядов общества на обучение глухих в каждой стране можно считать год принятия закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании. Общие тенденции данного периода характеризуются тем, что было положено начало системе специальных государственных учреждений для обучения глухонемых, приняты законы, определены источники финансирования, разработаны цели и методы обучения. Специальное образование охватывало большинство регионов стран Европы и Америки, а формирующаяся деятельность негосударственных организаций по обучению и воспитанию глухонемых способствовала дальнейшему развитию системы их обучения.

В конце XIX — начале XX в. сурдопедагоги Европы и Америки пытались усовершенствовать и преодолеть формализм чистого устного метода, ставившего главной целью обучение устной (звуковой) речи, а не усвоение глухими детьми общеобразовательных знаний.

Немецкий учитель глухих **И. Гейдзик** (1851—1942) критиковал чистый устный метод как не соответствующий природе глухого ребенка. Вначале он

выступал за возврат к мимическому методу, позднее предложил строить обучение глухих устной речи с использованием дактилологии. **Константин Малиш** (1860—1925) создал **глобальный (цельнословный) синтетический метод** первоначального обучения глухих устной речи. Обучение речи велось через постановку целых слов и фраз на базе лепетной речи.

Другой немецкий ученый, **К. Гепферт** (1851—1906), строил обучение глухих детей письменной речи на механизме письма, а его последователи развивали идею применения письменной речи в первоначальный период обучения.

Датский ученый **Георг Форхгаммер** (1861—1948) создал свой **имитативный метод** обучения глухих, который сочетал письменный метод с устно-разговорным: и строился на основе восприятия: и воспроизведения устной речи с применением письменных упражнений.

Рудольф Линдер (1880—1964) разработал **метод письменных образов**, где обучение письменной речи велось в процессе обучения чтению с широким использованием наглядности (букварь «Слово и: картинка», 1911).

Александр Эрлен (1877—1930) создал **бельгийский метод**, который представлял достаточно стройную систему обучения глухих детей языку и строился на восприятии устной речи через глобальное чтение письменных слов и чтении с губ.

Разновидностью письменного метода был и целостный **метод Э. Керна**, отметавший использование жестовой речи и дактилологии в обучении глухих устной речи на основе письма.

В связи с развитием оториноларингологии расширились и границы сурдопедагогики. Австриец; **В. Урбанчич** (1847— 1921) разработал **методику слуховых упражнений**, заключающуюся в исследовании остатков слуха посредством специального прибора (гармоника Урбанчича) при обучении детей методом слуховой гимнастики.

Немецкий ученый **Ф. Бецольд** (1842 —1908) в обучении глухих также опирался на использование остатков слуха, для исследования которых он раз-

работал **систему камертонов**.

С 1951 г. в Загребе (Хорватия) действует поликлиника по восстановлению слуха у глухих, руководитель которой **П. Губерина** создал так называемый **верботональный метод**, основанный на максимальном использовании остатков слуха.

В XX в. как в зарубежной, так и в отечественной сурдопедагогике происходило дальнейшее совершенствование классификации и дифференциации обученная лиц с нарушениями слуха, стало уделяться больше внимания работе с семьей глухого ребенка, развивалась система подготовки сурдопедагогов, совершенствовалась учебно-воспитательная работа в школах (усилилось внимание к общему развитию, к вопросам интенсификации учебного процесса, получили дальнейшее развитие системы профессионального обучения, спортивной подготовки, стали широко использоваться звукоусиливающая; аппаратура и новейшие технические средства обучения).

Были созданы национальные и международные организации глухих (Всемирная федерация глухих, 1950). Проводились международные конгрессы сурдопедагогов и глухи на которых обсуждались вопросы развития теории и практики обучения лиц с нарушениями слуха.

В первой половине XX в. развилась и сложилась система **дифференцированного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха в специальных учреждениях**.

В 70-е гг. прошлого столетия сформировалось новое отношение к положению и обучению глухих. В 1975 г. Организацией Объединенных Наций была принята **декларация «О правах инвалидов»**, которая юридически упразднила деление общества на «полноценное большинство» и «неполноценное меньшинство». Развитие науки и техники — появление высокочувствительных индивидуальных слуховых аппаратов, кохлеарной имплантации, специальных компьютерных программ — также способствовало облегчению вхождения глухих в общество слышащих.

В эти годы в Западной Европе и США появились первые случаи закры-

тия спецшкол и перевода детей с нарушения слуха в общеобразовательные учреждения для слышащих детей. Эта тенденция получила название **мейн-стриминг** (от англ. *mainstreaming* — включение в общий поток), или интеграция. В 1980—1990 гг. во многих странах были приняты законодательные акты об уменьшении (иногда закрыт всех) спецшкол и интеграции детей с нарушениями слуха в среду слышащих школьников.

Заметим, что наряду с положительными факторами интеграция влечет за собой много проблем: увеличение финансирования образования, необходимость индивидуальной работы с глухим ребенком и специальной профессиональной подготовки основного педагога. При этом усиленное внимание учителя к интегрированным детям с проблемами в развитии неизбежно приводит к снижению качества обучения основной массы учащихся.

Противоположной интеграции концепцией является **билингвистический подход**, сторонники которого считают, что глухие имеют свою собственную культуру, свой родной жестовый язык. Билингвизм имеет свою систему обучения, которая строится на основе жестового языка и культивирования особой культуры глухого меньшинства.

Эти два подхода к обучению и воспитанию лиц с нарушениями слуха являются противоположными по своей сути, имеют свои плюсы и минусы, но и у того, и у другого есть право на существование, и родители имеют право выбора той или иной системы для обучения своего ребенка.

■ Развитие российской сурдопедагогики

Хронологические рамки этапов развития теории и практики обучения лиц с нарушениями слуха в России отличаются от других стран (Н.И. Малофеев, 1996).

Понятия «глухота» и «немота» на Руси были известны в глубокой древности: уже тогда различались состояние и степень дефекта: глухобезмолвные (глухонемые), оглушенные, глухие, постепенно глохнувшие, только что оглохшие.

В Древней Руси согласно указу князя Владимира (996 г.) призрением глухих и других «убогих» занималась церковь. Позднее для этого, как правило, при храмах и монастырях создавались особые дома, в которых они жили и трудились в меру сил. Такие дома были в Киево-Печерской лавре, в Москве, Твери, Новгороде, Пскове, Ростове, Смоленске и других городах. Литературные памятники XI – XII вв. свидетельствуют о гуманном отношении к глухим на Руси

Российские законодательные акты XV—XVII вв. определяли юридические права глухих, гражданское и имущественное положение которых: было практически уравнено с обычными людьми.

Таким образом, развитие сурдопедагогической мысли в России складывалось на основе опыта воспитания глухих в системе общественного призрения.

Большой вклад в разработку проблем сурдопедагогики в XVIII в. был сделан Российской академией наук. На ее публичных чтениях обсуждались вопросы использования сохранных анализаторов для возмещения нарушения слуха. В конце XVIII в. начал издаваться журнал «Экономический магазин», в котором помещались краткие популярные статьи о глухоте, ее причинах и средствах преодоления.

Создание в XVIII в. в Москве и Санкт-Петербурге воспитательных домов, где среди прочих детей воспитывались и глухие, положило начало организованному обучению и воспитанию глухих в России. Они обучались различным ремеслам, что впоследствии давало им средства к жизни. Опыт обучения в воспитательных домах доказал возможность обучения глухих, их способность к умственному развитию.

Рассматривая вопросы познания и значения речи в развитии психики человека, **Александр Николаевич Радищев** (1749—1802) подробно останавливался на методах обучения глухих словесной устной и письменной речи с опорой на сохранные анализаторы. В философском трактате «О человеке, его смертности и бессмертии» он показал роль всех форм речи для фор-

мирования мышления, подчеркнул значение словесной речи для умственного развития. Анализируя европейский опыт обучения глухих, Радищев критически относился к применению жестовой речи в высказывая мысль о возможности замещения одно чувств другим. Немоту он считал вторичным дефектом, т. е. последствием глухоты. Идеи А.Н. Радищева стали основополагающими для русской сурдопедагогики того времени.

Первые училища (школы) для глухих детей были открыты в западных губерниях Российской империи, что объясняется рядом социально-экономических причин, в Пярну было создано небольшое частное училище, где обучение велось по методу И.К. Аммана: от звуков к слову и предложению. В 1802 г. и в 1809 г. в Риге были частные училища для глухих, а в 1805г. — в Вильно. 1806—1810 гг. в Санкт-Петербурге существовала частная школа для глухих, занятия в которой велись по системе Р.А. Сикара. В силу объективных причин эти училища существовали недолгое время, но они сыграли роль первых опытных учреждений для глухонемых.

В 1806 г. под покровительством императрицы Марии Федоровны в Павловске было организовано училище для глухонемых, которое в 1810 г. перевели в Санкт-Петербург. В 1810—1824 гг. им руководил ученик Р.А. Сикара **Ж.Б. Жоффре**, который вел обучение на основе письменной речи. Помимо получения общеобразовательных знаний, учащиеся овладевали различными профессиями.

Позднее открылись училища для глухонемых в Варшаве (1817), Москве (1831), Одессе (1843) и других городах.

Практическая работа с глухими требовала теоретической базы. Преподаватель и директор Петербургского училища глухонемых **Виктор Иванович Флери** (1800—1856) в своих работах «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования самым свойственным их природе», «О преподавании изустного слова» показал, что глухота не лишает ребенка возможностей интеллектуального и нравственного развития, а также доказал необходимость обучения: глухих словесной речи и обосновал

целесообразность сочетания различных форм речи в этом процессе. Он также был одним из первых сурдопедагогов, кто высказал идеи о важности дошкольного обучения: глухих и дифференцированного подхода к обучению.

Его коллега **Георгий Александрович Гурцов** (1778— 1858) — автор первого русского учебно-методического пособия для учителей и учащихся школ глухих (1838) — предложил использовать в обучении глухих естественный язык жестов, который сначала «ограмматизируется» посредством условных обозначений, затем переводится: в письменную словесную речь и письмо становится единственным средством обучения. Г.А. Гурцов также осуществлял дифференцированный подход при обучении и глухих и слабослышащих.

В 1864 г. были утверждены «Положение о начальных народных училищах» и «Устав гимназий и прогимназий», которые упрощали организацию новых школ. В этот период были открыты училища и школы глухонемых в Александровске, Вязниках, Казани, Калуге, Киеве, Новочеркасске, Перерве, Саратове, Туле, Уфе и: других городах.

Продолжала развиваться и методика обучения глухих. Сурдопедагог **Яков Тимофеевич Спешнев** (1820—1865) популяризировал идею А. Бланше о совместном обучении глухих и слышащих, вводя в обучение глухих устную речь и наглядные средства. **Иван Яковлевич Селезнев** (? —1889) создал оригинальную методику постановки звуков и чтения с губ, использовал мимику и дактилологию как втельные средства обучения глухих.

В этот период начали издаваться первые переводные и отечественные методические пособия и учебники, в Санкт-Петербурге было создано Попечительство императрицы Марии Федоровны о глухонемых, которое начало активно действовать: были открыты новые училища, школы, приюты, хутора и богадельни для глухонемых; в состав Попечительства вошли ранее открытые школы; были организованы курсы для подготовки учителей глухонемых; издавался учебно-методический журнал «Вестник Попечительства...»

Представители петербургской школы продолжали разработку методики

обучения глухих. **Александр Федорович Остроградский** (1853—1907) и **Николай Михайлович Лаговский** (1862—1933) пропагандировали звуковой способ, основанный на чистом устном методе. **Петр Дмитриевич Енько** (1844—1916) предложил естественный способ обучения глухонемых речи у в котором пытался преодолеть недостатки немецкой системы, и разработал слоговой метод обучения произношению, грамоте и глобальному чтению с губ. **Иван Александрович Васильев** (1862—1940) предложил графический метод, основывавшийся на использовании письменной речи.

В 1860 г. в Москве глухой художник **Иван Карлович Арнольд** (1805—1891) открыл училище, которое впоследствии стало Московским городским Арнольдо-Третьяковским училищем глухонемых. Поначалу обучение в нем вели преимущественно глухие учителя. С приходом в училище **ФА. Рау** (1868—1957) исходным средством обучения стала устная речь, педагоги применяли дифференцированный подход к детям с недостатками слуха. Училище стало всероссийским опытным методическим центром.

В 1900 г. в Москве **Федор Андреевич Рау** и **Наталья Александровна Рау** (1870—1947) организовали в России и Европе детский сад для глухонемых, где велась целенаправленная работа над формированием устной речи у глухих детей.

В 1895—1896, 1903 и 1910 гг. проходили съезды русских сурдопедагогов, на которых обсуждались насущные проблемы теории и практики обучения глухих детей.

К началу XX в. была создана **русская система обучения детей с нарушениями слуха**, которая ставила задачу развития природных задатков глухого. Содержание обучения глухих сближалось с обучением слышащих: уделялось внимание физическому, умственному, нравственному и трудовому воспитанию. Наиболее полной и методически разработанной была программа обучения глухих русскому языку, которая составлялась под влиянием идей К.Д. Ушинского и включала три ступени.

В содержание обучения большинства школ были включены следу-

ющие специальные предметы:

- чтение с лица;
- произношение;
- развитие слухового восприятия.

В начале 1917 г. на Первом съезде учителей глухих его участниками был поставлен вопрос о принятии училищ глухих в ведение Министерства народного просвещения. На основании постановления Совнаркома 19.19 г. обучение глухих детей и взрослых стало государственным, все существовавшие учреждения для глухих были включены в систему народного образования. В 1920 г. Первый Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, преступностью и беспризорностью наметил основные принципы построения советской системы обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха. В 1924 г. на Втором съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН) **Лев Семенович Выготский** (1896—1934) в своем докладе определил своеобразие развития аномальных детей и предложил новый подход к анализу структуры дефекта (глухота — первичный дефект, немота — вторичный) и пути его коррекции и компенсации.

В 1920—1930-е гг. постановлением правительства были определены типы учебных учреждений для детей с недостатками слуха, расширена сеть этих учреждений, введено всеобщее начальное образование глухих, созданы единые программы для специальной школы глухих.

В 1926 г. было создано **Всероссийское общество глухих** — общественная организация, объединяющая глухих для решения их проблем. Начали издаваться журналы «Жизнь глухих», затем «В едином строю», газеты «Жизнь глухонемых», «Маяк» и др.

Углублялась разработка научных основ системы обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха. В 1920 г. в Петрограде был организован **Отофонетический институт**, который в 1921 г. был объединен с **Центральным институтом по изучению и обучению глухих**. В 1929 г. в Москве под научным руководством Л.С. Выготского был организован **Экспериментально-**

дефектологический институт, позднее ставший **Научно-практическим институтом специальных школ**. В 1943 г. он был преобразован в **НИИ дефектологии АПН РСФСР**, затем **АПН СССР**, ныне **Институт коррекционной педагогики РАО**. В этих научно-клинических учреждениях проводилось комплексное изучение аномальных детей, разрабатывалась система дифференцированного коррекционно-направленного воспитания и обучения этих детей в специальных учреждениях на основе сформулированной Л.С. Выготским идеи о сложной структуре дефекта у детей с нарушениями анализаторов.

Наряду с возникновением научно-практических институтов Д.В. Фельдбергом в Петрограде (1918) и Ф.А. Рау в Москве (1921) были созданы кафедры сурдопедагогики и логопедии, начавшие подготовку специалистов-сурдопедагогов и переподготовку педагогических кадров массовых школ для работы с глухими детьми.

В этот же период активно продолжили свою научно-практическую работу специалисты старой школы: И.А. Васильев, Е.Ф. Заморенко, Н.М. Лаговский, С.С. Преображенский, Н.А. Рау и др.

Реализуется идея обучения детей преддошкольного возраста с нарушениями слуха и речи. В 1930 г. Е.Ф. Рау организовала первое учреждение для воспитания детей этой категории и начала разработку научно-теоретических основ дошкольного обучения и воспитания.

В 1938 г. на Всероссийском совещании по вопросам обучения и воспитания глухих детей система чистого устного метода была подвергнута критике и утверждена новая программа школы глухих, предусматривавшая расширение формированию новой системы обучения глухих, широко стала использоваться письменная и дактильная формы речи.

Во время Великой Отечественной войны научно-практическая деятельность сурдопедагогов продолжилась: была составлена и внедрена в практику школ глухих новая программа по русскому языку, проводились исследования по использованию письменной речи. Сурдопедагоги работали над восстанов-

лением словесной речи (устной и письменной), исправлением артикуляции и компенсации потерянного слуха у раненых и контуженых посредством чтения с губ (Е.Ф. Рау, Ф.А. Рау, М.А. Томилова, М.Е. Хватцев и др.).

В 1950-е гг. была разработана научно обоснованная **педагогическая классификация детей с нарушениями слуха** (Р.М. Боскис), которая позволила выделить два типа школ: школа для глухих (ранооглохших) и школа для слабослышащих и позднооглохших детей с двумя отделениями. В эти годы была создана система обучения языку (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Корovin, К.В. Комарова), изучались особенности письменной речи слабослышащих (А.М. Гольдберг, Л.Е. Фингерман, К.И. Туджанова) и особенности обучения детей с недостатками слуха чтению и литературе (М.И. Никитина). Выявлению своеобразия развития познавательной деятельности слабослышащих посвятили свои исследования Л.И. Тигранова, В.А. Синяк.

В 1960-е гг. особый вклад в обоснование медицинской классификации глухих и слабослышащих и исследование слуховой функции в детском возрасте внес Л.В. Нейман. Важным этапом в развитии сурдопедагогики явилась разработка и внедрение новой системы обучения глухих детей языку на основе принципа формирования речевого общения (С.А. Зыков). В разработанной им системе обучение языку связывается с организованной деятельностью детей, а в качестве исходного вида речи используется дактилология.

В то же время Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной на основе экспериментальных исследований был создан **концентрический аналитико-синтетический полисенсорный метод обучения глухих устной речи (произношению)**. Он функционирует на основе временного использования сокращенной системы фонем: на первых годах обучения допускается замена одних звуков другими, сходными по артикуляции, вследствие чего происходит постепенный переход от приближенного произношения слов к более точному, с использованием в качестве вспомогательного средства дактилологии.

В этот период в исследованиях под руководством Ф.Ф. Рау и В.И. Бельтюкова изучались вопросы обучения чтения с губ. Р.М. Боскис, Т.А.

Власова, Л.В. Нейман, Ф.Ф. Рау и другие ученые разрабатывали вопросы развития и использования зрительного и слухового восприятия фонем глухими и слабослышащими детьми в процессе обучения.

Постановление Совета министров СССР 1960 г. определило основные положения работы специальных школ: был установлен 12-летний срок обучения, в течение которого глухие и слабослышащие 2-го отделения школы слабослышащих и позднооглохших получали неполное среднее образование (в объеме 8-летней общеобразовательной школы). Учащиеся 1-го отделения школы слабослышащих получали такое же образование за 10-летний срок.

Повышению качества учебно-воспитательного процесса способствовала разработанная Б.Д. Корсунской (1963) **система обучения глухих и слабослышащих дошкольников**, обеспечивающая преемственную связь между дошкольной подготовкой и школой.

1970-е гг. характеризуются созданием под руководством С.А. Зыкова **новой дидактической системы обучения глухих в начальных классах** на основе широкого использования предметно-практической деятельности для формирования у них так называемых житейских понятий, развития речи как средства общения, трудовых умений и навыков.

В работах А.И. Дьячкова, А.П. Розовой, Л.А. Новоселова и др. была установлена тесная связь между трудовым обучением и усвоением учащимися общеобразовательных знаний.

В исследованиях сурдопсихологов Т.В. Розановой, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф получила дальнейшее обоснование система обучения глухих, которая основывалась на теоретической концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии и компенсации дефекта у аномальных детей.

Совершенствованию дошкольного обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей были посвящены исследования Э.И. Леонгард, Л.П. Носковой, А.Д. Салаховой, раскрывшие новые подходы к организации работы с дошкольниками по развитию речи и формированию речевого слуха. Результаты исследований активно использовались на практике, расширилась

сеть специальных дошкольных учреждений, - усилилась преемственность программ дошкольного и школьного обучения.

Повышению уровня учебно-воспитательного процесса в школах для глухих и слабослышащих детей содействовали исследования в области сурдопсихологии. Работы И.М. Соловьева, Т.В. Розановой, Ж.И. Шиф, Н.Б. Яшковой, Л.И. Тиграновой, Т.А. Григорьевой и др. по изучению закономерностей и особенностей развития детей с недостатками слуха дополнили новыми данными учение Л.С. Выготского о путях компенсации дефекта у ребенка с нарушенной слуховой функцией.

С учетом результатов исследований ученых утверждаются новые программы: в 1972, 1984, 1988 гг. для школ глухих, в 1974, 1986 гг. — для школ слабослышащих, которые максимально приближаются к программам массовых школ с учетом особенностей развития: детей с нарушениями слуха.

На страницах журналов «Вопросы дефектологии», «Специальная школа», «Дефектология» были сформулированы основные принципы и научные основы отечественной сурдопедагогики.

В связи с развитием науки и техники в рассматриваемый период в практике специальных школ стали широко использоваться технические средства обучения, что способствовало компенсации и коррекции недостатков развития детей с нарушениями слуха.

Постановление Совета министров СССР 1975 г. «По дальнейшему улучшению обучения, трудоустройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития» определило систему мер, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса в специальных школах для детей с нарушениями слуха. Оно сыграло решающую роль в организации компенсаторно-коррекционной работы в специальных школах для глухих и слабослышащих детей, и в конце 1970-х гг. была проведена организационно-методическая работа по созданию системы развития слухового восприятия у детей с нарушенным слухом (Р.М. Боскис, В.И. Бельтюков, Т.А. Власова, Е.П. Кузьмичева, Л.В. Нейман, Ф.Ф. Рау), где раз-

витие и использование слухового восприятия рассматривались как компоненты формирования словесной речи глухого ребенка в ходе учебно-воспитательного процесса на основе использования различных типов звукоусиливающей аппаратуры.

В этот период были созданы коррекционно-развивающая система общего обучения детей с нарушениями слуха и коммуникативно-деятельностная система обучения глухих языку.

Дальнейшее развитие коррекционно-развивающей системы обучения глухих детей на основе личностно-деятельностного подхода с позиций непрерывного образования содействует созданию новых методических подходов к решению проблемы социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха (Т.С. Зыкова, Е.П. Кузьмичёва, Е.Г. Речицкая и др.).

По результатам новейших исследований разработаны новые программы специальных школ глухих (1997; 2003), которые предусматривают получение глухими детьми того уровня образования за 10 лет обучения при уменьшенной наполняемости классов, эффективной организации работы по развитию речи и мышления учащихся, созданию слухоречевой среды, увеличении информативной насыщенности учебного процесса за счет личностно ориентированного подхода, на основе широкого использования остаточного слуха.

Внедрение в учебный процесс новых технологий и, в частности, компьютерной техники (О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская и др.) открывает новые возможности для перестройки и повышения качества учебно-воспитательной работы.

Новое направление получили исследования в области профессионально-технической подготовки глухих и слабослышащих (Г.Н. Пенин и др.), вызванные социально-экономическими условиями развития общественных отношений и возможностями трудоустройства выпускников специальных школ и других учебных заведений. Важным достижением сурдопедагогики на современном этапе является обеспечение возможности получения лицами

с нарушенным слухом высшего профессионального образования: гуманитарного – в Московском педагогическом государственном университете и в специализированном институте искусств, технического — в Московском государственном техническом: университете им. Н.Э. Баумана.

Процесс дальнейшего развития и совершенствования отечественной системы обучения, воспитания и профессиональной подготовки лиц с нарушениями слуха, продолжается. Начиная с 1990-х гг. в России развиваются альтернативные подходы к обучению лиц с нарушениями слуха: интеграция от частичной и временной до полной (обучение совместно со слышащими), билингвизм, верботональная система обучения и др.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Расскажите об основных этапах развития сурдопедагогики и общественном положении глухих в разные периоды истории.
2. Назовите и раскройте содержание различных педагогических систем обучения глухих.
3. Расскажите об основных этапах развития и достижениях сурдопедагогики в нашей стране.
4. Перечислите виднейших российских сурдопедагогов, их научные взгляды и труды по проблемам: теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.
5. Определите актуальные проблемы дальнейшего развития: теории и практики сурдопедагогики в России.

Литература

1. Басова А.Т., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие. М., 1984.
2. Дефектологический словарь. 2-е изд. , доп. М., 1970.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996. Ч. 1.
4. Хрестоматия по истории воспитания и: обучения глухонемых детей в Рос-

сии / Сост. А.И. Дьячков и А.Д. Доброва. М., 1949. Т. 1.

5.Хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых детей/
Сост. А.Д. Доброва. М., 1958.

Глава №3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

■ Особенности психического развития детей и подростков с нарушениями слуха

Психическое развитие — это закономерное изменение психических процессов, оно имеет сложную организацию во времени. Развитие всех детей происходит неравномерно, что обусловлено активным созреванием определенных отделов мозга в разные периоды жизни детей, а также тем, что одни психические функции формируются на основе других, ранее сформировавшихся. На каждом возрастном этапе происходит перестройка межфункциональных связей, а развитие каждой психической функции зависит от того, в какую систему связей оно включено. Следовательно, обучающие воздействия оказывают наибольшее влияние на ход психического развития ребенка, что свидетельствует о необходимости учета сензитивных периодов.

Дети с нарушениями слуха обладают способностью к компенсации, основанной на пластичности нервной системы. У них проявляются закономерности, общие для всех типов аномального развития (В.И. Лубовский). Такие дети испытывают трудности во взаимодействии с окружающим миром, развитие личности и самосознания происходит у них не так, как у нормально развивающихся сверстников. При всех типах нарушений наблюдается снижение способности, к примеру, переработке, хранению и использованию информации. При этом у детей с нарушенным слухом оно характерно только для определенного периода онтогенеза.

Например, замедленная скорость переработки информации в зрительном восприятии, менее точное и длительное хранение наглядного материала (зрительных образов

хорошо знакомых детям предметов) у детей с нарушенным слухом отмечаются в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10—11 лет). На последующих этапах онтогенеза дети с нарушенным слухом не отстают по этим параметрам от нормально слышащих сверстников.

У всех категорий аномальных детей наблюдается: трудность словесного опосредования. У детей с нарушенным слухом эта закономерность может иметь преходящий характер, при адекватных условиях обучения соотношение непосредственного и опосредованного запоминания изменяется в пользу последнего. Дети учатся пользоваться адекватными приемами осмысленного запоминания в отношении наглядного и словесного материала.

Для всех типов аномального развития характерно замедление процесса формирования понятий. У детей с нарушениями слуха эта закономерность имеет свои временные и структурные особенности проявления. Так, на начальных этапах обучения глухого ребенка речи для него характерно своеобразное употребление слов, обусловленное тем, что он опирается только на впечатления, возникающие от непосредственного восприятия окружающей действительности с помощью сохранных анализаторов (Ж.И. Шиф). В начале обучения маленький глухой ребенок может уловить в слове только указание на определенный предмет, поэтому слова для него имеют неопределенное, размытое значение, мало отличаются по степени общности. По мере обучения он усваивает более точное и обобщенное значение слов, приобретает способность оперировать отвлеченными понятиями.

И.М. Соловьев выделяет две закономерности, характерные для детей с нарушенным слухом. Объем внешних воздействий на глухого ребенка очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена. Поэтому компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях,

например, наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; письменная речь в обеих формах — импрессивной (чтение) и экспрессивной: (письмо) приобретает большую роль по сравнению с устной; импрессивная форма речи превалирует над экспрессивной. Эта закономерность учитывается при организации обучения детей с нарушениями слуха.

Отличия в темпах психического развития у детей с нарушениями слуха по сравнению с нормально слышащими: детьми: замедление психического развития после рождения и ускорение в последующие периоды. Изменения в темпе психического развития внутренне связаны с отличия в структуре психики. И.М. Соловьев путь психического развития: ребенка с нарушенным слухом представлял в с. дующем виде: различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребенком, незначительные начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определенного этапа, когда вследствие систематического сурдопедагогического воздействия различия перестают нарастать и даже уменьшаются. Чем благоприятнее условия, тем раньше возникает поворот в сторону пути слышащего ребенка, тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с нарушенным слухом с развитием нормально слышащего ребенка. Эта закономерность учитывается при определении сроков обучения детей с нарушениями слуха. Исходя из представления о структуре нарушения, анализ особенностей развития познавательной сферы детей с нарушениями слуха целесообразно начать с рассмотрения особенностей развития речи.

Дети с нарушенным слухом могут овладеть словесной речью только обходными путями, в условиях специального обучения. На определенной ступени развития отношения глухого ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются несоответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса осуществляется переход к новым формам общения — **речевым**. У детей с нарушенным слухом речевое общение формируется в

процессе различных видов деятельности. Они овладевают словесной речью в ее разных формах (устной, письменной, дактильной), развиваются ее стороны — импрессивная (восприятие речи зрительно, слухозрительно, на слух) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Асинхрония, свойственная психическому развитию глухих детей, проявляется в разной степени недоразвития одних систем восприятия при сохранности других. Важнейшими свойствами восприятия как сложного познавательного процесса являются активность, обусловленность прошлым опытом, предметность. В развитии всех свойств восприятия у детей с нарушениями слуха имеются определенные особенности.

Большое значение для компенсации нарушений слуха имеет развитие **зрительного восприятия**. Вопрос о зрительном восприятии следует рассматривать применительно к этапам его развития в детском возрасте. Как уже отмечалось, у детей с нарушениями слуха наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. В более сложных случаях — узнавание перевернутых изображений — отставание детей с нарушенным слухом еще более заметно и продолжается дольше (до 11—12 лет). Таким образом, более сложные процессы, требующие не только наличия зрительного образа, но и синтеза целого, формируются у детей с нарушениями слуха медленнее. При зрительном восприятии им труднее совершить единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа и синтеза может привести к неверному объединению элементов. Исследование восприятия форм показало, что глухие дети 7—8 лет без знания какой-либо формы речи плохо различали предметы по форме, дети со знанием словесной речи практически не отличались по результатам от слышащих сверстников (А.И. Дьячков). Эти результаты свидетельствуют о возможности развития у детей с нарушенным слухом такого свойства восприятия, как осмысленность.

Особенности развития осмысленности восприятия отчетливо проявляются при анализе восприятия изображений детьми с нарушениями слуха:

они испытывают трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; не всегда понимают изображенное движение предметов; у них возникают трудности с восприятием предметов в необычном ракурсе, контурных изображений предметов; дети могут не узнать предмет, если он частично закрыт другим.

Зрительное восприятие для ребенка с нарушением слуха — это главный источник представлений об окружающем мире, важное средство для развития возможностей глухих детей общаться с людьми, воспринимать обращенную к ним речь. В период обучения в школе у детей с нарушениями слуха происходят существенные сдвиги в развитии зрительного восприятия — совершенствуется тонкость и дифференцированность восприятия мимики и жестов, изменений положений пальцев при восприятии дактильной речи, развивается восприятие движений губ, лица и головы партнеров при устной коммуникации.

Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию **двигательной сферы**. Некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются: у многих на протяжении всего дошкольного возраста. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата. Трудности сохранения равновесия проявляются в школьном возрасте. Так, при ходьбе с открытыми глазами глухие держатся так же, как и слышащие. При ходьбе с закрытыми глазами у 45% глухих младших школьников наблюдаются расстройства равновесия, которые ощущаются до 12—14 лет, после этого различия уменьшаются. Низкая, по сравнению со слышащими, скорость выполнения отдельных движений замедляет темп деятельности в целом. Это объясняется тем, что потеря слуха делает менее полным процесс отражения выполняемых действий и менее точной и быстрой их корректи-

ровку. Особенности развития моторики проявляются как в передвижении, так и в действиях с предметами. В. Флери в XIX веке писал: «Их поступь вообще неловка и тяжка, они своими ногами не ступают на землю, но как бы только ударяют оную или тащат их небрежно»¹. Потеря слуха создает более сложные условия для развития двигательной чувствительности. Однако компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счет увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятий.

¹ Флери В. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования самым свойственным их природе. СПб., 1835.

Следовательно, нужно заботиться о развитии у таких детей двигательного контроля за качеством своих движений. Особенности развития речи у детей с нарушениями слуха накладывают определенный отпечаток на становление их движений, в частности — на высшие формы регуляции движений. Развитие произвольных движений начинается: с того, что ребенок учится подчинять свои движения словесно сформулированным: требованиям окружающих. Затем слово становится средством организации собственных движений, упорядочивает их, делает более организованными и дифференцированными. Двигательные навыки, складывающиеся у детей в условиях развернутой речевой деятельности, имеют более обобщенный характер, легче переносятся в новые условия: (А.В. Запорожец). У детей с нарушениями слуха вследствие более позднего формирования словесной речи произвольная регуляция движений развивается позже. Таким образом, специфические особенности развития движений у детей с нарушениями слуха обусловлены не только отсутствием слуха, но и, как следствие, недостаточным развитием речи, нарушением межфункциональных взаимодействий.

Кожные ощущения и восприятия (тактильные, температурные и болевые) возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Из всех

видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные, так как они: дают возможность судить о явлениях, удаленных от человека. При нарушениях слуха это очень важно, поскольку глухой человек лишен одного из важнейших каналов приема информации — дистанционного.

Вибрационная чувствительность может оказать заметную помощь в познании в тех случаях, когда у людей имеются остатки слуха. Это объясняется тем, что для возникновения вибрационных ощущений могут быть достаточными воздействия меньшей интенсивности, чем: те, которые необходимы для возникновения слуховых ощущений при пораженном слухе. Но для того, чтобы дети: с нарушениями слуха могли использовать вибрационную чувствительность как средство познания, требуется специальная работа. Детей знакомят с различными вибрирующими предметами, учат локализовать источник вибрации в пространстве. В результате у глухих детей наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности.

Например, глухие определяют место источника вибраций в два раза точнее, чем слышащие; у них обнаружено снижение абсолютных порогов вибрационных ощущений по сравнению со слышащими людьми.

Таким образом, при полном выключении слухового анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха снижается. Упражнения активизируют и обостряют вибрационную чувствительность.

Развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятием и произношением. Некоторые из вибраций, возникающих при произнесении слов, улавливаются глухим ребенком при прикладывании ладони к шее говорящего, при поднесении ладони ко рту. Вибрационные ощущения помогают глухому осуществлять контроль за собственным произношением.

Осязание — это сложный познавательный процесс, в нем сочетаются кожные и двигательные ощущения. С помощью осязания человек может определить форму предметов, их плотность, протяженность и вес, получить

представление о качественных особенностях поверхности.

У детей с нарушениями слуха наблюдаются те же тенденции в развитии осязания, что и у детей с нормальным слухом, но отмечается значительное отставание в его развитии, особенно в развитии сложных видов осязания.

В младшем школьном возрасте дети учатся узнавать предметы на основе осязания без зрительного восприятия. А.П. Гозова исследовала особенности узнавания при помощи осязания объемных предметов и их контурных изображений школьниками с нарушениями слуха в сравнении с нормально слышащими. Объемные предметы те распознаются всеми детьми. В распознавании плоских изображений большие трудности наблюдались у глухих первоклассников (1 правильное распознавание из 40; у слышащих сверстников — 11 правильных). Различия между глухими и слышащими выступали особенно отчетливо в тех случаях, когда распознавание объектов требовало мыслительных операций. Слышащие дети использовали более сложные формы обследования объектов — сложные виды движений, поиск добавочных признаков, характерных для названного ими объекта. Различия между слышащими и глухими детьми уменьшались только к старшему школьному возрасту, но не полностью. Так, при узнавании объемных предметов различия между глухими и слышащими школьниками уменьшаются к пятому классу (у слышащих — 37 правильно распознанных фигур, у глухих — 35). При распознавании плоских фигур различия сохранялись до девятого класса и позже (глухие девятиклассники правильно распознавали 18, слышащие — 30 плоских объектов из 40). Это объясняется сложностью осязания как познавательного процесса. При выключенном зрении осязание нуждается в активном привлечении прошлого опыта, в сопоставлении полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о предметах, в правильной организации процесса обследования. Недостаточное развитие мышления и речи у детей с нарушениями слуха сказывается на развитии осязания.

Развитие внимания в школьном возрасте заключается в становлении произвольного внимания как сознательного и контролируемого, в формировании основных свойств внимания, таких как устойчивость, распределение, переключаемость.

Особенности развития внимания: детей с нарушениями слуха связаны с

тем, что у них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие тактильной речи — на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании неслышащего ребенка. Поэтому глухие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является увеличение неустойчивости внимания. У глухих детей отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на «вработывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок.

Продуктивность внимания у глухих школьников в большей степени, чем у их слышащих сверстников, зависит от изобразительной выразительности воспринимаемого материала. При достаточной изобразительности глухие школьники точнее устанавливают информативные признаки объектов, делают меньше ошибок (А.В. Гоголева). В связи с этим при обучении детей с нарушенным слухом широко используются различные средства наглядности: одни для привлечения непроизвольного внимания (яркая картина, например), другие для развития произвольного внимания (схемы, таблицы).

В процессе школьного обучения у детей с нарушенным слухом развивается произвольное внимание, формируются основные его свойства. Основное отличие от нормально слышащих детей заключается в том, что наибольший темп развития произвольного внимания приходится у детей с нарушенным слухом на подростковый возраст (у слышащих оно формируется на 3—4 года раньше). Более позднее становление высшей формы внимания связано и с отставанием в развитии речи. Первоначально произвольное внимание опосредовано общением ребенка со взрослыми. Указательный жест, затем речевая инструкция взрослого выделяют из окружающих предметов вещь, тем самым направляя внимание ребенка. Постепенно ребенок начинает управлять своим поведением на основе самоинструкций (сначала разверну-

тых, с внешними опорами, затем — совершающихся во внутреннем плане). На их основе осуществляется контроль на поведением, поддержание стойкой избирательной направленности деятельности. У детей с нарушениями слуха переходы во внутренний план совершаются в более поздние сроки.

Образная память у глухих детей, так же как у слышащих, характеризуется **осмысленностью**. Процесс запоминания у них опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого о удержанным ранее. В то же время специфические особенности развития зрительного восприятия, в первую очередь то, что глухие дети отмечают в окружающих предметах и явлениях контрастные признаки, часто — несущественные, влияют на эффективность их образной памяти. Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала глухие дети по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих: в дошкольном возрасте хуже запоминают места расположения предметов; в начале младшего школьного возраста имеют менее точные, чем их слышащие сверстники, образы памяти, поэтому путают места расположения предметов, сходных по изображению или реальному функциональному назначению. Они смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе от слова к соответствующему ему образу предмета. В процессе их развития; эта разница в успешности запоминания между глухими и слышащими детьми постепенно уменьшается.

По характеру произвольного запоминания глухими детьми наглядного материала можно заключить, что в их памяти образы предметов в меньшей степени, чем у слышащих, организованы в систему. Глухие дети реже пользуются приемами опосредованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов в памяти.

Исследования особенностей произвольного запоминания предметов, схематических фигур глухими детьми показали, что у них сложившиеся в опыте системы образов оказываются менее дифференцированными и менее прочными. Например, при запоминании схематичных фигур имеющееся объективное сходство между фи-

гурами затрудняло запоминание каждой из них, приводило к тому, что вместо какой-то определенной фигуры глухой школьник рисовал такую, которая отдаленно напоминала, любую из них (Т.В. Розанова, 1978). При этом глухие школьники реже пользовались словесными обозначениями как средствами для: запоминания схематических фигур, а в случае использования таких обозначений менее точно характеризовали объект, тем самым затруднялись мысленный синтез и сравнение образов предметов.

Все перечисленные особенности произвольного и произвольного запоминания наглядного материала глухими детьми накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т. е. длительность хранения материала в памяти. У глухих детей изменение образов совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов (М.М. Нудельман). При отсроченном воспроизведении у глухих детей наблюдается тенденция взаимоуподобления сходных объектов. Таким образом, для развития образной памяти детей с нарушениями слуха необходимо развивать речь, совершенствовать их познавательную деятельность, мыслительные операции — сравнение, абстракцию, анализ и синтез; развивать умение использовать средства для запоминания — группировку наглядных материалов на основе выделения существенных признаков объектов.

В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха также наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти.

На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся эти слова. Глухие дети прежде всего овладевают существительным, имеющим **прямую предметную отнесенность**. Представления о других грамматических категориях формируются значительно сложнее, поскольку их формирование должно опираться на соответствующие мыслительные операции (например, абстракцию — при

усвоении прилагательных, обобщение действий — при усвоении глаголов). Поэтому при запоминании существительных различия между глухими и слышащими детьми к подростковому возрасту постепенно уменьшаются, при запоминании глаголов и прилагательных эти различия продолжают существовать на протяжении всех лет обучения.

Для глухих детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные, иерархически организованные системы, как единые смысловые единицы. Это зависит от уровня и глубины понимания предложений и текстов. Поэтому глухие дети воспроизводят предложения с пропущенными словами, что нарушает смысл предложения или делает его аграмматичным. Часто дети могут вспомнить только часть предложения, переставляют слова. Недостаток прочно установившихся связей между словами, соответствующих нормам языка, приводит к тому, что глухим детям трудно бывает удержать в памяти предложение как целое и воспроизвести его в неизменном виде.

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому стремятся к дословному его воспроизведению. По мнению Л.В. Занкова и Д.М. Маянца, такое стремление объясняется не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что слова, используемые глухими школьниками, являются «инертными», «малоподвижными», застывшими в определенных сочетаниях.

Развитие словесной памяти глухих детей проходит ряд стадий (И.М. Соловьев). Для первой стадии (1—3-й классы) характерен распространяющийся тип запоминания, т. е. прирост воспроизводимого материала от повторения к повторению. На этой стадии ребенок может вообще не понять текст, поэтому каждый его элемент выступает для него как рядоположный, а текст — как последовательность элементов. Для второй стадии (4—6-й классы) характерен охватывающий тип запоминания, при котором ребенок пожимает и запоминает общий смысл текста и ключевые его слова, а в дальнейшем пополняет его недостающими элементами. Для третьей стадии развития словесной памяти характерно полное понимание и запоминание текста (с 7—8-го

класса).

Таким образом, память глухих детей совершенствуется в ходе формирования словесной речи, в процессе игровой и учебной деятельности. Главной задачей развития словесной памяти является овладение запоминанием на длительный срок. Для этого необходимо обеспечить полное понимание текста, помочь детям с нарушениями слуха овладеть приемами произвольного запоминания: разбивкой текста на части, выделением в нем опорных смысловых пунктов, использованием наглядных средств для запоминания; необходимо научить их включать вновь запоминаемое в уже сложившуюся систему знаний.

У детей с нарушениями слуха, которые овладевают словесной речью позже слышащих и на иной сенсорной основе, в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов.

Мышление в своем развитии проходит три стадии: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешнее действие с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. У глухого ребенка при решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений (А.В. Запорожец). Доречевое мышление — инертное, лишённое подвижности. Осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если; только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же обобщения служат предпосылкой для осознанного овладения любым видом речи (жестовой или словесной).

Глухие дети приобретают умение решать наглядно-действенные задачи в более старшем, чем слышащие, возрасте и более элементарными способами действия.

Обучение глухого ребенка речи, которое играет важную роль в дальнейшем развитии его мышления, предусматривает предварительное знакомство с предметным содержанием высказывания. Это знакомство, по мнению А.В. Запорожца, может произойти только в результате специфического для ребенка практического опыта и сенсорного воспитания.

Наглядно-образное мышление обусловлено развитием речи. Наибольшие различия между глухими и слышащими детьми в развитии наглядно-образного мышления отмечаются в начале школьного обучения (1-й класс). В период от 7 до 10 лет у глухих детей наблюдается более быстрый темп развития наглядно-образного мышления, чем у слышащих.

У глухих детей старшего школьного возраста своеобразие в развитии наглядно-образного мышления обнаруживается лишь при решении сложных задач.

Словесно-логическое мышление развивается с опорой на наглядно-образное. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у глухих детей переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих. В развитии понятийного мышления у глухих детей наблюдается значительно большее отставание и своеобразие по сравнению с его развитием у нормально слышащих детей, чем в наглядно-образном. В младшем школьном возрасте глухие дети затрудняются в переходе от текста задачи к наглядному представлению его содержания, в выделении в наглядной ситуации определенных отношений, склонны учитывать не все существенные признаки условий задачи. В подростковом возрасте они затрудняются в анализе и синтезе сведений, предъявленных в словесной форме, делают неверные умозаключения по тексту. В период от 13 до 17 лет у глухих детей наблюдается значительное развитие понятийного мышления.

В ходе овладения системами конкретных понятий, логическими терминами и зависимостями в их соотнесенности между собой у глухих детей постепенно намечается переход от конкретно-понятийного мышления к абстрактно-понятийному. Нужно отметить, что среди глухих детей можно выделить тех, которые по результатам развития мышления не отличаются от слышащих (Т.В. Розанова.). Это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания.

Воображение — это познавательный процесс, который заключается в преобразовании представлений и создании новых образов на основе имеющихся.

Благодаря развитию речи, а в связи с этим и понятийного мышления воображение детей развивается, освобождается от конкретных образных компонентов. Участие в воображении понятий освобождает личность от скованности конкретной ситуацией, обеспечивает возможность творческой переработки и преобразования имеющихся представлений, создания новых образов. У детей с нарушениями слуха специфические особенности развития воображения обусловлены замедленным формированием их словесной речи и понятийного мышления. Образы у глухих детей отличаются яркостью и живостью, но отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова, что затрудняет формирование новых образов и воссоздание образов по словесному описанию. Исследования свидетельствуют об отставании в развитии комбинаторных механизмов воображения, которое проявляется в большей стереотипности, шаблонности создаваемых глухими младшими школьниками образов, меньшей оригинальности, их привязанности к заданным моделям, образцам действий, о трудностях трансформации имеющихся представлений (К.Г. Речицкая, Е.А. Сошина).

Образы, возникающие у глухих школьников при чтении литературных произведений, не всегда соответствуют описанию. Такое несоответствие часто яв-

ляется причиной непонимания детьми с нарушениями слуха смысла прочитанного произведения. Особые трудности наблюдаются у этих детей при воссоздании обстановки, пространственных отношений между объектами, воспроизведении цветовой окраски объектов. Большие расхождения между текстом и создаваемой иллюстрацией к нему возникают у глухих школьников из-за того, что они вносят в рисунки много подробностей из своего прошлого опыта, так как текст произведения актуализирует образы хорошо знакомых предметов, больше относящиеся к образам памяти, чем воображения (М.М. Нудельман).

Важнейшими условиями развития воображения у детей с нарушениями слуха являются, во-первых, обогащение их опыта, знаний и представлений о мире, например, за счет использования на уроках и во внеклассной работе широкого ассортимента разнообразных природных и синтетических материалов; во-вторых, формирование умений мысленно оперировать представлениями и образами, преобразовывать их, т. е. способствовать развитию операциональных компонентов творческого воображения. Оба эти условия реализуются одновременно, что приводит к положительным сдвигам в развитии воображения детей с нарушениями слуха уже в младшем школьном возрасте (Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина). Таким образом, при оптимальной организации обучения этих детей, при развитии их мышления и речи совершается компенсаторное развитие воображения.

Л.С. Выготский и его последователи основной путь компенсации людей с нарушениями слуха видели во включении их в активную трудовую деятельность, обеспечивающую возможность формирования высших форм сотрудничества. Он высоко оценивал физические возможности компенсации у глухих, считал, что им доступны очень многие виды профессий за исключением тех, овладение которыми требует нормального слуха. Именно благодаря включению в трудовую деятельность для глухих «открывается дверь в жизнь», создаются условия для полноценной интеграции в общество.

■ Классификация детей с нарушениями слуха

У детей, имеющих стойкое двустороннее нарушение слуха, обычное (на слух) речевое общение с окружающими затруднено (тугоухость) или без слухового аппарата невозможно (глухота). В соответствии со статистикой Всемирной Организации Здравоохранения по индустриально развитым странам, число детей в возрасте до 16 лет, страдающих нарушениями слуха различной этиологии, в России превышает 600 тыс.

В России создана единая система раннего выявления нарушений слуха, начиная с периода новорожденности. В родильных домах, отделениях патологии новорожденных и выхаживания недоношенных должно быть обследовано состояние слуха у детей, имеющих факторы риска по тугоухости и глухоте. К факторам риска относятся инфекционные и вирусные заболевания матери во время беременности (краснуха, грипп, цитомегаловирус, герпес, токсоплазмоз), токсикозы беременности, асфиксия новорожденного, внутричерепная родовая травма, гипербилирубинемия (более 20 моль/л); гемолитическая болезнь новорожденных, масса тела при рождении менее 1500 г, недоношенность, препараты с ототоксическим действием (стрептомицин, мономицин, канамицин и др.), антибиотики аминогликозидного ряда, а также фуросемид, аспирин, хинин, применявшиеся матерью во время беременности или назначавшиеся ребенку, гестационный возраст более 40 недель (переношенность), наследственные заболевания у родителей, сопровождающиеся поражением слухового анализатора, патология челюстно-лицевого скелета у новорожденного, проведение интенсивной терапии ребенку после рождения (искусственная вентиляция легких, длящаяся 5 дней и дольше), количество баллов по шкале Апгар¹ 0—4 за 1 мин или 0—6 за 5 мин по десятибалльной шкале оценки новорожденного (Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко, 2001).

К настоящему времени созданы медицинские и педагогические методики выявления нарушений слуха у детей младенческого, раннего, дошкольного и школьного возраста и взрослых (Г.А. Таварткиладзе, М.Я. Козлов, Ф.Ф. Рау, И.Г. Багрова, Э.И. Леонгард, А.Л. Левин, Е.П. Кузьмичева, Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко и др.).

¹ Шкала Апгар — совокупность показателей, позволяющих в баллах оценить состояние новорожденного.

Данные педагогического обследования дополняют результаты медицинской диагностики нарушений слуха. Результаты аудиологического и педагогического обследования сопоставляются между собой, и только при условии их соответствия можно быть уверенным, что состояние слуха оценено правильно.

Педагогические методики обследования слуха у детей первого года жизни основываются на регистрации безусловных ориентировочных реакций на различные звуки: музыкальные инструменты и игрушки с разной частотной характеристикой (погремушка, дудка, гармошка, свисток, барабан), голос (в зависимости от состояния слуха — разговорной или повышенной громкости), шепот (если отмечаются реакции на голос разговорной громкости на расстоянии более 1 м). Данные реакции проявляются в замирании (двигательном торможении) или, наоборот, активизации движений, повороте головы или глаз в сторону звука, в плаче, прекращении или активизации сосания и др. У детей старше 1,5 лет при обследовании слуха выявляется наличие условной двигательной реакции на различные неречевые и речевые стимулы, расстояние, на котором дети уверенно реагируют на данные стимулы определенным действием (умеют ждать начала сигнала и действуют точно на начало сигнала). В качестве звуковых стимулов используются музыкальные инструменты и игрушки с разной частотной характеристикой, слогосочетания и слова, произносимые голосом разговорной или повышенной громкости, шепотом. Кроме этого выявляются возможности ребенка воспринимать на слух знакомые слова с разной частотной характеристикой (используются специальные списки слов), расстояние, на котором ребенок точно повторяет предъявленные речевые стимулы. В обследование включается также выявление у ребенка возможности различать на слух знакомые слова в условиях ограниченного выбора после неоднократного предъявления образца звучания.

По состоянию слуха различают детей слабослышащих (страдающих тугоухостью) и глухих. Тугоухость — стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени — от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. При тугоухости у ребенка возникают затруднения в восприятии и самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным составом слов. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми. Глухота — глубокое стойкое поражение слуха, при котором восприятие речи без слухового аппарата становится невозможным. При глухоте самостоятельного овладения; речью детьми (спонтанное формирование речи) не происходит.

Внутри каждой из этих групп отмечается различное понижение слуха. В аудиологии разработан ряд классификаций детей с нарушениями слуха, в основу которых положены различные факторы. В сурдопедагогике в нашей стране широко пользуются **классификацией Л.В. Неймана (1961)**. В ней учитываются степень поражения слуховой функции и возможности восприятия речи на слух.

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Л. В. Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот по данным субъективной тональной пороговой аудиометрии.

В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются три степени тугоухости:

- 1-я степень — снижение слуха не превышает 50 дБ;
- 2-я степень — средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ;
- 3-я степень — потеря слуха превышает 70 дБ.

Затруднения в овладении речью могут возникать у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние Л.В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между глухотой и тугоухостью, по классификации Л.В. Неймана, находится на уровне 85

дБ.

При 1-й степени тугоухости, когда средняя потеря слуха не превышает 50 дБ, для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1—2 м, шепот около уха. При 2-й степени тугоухости, т. е. снижении слуха от 50 до 70 дБ, речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м, шепот не воспринимается. При 3-й степени тугоухости, т. е. потере слуха свыше 70 дБ, общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается не всегда разборчиво даже у уха.

Возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона воспринимаемых частот.

В зависимости от диапазона воспринимаемых частот выделены четыре группы глухих:

- 1-я группа — дети, воспринимающие звуки до 250 Гц;
- 2-я группа — дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;
- 3-я группа — дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;
- 4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. до 2000 Гц и выше.

Между группой глухоты и возможностями восприятия звуков существует определенная зависимость. Дети с минимальными остатками слуха (1-я и 2-я группы глухоты) оказываются способны воспринимать лишь громкие звуки, в основном у уха или на очень небольшом расстоянии, — голос повышенной и разговорной громкости, удары в барабан и др., а также различать на слух знакомые слова, резко противопоставленные по временным и ритмическим характеристикам в условиях ограниченного выбора после неоднократного предъявления образца звучания. Глухие дети, воспринимающие более широкий диапазон частот (3-я и 4-я группы), могут реагировать — у уха или на небольшом расстоянии (до 15—20 см) — на звучания, разнообразные по своей частотной характеристике (голос разговорной громкости, некоторые

музыкальные игрушки и инструменты и др.), а также различать на слух знакомые слова, более близкие по звучанию (с одинаковой слоговой структурой, но разным местом ударения) в условиях ограниченного выбора после неоднократного предъявления образца звучания; глухие дети со значительными остатками слуха могут воспринимать у уха контур незнакомых по звучанию слов. В настоящее время при оценке состояния слуха детей широко используется **Международная классификация нарушений слуха**.

В соответствии с Международной классификацией средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц.

- 1-я степень тугоухости — снижение слуха составляет 25—40 дБ;
- 2-я степень — 40—55 дБ;
- 3-я степень — 55—70 дБ;
- 4-я степень — 70—90 дБ.

Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота.

Большое влияние на организацию дифференцированного обучения, создание системы школ и дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха, определение критериев отбора и комплектования классов (групп) в них, разработку путей обучения детей с различным состоянием слуха оказала педагогическая классификация Р.М. Боскис (1963). Опираясь на теорию Л.С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии психики ребенка с нарушениями слуха, Р.М. Боскис определила основные критерии, положенные в основу педагогической типологии детей с недостатками слуха и характеризующие своеобразие их развития.

Нарушение слуха у ребенка необходимо рассматривать в его принципиальном отличии от аналогичного недостатка у взрослых. У взрослого нарушение деятельности слухового анализатора приводит к проблемам устного общения. Нарушение слуха в раннем возрасте влияет на ход психического развития ребенка, вызывает ряд тяжелых вторичных отклонений в развитии, прежде всего в формировании речи.

Слух и речь тесно связаны между собой. С одной стороны, нарушение

слуха препятствует естественному развитию речи; с другой — нормальное использование слуха находится в зависимости от уровня развития речи. Слуховое восприятие имеет решающее значение для формирования речи: невозможность полноценного слухового восприятия создает препятствия для овладения речью и вызывает нарушения речевого общения у ребенка. Отсутствие устной речи или значительное ее недоразвитие затрудняет овладение письменной формой речи: понимание читаемого, передача собственных мыслей на письме. В свою очередь, недоразвитие речи служит препятствием в овладении знаниями в различных сферах жизни человека.

Группа детей с нарушениями слуха исключительно разнообразна и по уровню речевого развития, что обусловлено сочетанием следующих факторов: степенью нарушения слуха, временем возникновения слухового дефекта, педагогическими условиями, в которых находился ребенок после появления нарушения слуха; индивидуальными особенностями ребенка. Отмечается прямая взаимосвязь между снижением слуха и состоянием речи: чем больше потеря слуха, тем сильнее страдает речь ребенка, а при тяжелых нарушениях она вообще не развивается без специального обучения.

Принципиальное значение имеет время возникновения нарушения слуха. Чем раньше возникло нарушение, тем больше оно отражается на формировании речи. Потеря слуха I том возрасте, когда речь еще не сформировалась (примерно до 2 лет), приводит к полному ее отсутствию. У позднооглохших детей степень сохранности речи зависит от времени наступления глухоты и от условий последующего развития ребенка, в частности от наличия или отсутствия специальной работы по сохранению и развитию речи. Потеря слуха в возрасте от 2—3 до 4—5 лет вызывает распад речи, если не были приняты специальные педагогические меры. У детей старшего дошкольного и школьного возраста в случае потери слуха речь может частично сохраниться. Однако без специальной педагогической помощи она постепенно ухудшается.

Педагогические условия, в которых находится ребенок после потери

слуха, имеют важное значение для его психического и речевого развития: чем раньше выявлено снижение слуха, тем успешнее будет проходить развитие ребенка, тем меньше опасность тяжелого отставания в развитии познавательной деятельности, формировании речи и общения, личностном развитии. Для успешного развития ребенка со сниженным слухом важное значение имеет раннее слухопротезирование, создание речевой среды в семье, проведение общеразвивающих и коррекционных занятий. На процесс речевого развития детей с нарушениями слуха влияют дополнительные нарушения (задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение зрения и т. п.), которые значительно затрудняют процесс формирования речи и развития личности в целом.

Ориентируясь на указанные принципиальные положения педагогической типологии, Р.М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха: **глухие и слабослышащие**.

К группе **глухих** отнесены дети, состояние слуха которых не создает возможности для спонтанного формирования речи (без специального обучения). В зависимости от состояния речи среди глухих выделены две категории. Первая категория — дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до 2 лет), — это **ранооглохшие дети**. Вторая категория — дети, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована, при этом уровень развития речи может быть различен — это **позднооглохшие дети**.

К группе **слабослышащих** отнесены дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени.

С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей: **слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи**, (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи), и **слабослышащие дети, владеющие развернутой**

фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении.

На основании выделения различных групп детей с нарушениями речи Р.М. Боскис определила **дифференцированные условия их обучения**, основанные на различных способах восприятия речи и различных способах ее формирования. В соответствии с выделенными категориями детей были созданы различные типы школ: **специальная школа для глухих детей и специальная школа для слабослышащих и позднооглохших детей с двумя отделениями: первое; — для детей, владеющих развернутой речью; второе — для детей с глубоким недоразвитием речи.**

По наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии выделяют следующие группы детей с нарушенным слухом:

- не имеющие дополнительных отклонений в развитии;
- имеющие дополнительные отклонения в развитии (одно или в сочетании): нарушение интеллекта, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы.

В соответствии с критерием наличия или отсутствия дополнительных отклонений в развитии детей с нарушенным слухом в настоящее время в специальных школах они обучаются в классах основного общего образования или в классах для глухих (слабослышащих) детей с ЗПР, с нарушениями-га зрения, во вспомогательных классах. Обучение детей дополнительными нарушениями осуществляется по специальным программам.

Таким образом, дети с нарушениями слуха представляют собой неоднородную группу, характеризующуюся разной степенью и характером нарушений слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития; наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии в качестве первичных, а также педагогическими условиями, в которых находился ребенок после потери слуха.

■ Диагностика нарушений слуха

Эффективность педагогического и коррекционного воздействия на детей с недостатками слуха в значительной степени зависит от своевременного исследования состояния слуховой функции. Поэтому каждый квалифицированный сурдопедагог должен владеть методами обследования слуха.

Аудиология располагает двумя основными группами методов исследования слуховой функции:

- субъективные методы, основывающиеся на регистрации субъективных показателей обследуемых;
- объективные методы, результаты которых мало зависят от желания и воли испытуемых.

Психоакустические, или субъективные, методы в связи с их простотой применяются чаще. Однако их результаты зависят от состояния и психологического настроения обследуемого, его желания адекватно реагировать на подаваемый сигнал и т. д. Вместе с тем имеют место случаи, когда необходимо получить результат объективно, независимо от обстоятельств, например, при экспертизе слуховой инвалидности, оценке профпригодности. Субъективные методы не применяются при исследовании маленьких детей, а также детей с интеллектуальными нарушениями и нарушенной психикой.

К объективным методам изучения слуха относятся следующее.

1. Безусловно-рефлекторные, предназначенные для обследования слуха, как правило, детей в возрасте до 5 лет, так как в этом случае общепринятые аудиометрические методы не могут быть применены.

Методы этой группы основаны на проявлении безусловных ориентировочных рефлексов в ответ на звуковое раздражение. Это такие рефлексы, как общие мышечные сокращения, мимические реакции, реакции глаз (мигание, зажмуривание и раскрытие, расширение зрачка), движения головы, туловища, конечностей, сосательные рефлексы грудных детей, сердечно-сосудистые и дыхательные рефлексы.

Указанные методы применяются при интенсивности звукового раздражителя 80—90 дБ, что позволяет выявлять в основном большие и средние по-

тери слуха. Вместе с тем у большинства детей наблюдается расширение зрачков даже при незначительном превышении пороговой слышимости. При использовании безусловно-рефлекторных методов следует иметь в виду наличие значительного индивидуального разброса и непостоянство реакций ребенка.

2. Условно-рефлекторные, которые также применяются для обследования слуха у маленьких детей.

В их основе — проявление рефлекса на какое-либо действие, совершаемое одновременно с подачей звука. В результате с большой достоверностью возникает устойчивая условная реакция на звук даже при небольшом превышении порога восприятия. Например, если сочетать в течение 2—3 недель кормление грудного ребенка с подачей звука, то наблюдается сосательный рефлекс в ответ только на звуковое раздражение. Отсутствие рефлекса при подаче звука свидетельствует о потере слуха. Для выработки условного рефлекса на мигание глаз при действии звуков можно использовать слабую струю теплого воздуха, направляемую в лицо одновременно со звуком.

3. Акустическая импедансометрия. В последние годы все более важное место среди объективных методов исследования слуховой функции занимает акустическая импедансометрия (импеданс — сопротивление, «потеря» звука)

Метод основывается на измерении потока звуковой энергии, отраженного слуховой системой в ответ на звуковое воздействие в закрытом наружном слуховом проходе. В результате сравнения излученной и отраженной энергии определяется акустическая проводимость — величина, обратная импедансу.

Наиболее информативным тестом акустической импедансометрии, который используется в любом возрасте, является тимпанометрия, основанная на изучении зависимости акустической проводимости от давления на барабанную перепонку (тимпанограммы). По характеру тимпанограмм можно диагностировать различные патологии среднего уха.

4. Исследования отоакустической эмиссии. Для быстрого выявления нарушения слуховой функции, особенно в раннем возрасте, успешно применяется методика отоакустической эмиссии. Суть метода заключается в следующем: под воздействием внешнего звука улитка сама воспроизводит звук, интенсивность которого зависит от степени потери слуха исследуемого уха. В результате, опуская миниатюрный микрофон, издающий короткие звуковые сигналы, в наружное ухо, можно по наличию ответной звуковой реакции объективно выявить потерю слуха у детей, начиная с 3-дневного возраста. Указанная методика применяется при массовом обследовании новорожденных в ряде стран (Англия, США и др.).

Но если методика отоакустической эмиссии позволяет только выявлять людей с нарушениями слуха более 40 дБ, то для более детального обследования слуха можно использовать анализ слуховых вызванных потенциалов головного мозга.

5. Анализ слуховых вызванных потенциалов — одна из наиболее применяемых в настоящее время методик объективного исследования слуха.

В ответ на звуковой сигнал в различных отделах слухового анализатора — от улитки до коры головного мозга — возникают электрические сигналы, составляющие миллионные доли вольта. Чтобы их зарегистрировать, используют высокочувствительные усилители, а также многократное повторение звуковых сигналов. Таким образом, с помощью компьютера производится накопление, суммирование и усреднение регистрируемых сигналов слуховой системы. Указанная методика выделяет новый раздел аудиологии — компьютерную аудио метрию.

Электроды, регистрирующие потенциалы, располагаются на макушке головы и сосцевидных отростках. Все вызванные потенциалы в зависимости от латентного периода (времени от начала стимуляции до начала ответной реакции) делятся на 3 группы: коротко латентные сигналы (до 12 мсек.) отражают возбуждение улитки и слухового нерва, среднелатентные (12—50 мсек.) и длиннелатентные (50—300 мсек.) отражают ответ различных

участков коры головного мозга. Каждый пик потенциалов указывает на конкретные части слуховой системы или головного мозга.

В младенческом возрасте исследования в подавляющем большинстве случаев проводятся в состоянии медикаментозного сна, так как очень трудно успокоить ребенка на весь длительный период обследования. Между тем результаты зависят от постоянства глубины сна, что затруднительно осуществить. Более достоверные результаты получаются при обследовании детей старше 1—2 лет в бодрствующем состоянии.

Несмотря на всё более широкое использование методики слуховых вызванных потенциалов, существует ряд факторов, препятствующих ее активному продвижению. Это отсутствие стабильности характеристик потенциалов даже у одного и того же человека, что связано с зависимостью от физиологического состояния и возраста; сложность и дороговизна оборудования; необходимость высокой квалификации обслуживающего персонала.

К субъективным методам исследования слуховой функции относят следующие.

1. Обследование с помощью шепотной и разговорной речи. Это самый простой метод. При обследовании необходимо предъявлять известные ребенку слова. Если ребенок владеет только лепетными словами («мяу» — кошка, «туту» — автомобиль и т. д.), то надо их использовать. Если ребенок не понимает слов, то выявляется способность воспринимать гласные и согласные, такие как низкочастотные *л, м, н, р, б, т, к, в, п* или высокочастотные — *и, а, е, с, г, х*, шипящие. При этом большинство гласных и высокочастотные согласные слышатся лучше и воспринимаются на ее далеких расстояниях, чем низкочастотные согласные. Обследование необходимо проводить эмоционально, выкая удовлетворение или удивление при правильном восприятии слова. Активизирует занятия показ картинок, соответствующих словам, использование игровых моментов.

Слова произносятся после спокойного вдоха, на резервном воздухе легких, в этом случае легко уравнивать громкость и скорость их произнесения у

разных людей. Речевой материал необходимо предъявлять непосредственно у уха и затем увеличивать расстояние.

Шепотная речь при нормальном слухе воспринимается с 5—10 м для низкочастотных звуков и с 15—20 м — для высокочастотных.

Для детей старше 5 лет целесообразно использовать специальные таблицы, соответствующие возрасту, а также исследовать «фонематический слух», т. е. возможность различать слова, отличающиеся только одной буквой (фонемой) (Миша — Маша, бочка — почка, дочка — точка).

Изучение слуха с помощью шепотной и разговорной речи дает оценочное представление о слухе, более детально слуховая функция анализируется последующими методами.

2. Пороговая тональная аудиометрия. В настоящее время это один из основных методов исследования слуха, при котором используется специальная электроакустическая аппаратура — аудиометры. Пороговая аудиометрия заключается в определении на разных частотах наименьшей интенсивности звукового сигнала, при которой возникает ощущение звука.

Обследование необходимо проводить в звукоизолированном помещении, интенсивность окружающего шума не должна превышать 20 дБ. Обстановка должна быть доброжелательной, спокойной. Контакт с обследуемым не должен вызывать затруднений, при отсутствии взаимодействия через устную речь необходимо использовать таблички с инструкциями. Обследуемый не должен видеть шкалу прибора. На каждой частоте вначале подается громкий сигнал, чтобы испытуемый имел представление, какой звук он должен услышать. Затем сила звука уменьшается до «неслышимого» после чего плавно увеличивается до появления ощущения звука. Далее интенсивность звука уменьшается на 10 дБ и вновь дискретно повышается с остановкой на 10 с через каждые 5 дБ до возникновения ощущения звука. Значения пороговой интенсивности тона для каждой из исследуемых частот откладываются на аудиограмме. Время аудиометрического обследования не должно превышать 60 мин во избежание утомления и ослабления внимания.

3. Пороговая тональная аудиометрия по воздушному каналу. Звук подается на ухо через наушники. Исследование начинается с тона 1000 Гц, который является резонансным тоном проводящей системы уха и поэтому комфортен для слуха. После этой частоты переходят к определению порогов по низким частотам — 500, 250, 125 Гц, как лучше сохранившимся, а затем по высоким — 2000, 4000, 8000 Гц. Исследование заканчивается опять на частоте 1000 Гц, чтобы подтвердить начальный результат.

Результаты отмечаются на аудиограмме: по правому уху кружком (о) или красным цветом, по левому — крестиком: (X), синим или зеленым цветом. Аудиограммы воздушного звукопроведения обозначают сплошной линией, костного звукопроведения - пунктиром.

4. Пороговая тональная аудиометрия по костному звукопроведению. Костный вибратор прикладывается к сосцевидному отростку сзади уха — на уровне слухового отверстия (антрума). Волосы необходимо убрать, вибратор не должен касаться ушной раковины. В остальном методика проведения обследования такая же, как при аудиометрии по воздушному каналу.

Анализ данных пороговой тональной аудиометрии. В слуховой системе человека условно можно выделить 2 основные части: **звукопроводящую (кондуктивную)** часть — от наружного уха до волосков кортиева органа и **звуквоспринимающую (сенсоневральную)** - от внутреннего уха до коры головного мозга. Звукопроводящая слуховая система характеризуется механическим, звуковым механизмом передачи информации. В звуквоспринимающей системе звуковая энергия превращается в энергию нервного импульса, которая передается по слуховому нерву в кору головного мозга, где преобразуется в слуховое ощущение.

Представление о механизмах нарушения слуха можно получить, анализируя расположение костных и воздушных аудиограмм. В звукопроводящей системе костный сигнал значительно слабее воздушного. Можно сказать, что костный сигнал в основном обходит звукопроводящую систему и вызывает колебательное движение непосредственно костного лабиринта. Далее через жидкость (перелимфу) лабиринта колебания передаются в кортиев орган. Таким образом, по костной аудиограмме можно получить представление прежде всего о состоянии звуквоспри-

мающей системы, при отклонении от нормы костной аудиограммы более чем на 15—20 дБ можно говорить о патологии звуковосприятия.

По воздушной аудиограмме можно судить о суммарном нарушении звукопроводящей и звуковоспринимающей систем. Поэтому наличие значительной разницы между костной и воздушной аудиограммами (более 15—20 дБ) является аргументом, указывающим на патологию звукопроводящей системы.

По наклону воздушной аудиограммы также можно судить о том или ином механизме нарушения слуха даже при отсутствии костной аудиограммы. При патологии звукопроводящей системы поражение на низких частотах больше, чем на высоких (восходящие аудиограммы). При патологии звуковосприятия высокие частоты поражаются больше низких (аудиограммы от крутопадающих до пологопадающих). Смешанные потери слуха, когда имеет место патология и в звукопроведении, и в звуковосприятии, характеризуются промежуточными типами аудиограмм (от горизонтальных до слабопадающих).

5. Надпороговая тональная аудиометрия. Цель надпороговой тональной аудиометрии — выявление людей, страдающих ФУНГом (феноменом ускоренного нарастания громкости). ФУНГ выявляется по малой разнице (менее 30 дБ) между порогом воздушного восприятия и порогом дискомфорта, эта разница называется диапазоном слуха. Диапазон речи — от громкой (80 дБ) до спокойной (50 дБ) в зоне частот 250—4000 Гц составляет 30 дБ. Если диапазон слуха меньше речевого, интенсивность громкой речи может превышать порог дискомфорта. Таким образом, ФУНГ имеет место, если диапазон слуха меньше 30 дБ, в этом случае громкая речь может вызывать неприятные ощущения.

Для выявления ФУНГа может применяться как «нещадящая» методика (при симметричном слухе, когда разница между двумя воздушными аудиограммами менее 30 дБ), так и «щадящая» методика (при асимметричном слухе, когда воздушные аудиограммы правого и левого уха отличаются более чем на 30 дБ).

Одна из «щадящих» методик — методика бинаурального баланса громкости. На каждое ухо по воздушному каналу подается тон на 10 дБ выше по-

рога слышимости. Возникающие ощущения одинаковой громкости на оба уха свидетельствуют об отсутствии ФУНГа. Если сигнал на одном ухе слышится более громким, то интенсивность звука на другом ухе увеличивается до выравнивания громкости. После этого снова интенсивность звука на каждое ухо поднимается на 10 дБ. И если на том же ухе, что и ранее, сигнал слышится громче, то на этом ухе имеет место ФУНГ. Описанная методика позволяет выявлять ФУНГ, не доводя до неприятных ощущений, поэтому она называется «щадящей». Однако при симметричном слухе указанная методика неэффективна.

«Нещадящая» методика выявления ФУНГа — определение порога дискомфорта. На одной из речевых частот интенсивность звука плавно увеличивается до возникновения неприятных ощущений. Если полученный диапазон слуха окажется: меньше 30 дБ, то это свидетельствует о наличии ФУНГа.

При патологии звукопроводения ощущение дискомфорта может не достигаться. При нарушении звуковосприятия: пороги дискомфорта могут соответствовать уровню нормальных или быть немного выше их. Таким образом, ФУНГ наблюдается прежде всего при нарушении звуковосприятия, особенно при больших потерях слуха.

6. Речевая аудиометрия. Применяется при обследовании людей, имеющих развитую речь. Цель речевой аудиометрии — определение величины потери слуха на речь.

Записанный на магнитофон набор слов подается испытуемому через аудиометр. После каждого слова следует пауза, в течение которой он должен ответить, что услышал. Экспериментатор считает число правильно воспроизведенных слов. Если их число оказывается недостаточным, громкость прибавляется на 5 дБ и исследование повторяется.

Перед началом обследования желательно провести калибровку речевой аудиометрии. С этой целью обследуется речевая разборчивость у 10—15 нормально слышащих людей и определяется у них уровень 50% - и 100%-ного восприятия слов.

Тест числительных Харшака. Набор тестовых слов состоит из 10 числительных, подобранных Харшаком. Исследование заканчивается, когда число правильно воспроизведенных слов составляет 50% или более. Полученное значение интенсивности определяется как уровень 50% -ного восприятия речи. Нормально слышащие люди воспринимают 50% слов при громкости, близкой к 20 дБ (эту цифру необходимо подтвердить экспериментально на данной аппаратуре). Разница между уровнем 50% -ного восприятия речи обследуемого человека и нормой (около 20 дБ) и составляет величину потери слуха на речь.

Тест разборчивости реальной русской речи Гринберга—Зиндера. Набор тестовых слов состоит из 30 слов бытовой тематики, подобранных Г.И. Гринбергом и Л.Р. Зиндером. Тестирование заканчивается, когда правильно воспринимается 100% слов. В результате определяется уровень 100% -ного восприятия речи. Нормально слышащие люди воспринимают 100% слов, начиная с интенсивности 45 дБ (эта цифра должна подтверждаться опытным путем на данной аппаратуре). Разница между уровнем 100% -ного восприятия речи обследуемого и нормой (около 45 дБ) составляет величину потери слуха на речь.

При поражении звукопроводения уровень 100% -ной разборчивости практически всегда достигается. При патологии звуковосприятия системы 100%-ная разборчивость может не достигаться даже при максимальной громкости.

Парадоксальное снижение разборчивости речи. Явление заключается в том, что у ряда людей, страдающих ФУНГом или имеющих диапазон слуха до 40 дБ, при увеличении громкости, начиная с некоторого уровня, ухудшается разборчивость речи. Чтобы выделить таких людей, необходимо к уровню громкости, при котором разборчивость максимальна (100% или меньше), прибавить до 30 дБ и повторить тест Гринберга—Зиндера. Если разборчивость снижается, значит явление имеет место.

Целенаправленные тренировки по развитию речевого восприятия приводят к ослаблению этого явления, повышению разборчивости громкой речи, расширению диапазона комфортного слушания.

7. Окклюзивное тестирование. Окклюзия — это усиление восприятия звуков при закрытом наружном слуховом проходе. В этом случае звук будет отражаться от стенок закрытой полости уха и усиливать сигнал, проходящий

через звукопроводящую систему. Наличие окклюзии свидетельствует о сохранном звукопроведении.

ФОА (феномен окклюзивной аутофонии) — простейший окклюзивный тест. При аутофонии человек слушает собственный голос. Чтобы провести этот тест, необходимо вслух произносить какие-либо слова, попеременно закрывая и открывая ладонями наружный слуховой проход. Если звук слышится более громким при закрытом ухе, значит, окклюзия имеет место, что свидетельствует о здоровой звукопроводящей системе. В противоположном случае можно говорить о нарушении звукопроведения.

Сопоставляя результаты окклюзивного теста с данными аудиометрического обследования, можно оценить надежность полученных результатов и в случае необходимости перепроверить их.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какие биологические и социальные факторы определяют психическое развитие детей, имеющих нарушение слуха?
2. Охарактеризуйте общие и специфические закономерности психического развития детей, имеющих нарушения слуха.
3. Какие факторы влияют на формирование двигательных навыков у детей с нарушенным слухом?
4. Чем обусловлено своеобразие в развитии внимания и его свойств у глухих детей? Назовите основные условия развития произвольного внимания у данной категории детей.
5. Чем обусловлено своеобразие в развитии образной памяти у детей с нарушенным слухом?
6. Каковы причины отставания в развитии словесной памяти у таких детей?
7. Какие общие с нормально слышащими детьми особенности в развитии мышления можно выделить?
8. Определите условия развития понятийного мышления и воображения у глухих детей.

9. Что понимается под глухотой и тугоухостью?
10. Назовите основные теоретические положения педагогической классификации Р.М. Боскис.
11. Назовите основные критерии определения степени тугоухости и группы глухоты по классификации Л.В. Неймана.
12. Назовите критерии оценки состояния слуха по Международной классификации.
13. Как влияют дополнительные отклонения на развитие детей с нарушениями слуха?
14. Проанализируйте организационные формы дифференцированного обучения детей с нарушениями слуха в зависимости от состояния слуха, времени наступления дефекта, наличия дополнительных нарушений, педагогических условий обучения.
15. Сопоставьте применимость объективных и субъективных методов исследования слуховой функции.
16. Какие части слуховой системы диагностируются с помощью тимпанометрии, исследования отоакустической эмиссии, компьютерной аудиометрии?
17. Как по аудиограмме выявляется нарушение звукопроводящей и звуковоспринимающей частей слуховой системы?
18. Как проявляется ФУНГ (на аудиограмме и в бытовом поведении), у кого он может наблюдаться в первую очередь?
19. С помощью каких методов можно оценить восприятие тихой, спокойной и громкой речи?

Литература

1. Базаров В.Г., Лисовский В.Г. и др. Основы аудиологии и слухопротезирования. М., 1984.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002.
3. Богомилский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи. М., 2001.

4. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.
5. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М., 1988.
6. Венгер АА., Выгодская ГЛ., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. М., 1972.
7. Козлов М.Л., Левин АЛ. Детская сурдоаудиология. Л., 1989.
8. Нейман Л.В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей. М., 1961.
9. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. М., 1971.
10. 1971.
11. Развитие логического мышления и особенности усвоения основ наук слабослышащими школьниками / Под ред. И.М. Гилевич, К.Г. Коровина. М., 1986.
12. Речицкая Е.Г., Сошина ЕЛ. Развитие творческого воображения младших школьников (в условиях нормального и нарушенного слуха). М., 2000.
13. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
14. Синяк ВЛ., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. М., 1975.
15. Смирнова О.И., Руленкова Л.И. Аудиология и слухопротезирование. М., 2003.
16. Таварткиладзе ГЛ., Шматко Н.Д. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей раннего возраста. М., 2001.
17. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. М., 1978.
18. П. Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. М., 1988.

Глава №4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ, ТЕНДЕНЦИИ И СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

■ Современные теории обучения

Принципы теории связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением закладываются уже в 20—30-е гг. XX века. Большой

вклад в ее разработку внесли в 20—70-е гг. П.П. Блонский, Л. С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.

Основной тезис этой психолого-педагогической теории состоит в том, что психическое развитие ребенка как в норме, так и в случае нарушения слуха с самого начала опосредовано его воспитанием и обучением.

Наиболее развернуто это положение представлено в работах психологической школы Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева. Затем оно нашло конкретное воплощение в исследованиях по обучению и воспитанию детей с нарушениями слуха (А.Г. Басова, Т.А. Власова, А.П. Гозова, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Е.П. Кузьмичева, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Г.И. Розанова, Е.Г. Речицкая, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.).

Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат и в зоне ближайшего развития» [3. — С. 248]*. Им было введено в педагогическую психологию понятие зоны ближайшего развития, выражающее внутреннюю связь обучения и развития.

Наличие этой зоны предполагает формирование у ребенка до определенного времени отсутствующих психических особенностей. «Процессы обучения и воспитания в каждом возрасте, — пишет Л.С. Выготский, — находятся в непосредственной зависимости не столько от уже наличных, организованных и созревших особенностей ребенка, сколько от его особенностей, находящихся в зоне его ближайшего развития» [2. — С. 25].

Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе своего развития ребенок может решать круг более сложных задач еще не самостоятельно, а под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [2. — С. 42].

Действия, выполняемые ребенком первоначально под руководством и в сотрудничестве, как раз и составляют зону [ГО ближайшего развития, поскольку потом он будет выполнять их вполне самостоятельно.

«...У ребенка, — писал Л.С. Выготский, — развитие из сотрудничества... развитие из обучения — основной факт... На том основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития» [2. — С. 43].

* См. здесь и далее связь ссылок с текстом за текстом главы.

Вместе с тем обучение и воспитание, согласно Л.С. Выготскому, сами по себе не тождественны процессам психического развития. Однако «правильно организованное обучение ребенка, — пишет Л.С. Выготский, — ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [4. — С. 460].

Понятие «зоны ближайшего развития» служит конкретизацией другого фундаментального понятия, введенного в психологию Л.С. Выготским и определяющего два основных вида психических процессов — «интерпсихических» и «интрапсихических». Первоначально ребенок включается непосредственно в социальную деятельность, распределенную между членами коллектива. Эта деятельность имеет внешне развернутое выражение и реализуется с помощью различных вещественных и знаковых средств. Овладение способами выполнения этой деятельности в процессе обучения в сотрудничестве со взрослыми формирует у ребенка интерпсихические процессы.

Затем способы этой деятельности, первоначально усвоенные во внешней форме, преобразуются и превращаются во внутренние (умственные), или интрапсихические, процессы. Именно в этом переходе от внешних, развер-

нутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т. е. в процессе интериоризации, преобразования интерпсихического в интрапсихическое, осуществляется психическое развитие человека.

Как реализуются эти психологические положения в процессе обучения, в том числе ребенка с нарушениями слуха?

Как отмечает А.Н. Леонтьев, «первоначально школьники должны иметь дело с внешним, материальным действием. Лишь затем, в результате постепенного его преобразования — обобщения, специфического сокращения его звеньев, происходит его интериоризация, т. е. превращение его во внутреннее действие, теперь уже полностью протекающее в уме ребенка» [9. — С. 313].

Процесс интериоризации проходит через ряд определенных этапов — от предметных действий через этап выполнения действия во внешней речи к действию «про себя».

Соответственно этому строится и система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Прежде всего наряду с созданием мотивации важно определить ориентировочную основу действия, при которой производится разметка, разбивка на операции для предварительной ориентировки в будущей деятельности. П.Я. Гальперин и его сотрудники установили три основных типа ориентировки в задании. Ориентировочную основу первого типа составляют только образцы (действия продукта). Никаких указаний о том, как выполнять это действие, не дается. Ученик действует сам, медленно, методом проб и ошибок, ориентируясь на заданный образец.

Ориентировочная основа второго типа содержит все указания на то, как правильно выполнять действие с новым материалом. Обучение поэтому идет значительно быстрее и почти без ошибок. Ориентировка третьего типа связана с планомерным обучением ученика анализу новых заданий, который позволяет выделить условия их правильного выполнения.

При обучении с ориентировкой по третьему типу ошибки весьма незначительны, сформированные действия обнаруживают возможность их переноса в новые условия.

Тип ориентировки в задании складывается до того, как ученик приступает к его выполнению. Это система указаний на то, как выполнить новое действие. Исследования, проведенные в сурдопедагогике с позиций деятельностного подхода (Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.), позволяют сделать выводы о том, что для деятельности детей с нарушениями слуха характерно несовершенство ориентировочной основы действий, выражающееся в недостаточности анализа условий, неумении выделять главные и подчиненные ориентиры.

Типичными являются ригидность ориентировки, неполнота, что, в свою очередь, влечет за собой незаконченность решений, нарушение программы и последовательности действий и свидетельствует об отсутствии у глухих и слабослышащих школьников четких представлений о цели действий и путях их достижений.

Таким образом, важной задачей обучения детей с нарушениями слуха является формирование умения выделять существенные признаки в ориентировочной основе действия (ООД), классифицировать задачи по способу решения, переходить от модели, заданной в ООД, к объекту и обратно; воспроизводить и строить алгоритмы, дифференцировать способы действий в соответствии с условиями задач, осуществлять обще логические действия и операции. После составления схемы ООД следует этап материального или материализованного действия, которое выполняется либо на предметах (материальное действие), либо на их изображениях: схемах, чертежах, макетах, моделях (материализованное действие); при этом производится их сопоставление, измерение, перемещение, изменение. Далее наступает этап выполнения этих действий посредством внешней (громкой) речи без опоры на предметы. Речевое действие строится как отражение материального действия. Необходимости манипуляции с их изображениями уже нет. Очередной этап

— перенесение внешнеречевого действия во внутренний план. Это также внешняя речь, но «про себя» (проговаривание про себя). И, наконец, последний этап — действие во внутренней речи, речи «для себя» — умственное действие. Это связано с быстрым сокращением «речевой оболочки» действия (речь «для себя», как известно, очень сокращена). Такова общая схема формирования умственных действий по П.Я. Гальперину. Например, ребенок сначала производит фактическое сложение предметных множеств, затем это же сложение, но комментируя операцию вслух (фактического сложения предметов, их изображений он уже не производит), и наконец, научается складывать «в уме».

Исследования, проведенные в сурдопедагогике (М.И. Никитина, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.), показали, что организованное по указанной теории формирование мыслительных действий позволяет эффективно управлять процессом обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина в последние годы находит все большее распространение в обучении детей с нарушениями слуха. Выделение материального, или материализованного, этапа в освоении действий обуславливается тем, что это значительно облегчает процесс усвоения, наглядно раскрывает логику и содержание действия, не требует его заучивания, обеспечивает процессуальный контроль за усвоением, организует учебно-познавательную деятельность учащихся.

В обучении глухих и слабослышащих детей при формировании новых действий и знаний материализация должна быть по возможности наиболее полной в связи с особенностями развития их мыслительной деятельности. Как известно, уровень сформированности наглядного мышления глухих детей, в частности к моменту поступления в школу, зачастую еще довольно низок, он отстает от уровня развития слышащего ребенка. По данным Н.В. Яшковой, у некоторых глухих детей устойчиво сохраняется низкий уровень функционирования наглядного мышления не только в младшем, но и в среднем школьном возрасте.

Следовательно, недостаточность материализации часто приводит к снижению успешности работы учащихся, к появлению трудностей в усвоении материала. И, наоборот, использование в процессе экспериментального обучения предметно-инструктивных карт, которые последовательно преобразовываются от подробных, развернутых изобразительно-словесных к кратким, где представлены в обобщенном виде основные операции, способствует тому, что уже в подготовительном классе у учащихся могут быть сформированы умения производить под руководством учителя на уроках предметно-практического обучения простейший анализ объектов, составлять заявку на материалы и инструменты, осуществлять пооперационный контроль за изготовлением объектов, делать самостоятельный отчет о проделанной работе, планировать последовательность операций по изготовлению изделия. Таким образом, использование предметных карт в первоначальный период предметно-практического обучения глухих детей способствует эффективному усвоению планирующих и контрольных действий и успешному переводу их в дальнейшем в умственный план.

Вот, например, как может быть организовано усвоение учащимися начальных классов геометрических понятий. Дети сначала работают с материализованными признаками понятий и правилами действий с ними, т. е. конкретными фигурами и карточками, на которых в определенном порядке выписаны признаки понятия, затем те же действия проводятся только в речевой форме, проговариваются вслух, и, наконец, действия производятся уже в уме. Как показывает опыт работы, понятия в этом случае образуются у всех детей. При этом ход выполнения действия на всех этапах контролируется (на последнем этапе он переходил в самоконтроль), а следовательно, осуществляется и планомерное управление процессом формирования умственных действий, а затем знаний как их продуктов.

Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой психологических основ программированного обучения (Л.Н. Ланда и др.). Что такое программированное обучение и чем оно отличается от обычного? Чтобы понять это, надо схематически представить себе учебный процесс. Учитель и ученик — это два активно взаимодействующих звена

учебного процесса. Они же — звенья системы управления в учебном процессе. Между ними, говоря языком кибернетики, действуют каналы прямой и обратной связи, по которым происходит обмен информацией. Учитель говорит, доказывает, аргументирует, а ученик не просто смотрит, слушает и старается понять, усвоить, запомнить, но и включается в деятельность — чертит, рисует, демонстрирует, размышляет, обобщает. Это означает, что по «каналу прямой связи» информация передается от субъекта к субъекту, от учителя к ученику. Но этого недостаточно. Учитель не может обучать вслепую, не получая информации о том, как обучается ученик. Поэтому процесс обучения предполагает и работу «канала обратной связи»: ученик отвечает урок, воспроизводит материал, решает задачу, учитель слушает, смотрит, оценивает. Только на основе этой «обратной информации» учитель может судить о том, насколько успешно проходит обучение определенного ученика, и в зависимости от этого вносить коррективы в процесс обучения, планировать дальнейший ход учебного процесса.

Но у учителя не один ученик, а больше. Он не имеет возможности получать непрерывный поток обратной информации от каждого ученика, не может опрашивать каждого ученика после каждого «шага» в обучении.

Говоря тем же языком кибернетики, канал обратной связи действует периодически, информация по нему поступает с большими перерывами. Это приводит к тому, что у учителя нет точного знания индивидуальных особенностей усвоения. Например, ученик сделал ошибку. Но по какой конкретной причине это произошло, обычно остается неизвестным.

Все эти отрицательные факторы традиционного обучения устраняются при **программированном обучении**, которое обеспечивает постоянный контроль и управление учебным процессом.

Иногда считают, что программированное обучение — это обучение с помощью обучающих машин, обучающих устройств. Это неверно. Главное — программированное обучение предполагает такую организацию, когда ученик не может сделать следующего шага в усвоении, не овладев предыду-

щим. Для этого учебный материал расчленяется на небольшие порции (которые называются «шагами», «кадрами»), располагающиеся в строгой логической последовательности. Такое построение учебного материала называется **программой**. Выделенные «порции» последовательно предъявляются ученикам и могут адресоваться как зрительному анализатору (в виде текста, чертежей, схем, рисунков), так и слуховому (записи на магнитофонной ленте) или тому и другому одновременно.

Прежде чем получить следующую порцию знаний, ученик должен определенным образом показать, что усвоил предыдущее, т. е. правильно выполнить некоторое действие (дать верный ответ на вопрос, решить задачу). Таким образом, он все время дает информацию о том, как усваивается материал. В зависимости от действия ученика (дает ли он правильный ответ или допускает ошибку и какую именно) определяется дальнейший ход обучения: ученику предоставляется возможность перейти к следующей порции, либо он возвращается к предыдущему кадру для повторного усвоения, либо ему предлагают повторить старый материал (предъявляя соответствующий «кадр»). Эти операции может производить обучающая машина, либо такой ход обучения может быть задан расположением материала в программированном учебнике.

Обратная связь в системе «учитель—ученик» обеспечивает непрерывный контроль за работой каждого учащегося, что и делает учебный процесс полностью управляемым. Таким образом, ясно, что программированное обучение действительно обеспечивает контроль за каждым шагом познавательной деятельности и тем самым дает возможность полностью управлять процессом учения. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения. Обеспечивается активность каждого ученика, так как отсутствие активности немедленно обнаруживается. И наконец, каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме и стиле, что особенно важно по отношению к детям с нарушениями слуха, так как в данном случае необходимо осуществить

индивидуальный подход на основе учета не только степени снижения: слуха, но и уровня речевого и общего развития — структуры дефекта в целом.

В настоящее время в общей и специальной педагогике ведутся исследования в области программированного обучения в нескольких направлениях: изучаются принципы программирования, психолого-педагогические основы создания программированных учебников и эффективных обучающих программ. Ведется также психолого-педагогический анализ работы учащихся с различными типами программированных материалов и обучающих машин (в сурдопедагогике исследования О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской и др.). Только на основе такого изучения могут быть созданы научно обоснованные программированные учебники, пособия и разработана методика работы с ними. Исследователи пришли к выводу, что программировать можно и должно не только содержание знаний, но и пути овладения ими, т. е. умственную деятельность учащихся. Обсуждаются вопросы: возможно ли программировать процесс формирования обобщенных умений, эвристических мыслительных процессов, творческого мышления.

Отметим, что программированное обучение не «устраняет» учителя, не снижает его влияния на учебный процесс, а освобождает его от черновой, технической работы. В этих условиях учитель сможет активнее влиять на ход учебного процесса, успешнее осуществлять индивидуальный подход в обучении, уделять больше внимания воспитанию, организовывать речевое взаимодействие детей с нарушениями слуха.

Широко применяется развивающая дидактическая система обучения, разработанная в отношении младших школьников Л.В. Занковым. В основу этой системы положены следующие принципы:

- **Принцип обучения на высоком уровне трудности.** Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.

- **Принцип ведущей роли теоретических знаний**, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков. Содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия.
- **Принцип осознания школьниками собственного учения.** Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции.
- **Принцип работы над развитием всех учащихся.** Согласно этому принципу должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо, по словам Л.В. Занкова, «развитие есть следствие обучения». Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

Также широкое применение получила развивающая система, разработанная группой психологов под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Она связана с изучением резервов интеллектуального развития школьников и исследованием путей реализации этих резервов и называется теорией формирования учебной деятельности с позиций ведущей деятельности в младшем школьном возрасте. Обычно считается, что мышление детей 6—10 лет имеет конкретно-образный характер, отличается сравнительно небольшой способностью к отвлечению и абстрагированию.

Оказалось, что при определенном содержании, специальной организа-

ции обучения у младших школьников молено сформировать гораздо более высокий уровень способностей к отвлечению и рассуждению, чем это принято думать. Они вполне могут освоить относительно сложные абстрактные понятия из области лингвистики и математики.

Содержание и методика обучения: в этой системе существенно отличаются от общепринятых: ведущим звеном экспериментальных программ по математике, русскому языку и труду выступают знания теоретического и обобщающего характера. Обучение идет от знаний общего типа к сведениям более частным и конкретным. От осознания общего дети переходят к пониманию богатейшего многообразия его конкретных проявлений.

В основе этого метода лежит выполнение учащимися особых действий, моделирующих (в предметной или знаковой форме) общие отношения объектов, изучаемых данной дисциплиной (математикой, грамматикой). В результате школьник сам находит общие отношения.

Если по общепринятому мнению дидактов и психологов (Н.А. Менчинская, Л.В. Занков и др.), при обучении арифметике буквенная символика должна вводиться после того, как младший школьник овладевает числом, а решение задач в общем виде с использованием буквенных обозначений должно следовать после решения задач с конкретными числовыми данными, то в системе, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, буквенная символика вводится еще в дочисловом периоде обучения. Младшие школьники с 1-го класса систематически знакомятся с общими отношениями величин и их свойствами, зависимостями между величинами, учатся использовать для их описания буквенную символику (например, используют буквенную и знакомую символику для изображения равенств и неравенств, их свойств и действий с ними). Со 2-го класса школьники приступают к решению задач с буквенными данными путем составления уравнений.

Возможности использования этой концепции в обучении глухих школьников рассматривались Е.Г. Речицкой, И.А. Шаповал, М.И. Никитиной и Е.Т. Логвиновой.

Направленность на развитие содержательных обобщений уже в начальных классах проявляется в стремлении продемонстрировать учащимся существенные особенности объектов, закономерные связи с позиций системного подхода. При этом объект изначально рассматривается как часть более сложной системы с ее компонентами и связями. Такая система знаний носит иерархический характер, т. е. вначале раскрывается сущность простых объектов, лежащих в основе более сложных знаний. Вместе с тем известно, что одна из важнейших задач, решаемых на первых годах обучения в школе для глухих детей, — формирование житейских понятий как базы для овладения научными понятиями. Оно происходит иначе, по другим закономерностям, отличным от научных, — это путь формирования «от видимого, от вещи, от явления» наряду с овладением словом (Ж.И. Шиф). Под житейскими понятиями понимают обществоведческие, природоведческие, пространственные, временные, количественные, относительные понятия о действиях, об орудиях труда и т. д., — т. е. все, что составляет основу для последующего формирования собственно системных знаний. При формировании системных знаний необходимо соблюдать три этапа: выбор центрального явления, центральной связи компонента понятия, который кладется в основу построения системы знаний, и раскрытие иерархических взаимоотношений компонентов, составляющих систему.

Проиллюстрируем сказанное примерами из области обществоведческих знаний. В качестве центрального явления рассматривается труд и понятие о труде как о человеческой деятельности по созданию материальных и духовных благ; в качестве центрального компонента выступает предмет, который создается в труде и удовлетворяет потребность человека, а в качестве центральной связи — связь порождения, т. е. создание предмета в результате труда. При формировании иерархической системы знаний об объектах окружающей действительности предполагается постепенное раскрытие сущности: вначале изучается предмет как таковой, затем его назначение, связь между назначением, строением, материалом; создание предмета человеком в трудовом процессе для удовлетворения потребностей; трудовой процесс как единство; система компонентов (цель,

мотив, выбор материала, инструментов, трудовых действий, получение результата труда); вид труда как единство трудовых процессов и обобщенных результатов труда; взаимодействие видов труда. В иерархической системе знаний раскрываются многообразие сторон объекта познания и причинно-следственные связи как наиболее важные в познании сущности объекта. Например, знание назначения предметов позволяет ребенку понять, почему труд является необходимым условием жизни человека, почему все люди трудятся.

Построение иерархических систем знаний о различных областях окружающей действительности — задача современной дидактики специальной школы для детей с нарушениями слуха.

Исследования, проведенные в общей и дошкольной педагогике (В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков, В.И. Логвинова и др.), показали, что именно системные знания обеспечивают оптимальное воспитывающее и развивающее воздействие.

Наиболее важно и доступно сформировать у детей с нарушениями слуха обобщенные способы решения познавательных задач. Усвоение обобщенного способа действий, направленного на решение всех задач определенного типа, рассматривается как основная предпосылка формирования учебной деятельности (в общей педагогике — Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Логвинова, Н.Н. Поддьяков, в сурдопедагогике — С.А. Зыков, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, Л.И. Тигранова, И.А. Шаповал). Овладение обобщенными способами общеучебных и логических действий повышает возможности самостоятельного вычленения детьми известного в неизвестном, отнесения новых фактов к изученным ранее. У учащихся формируются умения воспринимать познавательную задачу, анализировать ее, выделять главное, существенное, находить адекватные способы решения этой задачи.

Обучение детей такой деятельности целесообразно начинать на уроках предметно-практического обучения. На начальных этапах обучения учитель руководит деятельностью учеников, учит их активному анализирующему восприятию образца изделия, ставя перед детьми вопросы-проблемы, требующие самостоятельного решения. Постепенно у детей вырабатывается обобщенный способ действия по вос-

приятию и анализу изделия с точки зрения его устройства, изготовления, функционального назначения, способа использования.

Анализ может осуществляться по следующему плану (Т.В. Розанова):

- 1) внешние свойства (цвет, форма, величина, внешнее строение — части и их отношения);
- 2) внутренние свойства (материал, из которого сделан предмет, внутреннее строение);
- 3) функциональные свойства и назначение предметов;
- 4) родовая и видовая принадлежность.

По указанным признакам анализируются отдельные предметы, сравниваются с другими, обобщаются группы предметов для подчеркивания тех или иных общих и отличительных признаков. При обобщении в одних и тех же предметах выделяются разные общие свойства — основания для обобщений.

На основе мыслительных операций, осуществляемых сначала по отношению к конкретным объектам и видам деятельности на уроках предметно-практического обучения, ознакомления с окружающим, у глухих детей формируются умения оперировать понятиями при использовании соотношений типа «род — вид — разновидность».

На уроках труда и предметно-практического обучения младшие школьники с нарушениями слуха успешно осваивают простые способы планирования своей трудовой деятельности, применяя при этом не вспомогательные технические средства, как учебно-инструктивные карты и чертежи-развертки изделий. В процессе обучения глухих детей стала очевидна возможность формирования у первоклассников и второклассников навыков пооперационного планирования своей деятельности и пооперационного ее контроля (это касается и деятельности по изготовлению новых для детей изделий, т. е. навыки планирования и контроля приобретают обобщенный характер).

Постепенно логические операции, которые осваивают глухие и слабослышащие школьники, превращаются в общий способ решения задач (предметно-практических, языковых, математических), а затем и в общий способ

мыслительной деятельности (Т.А. Григорьева, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, М.И. Никитина, И.А. Шаповал и др.).

Таким образом, эта система обучения закладывает основы научного, теоретического мышления уже в младшем школьном возрасте.

Конечно, в этой концепции еще не все ясно и бесспорно. Возникает, например, проблема соотношения того, что «можно», и того, что «нужно». Одно дело выяснить, что посильно детям делать в младшем школьном возрасте, но некоторые исследователи обеспокоены возможным перенапряжением учащихся. Другие высказывают опасение, не приведет ли столь раннее введение буквенной символики (в дочисловом периоде усвоения) к формализму в обучении, не происходит ли развитие абстрактного мышления в этом случае в ущерб развитию образного, наглядного мышления.

Дальнейшие исследования, безусловно, дадут ответ на все эти вопросы. Но важность и перспективность этой системы обучения очевидна.

Максимальная активизация познавательной деятельности учащихся, развитие у них активного, самостоятельного, творческого мышления является важной задачей современного школьного обучения детей с нарушениями слуха.

Основой обучения должно быть не запоминание информации, которую преподносит ученикам учитель (хотя это тоже важно), а активное участие самих школьников в процессе приобретения этой информации, постепенное формирование у них способности самостоятельно приобретать знания.

Психологи Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, И.А. Махмутов, З.И. Калмыкова и др. разрабатывают психологические основы так называемого **проблемного обучения** в его разных модификациях. Возможности его рассматриваются и в сурдопедагогике. Суть этого метода заключается в следующем. Перед учениками ставится проблема, познавательная задача, и они (сначала при участии учителя, а затем и самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения. Дети строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюде-

ния, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

Это могут быть, например, задачи на самостоятельное «открытие» правил, законов, формул, теорем (самостоятельное выведение закона физики, правила правописания, математической формулы, открытие способа доказательства геометрической теоремы и т.д.). В одном случае учитель может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Поставив проблему, он высказывает предположения, обсуждает их вместе с учениками, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, педагог демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В другом случае роль учителя может быть минимальной — он предоставляет школьникам возможность самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут он не занимает пассивной позиции, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать ненужной потери времени. **Метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытием школьниками тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим, или исследовательским, методом.**

Основное в проблемном обучении — создание **проблемной ситуации**. Разумеется, не всякий вопрос, на который ученик не знает ответа, создает проблемную ситуацию. Учебная задача может вызвать умственную активность при определенных условиях. Источник активности учащихся можно видеть, в частности, в противоречиях между имеющимся у них опытом (знаниями, умениями, навыками) и возникающими проблемами при решении познавательных учебных задач. Это противоречие вызывает активную мыслительную деятельность.

Младшего школьника начинают обучать чтению тогда, когда у него еще не сформировались психические функции, обеспечивающие деятельность чтения (имеется в виду развитие зрительного, слухового и двигательного анализаторов, соответствующих форм анализа и синтеза и т. д.), они формируются в процессе обучения, а у глухих детей, в частности, при овла-

дении дактильной речью уже в дошкольном возрасте (в 4 года).

Л.С. Выготский указывал: то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, учителя, завтра он будет делать самостоятельно, то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития.

Основная задача сегодняшнего дня — выявление оптимально благоприятных условий для развития: личности каждого ребенка с нарушениями слуха, его задатков, способностей, формирование и развитие в процессе обучения самостоятельного творческого мышления, познавательной активности, повышение развивающей роли обучения. При этом следует исходить из положения Л.С. Выготского о том, что обучение должно ориентироваться не на уже достигнутый учеником уровень развития, а несколько забегать вперед, предъявляя к развитию школьника требования, несколько превышающие его наличные возможности.

Исходя из этого принципа, следует продумывать психологические условия активизации мыслительной деятельности школьников в процессе учения, условия овладения эффективными методами самостоятельной умственной деятельности, соотношение в процессе учения усвоения «готовых» знаний и самостоятельных «открытий», которые вполне по силам глухим детям. В содержании каждого учебного предмета кроме системы знаний следует предусматривать особые типы познавательных и практических задач, независимо от того, в рамках какой педагогической системы обучается ребенок с нарушениями слуха. Решение этих задач поможет не только более сознательному усвоению знаний, но и развитию способности самостоятельно добывать и применять знания, творчески мыслить и действовать (исследования Н.А. Менчинской, Г.С. Костюка, З.И. Калмыковой, С.Ф. Жуйкова, Т.В. Кудрявцева, И.С. Якиманской в общей педагогике; А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова, Л.А. Новоселова и др. — в сурдопедагогике). Всюду, где только возможно и рационально, учитель должен будить мысль ученика, развивать у него активное, самостоятельное и творческое мышление, поддерживать его соб-

ственные устремления и интересы, что способствует развитию свободно мыслящей и творческой личности школьника XXI в.

■ **Современные тенденции обучения детей с нарушениями слуха**

Для дальнейшего успешного развития системы воспитания и образования незлышащих и слабослышащих детей основополагающее значение имеют базовые принципы взаимодействия личности, семьи и общества, выдвину-тые в соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989). В этой новой со-циально-правовой системе приоритет отдается самому ребенку и семье, вну-трисемейным и межличностным отношениям, личностной активности и лич-ностному росту.

Основа современного концептуального подхода заключается в следу-ющем: от личности ребенка — к семье; от семьи — к социально ориентиро-ванной общности общеобразовательных учреждений и институтов (дошколь-ные учреждения, школа, центр психолого-медико-педагогической помощи, центр социальной помощи и реабилитации, центр досуговой деятельности, служба социальной профилактики и т. д.).

Социально ориентированные учреждения различных ведомств должны быть развернуты в первую очередь к семье, к ее микросоциуму; быть откры-ты для активного обращения родителей и детей с их проблемами; должны ак-тивно взаимодействовать друг с другом при решении ключевых проблем ре-бенка и семьи, отступая при необходимости от ведомственных интересов перед интересами ребенка.

Важный аспект проблемы — взаимоотношения школы и ребенка.

Современная сурдопедагогика, как и педагогика в целом, на современ-ном этапе своего развития стремится к реализации ряда принципов госу-дарственной политики в области образования:

- принципа гуманизации образования, который означает переход от прежней концепции образования, в основе которой лежало императивное формирова-

ние у учащихся знаний, умений и навыков, т. е. сосредоточение всех педагогических усилий на интеллектуальном, когнитивном развитии, — к личностно ориентированной концепции образования;

- принципа адаптивности образования к уровню и особенностям развития ребенка, в соответствии с которым адаптивная школа ориентирована на работу с детьми, имеющими различные образовательные потребности, и на этом пути с позиций педагогического плюрализма предлагает разнообразные средства и методы для различных категорий детей с нарушениями слуха, в том числе с ЗПР, с нарушениями зрения и т. д.;
- принципа дифференциации и индивидуализации обучения, который позволяет ребенку вместе с родителями выбрать тот путь обучения, который для него более приемлем.

В настоящее время в системе образовательных услуг для детей с нарушениями слуха существуют следующие типы учреждений:

- государственная система школ-интернатов для детей с нарушениями слуха, функционирующих в том числе и по экстернатному варианту;
- классы для глухих детей, работающие по системе Э.И. Леонгард в школах комбинированного вида;
- так называемые интегрированные классы (полная интеграция) в массовой общеобразовательной школе;
- билингвистическая гимназия в Москве (руководитель Г.Л. Зайцева), где жестовая речь признается в качестве полноценного средства обучения, является исходной и ведущей формой речи в учебном процессе;
- Центр психолого-педагогической реабилитации в Зеленограде и центры реабилитации слуха и речи в Нерюнгри (Якутия), Владивостоке, Хабаровске, Тольятти и других городах, работающие по верботональной системе обучения, в которой большое значение придается комплексной диагностике слухового восприятия, включающей тональную, верботональную и речевую аудиометрию, функциональную диагностику слуха (определение оптимального слухового поля и др.) с использованием оригинальных технических средств; на основе этих и других данных со-

ставляется индивидуальный план слухоречёвой реабилитации каждого ребенка;

- школа-интернат № 65 г. Москвы, где в сентябре 1999 г. был открыт первый в истории сурдопедагогики класс, работающий на основе использования достижений штайнеровской педагогики.

Суть штайнеровской (вальдорфской) системы, которую с полным правом можно назвать гуманистической, состоит в следующем: направленность на развитие личности ребенка, использование в процессе воспитания живописи, музыки, движений, развитие природных задатков и творческих способностей ребенка; отказ от ранней интеллектуализации, ориентация на особенности и закономерности развития детей в каждый возрастной период.

Наряду с развитием системы образования, появлением Новых типов обучения детей с нарушениями слуха, учитывающих потребности личности, в 90-е гг. XX в. широкое развитие получает и система дополнительного образования как в рамках школы, так и в виде самостоятельных учреждений (центров и Домов творчества), которые также учитывают потребности и обеспечивают многостороннее развитие интересов детей: художественное творчество, спортивная, и экологическая деятельность и т. д. В эту работу, безусловно, включаются и школьники с нарушениями слуха.

■ Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в отечественной психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер как деятельности, так и общения.

В последнее время на уровне философии образования все активнее утверждаются представления о необходимости учета в образовательно-воспитательных системах неповторимости каждого индивида. Как следствие можно рассматривать тенденцию постепенного отказа от унификации лично-

сти в среде образования. Идеи интереса к индивидуализации образовательной деятельности развиваются в контексте личностно ориентированного подхода, который выделился в 90-х гг. XX в. из личностно-деятельностного подхода в качестве самостоятельного.

Существует мнение, что образование всегда было ориентировано на личность. Формально это так, но при традиционном, не личностно ориентированном, подходе личность рассматривается не как цель, а как средство для достижения каких-то «высших» интересов: государственных, политических, идеологических. Иначе говоря, приоритетным в этой системе всегда была не личность с ее собственными внутренними желаниями, а тот продукт, который она потенциально способна создавать. Считалось, например, что одаренная личность, реализовав свои возможности, принесет обществу максимум пользы, что позволит ей самой чувствовать свою значимость, полезность, обрести место в социуме, удовлетворяющее ее амбициям и потребностям.

Личностно ориентированный подход принес новое понимание этих проблем, а также новое видение задачи индивидуализации учебной деятельности, где главным является не формирование личности с заранее определенными свойствами по установленной модели, а создание условий для полноценного проявления и развития специфических личностных качеств субъектов образовательного процесса.

Согласно личностному подходу в центре обучения находится сам ребенок, его особенности в когнитивной, личностной, мотивационной сферах, формирование у него адекватного самосознания.

Учитель в контексте такого подхода определяет учебные цели и задачи урока и организует весь учебный процесс, исходя из особенностей темперамента, характера, возможностей, способностей и интересов каждого ребенка. Центральным ядром в личностно ориентированном обучении являются представления ребенка о самом себе, его самооценка, именуемая «Я — образ».

Например, ребенок на уроках по ознакомлению с окружающим должен получить представление о самом себе, своей семье, своих сверстниках, о том,

что его окружает. Об этом свидетельствует, например, изучение тем «Какой я», «Я и моя семья», «Мой дом», «Мой любимый цвет», «Мои любимые игры», «Я и мои друзья», «Что я люблю», «Мои увлечения», «Я в городе» (на даче) и т. п. при ознакомлении с окружающим миром ¹.

Учась познавать и уважать свое «Я» (так называемый позитивный эгоцентризм), ребенок затем идет дальше — к признанию и уважению своего окружения: родителей, близких, друзей, сверстников, взрослых. Постепенно познавая общество и природу, обучаясь взаимодействию, он начинает ощущать себя неотъемлемой частью большого и сложного мира, где все взаимосвязано.

Рассматривая возможности реализации личностно ориентированного подхода в обучении детей с нарушениями слуха, мы исходим из положения Л.С. Выготского о том, что каждый «аномальный» ребенок — это прежде всего ребенок, а затем только ребенок, имеющий те или иные нарушения.

Поэтому, прежде всего, и рассмотрим те особенности — возрастные, личностные, — которые имеет любой ребенок вне зависимости от характера нарушения, и вместе с тем отметим ряд специфических, которые определяются характером нарушения и которые в совокупности должен учитывать сурдопедагог, работающий с детьми с нарушениями слуха.

Каждый возраст обладает своей спецификой, на которую должен ориентироваться и которую должен учитывать учитель. Так, в младшем школьном возрасте работа должна строиться с учетом собственных интересов детей. Интересы младшего школьника лежат в предметном мире; возможность выразить эти интересы через свое эмоциональное отношение дает детям ощущение собственной уникальности. Характерная для младших школьников ориентация на взрослого как на авторитет и образец для подражания позволяет психологически квалифицированно работающему педагогу добиваться повышения уровня развития творческих способностей детей.

¹ Речицкая Е.Г., Филоненко-Алексеева А.Л. Солнечный Зайчик: Учеб. для подготовительного — первого кл. специальных (коррекционных) образоват.

учреждений I и II вида. М., 2000.

К моменту окончания начального обучения сверстник и общение с ним начинают определять многие стороны личностного развития. В этом возрасте появляются притязания на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений детей в классе, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе (по данным психологов, в дальнейшем имеет тенденцию сохраняться неблагоприятный статус). Поэтому на эмоциональное благополучие начинают влиять не столько успехи в учебе, а то, как складываются взаимоотношения с товарищами. Существенно меняется и характер самооценки школьников в этом возрасте — во внимание принимаются внеучебные характеристики, качества, которые проявляются прежде всего в общении.

Подросток становится достаточно автономной личностью. Он обладает определенной самостоятельностью, достаточно развитыми навыками самообслуживания, социальной, общественной и учебной жизни. Появляющееся на этой основе чувство взрослости приводит к появлению потребности в новых средствах самовыражения. Он хочет вести себя как взрослый, хочет признания своей взрослости. У подростка кардинально меняется самосознание, у него возникает свой интимный, личностный мир, который становится предметом его пристального интереса.

Другими словами, у подростка появляется чувство индивидуальности, а вместе с ним потребность в принятии, поддержке этой индивидуальности (т. е. своей личности) другими людьми.

Потребности личности в старшем школьном возрасте совпадают с психологическими условиями развития творческого потенциала — это ориентация на самооценку, индивидуальность, уникальность каждой человеческой личности. Старшеклассники ценят в учителе прежде всего личные качества и профессионализм.

Сказанное выше свидетельствует о важности индивидуализации развивающих программ для разных возрастов с учетом возрастных особенностей

личностного развития. Для младшего школьного возраста это учет интересов детей к окружающему миру, для среднего школьного возраста — учет интересов подростков к своему внутреннему миру; для старшеклассников — учет личностного развития, возрастной личностной зрелости.

Одна из важнейших задач современной школы состоит в создании доверительного, подлинно демократичного стиля общения во все возрастные периоды, особенно в старшем школьном возрасте.

Долгое время в учебном процессе игнорировались различия между мальчиками и девочками, которые весьма существенны. По данным психологов, в младшем школьном возрасте мальчики более разносторонни, оптимистичнее и более открыты, чем девочки. Девочки более скрытны и раньше начинают понимать, какими их хотят видеть окружающие, они послушнее, приветливее, чем мальчики. У девочек в ситуациях совместной деятельности показатели гуманных отношений ниже, чем у мальчиков, т. е. альтруистическая репутация девочек подчас преувеличивается. Девочки показывают более высокий уровень чувствительности и социальной ответственности и большую, чем мальчики, гибкость, способность демонстрировать социально одобряемые Формы поведения. Все эти психологические особенности должен знать учитель.

В обучении необходимо иметь в виду и разные «социальные» роли мальчиков и девочек в будущем. Поэтому в мальчике необходимо развивать чувство ответственности (перед родителями, другими детьми, перед самим собой) и чувства уважения к девочке, к женщине. Девочку надо учить быть отзывчивой, доброй, внимательной, понимать состояние других людей и действовать в соответствии с этим.

Каждый ребенок имеет определенный **тип нервной системы**, в соответствии с которым выделяются **четыре типа темперамента**: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, обладающие своими особенностями. **Сангвиники** отличаются быстрой реакцией, открытостью, общительностью, **флегматики** характеризуются некоторой медлительностью в сравнении с

сангвиниками, но они всегда трудятся с полной отдачей, **холерики** способны к длительной активной работе, но им трудно бывает сдерживать себя. **Меланхолики** быстро утомляются, они интроверты, но отличаются богатым воображением. Детям с разным темпераментом нужен разный темп, разный режим работы и разное, но всегда доброе и уважительное, понимающее отношение учителя.

Так, флегматику мы предоставляем возможность самому сделать шаг навстречу педагогу. При правильном подходе, основанном на умеренности и разумности, ребенок-флегматик обнаруживает много душевной глубины и размеренного продвижения вперед. С меланхоликом обращаемся только через оберегающий, защищающий, сочувствующий жест, уважая его внутреннюю независимую жизнь; оберегаем чувство собственного достоинства холерика, подходя к нему с деликатным юмором, даем ему самые ответственные и сложные поручения; поддерживаем стремление сангвиника к радостному, открытому общению с окружающими; самое главное в воспитании ребенка-сангвиника — спокойный ритм ежедневного образа жизни, что позволяет ему избавиться от невнимательности и поверхностности своей натуры.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы: одни дети имеют преимущественно визуальный (зрительный) тип восприятия информации, другие — слуховой, третьи — кинетический (двигательный) тип или тактильный.

Для выработки сосредоточенности у каждого ребенка необходимо предусматривать включение разных анализаторов в познавательную деятельность: зрительного — нарисуйте на доске глазами цифру 8, треугольник или круг; посмотрите в глаза друг другу и поблагодарите за совместную работу; слухового — скажите за экраном друг другу волшебное слово; моторно-двигательного — изобразите движения быстрого кузнечика, игру пианиста; пройдите, пробегите по кругу, по диагонали.

Кроме того, девочки часто предпочитают слуховой способ познания, они более восприимчивы к звукам, интонации. Поэтому они начинают говорить раньше мальчиков, рано проявляют интерес к чтению, любят петь,

рассказывать стихи и т. д. У мальчиков более точное визуальное восприятие, у них более четкое чувство пространства. Таким детям («зрителям») интереснее смотреть иллюстрации к сказке (чем слушать ее), лепить, вырезать, конструировать. Дети-деятели много двигаются, раньше начинают ходить, предпочитают активные игры, хорошо ориентируются в пространстве. Деятели эмоционально неустойчивы, у них возможны языковые проблемы. В школе именно у этих детей возникает больше всего трудностей.

Необходимо также учитывать и преобладающий тип **сигнальной системы**, в соответствии с которым выделяются три типа людей: **художественный** (для которого свойственна яркость образов в результате непосредственного воздействия живого впечатления, эмоций), **мыслительный** (отличаются стремлением к умственным упражнениям, часто в сфере математических абстракций) и **средний тип**.

Адресованные школьникам вопросы, задания, замечания, пожелания в условиях лично ориентированного подхода должны стимулировать его личностную, интеллектуальную, речевую активность, поддерживать речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахах, ошибках, неудачных или ошибочных действиях. Важнее поддерживать ребенка в его движении от незнания к знанию, от неумения к умению, сравнивать его успехи в соревновании с самим собой, а не с соседом по парте. Тем самым мы стимулируем дальнейшее развитие ребенка, развитие его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик.

Что касается второго аспекта — деятельностного, то здесь прежде всего отметим, что он ориентирует не только на усвоение знаний в процессе учебно-познавательной и других видов деятельности, но и на способы этого усвоения, на способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческих способностей.

Существенной характеристикой деятельности является не мотивированность. Наряду с внутренними мотивами деятельность побуждается соревновательными и внешними (широкими социальными или узколичными)

мотивами. Например, это могут быть мотивы престижности учебы и манной школе, лицею, гимназии, мотивы собственного роста, долга и др., которые являются внешними по отношению к самой учебной деятельности школьника. При этом они могут быть не только «знаемыми, понимаемыми», но и «реально действующими». Однако эти внешние мотивы, будучи сильными побудителями общественного поведения, сами по себе не обеспечивают включения школьника в учебную ситуацию. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные мотивы. Мотивы поступков каждого ученика должны непременно интересовать педагога, работающего в рамках личностно-деятельностного подхода.

Особенности мотивации учебной деятельности глухих детей рассматривались Е.Г. Речицкой. Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целенаправленность. Это интегрирующее ее начало. Цель деятельности связана с предметом и с мотивом. Еще одна важная характеристика деятельности — ее осознанность. Осознанность может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) и к содержанию или процессу деятельности. Понятие осознанности также чрезвычайно значимо для современной специальной школы. В этом случае субъект (сурдопедагог, а затем и ребенок) анализирует собственные переживания, наблюдает свою психическую жизнь, осмысляет свои поступки или поступки другого человека, пытается выяснить характер своего «Я» и т. д.

При современном подходе происходит переориентация традиционного обучения на постановку и решение самими школьниками учебных задач (практических, познавательных, коммуникативных) на самоконтроль, самооценку, рефлексия.

Этот подход предполагает и изменение основной схемы взаимодействия учителя и учеников в школе для детей с нарушениями слуха.

При организации учебного процесса важно более широко использовать диалогическое общение. Общение через диалог рассматривается в гуманистической педагогике как условие реализации субъект-субъектных отношений в

противоположность субъект-объектным отношениям (монологическим). Монологическое общение предполагает, как известно, доминирование во взаимодействии воли одного из участников общения (как правило, педагога); что должно быть принято другими участниками (детьми).

Диалогическое общение, другими словами — учебное сотрудничество, представляет собой достаточно разветвленное взаимодействие по следующим линиям: 1. учитель—ученик; 2. ученик—ученик (в парах — диадах); 3. групповое взаимодействие (при работе тройками — бригадами, группами, конвейером).

При работе группами можно отметить возможность реализации большей коллегиальности, большей аргументированности суждений, большей информативности в решении обсуждаемых проблем. При этом формируется коллективная коммуникативность, которая реализуется в трех планах: а) установка на коллективное творчество; б) активное участие каждого ученика в решении поставленной задачи; в) выбор каждым ребенком лично значимого задания, объекта деятельности, вида речевой деятельности и т. д. Коллективная коммуникативная деятельность, или учебное сотрудничество, или совместно распределенная деятельность позволяет обеспечивать индивидуализацию учебного процесса.

Таким образом, можно говорить о том, что личностно-деятельностный подход предполагает новые формы организации обучения, которые давно утвердились в практике лучших учителей школы для неслышащих детей, начиная с введения в учебный план специальной школы (1972) предмета — предметно-практическое обучение.

Коллективные формы деятельности имеют особое значение в обучении детей с нарушениями слуха. Их можно рассматривать в качестве «обходного пути развития» ребенка с различными проблемами. Как известно, Л.С. Выготский отмечал тесную связь коллективного сотрудничества (социального развития) и речи. Коллектив рассматривался им в качестве фактора речевого развития.

Имея в виду оптимальную реализацию принципа коммуникации в обучении языку глухих детей, С.А. Зыков (1964, 1972, 1981) вводит как обязательную составляющую в уроки деятельности различные организационные формы (работа с «маленьким учителем», парами, бригадами, конвейером), т.е. коллективное сотрудничество, при котором каждый ребенок обучается речи не сам по себе, а в организованной деятельности, доступной, понятной и интересной, а поэтому мотивированной, в коллективе сверстников, прежде всего «для других», а затем и «для себя».

Таким образом, согласно Л.С. Выготскому, воспитывая коллективизм, социальное поведение, совместное сотрудничество, мы создаем адекватные и единственно верные условия для формирования речи глухого ребенка. Кроме того, общение в совместно распределенной деятельности происходит «не снизу вверх», а между равными себе, именно в таких условиях, согласно Ж. Пиаже, происходит формирование подлинной логики и нравственности (умение встать на позицию другого, прислушаться к его мнению, принять его и т. д.).

Согласно Л.С. Выготскому, из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают высшие формы интеллектуальной деятельности. Другими словами, коллективные формы деятельности предшествуют индивидуальным формам поведения и являются источниками их возникновения.

В начале обучения речь выступает у глухого ребенка в коммуникативной функции, т. е. как средство общения, как форма сотрудничества и взаимодействия с другими детьми или взрослыми. В старшем школьном возрасте речь становится одним из важнейших средств мышления, одним из ведущих внутренних процессов поведения человека.

В условиях учебного сотрудничества важно реализовывать личностно-ролевой подход, когда ребенок принимает на себя те или иные роли (ведущего-руководителя, исполнителя, контролера-оценщика). В одном случае он учится понимать поставленную задачу и четко, понятно формулировать по-

ручения «исполнителям»; те, в свою очередь, приняв его, должны правильно выполнить и сообщить об этом адресанту; третьи проконтролировать и по возможности объективно оценить действия первых двух.

Таким образом, мы не только формируем у детей диалогические отношения, понимание и принятие другого, но и используем личностно-ролевой подход для целенаправленного формирования учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте (Е.Г. Речицкая, 1987; 1990).

При личностно-ролевом подходе мы имеем возможность учитывать и воздействовать на межличностные отношения в коллективе, на мотивацию, на уровень притязаний. Как показывают данные исследований (Е.Г. Речицкая, 1997), в условиях совместной деятельности дети младшего школьного возраста обнаруживают склонность выбирать более сложные задания, чем в индивидуальной, и таким образом повышать свой уровень притязаний. Так, высокий уровень притязаний отмечался в 2 раза чаще в условиях совместно распределенной деятельности.

Распределение ролей может происходить следующим образом. Детям с устойчивым средним уровнем притязаний целесообразно давать роли в совместной деятельности, исходя из их интеллектуальных способностей и творческих возможностей или учитывая выбор класса.

Учащимся с неустойчивым заниженным уровнем притязаний необходимо создавать условия для постепенного освоения содержательных, структурных и функциональных компонентов деятельности и предлагать сначала роли исполнителей, затем контролеров-оценщиков, наконец руководителей.

Для школьников с устойчивым завышенным уровнем притязаний лучше чередовать роли ведущие и подчиненные с целью формирования умения принимать позицию партнера, вставать на его точку зрения, развивать антиципацию. Этот подход целесообразен и по отношению к учащимся с неустойчивым завышенным уровнем притязаний.

Вместе с тем позиция руководителя позволяет детям, одаренным в со-

циальном отношении (например, лидерская, коммуникативная одаренность), в максимальной степени реализовывать свой творческий потенциал. Художественно одаренным учащимся зачастую импонирует исполнительская позиция в конструктивной, изобразительной, сочинительской деятельности, где есть условия для творческого самовыражения.

Учащихся с сильно выраженной неустойчивостью уровня притязаний необходимо приучать к выполнению ведущих ролей постепенно, не допуская фрустрационных проявлений при возможных неудачах в ролевом поведении, положительно подкрепляя их сильные качества и творческие успехи в педагогической работе.

Развитию диалогических отношений способствует установка на партнёрство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умение слушать и слышать партнера, готовность взглянуть на предмет обучения (результат деятельности) с позиций партнера, способность к сочувствию, сопереживанию, умение помочь и порадоваться за другого. Последнее может выражаться в различном типе экспрессивно-оценочных суждений. Например: «Не расстраивайся! Давай я помогу»; «Это легко исправить»; «У тебя отлично получается»; «Какой красивый рисунок!»; «Я рад за тебя!»; «Ты мне очень помог. Большое спасибо!»; «Я хочу поблагодарить Никиту. Он придумал интересное продолжение рассказа. (Помог мне написать план.)» и т. д.

В обучении важно формировать различные **стороны общения** — **коммуникативную** (процесс обмена информацией), **интерактивную** (регулятивная сторона взаимодействия партнеров по совместной деятельности) и **перцептивную** (прочтение собеседника на основе действия таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, рефлексия).

Сотрудничество, равнопартнерские отношения в деятельности, диалогическое общение есть выражение личностно ориентированного подхода. Развитие личности связано не только с характером межличностных отношений в коллективе, но и с постепенным осознанием ребенком самого себя, а оно непосредственно зависит от степени овладения языком. Усвоение языка способствует интеллектуальному развитию ребенка уже потому, что в си-

стемном строении языка отражен исторический опыт человечества по овладению процессами анализа, синтеза, абстрагирования. В процессе овладения значением слова через употребление его в различных контекстах происходит усвоение смыслового и системного строения слова, что ведет к развитию сознания ребенка, изменению отношений к себе самому и окружающей действительности.

В коррекционной работе с детьми, имеющими нарушение слуха, неслучайно столь большое место отводится их речевому развитию. Успехи в этом направлении, показывающие, как дети от простого подражания речевым действиям взрослого и высказываний различной модальности, благодаря специально выработанным навыкам слушания, говорения, дактилирования, чтения, письма, поднимаются на уровень инициативного общения с окружающими, как через язык перестраивается все их сознание, достаточно убедительно свидетельствуют о личностном развитии детей с недостатками слуха.

Большую роль в личностной направленности, в гуманизации образования играет искусство. Оно является универсальным средством развития творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического воспитания личности. Искусство (живопись, музыка, лепка, танец) выступает как особая форма духовно-практической деятельности, в которой происходит эмоционально-ценностное становление ребенка.

В настоящее время в школах для детей с нарушениями слуха большое внимание уделяется предметам искусства (живопись, ритмика, танцы, музыка, сценическое искусство) как в урочное (музыкально-ритмические занятия в младших и средних классах), так и во внеурочное время (кружки, художественная самодеятельность — шестовое пение, постановка спектаклей и т. д.).

Важно, чтобы искусство было представлено на всех ступенях обучения. Именно предметы искусства определяют душевность и духовность, доброту и красоту жизни — качества, которые нужно формировать у детей с нарушениями слуха с раннего возраста. По мнению ведущих современных педаго-

гов, ученых, школа не продвинется вперед по пути гуманизации до тех пор, пока предметы художественного цикла не займут достойного места в образовательном процессе.

Положительное одухотворяющее влияние искусства должно найти свое продолжение во внеурочной деятельности ребенка в различных кружках и студиях, таких как «Творческая лаборатория», «Акварелька», «Мастерская Самоделкина», «Клуб добрых дел», «Хореография», «Мир искусства» и т. д. Одна из важнейших задач современной школы состоит в создании доверительного, подлинно демократичного стиля общения во все возрастные периоды. Доверие взрослого к развитию личности школьника, вера в его потенциальное «Я» — лучшее условие доверительности в общении с ним.

В целом суть личностно ориентированной, гуманной педагогики может быть выражена словами Ш.А. Амонашвили: «Обучение во имя развития личности человека, формирование гуманного отношения к окружающему миру, людям, к природе, бережное внимательное отношение к внутреннему миру ребенка».

Сущность педагогического процесса в современной школе детей с нарушениями слуха заключается не только в передаче социального опыта взрослыми и усвоение его детьми, а главным образом во всестороннем гармоническом развитии личности на различных возрастных этапах и направленности на свободное и творческое самоопределение индивидуальности.

■ Проблема интеграции в сурдопедагогике

Проблема интеграции в общество, понимаемая как подлинная социальная адаптация, всегда была в центре внимания мировой сурдопедагогике. Однако подходы к решению этой проблемы в различных педагогических системах не совпадают.

Научно-практическое решение вопроса интеграции глухих в общество прежде всего связано с пониманием сущности данного процесса. Интеграция в современной философии определяется как сторона процесса развития, свя-

занная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов.

Групповая интеграция, по определению психологов, предполагает согласованность, упорядоченность и стабильность внутригрупповых процессов. Она является результатом и отражением устойчивого воспроизводства внутригрупповой активности. Причем при оценке уровня интеграции важно учитывать, что в обычных условиях интегративные процессы «скрыты», а проявляются в условиях возникновения трудностей, требующих напряжения усилий группы, проявления внутригрупповой активности.

Действующая система коррекционного обучения глухих и слабослышащих в специальной школе направлена на их развитие, достижение высокого общеобразовательного уровня с учетом возможностей каждого ребенка и его социальной адаптации. При этом в системе специального обучения могут быть полно реализованы основные принципы интеграции.

Обучение лиц с нарушениями слуха на всех этапах направлено на формирование словесной речи и развитие гуманно-сотруднических связей в коллективе сверстников. Это находит отражение в программном содержании и методах специального обучения. В совместной деятельности формируется согласованность (распределение обязанностей с учетом интересов, индивидуальных способностей), упорядоченность (планирование деятельности и выбор способов ее выполнения) и стабильность системы внутригрупповых процессов (единство требований к речевому общению, усвоению языковых явлений, поведению в коллективе). Программное содержание по всем учебным предметам в специальной школе построено с учетом целенаправленного формирования психологических компонентов внутригрупповой активности школьников. Воспитание необходимых качеств для полноценной интеграции глухих и слабослышащих школьников в общество является важнейшей составной частью специального обучения.

В существующей в нашей стране традиционной системе обучения при условии достижения высокого уровня развития ребенка за счет специальных коррекционных методов и путей обучения обеспечивается интеграция лиц с

нарушениями слуха в общество. Таким образом, интеграция достигается за счет целенаправленного формирования интегративных свойств и качеств личности как важнейших психологических компонентов этого явления.

Современный этап развития характеризуется тем, что общество перестает рассматривать себя как унитарный социум; формируется новое понимание мира как сообщества, включающего различные микросоциумы, от равноправного взаимодействия которых зависит процесс развития человечества.

Ведущей тенденцией развития системы образования для и гей с особыми потребностями становится включение в общий поток, или интеграция. Переход к интегрированным формам обучения, признание всех детей, независимо от степени тяжести нарушения, обучаемыми, реконструкция системы специального обучения стали следствием демократизации западноевропейского общества, развития тенденций гарантированного обеспечения прав каждому. Этот этап эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии начинается в мировом сообществе в 70-е гг. XX в.

Различают **экстернальную и интернальную** интеграцию. Первая предполагает интегрированное (совместное) обучение детей с проблемами слуха и нормально слышащих; вторая — совместное обучение глухих и слабослышащих детей.

В России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивых тенденций в начале 90-х гг. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе.

Как отмечает директор Института коррекционной педагогики РАО Н.Н. Малофеев (1996), Россия подошла к интеграции на 20 лет позже Западной Европы, при этом тенденция к интеграции образования возникает в нашей стране в принципиально новых социокультурных условиях. Если Европа вошла в интеграцию на волне дальнейшего развития уже установившихся норм демократии и в период экономического подъема, то Россия находится в ситуации их первого законодательного оформления, экономического

реформирования.

Обсуждение проблем специального образования: и интеграции ведется в Западной Европе в рамках законодательных положений, регулирующих процесс интеграции; в России же такого рода обсуждения до сих пор не имеют под собой законодательной базы.

Сопоставительный анализ делает очевидными существенные различия социокультурных условий возникновения и реализации тенденции к интеграции в образовании России 90-х и в Западной Европе 70-х гг. В связи с этим неконструктивно механическое калькирование западных моделей интеграции. Учитывая незавершенность предшествующего этапа развития системы специального образования в России, необходимо искать особый путь развития интегративных подходов, который «работал» бы на продвижение в области интеграции, взаимодействия структур массового и специального образования, но при этом не приводил бы к свертыванию специальных образовательных учреждений, не блокировал бы развитие системы дифференцированного специального образования.

Отечественная практика специального образования располагает экспериментально апробированным подходом к интеграции детей с нарушениями слуха. Внедрение этого подхода означает продвижение на пути создания государственной системы раннего выявления и ранней психолого-педагогической коррекции, т. е. продвижение на пути создания нового фундамента национальной системы образования лиц с проблемами, делающего возможным для каждого ребёнка выбор одного из двух путей получения образования: и интегрированного или дифференцированного специального образования. В последнее десятилетие в нашей стране в НИИ коррекционной педагогики (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, Э.В. Миронова и др.) создана концепция интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, учитывающая «российский» фактор (т. е. географические, экономические, социально-культурные особенности страны и системы общего и специального обучения). В нее включены вариативные модели интеграции детей с проблемами (в том числе

и детей с нарушениями слуха), которые имеют место в ряде образовательных учреждений Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Красноярского края. Различные подходы к проблеме, видам интеграции различных возрастных групп лиц с нарушениями слуха активно обсуждаются в настоящее время в сурдопедагогической литературе (Л.В. Андреева, Л.С. Волкова, Т.С. Зыкова, В.З. Кантор, Э.И. Леонгард, Е.П. Кузьмичева, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Е.Г. Речицкая, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына и др.). Наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают образовательные учреждения комбинированного типа, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы. В этих условиях возможно эффективно осуществлять интеграцию проблемных детей с учетом развития каждого ребенка, выбирая и возможный и целесообразный для него вариант интеграции, т. е. одну моделей.

1. Комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1—2 человека на равных воспитываются в группах и классах вместе со слышащими детьми, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога.

2. Частичная интеграция, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются в массовые группы и классы лишь на часть дня (например, на его вторую половину).

3. Временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми ребятами не реже 1—2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера (например, на праздниках, отдельных занятиях и т. п.)-

Реализация этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает пе-

дагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников. Для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически подготовлены к совместному со здоровыми сверстниками обучению, может быть эффективна **полная интеграция**. Такие дети по 1—2 человека включаются в обычные группы детского сада и классы школы (близлежащих к дому); при этом медико-психолого-педагогическая поддержка может оказываться им в разных организационных формах: например, в группе кратковременного пребывания специальных детского сада или школы, в разнообразных центрах: (сурдологических или консультативно-диагностических).

При решении вопроса об интеграции ребенка с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд условий, которые условно, как полагают исследователи (Н.Д. Шматко, Л.И. Тигранова и др.), можно разделить на внутренние и внешние. К *внешним* показателям относится система условий, в которых должно происходить обучение и развитие ребенка, к внутренним — уровень его психофизического и речевого развития:

К внешним условиям относятся:

- раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка, которые позволят ему обучаться в массовом учреждении;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность помогать ему в процессе обучения;
- наличие возможностей оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;
- создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения;
- систематический контроль за развитием ребенка и эффективностью его

интегрированного обучения; создание условий, при которых неслышащий ребенок на любом этапе обучения может перейти из массовой школы (дошкольного учреждения) в специальную и наоборот — из специальной в массовую; обеспечение детей с нарушениями слуха высококачественной звукоусиливающей аппаратурой.

К внутренним показателям относятся:

- высокий уровень психофизического и слухоречевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;
- возможность овладения общим образовательным стандартом в сроки, предусмотренные для массовой школы;
- психологическая готовность ребенка к интегрированному обучению.

Рассмотрим модели интеграции на примере воспитания дошкольников с нарушением слуха. Отметим при этом, что более успешно проходит обычно интеграция слабослышащих детей.

Временная интеграция является по сути этапом подготовки невозможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения. Как известно, основной контингент специальных групп составляют дети, поступающие в дошкольное учреждение практически неговорящими. Они остро нуждаются в специально организованном коррекционном обучении с учетом состояния их речи и слуха. Вместе с тем уже на первых годах обучения они могут участвовать вместе со слышащими детьми в прогулках, праздниках, развлечениях, в отдельных занятиях. Однако это осуществляется не стихийно, а целенаправленно. Для этого педагог и воспитатели специальных групп проводят подготовительную работу, которая позволит неслышащим детям активно участвовать в игре, занятии, просмотре «спектакля» и т. п. Залогом успеха временной формы является планирование такого рода мероприятий и их систематическое проведение (1—2 раза в месяц). Каждая специальная группа связана с одной (иногда двумя) группами слышащих детей такого же возраста или детей на год моложе.

В ходе специально организованного коррекционного обучения некоторые дети с нарушенным слухом выделяются более высокими результатами в общем и речевом развитии. Они, несмотря на значительное отставание в речевом развитии

от слышащих сверстников, уже могут на бытовом "уровне общаться с ними. Такие дети могут быть кандидатами для частичной интеграции. При этой форме интегрированного обучения глухой или слабослышащий ребенок в первой половине дня занимается в специальной группе, с ним проводятся индивидуальные занятия, а во второй половине дня он может посещать группу слышащих детей. Работа может быть организована и так: в течение всего дня: дети находятся в массовой группе, а в специальную приходят только на занятия учителя-дефектолога и воспитателей. При этом в массовой группе должно быть не более двух детей со сниженным слухом, которые вместе со слышащими детьми гуляют, играют, занимаются. Для многих детей с нарушенным слухом частичная интеграция становится ступенью к интеграции комбинированной, а также полной. Глухому и слабослышащему ребенку с высоким уровнем психофизического развития, владеющему развернутой фразовой речью, относительно хорошо понимающему обращенную к нему речь взрослых и детей, а также говорящему внятно, понятно для окружающих, может быть рекомендована **комбинированная** интеграция. К этой модели интегрированного обучения чаще других бывают готовы дети с незначительным снижением слуха, дошкольники, коррекционная работа с которыми начата рано — на первом году жизни, и позднооглохшие дети. Если вначале ребенок обучался в специальной группе, то вопрос о его переводе в массовую группу решается коллективом данного учреждения и медико-психолого-педагогической комиссией, работающей при местном сурдологическом кабинете (отделении). Ребенку с нарушенным слухом данная комиссия может сразу рекомендовать интегрированное обучение, но с учетом возможностей детского сада.

При комбинированной форме интегрированного обучения ребенок в течение всего дня посещает группу (уроки в классе) для слышащих детей, а также коррекционные занятия с учителем-дефектологом специальной группы, который проводит с ним индивидуальные занятия, помогает овладеть программой массовой группы (класса), ведёт работу по развитию его речи, остаточного слуха, коррекции произносительных навыков.

Остановимся на описании модели полной интеграции, которой можно назвать такую достаточно распространенную модель интегрированного обучения, как воспитание в обычном детском саду или обучение в массовой школе ребенка с на-

рушенным слухом, который не получает повседневной помощи специалиста непосредственно в массовом учреждении. Он выполняет все требования педагогов наравне со слышащими товарищами по группе (классу) практически без скидок на сниженный слуха. Полная интеграция может быть рекомендована слабослышащему или глухому ребенку дошкольного или школьного возраста с уровнем психофизического и речевого развития равном или близком к возрастной норме, внятно (понятно для окружающих) говорящему, хорошо понимающему устную речь взрослых и детей. Конечно, все эти дети (обычно 1—2 ребенка в детском саду или школе) тоже нуждаются в систематической коррекционной помощи, таким детям необходим контроль специалиста, которым является учитель-дефектолог сурдологического кабинета, проводящим занятия, направленные на коррекцию нарушенной слуховой функции, на слухоречевую реабилитацию.

Одной из форм интеграции могут быть смешанные группы (классы), в которых вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом (8 нормально слышащих к 4 детям с нарушениями слуха или 10 к 5).

Интеграция показана лишь части детей. При этом определяющую роль играет не степень нарушения слуха и уровень развития словесной речи, а уровень личностного, социально-эмоционального развития ребенка.

Рассмотрим возможные варианты социальной интеграции, совместной внеучебной деятельности школьников с нарушениями слуха со слышащими. Эта проблема в течение ряда лет (с 1995 г. по настоящее время) изучается на кафедре сурдопедагогики Московского педагогического государственного университета (Е.Г. Речицкая, Е.Ю. Малеванов, Л.А. Андрейкин, Д.Ю. Алексеевских). По характеру, месту и продолжительности взаимодействия неслышащих подростков со слышащими работу по социальной интеграции можно представить несколькими направлениями: интегрированные мероприятия в течение учебного года; кружковая работа (спортивные секции, изобразительное искусство, шахматный кружок и др.); клубная работа; туристическо-краеведческая деятельность. Рассмотрим каждое направление.

Интегрированные мероприятия (когда неслышащие состязаются со слышащими в находчивости, изобретательности, артистичности, творчестве, в силе и

ловкости) могут проводиться в течение учебного года в форме различных развивающих игр, конкурсов, шахматно-шашечных турниров, спортивных соревнований — хоккейных, футбольных баталий и др.

Второе направление — кружки, секции, которые создаются в Домах творчества, а также на базе специальных или массовых школ. В кружках и секциях школьники с проблемами слуха могут заниматься наравне со слышащими лепкой и рисованием, конструированием, видео- и фототехникой, компьютерной грамотой, подводным плаванием, альпинизмом, танцами, кройкой и шитьем и т. д. Большое распространение в школах-интернатах для глухих и слабослышащих детей получили спортивные секции: настольный теннис, баскетбол, волейбол, коньки, спортивное ориентирование. При целенаправленной работе по интеграции вполне реально приглашать в эти секции и кружки учеников из соседних школ или проживающих рядом.

Третье направление — клубная работа, где могут иметь место встречи по интересам. Возможные названия клубов: «Возьмемся за руки, друзья!», «Клуб пеших дел», «Мир человека», где проводятся социально-психологические тренинги, обсуждаются проблемы, актуальные для того или иного возраста.

Все три рассмотренных направления предполагают активное взаимодействие специальной школы с различными общественными организациями и обычными школами.

Еще более эффективной формой социальной интеграции является создание такой среды, где дети с нарушенным слухом в результате длительного ежедневного взаимодействия со слышащими могут получить соответствующий опыт общения. Такой средой является смешанный коллектив: дети с ограниченными возможностями здоровья и здоровые дети. Смоделировать такой коллектив в рамках учебно-воспитательского процесса в специальной школе трудно. Опыт показывает, что наилучшим вариантом является организация в каникулярное время лагерей труда и отдыха.

В качестве психолого-педагогических предпосылок успешной социализации и интеграции детей с нарушениями слуха, с одной стороны, и нормальным слухом, с другой, можно рассматривать, по мнению исследова-

телей, следующее:

- осуществление совместной деятельности как партнерского диалога, исключающего неравенство позиций. Поводом к общению детей между собой является любая совместная деятельность, одинаково актуальная для обеих сторон. В построении отношений детей между собой речь идет не о милосердии, а о содружестве, где каждый ребенок — и здоровый, и с проблемами — выступает как субъект совместной деятельности, равноправный участник совместного творчества, совместного освоения и присвоения окружающего мира. В условиях отсутствия регламентации, активной творческой и трудовой деятельности, в осуществлении которой одинаково заинтересованы все дети, становится возможным такое общение, где каждый участник диалога может быть услышан и понят;

- совместная деятельность детей обеспечивается особой позицией взрослого как партнера по совместной деятельности, который, однако, не должен влиять на право самостоятельного выбора ребенком способа действия, решения. Задача взрослого — помочь ребенку проанализировать уже совершенный шаг, не привнося в этот анализ, по возможности, своих оценок. На этапе выбора самое целесообразное, что может сделать педагог, это помочь ребенку увидеть как можно больше вариантов возможного поведения в той или иной ситуации;

- интеграция ребенка с сенсорными нарушениями в широкую социальную среду как психологическое новообразование, строящееся на базе комплекса психических функций, имеет свой сензитивный период развития. Таким возрастом является подростковый возраст, в котором для ребенка наиболее актуальными становятся жизненное самоутверждение и самоактуализация личности.

Работа в лагерях труда и отдыха может проводиться по следующим направлениям:

- совместная общественно полезная деятельность (восстановление музеев-усадеб, уборка прилегающих к ним территорий, заготовка сена, рабо-

та в лесничестве и т. п.);

- совместные спортивные соревнования. Виды деятельности: футбол, лапта, настольный теннис, большой теннис, легкая атлетика, эстафеты. При этом учитывается разрешенная по медицинским показаниям степень физической нагрузки;
- совместные кружки: танцевальный, шахматный, кружок вязания, кройки и шитья, «Юный художник», авиамодельный, юннатский, фотокружок и др.;
- совместная игровая деятельность. Использование подвижных («Салки», «Колдунчики», «Прятки», «Лапта»), дидактических (словесных, настольных), сюжетно-ролевых («Космонавты» и др.), психокоррекционных игр;
- совместное участие в спектаклях (например, «Голый король» Шварца, «Где тонко, там и рвется» Тургенева, «Недоросль» Фонвизина), спектаклях-импровизациях («Щелкунчик», «Спящая красавица», «Три мушкетера»);
- совместные праздники (День именинника, музыкально-художественные концерты), на которых дети могут выступать с жестовым пением, поэтическими композициями; конкурсы, игры типа «Что? Где? Когда?», «Пойми меня» и т. д.

В качестве повода к общению детей между собой выступает любая совместная деятельность, одинаково актуальная для обеих сторон.

В подобном образом организованном взаимодействии ребенок с ограниченными возможностями:

- получает опыт причастности к миру, находящемуся внестен школы-интерната, к миру такому, каков он есть, а не с подчас искусно сглаженными углами;
- осваивает новые ценности;
- присваивает существующие и творит сам новые способы коммуникации с внешним миром там, где общение почему-либо для него затруд-

нено;

- научается сам организовывать для себя помощь со стороны здоровых людей там, где без этого не обойтись.

В то же время здоровый ребенок как представитель социума:

- получает представление о сложности и многообразии мира человеческих отношений;
- обретает опыт отношений с неслышащим как обычной формы человеческих взаимоотношений;
- учится строить партнерские отношения с другими людьми, отличающимися от него-;
- Привыкает создавать в сообществе, субъектом которого он является, условия жизни и деятельности, одинаково приемлемые для людей с самыми разными возможностями.

Важную роль в регуляции взаимоотношений играет сурдопедагог — психолог, присутствующий в этом смешанном коллективе, который предупреждает возможные конфликты и ведет разъяснительную работу как среди неслышащих и слышащих школьников, так и среди взрослых, выступая как тактичный советчик.

Опыт показывает, что организация интегрированных мероприятий в условиях совместного проживания в смешанном коллективе, способствующих интенсивному формированию навыков социальной адаптации, является наиболее продуктивной формой работы. Совместная деятельность неслышащих и слышащих школьников в таких интегрированных мероприятиях, как совместные театрализованные, интеллектуальные, спортивные и прочие игры, любая совместная творческая деятельность в различных сферах: актерское мастерство, живопись и скульптура, поэзия: и проза, фото- и видеосъемка, организация совместного быта, трудовая деятельность, актуальная как для тех, так и для других, — выступает сильнейшим мотивом и поводом к общению между собой. Отношения между слышащими и неслышащими в меньшей степени строятся на основе милосердия, но в большей степени на

основе равноценного сотрудничества.

Как справедливо замечает Н.Н. Малофеев (1996), признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования не означает свертывания: системы дифференцированного обучения детей с нарушенным слухом. Эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и общеобразовательного специального образования и их адекватного взаимодействия.

■ Билингвистическая система обучения глухих

Все педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменения отношения общества к правам и возможностям детей с особыми проблемами. Именно так на современном этапе возникают концепции **интеграции** (обучение в общем потоке) и **билингвизма**, (двухязычие), который демонстрирует реализацию права незлышащих на собственную культуру-ТУРУ» собственный язык (жестовый), собственную систему обучения, ставящую своей целью воспроизводство этой культуры, а не культуры слышащего большинства.

Рассматривая разговорный жестовый язык глухих как высокоразвитую лингвистическую систему, сторонники билингвистического подхода отстаивают необходимость ситуации словесно-жестового двухязычия учащихся и обучения словесному языку как второму языку глухого ребенка.

Сейчас общество готово воспринимать людей с врожденной глухотой не как «неполноценное», а как «культурное и лингвистическое» меньшинство. Этот факт обусловил возможность создания педагогических систем, ориентированных на воспитание глухого как человека, отличного от слышащего, своеобразного и самоценного. Г.Л. Зайцева пишет, что от глухих больше не требуется «быть как большинство». Глухой человек имеет право на максимально возможное для него самовыражение в общественной жизни, образовании, трудовой деятельности, творчестве. А дело общества так орга-

низовать его медицинское обслуживание, социальную поддержку и воспитание, чтобы он смог, осознанно выбирая свой путь, полностью реализовать себя как своеобразная и самоценная личность. И те глухие, которые идентифицируют себя как членов микросоциума глухих, имеют право развивать свой язык, свою культуру, получать образование на национальном жестовом языке. Борьба за реализацию прав глухих как членов лингвистических и культурных меньшинств под руководством национальных неготиации и Всемирной Федерации глухих уже привела к официальному признанию статуса жестового языка и целесообразности построения на его основе билингвистического обучения глухих парламентами Швеции, Финляндии и ряда других стран, Европарламентом, Комиссией ЮНЕСКО по специальному образованию.

Можно назвать несколько факторов, способствовавших развитию этого направления в сурдопедагогике в 80-е гг. XX в.

Во-первых, исследование национальных жестовых языков (В. Стоку, М. Бренон, Г.Л. Зайцева) показало, что жестовые языки — полноценные, сложные и самостоятельные лингвистические системы со своей особой грамматикой, лексикой, морфологией.

Во-вторых, сегодня общепризнанна важная роль жестовой речи в когнитивной и коммуникативной деятельности глухих.

В-третьих, в результате увеличения миграционных потоков во всем мире (например, в Англию, Францию и США лился приток иммигрантов из Азии и Африки) возникла проблема обучения людей, чей первый язык не является языком страны, в которую они иммигрировали.

В-четвертых, в результате изменения взглядов общества и людей, которые «в чем-то не такие как все», что сделало необходимым понимание мира «других», стала отживать идеология подчинения стандартам большинства. Глухих стали расценивать как людей, имеющих право на свой особый путь развития, разделяющих и свою культуру, и культуру большинства. Например, глухой гражданин Норвегии шведского происхо-

ждения является носителем трех языков и принадлежит трем культурам: — норвежской как культуре государства, в котором он живет, шведской — как культуре его предков и культуре глухих, своих друзей.

Вместе с тем отнюдь не все глухие поддерживают идею билингвизма.

Так, слепоглухой А.В. Суворов (доктор психологических наук) не признает серьезными разговоры об особой, «малой» культуре, считая, что тут происходит подмена понятий: на самом деле речь идет просто об «особенностях, индивидуальных модификациях поведения, вызванных необходимостью жить в жесткой ситуации слепоглухоты».

А.В. Суворов пишет, что многие люди поддерживают такое самосознание глухих из гуманных побуждений, и считает такое внимание к специфике инвалидности чрезмерным. В своих работах он довольно резко подчеркивает, что, «не опираясь на выстраданную человечеством мировую духовную культуру, инвалиды — да и кто угодно — способны лишь на безграмотный, беспомощный, бессвязный лепет».

Однако можно полагать, что для части глухих детей билингвистическое обучение в качестве альтернативной модели окажется достаточно эффективным.

Методология билингвистического обучения основана на признании:

- культуры микросоциума глухих и жестового языка как полноценного естественного языка;
- лингвистического и культурного плюрализма современного цивилизованного общества;
- необходимости прекращения дискриминации глухих людей как представителей микросоциума;
- равных возможностей и прав человека независимо от этнического происхождения, расы, пола и наличия особых проблем в развитии (Pickersgill, Gregory, 1998).

Стратегия билингвистического обучения предполагает равный статус нацио-

нального жестового и словесного языка как средств образовательного процесса. Ставя своей целью создание наиболее благоприятной среды для социально-эмоционального развития глухого ребенка, предоставления ему возможностей реализации своих потребностей и способностей, получения полноценного образования, в том числе хорошего знания национального словесного языка, сторонники этой педагогической системы считают такой средой обстановку словесно-жестового двуязычия. Оба языка выступают в качестве равноправных средств в общении между глухими и слышащими учителями, учениками и родителями. Важные факторы педагогической среды словесно-жестового двуязычия: свободное владение учителями обоими контактирующими языками, участие в педагогическом процессе глухих учителей — носителей жестового языка. Глухие учителя, взаимодействуя со слышащими сотрудниками и неслышащими детьми, исполняют роль социальной модели для учащихся, помогают совершенствовать жестовый язык слышащим коллегам, организуют обучение жестовому языку технического персонала, родителей и других членов семей.

Одна из самых сложных и дискуссионных проблем билингвистического обучения — разработка системы использования речевых средств на различных этапах обучения. С какого языка начинать? Когда вводить второй язык? Какое место должна занимать устная речь как средство и предмет обучения?

Безусловно, теория билингвистического обучения требует дальнейшей разработки, а практика — решения многих методических и организационных проблем. В настоящее время билингвистические школы и детские сады работают в ряде стран Западной Европы, в России существует билингвистическая гимназия (научный руководитель Г.Л. Зайцева), функционирующая в рамках адаптационной школы для глухих № 65.

Во всяком случае, в сегодняшнем мире глухим гарантировано право и предоставлены все возможности для реализации своих способностей, право выбора своего жизненного пути, в том числе способа получения образования.

Перед теми глухими людьми, которые захотят жить так, как живут слышащие, открывается широкая перспектива преодоления (или значительной нивелировки) биологического фактора глухоты. Уже свершившиеся открытия и будущие достижения генной инженерии, раннее вмешательство (диагностика, слухопротезирование, обучение), все более совершенные слуховые аппараты и кохлеарные импланты, прогресс компьютерной техники и новые технологии в обучении в сочетании с использованием и развитием традиционных, годами выработанных методов и приемов обеспечат успешность движения по выбранному пути.

Глухие, которые решат связать свою судьбу с микросоциумом глухих и интегрироваться в макросоциум в качестве членов своего сообщества, смогут чувствовать себя максимально комфортно в среде субкультуры глухих и жестовой коммуникации. Приобщаясь к богатствам национальной и общечеловеческой культуры в условиях билингвистического обучения, они будут готовы к взаимопониманию и доброжелательному сотрудничеству с глухими и слышащими, с представителями большинства и членами различных меньшинств. Будем надеяться, что те образовательные сурдопедагогические парадигмы, которые существуют в настоящее время, будут развиваться в XXI в, становясь все более толерантными. Тенденции к взаимообогащению, отчетливо проявляющиеся сегодня, окрепнут и усилятся. Кто-то из глухих захочет жить «в мире слышащих» и выберет соответствующее образование, кто-то — «в двух мирах», тогда он будет учиться по другой педагогической системе. Изменится решение — изменится способ получения образования.

Самое главное в идее образования по выбору — диалог разных культур и воспитание свободного человека.

■ Верботональная система обучения детей с нарушениями слуха

Верботональная система реабилитации детей с нарушениями слуха разработана выдающимся хорватским ученым, академиком П. Губерина. Данная

система используется прежде всего для диагностики и реабилитации слуха и речи у глухих и слабослышащих, а также для диагностики и реабилитации нарушений голоса и речи у слышащих, для диагностики и реабилитации речевых нарушений при задержке психического развития, центральных поражениях без снижения слуха, при развитии речи у детей, живущих в неблагоприятной социально-культурной или учебно-воспитательной среде, при изучении иностранных языков (коррекции произношения в соответствии с фонетической системой изучаемого языка), для обучения письму, для фонетического и фонологического определения национального языка (в странах, где из-за долгой колониальной зависимости не был определен национальный язык), изучения родного языка (в странах с большим количеством эмигрантов).

Международным центром по развитию верботональной системы и обучению кадров во всех областях применения метода является поликлиника СУВАГ (SUVAG), которая находится в г. Загребе (Хорватия). SUVAG — это аббревиатура, означающая «система универсального верботонального слушания Губерины».

В настоящее время в мире работают свыше 500 верботональных центров. В том числе более 20 центров в нашей стране используют в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха, верботональную систему. Данная система преподается в вузах в разных странах. В Загребе специалистов для SUVAG готовят из числа студентов, окончивших дефектологический факультет университета, и предлагают разноуровневую подготовку кадров, включающую курсы формативный, специализации, а также подготовки форматоров (специалистов, обучающих верботональному методу).

Целью верботональной системы является интеграция лиц с нарушениями слуха в общество. Основные положения верботональной системы включают учет в процессе реабилитации детей с нарушениями слуха основных закономерностей психофизического и речевого развития нормально слышащих детей; раннюю диагностику (с первых месяцев жизни) и раннюю реа-

билитацию детей с нарушениями слуха; комплексный медико-психолого-педагогический подход к диагностике и реабилитации детей; целенаправленное постоянное изучение состояния слуховой функции и резервов его развития в условиях использования общепринятых и оригинальных (разработанных в SUVAG) методик; проведение специальной работы по развитию слухового восприятия как основы формирования устной речи в условиях использования оригинальной электроакустической аппаратуры; обеспечение в процессе коррекционной работы общего психофизического развития ребенка; применение оригинальных методик коррекционной работы (фонетической ритмики, музыкальной стимуляции, аудиовизуального курса, пиктографической ритмики), базирующихся на комплексном использовании и развитии всех анализаторных систем; использование в процессе реабилитации различных форм интеграции ребенка в среду слышащих детей в зависимости от их индивидуальных возможностей; организацию семейного воспитания как важнейшего условия реабилитации и интеграции ребенка, имеющего нарушение слуха.

Верботональная система базируется на основных закономерностях развития речи при нормальном слухе. Известно, что в младенческом и раннем возрасте слуховые ощущения ребенка, его моторная деятельность, а также вестибулярные, тактильные, проприоцептивные, зрительные ощущения помогают развитию речи. Поэтому в верботональной системе особое значение придается комплексному использованию анализаторов.

Процесс реабилитации ребенка начинается с **диагностического обследования**, которое включает осмотр отоларинголога, аудиологическое обследование с использованием общепринятых методик, а также верботональной аудиометрии, специальной речевой аудиометрии (с применением фильтров), функциональной диагностики, исследования вестибулярного аппарата пациента, психологического обследования, осмотра логопеда, педиатра, невропатолога, физиотерапевта, электроэнцефалографическое обследование (ЭЭГ) и др. При необходимости, в соответствии с индивидуальными

особенностями ребенка, проводятся дополнительные медицинские и психолого-педагогические обследования.

В верботональной системе используются оригинальные методики обследования лиц с нарушениями слуха: верботональная аудиометрия, фильтрованная речевая аудиометрия, функциональная диагностика. **Верботональную аудиометрию** разработал академик П. Губерина. Он выявил, что отдельные гласные и согласные легко распознаются при нормальном слухе на специфических октавных областях. Если слог пропускается через частотную область, не соответствующую его оптимальной области, он воспринимается как некая иная комбинация согласного и гласного. При проведении верботональной аудиометрии ребенок воспринимает на слух определенные речевые стимулы (логотомы) — *бру-бру, му-му, бу-бу, во-во, ла-ла, си-си*. Каждый стимул пропущен через определенный октавный фильтр, соответствующий его оптимальной частоте (например, для логотома *му-му* — 75—150 Гц, а для логотома *ла-ла* — 600—1200 Гц, для логотома *си-си* — 4800—9600 Гц). Поскольку логотом «оптимален» для своей частотной области, ответ пациента (определяется «порог» восприятия) показывает его чувствительность не только к данному речевому стимулу, но и к данной частотной области. Другими словами, используется речевой стимул (вербо) для определения чувствительности на разных частотах (тонах).

При сравнении порогов восприятия, полученных в процессе тональной и верботональной аудиометрии, на основе определенных критериев определяется оптимальное слуховое поле ребенка в данный период обучения.

Речевая аудиометрия традиционно используется в аудиологии для определения разборчивости речи пациентом (процента правильно воспринятых слов) в зависимости от усиления. В фильтрованной речевой аудиометрии, разработанной профессором Пансини, слова фильтрованы в соответствии с их оптимальным частотным диапазоном и объединены в списки. При фильтрованной речевой аудиометрии не просто определяется процент разборчивости речи при определенной интенсивности, но выявляются оптималь-

ные для восприятия речи частотные области. Использование фильтрованной речевой аудиометрии содействует более точной диагностике слуховой функции (при установлении диагноза сопоставляются данные тональной и речевой аудиометрии), а также более точному подбору режима слухового аппарата. Это исследование является важным для определения содержания работы по развитию речевого слуха ребёнка, а также для периодического учета и контроля за развитием его слухового восприятия.

Функциональная диагностика включает исследование слухового восприятия слов (на каждое ухо) без использования слуховых аппаратов с целью выявления количества правильно воспринятых слов, расстояния, на котором пациент их воспринимает, а также соответствия тонального и речевого слуха; исследование слухового восприятия слов со слуховыми аппаратами в свободном поле с целью определения расстояния оптимальной разборчивости; определение оптимального слухового поля, т. е. выявление с помощью системы фильтров частотного и динамического диапазона, на котором пациент наиболее разборчиво воспринимает речь при наименьшем усилении (используется электроакустический аппарат «Верботон Г-20»); определение порога дискомфорта или болевого порога (используются электроакустический аппарат «Верботон Г-20» и SLP-метр Г-50); исследование реверберации (эффект эха — отражения звука от разных предметов) (используются электроакустический аппарат «Верботон Г-20» и аппарат «REVER»); исследование селективного слушания, т. е. умения пациента воспринимать речь на фоне посторонних шумов: другая речь, музыка и др. (используются электроакустический аппарат «Верботон Г-20» и магнитофон или радио); исследование соотношения моноурального, бинураального и стереофонического слушания (используется электроакустический аппарат «Верботон Г-20»); исследование интеграционного времени, т. е. умения пациента воспринимать речь в нормальном, а не замедленном темпе (используется электроакустический аппарат «Верботон Г-20»).

Функциональная диагностика содействует выявлению у пациента до-

полнительных проблем, связанных с восприятием речи, которые необходимо устранить в процессе специальных занятий в период, предшествующий слухопротезированию, помогает точнее определить режим работы индивидуальных слуховых аппаратов.

Ранняя диагностика и реабилитация детей с нарушениями слуха с момента установления диагноза являются важнейшими принципами верботональной системы. Нарушения слуха выявляются у детей с помощью аудио-логических методов с первых дней жизни (прежде всего обследуются дети группы риска — неблагоприятное течение беременности и родов у матери, наследственность и др.). После установления диагноза сразу начинается коррекционная работа, которая называется подготовительной реабилитацией (с рождения до трех лет). Сурдопедагоги проводят регулярные консультации родителей ребенка, имеющего нарушения слуха, по основным вопросам его психофизического развития, формирования слуха и речи; осуществляется слухопротезирование малыша.

Верботональная система исходит из того, что перцепция является основным звеном в коммуникативной цепочке. Поэтому **развитие слухового восприятия у детей с нарушениями слуха (с помощью электроакустической аппаратуры) — одна из главных задач коррекционной работы.**

В верботональной системе разработаны **пути реабилитации детей с нарушениями слуха за счет использования телесной (вибротактильной) проводимости низких частот.** С самого начала обучения в реабилитации широко применяются вибрационные столики, позволяющие малышу псом телом, руками, ногами воспринимать звуки окружающего мира и речь, на занятиях с дошкольниками и школьниками используются вибраторы, причем специально определяется место на теле ребенка, которое лучше всего реагирует передачу сигнала через вибратор, прежде всего ладони И пальцы рук, ступни ног, колени и др.

Техническую сторону метода составляют оригинальные **электроакустические аппараты**, которые имеют возможность трансмиссии низких то-

нов, включая инфразвук. С помощью специальных фильтров и усилителей определяют оптимальное слуховое поле (комбинацию оптимальных частоты, интенсивности и времени) для пациента, включая и оптимальные частоты восприятия отдельных звуков при их отработке в произношении (октавную и полуоктавную область, специфическую для восприятия отдельного звука). Разработка аппаратуры основывается на положении о том, что начинать слуховую тренировку надо на наиболее сохранной частотной полосе. В этом диапазоне пациент учится обнаруживать в речевом сигнале элементы, отличающиеся друг от друга. Таким образом возможно развитие восприятия речи в условиях обедненной сенсорной информации. В дальнейшем, в процессе реабилитации, сурдопедагог стремится расширить слуховое поле ребенка прежде всего за счет использования некоторых высокочастотных областей, индивидуальных для каждого пациента в зависимости от особенностей поражения слуха. Такое восприятие речи с помощью электроакустической аппаратуры П. Губерина назвал дисконтинуированным слушанием. В своих исследованиях он выявил, что люди с нормальным и нарушенным слухом лучше понимают речь при дисконтинуированной трансмиссии, чем на непрерывной широкой частотной области. П. Губерина показал, что, люди с нормальным слухом не могут воспринимать высокие звуки (например, и), если их пропустить через аппарат в низкочастотной области. Но если их пропустить через низкочастотную область (0,5—300 Гц) и одну высокочастотную (3200—6400 Гц), причем вблизи уровня порога восприятия человеком, разборчивость резко повышается. П. Губерина доказал возможность слухового восприятия через дисконтинуированную область частот при нормальном и нарушенном слухе.

В верботональной системе важное значение придается выявлению **оптимального слухового поля пациента**, которое понимается как наилучшее слуховое восприятие при наименьшем усилении через нахождение оптимальной области воспринимаемых ребенком частот. В процессе последующей реабилитации зона оптимального слухового поля может изменяться и расши-

ряться.

Академик П. Губерина в своих работах подчеркивает, что оптимальное слушание ребенка предполагает не только развитие слухового восприятия в условиях расширения диапазона воспринимаемых частот, но и использование всех сохранных чувств в процессе реабилитации. **Особое значение в верботональной системе придается, движениям тела, вестибулярному аппарату.** Подчеркивается, что вестибулярный аппарат может реагировать на звуки до 1000 Гц и в определенной степени заменять кохлеарную активность. Специалисты SUVAG считают, что правильнее было бы говорить о вестибуло-кохлеарном пути восприятия, чем: о кохлеарном.

Телесный и слуховой путь являются основой для реабилитации детей с нарушениями слуха. Первая фаза реабилитации маленького глухого ребенка — вибротактильная, предполагает использование вибратора, низких частот, восприятие звуков всем телом. В этой фазе важно развивать моторику тела, умение ребенка чувствовать свое тело и владеть им, в том числе напряжением и расслаблением мышц, также ориентироваться в пространстве. Проводятся специальные упражнения по развитию вестибулярного чувства: различные прыжки, ходьба на пятках, кувырки, раскачивание на качелях и др.

Принципиальное значение придается работе над ритмом, темпом, интонацией. Ко времени первых слов слышащий ребенок уже умеет использовать ритм и интонацию в целях коммуникации. Интонация продолжает выполнять важнейшие функции в речи на разных этапах ее развития, а также взрослых. Академик П. Губерина выявил, что ритм и интонация передаются на низких частотах. В связи с тем, что глухих детей они наиболее сохранны, развитие слухового восприятия и произносительной стороны устной речи, по мнению Губерины, надо начинать с работы над ритмом и интонацией, максимально используя и развивая способность ребенка воспринимать акустическую информацию прежде всего через наиболее сохранные низкие частоты.

Коррекционное обучение базируется на развитии слухового восприятия. У детей вырабатывается условная двигательная реакция на звуковой сигнал, дети учатся различать на слух несколько сигналов, отличающихся

продолжительностью, усилением или высотой.

Специальные занятия с маленькими детьми проходят в игровой форме, при этом ребенок открывает для себя звук, свой голос, собственную способность к имитации. Например:

- педагог кладет маленькую игрушку на вибратор; дети говорят в микрофон, вибратор вибрирует; при сильном звуке голоса игрушка падает;
- педагог прячет что-то в руке, ребенок должен подать голос, чтобы педагог показал ему, что в руке;
- ребенок голосом «будит» педагога;
- взрослый закрывает лицо руками, на голос ребенка открывает его и смеется;
- дети «ложатся спать» на ковер и спокойно лежат, когда слышат звук — вскакивают и бегут к педагогу.

С помощью ритмической и музыкальной стимуляции в групповых и индивидуальных формах специальных занятий у детей развиваются способность восприятия речи и неречевых звучаний, устная речь, психофизические способности в целом. Использование в процессе слухоречевой реабилитации ритмической и музыкальной стимуляции содействует более естественному развитию устной речи детей.

Для правильной организации работы по фонетической ритмике (стимуляция речи движениями) педагог должен знать качественную характеристику звука. Например, логотом (слог) *та* — по усилению — «сильный», напряженность «большая», время — «короткое», качество движения — «удар». Логотом *ма* — по усилению «легкий», напряженность «небольшая», время «длительное», качество движения «скольжение».

Фонетическая ритмика, базирующаяся на взаимодействии в процессе специальных упражнений речи, движений тела и развивающегося слухового восприятия, содействует работе над всеми сторонами речи: развитию речевого дыхания и связанной с ним слитности речи, работе над достаточно естественным звучанием голоса и его модуляциями по силе и высоте, над звуками и их сочетаниями в словах и фразах, над ритмико-интонационной структурой речи, над словами и фразами.

Большое значение для формирования слитной, интонированной речи имеет **музыкальная стимуляция**: ритмико-интонационная структура речи и музыки близки. Не случайно маленькому слышащему ребенку мать часто поет.

В процессе коррекционной работы широко используются различные считалки:

- иррациональные, например,

па *ма*

папа *ма*

па *ма*

- полурациональные, например,

та *та*

тата *там*

я *тут*

ты *там*

- речевые считалки, стихотворения типа

Вот кот

Вот кот

Моем лапы

Моем рот

В коррекционной работе также применяется **пиктографическая ритмика**, разработанная профессором М. Ловричем. В пиктографической ритмике слуховые и телесные ощущения отображаются в графическом виде. Использование графических символов позволяет добиваться хороших результатов в работе над ритмической структурой речи, лексикой и грамматическим строем языка.

В верботональной системе создан специальный **аудиовизуальный курс**. Детям предлагаются картинки, передающие диалог двух действующих лиц

или полилог на определенную тему. После знакомства с ситуацией на основе рисунков педагог предъявляет детям текст, который они воспринимают слухозрительно, затем учатся воспринимать только на слух и воспроизводить эмоционально, выразительно, реализуя произносительные возможности. По мнению специалистов поликлиники SUVAG, многократность повторения часто употребляемых фраз, драматизация, перенос усвоенных фраз в повседневную жизнь делает речь глухого ребенка лексически богаче, он непроизвольно запоминает правильные грамматические конструкции.

Заслуживает внимания организация диагностической, реабилитационной и научно-исследовательской работы в поликлинике SUVAG, которая состоит из 4 подразделений: отдела диагностики и реабилитации слухового восприятия и речи (объединяющего отделения диагностики, индивидуальной реабилитации лиц с нарушениями слуха, логопедии), отдела реабилитации и обучения детей дошкольного возраста (детский сад), где обучаются дети с нарушениями слуха и речи, отдела реабилитации и обучения детей школьного возраста (школа), в которой обучаются дети с нарушениями слуха, отдела научно-исследовательской работы подготовки кадров.

Коррекционная работа с детьми начинается с первых месяцев их жизни. С трех лет ребенок с небольшими нарушениями слуха и речи включается в массовое дошкольное учреждение или находится дома и занимается 2—3 часа в день (или 2—3 раза в неделю в зависимости от места жительства) с сурдопедагогом. Коррекционные занятия направлены прежде всего на развитие устной речи (ее восприятия и воспроизведения). Они проходят с детьми индивидуально в присутствии родителей, которые обучаются методике работы с ребенком и продолжают занятия дома по заданиям сурдопедагога.

Дети с более тяжелыми нарушениями слуха посещают детский сад SUVAG. В основе содержания работы детского сада — программы воспитания и обучения слышащих дошкольников, а также оригинальные верботональные методики обучения, применяемые на специальных фронтальных и индивидуальных занятиях. Если семья ребенка проживает в другом городе, социальный работник подбирает опекунов, которые должны не только ухаживать за ребенком, но и развивать его, в

том числе проводить ежедневные занятия по рекомендациям сурдопедагога. Специалисты SUVAG считают, что для детей с нарушениями слуха пребывание в среде нормально говорящих и слышащих людей является постоянным стимулом для речевого общения и начальным видом интеграции. По окончании детского сада воспитанники, готовые к обучению совместно со слышащими детьми, поступают в школы общего типа. Подчеркнем, что педагогические коллективы школ и детских садов общего типа специально подготовлены к обучению детей с нарушениями слуха в интегрированных условиях. С детьми, обучающимися в массовой школе, продолжаются ежедневные индивидуальные и фронтальные занятия в SUVAG. Если ребенок в массовой школе не успевает, он может быть переведен в школу SUVAG для детей с нарушениями слуха (на время или постоянно).

Дети, которые после дошкольного курса реабилитации не готовы к обучению в массовой школе, получают образование в школе SUVAG. По общеобразовательным дисциплинам они обучаются по программе массовой школы, поэтому могут быть переведены при соответствующих показаниях в школу общего типа. В специальной школе SUVAG проводятся фронтальные и индивидуальные занятия, направленные на развитие у учеников речевого слуха, навыков устной коммуникации, наиболее полноценное развитие детей.

В верботональной системе предусмотрена работа со взрослыми, имеющими нарушения слуха. В клубе, объединяющем выпускников SUVAG, проводится большая интересная работа, обеспечивающая досуг молодежи, их дальнейшее духовное развитие, социальную адаптацию.

Научно-исследовательская работа в поликлинике SUVAG направлена на совершенствование верботональной диагностики и реабилитации детей с нарушениями слуха. В последние годы особое внимание уделяется вопросам ранней диагностики и реабилитации детей, кохлеарной имплантации. Тесная связь науки и практики содействует успешному развитию верботональной системы.

■ Штайнеровская педагогика и возможности ее использования в обучении детей с нарушениями слуха

В настоящее время во всем мире получает признание гуманистический подход в обучении, который успешно реализует **штайнеровская, или валь-**

дорфская педагогика, основной целью которой является воспитание в ребенке Человека — творчески мыслящего, разносторонне образованного, социально активного.

Мировое педагогическое движение, которое в центр своего внимания ставит заботу о детстве как о цельном и значимом периоде жизни человека, стало известно под названием вальдорфская педагогика, так как первая школа была открыта в 1919 и предназначалась для детей сотрудников фабрики «Вальдорф — Астория» в Штутгарте (Германия). Широко используется и другой термин — штайнеровская школа (педагогика) по имени ее основателя австрийского философа Рудольфа Штайнера.

В настоящее время более чем в 60 странах мира работает около 700 школ, 1200 детских садов, 320 лечебно-педагогических центров — для детей с проблемами, открыто более 100 институтов по подготовке воспитателей и педагогов для штайнеровской школы. В России в более чем 20 городах функционирует около 30 школ, 50 детских садов.

Ведущими принципами штайнеровской (вальдорфской) школы являются следующие:

- **гуманизм** — признание человека самой высокой ценностью, его права на полное раскрытие способностей; осознание приоритета общечеловеческих ценностей;
- **гуманизация** — развитие представлений о человеке как части Вселенной, построение целостной картины мира, где человек живет в гармонии с природой и обществом;
- **демократизм** — равенство прав граждан на образование и личное равноправие каждого человека;
- **автономность школы** в решении основных вопросов своей деятельности;
- **открытость системы образования**, принятие других гуманистически направленных систем, стремление к интеграции в мировые образовательные структуры.

Эти принципы приоритетны и для современной российской педагоги-

ки. Штайнеровская (вальдорфская) школа добавляет к перечисленным еще один, весьма существенный, — **социальную направленность** процесса воспитания, предполагающий развитие в детях свободы, равенства и братства как предпосылок самореализации личности.

В современной российской педагогике сформировался личностно ориентированный подход к обучению, в котором ученик выступает как субъект не только учения, но и жизни.

В штайнеровской педагогике данный подход понимается как раскрытие индивидуальных дарований личности в согласии с предпосылками и побудительными мотивами, свойственными тому или иному возрасту.

Духовная индивидуальность человека, его духовное «Я» является центром человеческой свободы и творчества. По мнению представителей штайнеровской педагогики, невозможно найти источник человеческой свободы, рассматривая человека лишь как природное и общественное существо. Источником свободы и творчества личности может являться только ее собственное «Я», ее свободная и созидающая духовность.

Таким образом, основная цель штайнеровской школы состоит не в воспитании детей во имя какой-либо идеологии или господствующей в данный момент мировоззренческой системы (мы не знаем, каким будет общество и государственное устройство через несколько поколений), а в воспитании свободных, способных и творчески мыслящих людей.

Одним из основополагающих принципов штайнеровской педагогики является также комплексное изучение ребенка, его психофизической и сенсомоторной сферы, и развитие на этой основе его положительных качеств, ведущих в конечном счете к формированию гармонической, социально адаптированной, духовно развитой личности.

Особенно благотворное влияние методы штайнеровской педагогики оказывают на детей с проблемами в развитии. Принимая во внимание тот факт, что в России в последние годы все большее распространение получает система интегрированного обучения (обучения детей с теми или иными от-

клонениями в развитии и поведении в условиях общеобразовательной школы), владение методами и приемами штайнеровской педагогики представляется актуальным, так как может в значительной степени расширить педагогический арсенал учителей общеобразовательных школ, особенно начальных классов, а также в значительной мере решить проблему неуспеваемости, возможных отклонений в поведении.

Кроме того, в нашей стране существуют специальные школы для детей с проблемами, работающие по штайнеровской методике, а в 1999 г. в московской общеобразовательной оздоровительной школе № 65 для глухих детей открылся первый в сурдопедагогике штайнеровский класс, организаторами которого выступили зав. кафедрой сурдопедагогики МПГУ, профессор Е.Г. Речицкая; президент Ассоциации в поддержку штайнеровской педагогики в странах Европы и Азии Эро Пелтонен; к. п. н. И.Л. Соловьева. Его педагогами стали О.И. Герасина, Т.К. Гущина, Е.Н. Самошина, получившие специальную подготовку.

Структура штайнеровской школы и связь с системой общего образования такова: она состоит из двенадцати классов и обеспечивает учащимся получение общего среднего образования, которое направлено на всестороннее развитие личности. В школе создается возможность для развития способностей учащихся в детстве и молодости без тех ограничений, которые несет в себе ранняя предметная специализация. Таким образом формируются необходимые предпосылки для удачного выбора учащимися профессии в будущем. Школа стремится обеспечить ученикам:, которые решили применить свои способности в практических сферах деятельности, достаточно широкий уровень образования, а у учеников, которые выберут академическую карьеру, сформировать практически-ориентированное мышление.

В школе имеется дополнительный тринадцатый класс для подготовки к общим государственным экзаменам о получении лицейского образования. Подготовительный класс предназначен для детей, которым исполняется шесть лет в календарном году. Занятия не формируют школьные навыки у

дошкольников, а направлены на их здоровое развитие.

Основная ступень штайнеровской школы состоит из восьми классов. Ее также называют **ступенью классного учителя**, потому что именно он отвечает за воспитание детей и обучение основным предметам в течение первых восьми школьных лет. Обучение основным предметам, которое организуется учебными эпохами (периодами) с целью максимального погружения в предмет, осуществляет классный учитель, часть предметов могут вести учителя-предметники.

Старшая ступень обучения в штайнеровской школе состоит из четырех классов, с девятого по двенадцатый, и охватывает возраст от пубертата до раннего совершеннолетия. Данная ступень обучения также называется **ступенью предметного обучения**. Это означает, что за преподавание и воспитание молодых людей несут ответственность учителя-предметники. На старшей ступени обучение разделяется на два направления: практически-художественное и лицейское. Первое имеет практическую ориентацию, а второе, помимо практической, учитывает требования: к языковой подготовке лицеистов со стороны высшей школы. Между двумя направлениями не существует четкой границы. Ученик может по собственному желанию перейти из одного направления в другое. На старшей ступени обучения ученик имеет возможность выбора дополнительных факультативных занятий по математике, языкам и художественно-практическим дисциплинам. Данная дифференциация обучения не должна нарушать основных принципов штайнеровской школы — общеобразовательного и воспитательно-развивающего. Факультативные занятия лишь дополняют получаемое школьниками общее образование.

По окончании старшей ступени ученики готовят выпускную работу за курс обучения в штайнеровской школе. Эта работа может быть выбрана учениками на любую тему: практически-прикладную, художественную или теоретическую.

Цели обучения и воспитания в штайнеровской школе состоят в со-

здании всем своим ученикам возможностей полноценной реализации их индивидуального начала и условий воспитания ответственных граждан общества. Данные цели не взаимоисключают, а скорее дополняют друг друга. Воспитание должно обеспечить детям необходимые условия для самореализации.

Обучение и воспитание в штайнеровской школе основывается на представлениях о закономерностях развития и становления человеческого существа, или учении о человеке.

Три вида душевной деятельности: мышление, чувство и воля — имеют свои сензитивные этапы развития в детстве и юности. Волевая деятельность, обеспечивающая бодрость и активность, наиболее интенсивно развивается в первые семь лет жизни (в дошкольном возрасте). От возраста пубертата до совершеннолетия у молодого человека развивается независимое понятийное мышление, или способность к самостоятельному определению понятийных взаимосвязей. Между возрастом школьной зрелости и переходным возрастом наиболее интенсивно формируется автономная жизнь чувства.

При обучении и воспитании в штайнеровской школе опираются на возрастные особенности развития человека и используют следующие основные педагогические понятия для построения учебно-воспитательного процесса:

- практически-деятельностное обучение и воспитание;
- художественное обучение и воспитание;
- познавательно-теоретическое обучение и воспитание.

Деятельностный аспект обучения особенно важен в первые три школьных года, так как в данный период ученик по своим возрастным особенностям готов к активной конкретной деятельности. Самым интенсивным периодом развития воли является дошкольный период. Вся последующая волевая инициативность человека основывается на том, как развивалась волевая деятельность в этом возрасте. Поэтому первые школьные годы можно также определить как годы повышенной волевой восприимчивости. Целенаправленное развитие активности ребенка с помощью различных видов деятельности создает предпосылки для развития воли в раннем школьном возрасте.

Отметим, что активное практически-деятельностное обучение в форме различных проектов и занятий занимает большое место в почасовом планировании на протяжении всех лет школьного обучения в штайнеровской школе, эта же тенденция — направленность» на широкое использование различных видов наглядно-практической деятельности — отмечается в специальных (коррекционных) образовательных школах для: детей с нарушениями слуха.

В первые годы обучение и воспитание носят подчеркнуто практически-деятельностный характер. Среди предметов прикладного цикла можно назвать: рукоделие, ручной труд, живопись, технический ручной труд (с 6 класса), домоводство, оказание первой помощи, эвритмия. По мере того как развивается абстрактное мышление ребенка, практически-конкретные проекты интегрируются, а их соответствие возрастным особенностям развития: делает обучение интересным для школьников.

К практически-деятельностному воспитанию относится также работа по оформлению рабочих тетрадей учеников на всех ступенях обучения, поскольку в штайнеровской школе готовые учебники не используются. "Ученики самостоятельно составляют рабочие тетради: или учебники, списывая тексты с доски, записывая материал под диктовку учителя, а в старших классах они вполне самостоятельно составляют тексты на основе собственных заметок, справочников, книг. Иллюстрирование собственных текстов служит еще одним вспомогательным средством для лучшего усвоения учебного материала, поскольку оно обращается к собственной практической, активности ученика. Подчеркнем, что активное использование этих: приемов оказывает весьма благотворное влияние на развитие познавательной деятельности (внимания, памяти, мышления) детей с нарушениями слуха.

Практически-деятельностный аспект обучения тесно связан с преподаванием предметов искусства. В изобразительном искусстве (живопись, рисование и лепка) центральным фактором обучения является работа руками; в эвритмии, где сочетаются речь и движение, — развитие самой способности к движению, что очень важно именно для глухих детей, для становления их речевой деятельности. Фонетическую ритмику для детей с нарушениями слуха можно рассматривать в качестве аналога эвритмии. А еще целый ряд составляющих эвритмии может войти в содержание музыкальных занятий с детьми с нарушениями слуха и фонетической

ритмики.

В преподавании родного языка у учеников формируют способность воссоздания формы буквы через ее тщательную проработку, основывающуюся на приемах рисования. Размеры букв в 1—2 классах сохраняются сравнительно большими в целях поддержания связи между чувственным восприятием формы и целостным ощущением движения. Упражнения для рук способствуют обучению правописанию. В умении пользоваться различными средствами для письма применяют принцип постепенности обучения от простого к сложному: восковые мелки, карандаши, гусиные перья, наливные ручки. Пишущие средства должны хорошо контактировать с бумагой, поэтому использование шариковых ручек не рекомендуется.

По мере необходимости учитель должен уметь перестроить весь учебный процесс, сделать его практически-деятельностным. Например, в 4 классе на уроках краеведения при рисовании карты местности можно использовать игру в кладоискателей. В 5 классе на уроках истории при изучении древних цивилизаций можно лепить из глины таблички с халдейской клинописью, в 8 классе на уроках географии — готовить блюда китайской кухни, в старших классах на уроках технологии — вырастить с учениками тутового шелкопряда или изготовить пергамент. Для каждого предмета и для каждой возрастной группы существует множество вариантов специальной многообразной практической деятельности учеников. Проекты должны быть всегда педагогически оправданы, их содержание определяется в первую очередь возможностями и инициативностью учителя, а также конкретной ситуацией.

Для того чтобы развивающееся теоретическое мышление не потеряло связи с действительностью, рекомендуется при одновременном изучении достижений технической культуры использовать возможности практически-деятельностного обучения, в частности заниматься садоводством и лесоводством. Одновременно на предметах естественного цикла, химии предлагать детям практические упражнения по домоводству.

Кроме занятий искусством к художественному воспитанию в школе относится так называемое **образное обучение**. Оно является основным методом обучения в младшем Школьном возрасте. На его основе происходит также обучение предметам теорико-познавательного цикла. Сам способ обуче-

ния направлен на развитие чувств учащихся. Мы знаем, как важно использовать и развивать наглядно-образное мышление ребенка с нарушением слуха на первых годах обучения.

Образный метод создает возможности для развития воображения. С работой воображения: всегда связано эмоциональное переживание, иными словами, все, что производится силами: воображения, всегда обращено к чувствам человека. Поэтому образное обучение всегда направлено на развитие чувств ребенка, а следовательно, способствует глубокому усвоению учебного материала. На практике это означает, что учитель использует в обучении яркие художественно-описательные или аллегорические рассказы, которые оживляют воображение учеников. Для учеников такой процесс представляет собой целостное художественное переживание.

Для понимания закономерностей развития эмоциональной жизни человека основательно прорабатывается представление о посреднической роли чувств между волевыми и мыслительными процессами в познавательной деятельности человека, а также представление о бессознательном взаимодействии сил антипатии и симпатии в познавательных процессах (Рудольф Штайнер, «Общее учение о человеке»)¹. Эти же вопросы о взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов, о влиянии эмоций на усвоение учебного материала обсуждаются и в отечественной педагогике, начиная с работ Л.С. Выготского, и в настоящее время в сурдопедагогике (Е.Л. Гончарова, О.Н. Кукушкина, Е.Г. Речицкая и др.).

Большую роль в личностной направленности, в гуманизации образования играет искусство. Оно является универсальным средством развития творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического сознания личности.

¹ Карлген Ф. Воспитание к свободе: Педагогика Р. Штайнера. М., 1992.

форма духовно-практической деятельности (1—12 классы), искусствоведение (история изобразительного искусства, искусство речи, история музыки) с 9 по 12 класс широко представлены в штайнеровской школе.

В художественном обучении, считают педагоги штайнеровских школ, следует опасаться слишком интеллектуальных и односторонних упражнений. Занятие искусством целостно развивает человеческую сущность, человеческие способности, если они построены соответственно природе самого искусства, а не превращены в принудительный труд.

Интерес к искусству и музыке живет во всех детях, в том числе и в тех, у кого нарушен слух, поэтому таким занятиям, а также работе руками придается исключительно важное значение.

Обучение музыке, искусству в целом должно рассматриваться прежде всего как способствующее целям целостного детского развития, и только на втором плане должно стоять достижение высоких результатов. Что касается одаренных учащихся (а их достаточно и среди неслышащих детей), то здесь важно не то, насколько искусными художниками они станут, а то, каким образом с помощью искусства уравновесить и сделать гармоничным процесс детского возрастного развития и в результате этого развить человеческую индивидуальность ребенка.

В штайнеровской педагогике считается крайне существенным развитие внутренних сил личности и сохранение ее индивидуальности. Следовательно, воспитание ребенка должно основываться на знании его особых свойств, которые могут стать опорой для самовыражения этой индивидуальности. Человек, знакомящийся со штайнеровской педагогикой, вскоре понимает, что жизнь школы на каждом возрастном этапе основывается на свойствах четырех типов темперамента. Их также следует учитывать в работе с детьми с нарушениями слуха.

Представим, что вдруг с грохотом раскрывается дверь класса и на порог влетает полный запыхавшийся мальчик, его щеки горят после только что выдержанной потасовки во дворе, энергия так и кипит и выплескивается через край. За ним

тихонько, стараясь прошмыгнуть на место незамеченным, крадется его худенький одноклассник: «Может, лучше переждать весь этот шум и гам в коридоре?» Оценив ситуацию, он выбирает самый безопасный маршрут к парте и как мышь пробирается к ней. Далеко по коридору разносится веселый, звонкий девчоночий голос. Подбежав к учительнице, девочка начинает с восторгом рассказывать, какую чудесную собачку она видела во дворе. А вот, не оглядываясь по сторонам (зачем тратить время на глупости?), медленно и важно шествует по классу пришедший чуть позже ученик и неторопливо усаживается за свою парту.

Так перед нами проходят все четыре темперамента: холерик, меланхолик, сангвиник и флегматик. С какими же словами обратится к своим ученикам учитель? Если он не знаком с учением о темпераментах, скорее всего холерику он скажет: «Да помолчи ты хоть минуту»; меланхолику: «Смелее!»; сангвинику: «А теперь сядь, достань тетрадь и приступай к работе», а флегматику: «Ну-ка поторопись». Но именно эти слова будут самыми неуместными.

Золотое правило воспитателя: Штайнер-школы гласит: «Никогда не действуй против темперамента ребенка — иначе ты потерпишь неудачу». Очень важно, считал Р. Штайнер, самому учителю сознательно стать сангвиником — это свойство детского возраста, в отличие от юношеского — страстного холеризма.

Если начинающему учителю трудно сразу определить темперамент ребенка, он может обратиться к рассмотрению его физического строения. У холерика широкие прямые слегка приподнятые плечи, голова глубоко посажена, ноги короткие, сильные, спина длинная. Представим себе Наполеона — и перед нами портрет холерика. Фигура меланхолика узкая и вытянутая вверх. Меланхолическим темпераментом обладали, например, Ф. Достоевский, А. Линкольн. Округлость форм отмечается у флегматика (И.А. Крылов) и хорошо сложенная фигура — у сангвиника (А.В. Суворов).

В штайнеровской школе перед началом урока принято приветствовать друг друга рукопожатием, и этот способ приветствия следует позаимствовать, ибо таким образом учитель, определяет состояние ребенка. Например, если ладонь ученика холодная, то задача учителя — разбудить его жизненные силы, пробудить энергию к познанию.

Кроме того, уже по рукопожатию можно определить темперамент ребенка. Твердая и горячая рука у холерика. Теплая, с растопыренными пальцами — у сангвиника. Влажная, чаще холодная рука — у меланхолика: он робко и осторожно протягивает руку для рукопожатия. У флегматика рука мягкая и часто потная.

Если проследить за походкой детей, то можно увидеть, что у холерика она стремительная и энергичная. Сангвиник как будто летит, касаясь пола лишь кончиками пальцев, а флегматик нетороплив в движениях, шагает неторопливо, всей ступней, меланхолик же не очень уверен в движениях.

Каждый темперамент соотносится с определенным «любимым» цветом. Если первокласснику дать возможность выбрать цвет для рисования, то он выберет наиболее свойственный его темпераменту: холерик — активный красный, флегматик — спокойный, уравновешенный зеленый; меланхолик — синий, а сангвиник — солнечный, желтый. Сказанное можно проверить, работая с детьми с нарушением слуха.

Детям с различными темпераментами нужен разный темп и режим работы, но всегда доброе и уважительное, понимающее отношение учителя, и все это имеет еще более важное значение при работе с детьми с проблемами слуха и речи.

Следует уважать чувство собственного достоинства холерика, к нему лучше всего подходить с деликатным юмором, не допускать никаких насмешек; иронии он не выносит, важно всегда противопоставлять его гневу спокойствие и хладнокровие.

Сангвиник всегда нуждается в человеке, возле которого он хорошо бы себя чувствовал, лучше если это будет учитель, который создает ритм ежедневного образа жизни, подтверждает его стремление к радостному и открытому общению с окружающими.

Флегматичного ребенка нужно пробудить к душевному теплу, и тогда он будет искренне любить с постоянной верностью и привязанностью, но если предоставить возможность ему первому сделать шаг навстречу — тогда появляется человек, в руках которого инструменты поют на все лады. Лучшие тетради в школе бывают флегматиков.

Меланхоличному ребенку нужны внимание, сострадание, сочувствие, в которых он испытывает постоянную потребность, его воспитывают на образах, на идеа-

лах для подражания.

В учебно-воспитательной работе с детьми с нарушениями и слуха также важно учитывать эти индивидуально-типические проявления личности. С учетом темпераментов предоставляется возможность для усиления индивидуализации процесса обучения, о чем так много говорится в специальной педагогике. Класс настраивается на работу, лишь когда учтены качества детей со всеми типами темперамента. При этом замечено, что противоположности дополняют друг друга и это влияет на уровень знаний.

Таким образом, вальдорфская школа представляет интерес для сурдопедагогики вследствие общности дел ей, задаче, методов обучения. Думается, что первые шаги в освоении богатого опыта штайнеровской педагогики весьма перспективны.

■ Кохлеарная имплантация в реабилитации лиц с нарушениями слуха

В настоящее время для улучшения слухового восприятия детей и взрослых с различными нарушениями слуха широко используются слуховые аппараты. Однако далеко не у всех их применение приводит к существенному улучшению слухового восприятия речи. В силу целого ряда технических, физиологических и патофизиологических причин у лиц с высокой степенью сенсоневральной тугоухости и глухотой обычные слуховые аппараты улучшают речевое восприятие незначительно либо не улучшают вообще. Достижения науки последних лет и применение новейших технологий позволили разработать новый способ улучшения слухового восприятия у таких больных — метод многоканальной кохлеарной имплантации (КИ).

Под термином «кохлеарная имплантация» (КИ) обычно подразумевают вживление электродных систем во внутреннее ухо с целью восстановления слухового ощущения путем непосредственной электрической стимуляции афферентных волокон слухового нерва.

Как отмечает Э.В. Миронова, идея оказания помощи лицам с нарушенным

слухом путем КИ возникла около 40 лет назад во Франции. Во время операции на среднем ухе у слабослышащего человека к завитку улитки случайно прислонился электрод, который был подключен к блоку питания, и пациент почувствовал, что он начал лучше слышать. Врачи стали исследовать это явление, и таким образом возникло новое направление, позволяющее улучшить восприятие речи глухим и слабослышащим людям. Особо заинтересовались этой проблемой врачи Австралийского медицинского центра в г. Мельбурне, и первая операция по вживлению 10-канального электрода в этом центре была сделана в 1978 г.; с 1982 г. операции стали делать с 22-канальными электродами. К 1985 г. аналогичные операции уже делали в медицинских центрах США, Японии и в странах Европы, в частности в Германии.

В нашей стране первая операция по вживлению отечественного импланта была проведена в 1982 г., а с 1990 г. врачи Всероссийского научного центра аудиологии и слухопротезирования МЗ РФ под руководством Г.А. Таварткиладзе совместно со специалистами фирмы «Cochlear» (Германия) подготовили и провели первую операцию по вживлению 22-канального электрода Nucleus. С этого времени врачи в центре делают такие операции по несколько в год. В 1995 г. врачами центра были разработаны и опубликованы рекомендации «Показания к кохлеарной имплантации» В настоящее время появились и другие медицинские учреждения в Москве и Санкт-Петербурге, которые делают подобные операции детям и взрослым.

Сенсоневральная тугоухость обычно обусловлена повреждением внутреннего уха, т. е. волосковых клеток. Однако, несмотря на значительные повреждения сенсорных клеток, у большинства таких больных сохранены волокна слухового нерва. Эти волокна способны при непосредственной их стимуляции электрическим током посылать в мозг сигналы, которые обеспечивают возникновение слуховых ощущений. Именно на этом и основан принцип действия кохлеарного импланта, который фактически представляет собой искусственное внутреннее ухо.

В настоящее время в мире несколько десятков тысяч людей используют вживленные кохлеарные протезы. Таким образом, КИ постепенно становится реальным средством слухопротезирования лиц с высокой степенью

сенсоневральной тугоухости и тотальной глухотой.

Одна из наиболее распространенных систем КИ — 22-канальный кохлеарный имплант Nucleus, распространяемый фирмой «Cochlear». Эта система разрешена к применению в Австралии, США и странах Европы взрослым и детям старше 2 лет, успешно прошла клиническое испытание в России и разрешена к применению Минздравмедпромом РФ. В отличие от одноэлектродных или четырехэлектродных устройств, кохлеарный имплант Nucleus имеет 22 электрода, располагаемых во внутреннем ухе. Электрическая стимуляция волокон слухового нерва каждым из электродов может вызывать различные тональные ощущения, что обеспечивает отдельную передачу в мозг большого до 22 частотных каналов и, таким образом, обуславливает несравненно высокий уровень слухового восприятия речи и окружающих звуков по сравнению с предшествующими системами. В 1991 г. закончились клинические испытания нового импланта Clarity, обладающего потенциально большими возможностями, но имплант Nucleus остается и в настоящее время наиболее используемой системой.

22-канальный кохлеарный имплант не является простым усиливающим устройством, подобным слуховому аппарату. Это многофункциональная система, состоящая из нескольких частей, каждая из которых выполняет строго определенную функцию. В системе выделяют **наружные компоненты** (направленный микрофон-передатчик и речевой процессор) и **имплантируемые компоненты** (приемник-стимулятор и 22-канальный электродный ряд). Работа системы инициируется любым внешним акустическим сигналом, который воспринимается через микрофон, встроенный в корпус, по форме напоминающий заушный слуховой аппарат. От микрофона акустический сигнал посылается к речевому процессору. Он компактен, портативен (размер 94x62x19 мм, вес около 100 г), фиксируется на поясе или в кармане пациента. Речевой процессор разделяет акустический сигнал на специфические параметры и перерабатывает их, представляя в виде параметров, необходимых для электрической стимуляции слухового нерва. Эти параметры формируют-

ся таким образом, чтобы обеспечить наилучшее распознавание мозгом данного акустического сигнала, а соответственно и понимание речи.

Подготовленный для стимуляции слухового нерва электрический сигнал кодируется в радиочастотный (2,5 МГц) и с помощью передающей катушки, которая располагается на коже волосистой части головы в области височной кости непосредственно над имплантированной принимающей катушкой, передается в виде радиочастотного сигнала к последней, которая является частью приемника-стимулятора. Приемник-стимулятор, заключенный в биологически инертную силиконовую оболочку, хирургическим путем помещается в специально создаваемое ложе (диаметром около 22 мм) в височной кости непосредственно под кожей заушной области и содержит специальную микросхему, а также некоторые другие компоненты, необходимые для декодирования радиочастотного сигнала в электрический. Кроме того, приемник-стимулятор содержит платиновую принимающую катушку и магнит. Передающая наружная катушка также имеет магнит. Благодаря взаимодействию двух магнитов передающая катушка удерживается на поверхности головы непосредственно над принимающей катушкой на минимально возможном расстоянии (6—9 мм), что обеспечивает оптимальные условия для передачи сигнала через кожу. Сигнал, полученный приемником-стимулятором, декодируется и передается на 22-канальную электродную цепочку, избирательно активируя определенный ее участок. Какой именно участок электродной цепочки (электрод) должен быть активирован в данный конкретный момент, определяется процессором, который, как уже сказано, осуществляет кодирование, исходя из параметров поступившего акустического сигнала.

Каждый электрод представляет собой платиновое кольцо диаметром от 0,6 мм в начале цепочки (вблизи круглого окна) до 0,4 мм у ее свободного конца (у верхушки улитки). Каждое электродное кольцо соединено с приемником-стимулятором при помощи платино-иридиевого проводника, заключенного в изолирующую оболочку. Таким образом, каждый электрод может быть активирован независимо от остальных. Электродную цепочку имплан-

тируют хирургически в улитку, используя заднетимпанальный подход. Она вводится непосредственно в барабанную лестницу через отверстие, сделанное в круглом окне или вблизи него, на глубину до 25 мм. Введенные электроды располагаются и непосредственной близости от базилярной мембраны, что обеспечивает необходимые условия для стимуляции периферических отростков (дендритов) биполярных нейронов спирального ганглия (центральные отростки этих нейронов, как известно, представляют собой афферентные волокна слухового нерва).

У разных людей могут возникнуть различные ощущения в результате электрической стимуляции слухового нерва. Поэтому, чтобы достичь ощущения одинаковой громкости при стимуляции различных каналов у одного и того же пациента или одного и того же канала у разных пациентов, необходимо применить различную силу тока стимуляции. Кроме того, существуют индивидуальные различия в способности воспринимать изменения тона звука при стимуляции различных каналов у одного и того же пациента. С этой целью в речевом процессоре предусмотрена тонкая настройка, индивидуально устраиваемая в соответствии с особенностями восприятия пациентом электрического стимула. Речевой процессор Nucleus программируется аудиологом при помощи компьютера со специальной диагностирующей и программирующей системой. При этом каждый из каналов четко настраивается на определенный диапазон громкости, который устанавливается по индивидуально определяемым субъективным ощущениям комфортного и порогового уровней громкости. Кроме того, производится также выравнивание уровня громкости на различных каналах.

В результате тонкой настройки одного за другим всех каналов (число которых равно 22, т. е. количеству электродов) создается программа, называемая «картой». Эта «карта» записывается, хранится и используется в речевом процессоре. «Карта» определяет, в какие параметры электрической стимуляции должна быть преобразована акустическая информация, чтобы вызвать адекватные слуховые ощущения. Первая настройка электродов осуще-

ствляется приблизительно через 2 недели после операции. Со временем обычно возникают изменения в условиях стимуляции волокон слухового нерва. Поэтому речевой процессор должен быть перенастроен в соответствии с изменившимися условиями восприятия электрического стимула, при этом «карта» обновляется соответственно новой настройке.

Результатом является оптимальное слуховое восприятие каждого пациента.

Имплант обеспечивает:

1. Восстановление порогов слухового восприятия до 30—40 дБ по отношению к нормальным порогам слышимости (нПС).
2. Значительное улучшение в восприятии нормальных, ежедневно присутствующих окружающих звуков, таких как стук в дверь или дверной звонок, звуки мотора или гудки автомобиля, телефонные звонки, собачий лай, фоновая музыка и др.
3. Психологический «прорыв» в мир звуков. Субъективная громкость ежедневно присутствующих звуков, воспринимаемых через имплант, обычно значительно превышает громкость аналогичных звуков при использовании даже оптимально подобранного слухового аппарата. В результате глухие и слабослышащие описывают свои ощущения словами: «Я начал слышать».
4. Подавляющее большинство прооперированных лучше понимают собеседника за счет комбинации повышения слуховых возможностей и считывания с губ.

По данным международной группы Nucleus, около половины пациентов имеют значительное улучшение в распознавании речи без считывания с губ и примерно столько же способны общаться по телефону без применения специального кода.

Метод имплантации имеет ряд преимуществ по сравнению с использованием оптимально подобранного слухового аппарата.

1. Многоканальный имплант может восстановить частотную селектив-

ность слуха, т. е. способность выделения одновременно присутствующих в акустическом сигнале частот, до такой степени, которая достаточна для распознавания речевых фонем. Слуховые аппараты восстановить частотную селективности принципиально не способны, так как ухудшение частотной селективности при глубокой сенсоневральной тугоухости характерно именно для сенсорных клеток поврежденной улитки и не может быть скомпенсировано усилением звука.

2. Применение импланта исключает появление акустической обратной связи и, следовательно, обеспечивает возможность восприятия более тихих звуков разговорной речи.

3. Имплант способен передавать информацию о более высоких частотах речи. Во многих случаях протезирования мощными и сверхмощными слуховыми аппаратами ряд технических сложностей и возрастающая на высоких частотах акустическая обратная связь делают возможной адекватную передачу лишь частот приблизительно до 1,5 кГц, в то время как полезная речевая информация содержится и на более высоких частотах. Никаких технических ограничений для кодирования необходимых высоких частот в речевом процессоре кохлеарного импланта не существует.

Однако можно выделить и, недостатки кохлеарной имплантации.

1. Вариабельность результатов улучшения слухового восприятия речи после кохлеарной имплантации. Несмотря на то, что был выявлен целый ряд факторов, существенных для прогноза восприятия речи имплантированными лицами, точный прогноз в настоящее время затруднен.

2. Электрическая стимуляция волокон слухового нерва, принципиально отличается от стимуляции этих волокон в случае нормально функционирующей улитки. В результате даже у недавно оглохших лиц слуховые ощущения, вызываемые имплантом, отличаются от ощущений при нормальном: слухе. Требуется некоторое, иногда весьма длительное время, чтобы «привыкнуть» к этим новым звукам.

3. В силу несовершенства современных электронных технологий автоматическое выделение речевого сигнала из шума в портативном приборе типа речево-

го процессора крайне затруднено. Поэтому у лиц, использующих имплант, возможны сложности со слухом при скоплении: людей или с тонким различением звуков, например, в музыке. Кроме того, хотя микрофон и способен воспринимать звуки на достаточном расстоянии, слышать на больших расстояниях не представляется возможным. Однако с прогрессом в области электронных технологий возможно преодоление этого недостатка.

Основными показаниями к КИ являются: двусторонняя глубокая сенсоневральная глухота — средний порог слухового восприятия на частотах 500 Гц, 1000 Гц, 2000 Гц более 110 дБ, либо отсутствие выраженного улучшения слухового восприятия речи от применения слухового аппарата при высокой степени двусторонней сенсоневральной тугоухости — средний порог слухового восприятия более 90 дБ.

Возрастные рамки КИ достаточно широки: минимальный возраст 1—2-й годы жизни. Он определяется формированием в этом возрасте минимально необходимых размеров улитки. Максимальный возраст ограничен общим состоянием здоровья человека и необходимостью длительного (несколько лет, по крайней мере более года) реабилитационного периода. Несмотря на это, описаны случаи имплантации в возрасте свыше 70 лет.

Помимо указанных обязательными условиями являются:

- наличие сохранных волокон слухового нерва;
- отсутствие облитерации улитки;
- отсутствие ретрокохlearной патологии;
- отсутствие серьезных сопутствующих соматических заболеваний;
- наличие серьезной поддержки со стороны родителей (для детей) или родственников (для взрослых) и их готовность к длительному послеоперационному реабилитационному периоду занятий имплантированного пациента с аудиологами и сурдопедагогами.

Послеоперационное аудиологическое исследование состоит из следующих этапов:

- тональной пороговой аудиометрии;
- импедансометрии;

- исследования вызванных слуховых потенциалов, начиная с коротколатентных, а при необходимости средне и длиннолатентных. Кроме того, для исключения возможной сохранности сенсорных клеток органа Корти проводят электрокохлеографию и исследование вызванной отоакустической эмиссии;
- исследования порогов слышимости с оптимально подобранным слуховым аппаратом в свободном звуковом поле;
- исследования разборчивости речи. Применяют набор тестов, тесты проводятся на слух и при слухозрительном восприятии.

Первым из принимаемых во внимание показаний к КИ является высокая степень сенсоневральной тугоухости.

Следующий критерий отбора для КИ — эффективность слухопротезирования обычным слуховым аппаратом. Если человек распознает около 30—40% слов с использованием обычного слухового аппарата, то рекомендация к КИ может быть оправдана только при блестящем прогнозе. Уверенно можно рекомендовать имплантацию, если у больного обнаружено менее 5% правильных ответов и отсутствуют противопоказания.

Чтобы ответить на вопрос, насколько эффективной для данного человека может оказаться КИ при наличии всех необходимых условий, нельзя руководствоваться только средним порогом слухового восприятия.

Специальными исследованиями было показано, что ни средний порог, ни этиология глухоты, ни возраст, в котором проведена операция, не являются решающими факторами, влияющими на постоперационную разборчивость речи имплантированным. Однако существует ярко выраженная корреляция между длительностью периода глухоты (от потери слуха до имплантации) и результатами имплантации: чем меньше этот период, тем быстрее прогресс имплантированных в слуховом обучении. Еще один существенный фактор — наступила ли глухота в предречевом или постречевом периоде жизни больного. В последнем случае прогресс в распознавании речи после имплантации оказывается более быстрым и значительным.

Указанные два фактора столь значительны для прогноза результатов КИ, что в течение длительного времени для имплантации в основном отбира-

ли недавно оглохших, глухота которых наступила в постречевом периоде. И действительно, прогноз для таких больных наиболее благоприятен. Однако исследования последних лет показали, что возможны весьма хорошие результаты имплантации и у глухих от рождения детей, хотя скорость движения хорошей разборчивости речи у них замедлена по сравнению с позднооглохшими. По-видимому, существует критическая длительность глухоты (около 10 лет для оглохших) или критический возраст (около 10 лет для детей, глухих с рождения), по прошествии которых прогноз кохлеарной имплантации резко ухудшается. Так, наиболее плохим прогнозом оказывается у взрослых, глухих с рождения. Этой группе имплантацию можно рекомендовать только при наличии ярко выраженной мотивации к интеграции в среду слышащих.

Противопоказания:

1. Полная или частичная, но значительная облитерация улитки.
2. Ретрокохлеарная патология.
3. Отрицательные результаты промонториального теста.
4. Сопутствующие тяжелые соматические заболевания.
5. Отсутствие стремления к многолетней работе с сурдопедагогом после имплантации (у взрослых) или отсутствие поддержки со стороны членов семьи (для детей).

Имплантация связана с риском, как и любое хирургическое вмешательство, осуществляемое под общей анестезией. Возможные осложнения:

- инфильтрация раны;
- травма лицевого нерва;
- ригидность и потеря чувствительности в заушной области;
- нарушение вкуса или равновесия;
- заметное усиление ушного шума.

Случаи отторжения импланта крайне редки. Однако не исключена возможность, что имплант не обеспечит значительного улучшения разборчивости речи.

Отдаленные эффекты (свыше 20 лет) электрической стимуляции на

улитку и формирование новой внутриулитковой кости до сих пор не известны.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Расскажите об основных положениях, выдвинутых Л.С. Выготским, которые лежат в основе современного процесса обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах I и II вида.

2. Раскройте ключевые понятия и покажите их значение для сурдопедагогики:

- зона актуального развития;
- зона ближайшего развития;
- процессы интериоризации и экстериоризации;
- теория поэтапного формирования умственных действий;
- развивающее обучение.

3. Подготовьте доклад об одной из систем развивающего обучения (на выбор):

- теория развивающего обучения Л.В. Занкова;
- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина;
- теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова;
- проблемное обучение;
- программированное обучение.

4. Раскройте суть основных принципов современной государственной политики в отношении обучения лиц с нарушениями слуха.

5. Расскажите о современных системах обучения лиц с нарушениями слуха (интегрированном обучении и билингвистической системе).

6. Назовите специальные методы исследования слуха, разработанные в верботональной системе.

7. Как решаются в верботональной системе проблемы интеграции? Считаете ли вы предложенные пути интеграции оптимальными?

8. Обоснуйте, чем может быть полезна для обучения детей с нарушениями слуха штайнер-педагогика.
9. По возможности посетите учреждения, использующие в работе с детьми, имеющими нарушения слуха, различные подходы, в том числе верботональную систему. Проанализируйте особенности диагностики и коррекционной работы с детьми.
10. В каком возрасте предпочтительно делать кохлеарную имплантацию? Почему?
11. Какие существуют противопоказания к проведению кохлеарной имплантации?

Литература

1. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 2.
4. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики / Отв. ред. Е.Г. Речицкая, Б.П. Пузанов. М., 1999.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
6. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи // Дефектология. 1995. № 2.
7. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М., 1968.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
9. Малофеев Н.Л. Реабилитация средствами образования: Социокультурный анализ современных тенденций // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования / Под ред. В.И. Слободчикова. М., 1996.
10. Показания к кохлеарной имплантации (методические рекомендации НЦА и МЗ России) // Составители Г.А. Таварткиладзе и др. М., 1995.
11. Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности младших глухих школьников. Л., 1990. 12. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления

глухих детей М., 1978.

13. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1999.

14. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

15. Шаповал ИЛ. Грамматика в школе для слабослышащих: личностно-деятельностный подход. Оренбург, 2000.

16. Шматко НД. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1—2.

Раздел II СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Глава №1

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

■ Современные проблемы воспитания детей с нарушениями слуха

Воспитание — это целенаправленный процесс, предполагающий создание условий для гармоничного и планомерного развития личности человека, овладения им необходимыми социальными, духовно-нравственными и эмоциональными ценностями.

Духовно-нравственное становление детей и молодежи, их жизненное самоопределение — важнейшая составляющая общественного развития.

В ходе реализации принципов государственной политики в сфере образования в настоящее время разработана и принята Программа воспитания в системе образования России, ориентированная на повышение общественного статуса социального института воспитания, обновление воспитательного процесса на основе отечественных традиций и современного опыта, на обеспечение единства и разнообразия воспитательного пространства, взаимосвязи государственного, общественного и семейного воспитания, укрепления механизмов воспитания во всех типах и видах образовательных учреждений.

Задачи современной системы воспитания состоят в следующем:

- повышение статуса воспитания как социального института в российском обществе в целом и в системе образования в частности;

- формирование региональных, муниципальных и локальных систем воспитания;
- укрепление и развитие воспитательных функций образовательных учреждений, расширение состава субъектов воспитания, координация их усилий, развитие взаимодействия семьи и образовательных учреждений;
- интеграция отечественных традиций и современного опыта в области воспитания;
- развитие гуманистических принципов, содержания и механизмов нравственного, гражданского и патриотического воспитания;
- создание реабилитационной системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям;
- повышение профессионального уровня управления системой образования, обеспечение взаимодействия со всеми институтами социализации.

Исходя из Закона Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-личностной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи и жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении.

Организационные принципы воспитания:

- национальная стратегия и политика в области воспитания определяются законодательством, предполагается вариативность и разнообразие воспитательных организаций, систем, форм и методов;
- государство и его институты являются важнейшими субъектами воспитания детей и молодежи, воспитательные функции осуществляются во всех сферах их жизнедеятельности, создаются условия для функционирования неправительственных воспитательных организаций. Дети и молодежь — равноправные субъекты процесса воспитания, саморазвития, формирова-

ния собственной личности. Должны быть обеспечены целостность, последовательность и преемственность содержания и организационных форм воспитания на различных уровнях образования; развитие вариативных систем воспитания с учетом специфики образовательных учреждений, их традиций, кадрового потенциала;

- общее образование, освоение основ и ценностей культуры составляют фундаментальную базу содержания вое питания. Стержнем воспитания является формирование нравственных качеств, профессиональных интересов, гражданской позиции у всех обучающихся, в том числе у лиц с нарушением слуха;
- содержание и организационные формы воспитания разрабатываются на основе принципов природосообразности, культуросообразности, направленности на развитие личности с учетом изменяющихся потребностей и актуальных интересов общества;
- особое значение в современном обществе приобретает социально-психологическая и педагогическая помощь учащейся молодежи, в том числе с нарушением слуха, в процессе вхождения ее в активную жизнь, адаптации к социуму, формирования социальной ответственности.

Цель образования детей и молодежи с нарушениями слуха — не только овладение знаниями, но и уточнение диагностики, коррекция развития, становление базовых способностей личности, ценностных ориентации, социально-психологических особенностей общения и поведения в человеческом сообществе.

Реформы образования последних лет актуализировали позитивный потенциал воспитания в процессе становления личностных качеств ребенка, полноценного разностороннего развития его индивидуальности с учетом следующих положений:

- семейное воспитание и общение может оказаться негативным при низкой педагогической культуре родителей, в случаях эгоистического проявления любви к своему ребенку или, наоборот, его отвержения вследствие

дефекта;

- для развития способности анализировать собственные состояния и действия ребенок нуждается в общении со сверстниками, а для освоения культурных и социальных норм — в игровой, элементарной трудовой и других видах внеучебной деятельности.

Общественное специальное образование не может заменить семейное, поэтому перед воспитанием в системе школьного образования ставятся особые задачи, основным приоритетом которых являются личностно ориентированное взаимодействие педагога с ребенком, принятие и психолого-педагогическая поддержка его индивидуальности, развитие творческих способностей, профилактика возможных нарушений в развитии и забота о его эмоциональном благополучии.

Задачами сегодняшнего дня являются:

- совершенствование системы подготовки воспитателей с ориентацией на профессиональную реализацию индивидуального подхода к детям, овладение современными программами и технологиями, которые задают новое содержание воспитания и обучения детей с позиций личностно ориентированного подхода;

- стимулирование процесса оснащения учреждений дошкольного и школьного образования современной методической литературой, ориентирующей на утверждение новых целей, ценностных смыслов и нравственных установок по различным направлениям воспитания, современной звукоусиливающей аппаратурой в целях развития речевого слуха, речевого поведения ребенка с нарушением слуха;

- обеспечение на основе научных исследований в области сурдопедагогики внедрения в практику работы учебно-воспитательных учреждений новейших образовательных программ и технологий по социально-эмоциональному и личностному развитию ребенка, предусматривающих формирование его мотивационной сферы, коммуникативных и личностных качеств;

- развитие системы непрерывного воспитательного процесса детей с

нарушением слуха раннего, дошкольного, младшего и старшего школьного возраста с сохранением специфики его содержания, с учетом структуры дефекта, форм и методов работы в дошкольных учреждениях и в школе. Организация совместной разработки программ и технологий непрерывного образования, обеспечивающих

- преемственность в воспитательном процессе на уровнях дошкольного и общего образования и их внедрения;
- разработка и реализация комплексных программ оказания консультативно-диагностической, методической, коррекционно-педагогической помощи семьям по вопросам воспитания детей с нарушениями слуха;
- развитие структур, осуществляющих дифференцированную работу с семьями, имеющими проблемных детей;
- информационное обеспечение развития воспитания в системе дошкольного и школьного образования детей всех категорий, в том числе с нарушениями слуха.

Основные направления и условия развития воспитания в образовательных специальных учреждениях для детей с нарушением слуха таковы:

- формирование воспитательной системы, включающей в себя целостный учебно-воспитательный процесс (обеспечение единства его важнейших составляющих — воспитания и обучения, повышение воспитательного потенциала обучения, эффективности воспитания);
- обеспечение вариативности воспитательных систем;
- определение содержания воспитания, его форм и методов на основе возрастных, индивидуально-психологических особенностей учащихся с нарушениями слуха с учетом конкретных возможностей и специфики образовательных учреждений разных видов;
- организация всестороннего изучения детей, их индивидуальных особенностей, интересов, способностей и склонностей, создание для этих целей необходимых портативных методик, а также базы данных в целях ана-

лиза полученной социальной, психолого-педагогической, медицинской информации;

- повышение роли психологической службы в формировании школьных и классных коллективов, проведении индивидуальных занятий, обеспечение профилактики школьной и социальной дезадаптации детей;
- усиление гуманитарной направленности учебных дисциплин, помогающих воспитанникам понять себя, мотивы своего поведения;
- достижение возможной индивидуализации содержания, методов и форм образовательной деятельности, ее открытости, разнообразия учебно-методических материалов, форм и приемов учебной и внешкольной работы, развивающей творческие интересы и способности личности; планомерное и сбалансированное включение в общее содержание образования регионального и этнокультурного компонентов;
- ориентация учащихся на общечеловеческие ценности, охватывающие основные аспекты жизнедеятельности и развития личности и образующие основу воспитания;
- воспитание учащихся в духе демократии, свободы, личного достоинства; предоставление им реальных возможностей для участия в управлении образовательным учреждением, в деятельности различных творческих и общественных объединений;
- эстетизация образовательного учреждения, жизнедеятельности детей, создание условий для их самовыражения в художественной деятельности (театр, рисование, жестовое пение, танец), различной клубной и досуговой деятельности;
- создание в каждом регионе дифференцированной сети специальных учебно-консультативных центров для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;
- включение в штатное расписание общеобразовательных специальных учреждений следующих должностей: педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы,

классные воспитатели;

- активизация деятельности классных руководителей и воспитателей;
- создание условий для участия семьи в воспитательном процессе, развития родительских общественных объединений, привлечения родителей к участию в управлении образовательными специальными (коррекционными) учреждениями I и II вида.

Значительные возможности для современного решения задач воспитания предоставляет *система дополнительного образования*, что особенно важно иметь в виду по отношению к детям с нарушениями слуха. Стратегия интеграции основного общего и дополнительного образования — реальный путь утверждения вариативности в образовательной системе. Цель дополнительного образования — развитие мотивации глухих и слабослышащих детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни.

В системе профессионального образования действует и развивается сеть учреждений, различающихся по статусу, характеру включения незлышащих в учебный процесс, по формам и способам образования, степени институционализации, выражающейся в характере нормативных требований к обучению, в формах контроля, экономического обеспечения и регулирования деятельности.

Для всех уровней современного профессионального образования характерно наличие малоизученных и стихийно решаемых на практике проблем.

Одна из них — проблема воспитания, его качественного и институционального определения и развития. Отрицательное влияние на воспитательный процесс в учреждениях всех уровней профессионального образования оказывают преобладание стихийной социализации молодежи с нарушениями слуха в обстоятельствах экономической и политической неопределенности общества, социальные конфликты и противоречия внутри образовательных учреждений.

Вместе с тем желание молодежи осваивать культуру, самосовершенствоваться, самореализовываться показывает, что личностный интерес к получению профессионального образования выходит за рамки простого овладения профессией и требует создания оптимальных условий для развития личности обучающегося, оказания ему помощи в самовоспитании, жизненном самоопределении, нравственном самосовершенствовании.

Эти проблемы могут быть реализованы следующим образом:

- путем утверждения партнерских отношений в управлении учреждением профессионального образования, в работе научных советов и других объединений;
- с помощью развития студенческого самоуправления, институтов коллективной студенческой самоорганизации (общественных организаций и объединений студентов);
- использование возможности дополнительного образования, создание факультетов общественных профессий для преодоления противоречий между качеством подготовки специалистов и реальными требованиями рынка, между рыночным спросом и индивидуальными потребностями личности, для полного раскрытия творческого потенциала будущего специалиста, повышения его ответственности за свою судьбу, реализацию личностного потенциала;
- создание межвузовских центров развития внеучебной деятельности студентов с нарушениями слуха;
- развитие досуговой, клубной деятельности как особой сферы жизнедеятельности учащейся молодежи и функционирования молодежной субкультуры лиц с нарушениями слуха;
- изучение и распространение опыта организации воспитания обучающихся в общественных организациях и учреждениях профессионального образования, продуктивно использующих научно-профессиональный потенциал, возможности социальных, культурных, исторических традиций региона.

Воспитание незлышащей молодежи начального, среднего специального и высшего профессионального образования должно быть направлено на достижение следующих целей:

- дальнейшее развитие социального и жизненного опыта, мотивационной сферы, социально-коммуникативных навыков и умений;
- повышение уровня ответственности в принятии решений, в последовательном и четком осуществлении поставленных задач; умение определять свои взаимоотношения с политическими и общественными организациями, следовать принципам демократии, гуманизма, культуры мира; утверждение осознанного выбора личностью позитивного образа жизни.

Реализация этих целей возможна за счет следующих факторов:

- оптимизации правовой, методической, организационно-экономической базы воспитания в учреждениях профессионального образования;
- разработки содержания, форм и методов воспитания, адекватных функциям различных типов и видов учреждений профессионального образования и модели специалиста, которого они готовят;
- созданием необходимых условий для самореализации личности обучающихся в различных сферах (клубная деятельность, вторичная занятость, спорт, туризм, реализация педагогических наклонностей и др.).

Важнейшим направлением развития воспитательной деятельности учреждений профессионального образования должно стать создание многоуровневой системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров организаторов воспитательной работы с обучающимися, разработка ее содержания и информационно-методического обеспечения.

■ Цель, задачи, закономерности и принципы воспитания

Воспитание осуществляется в процессе взаимодействия людей в различных сферах жизнедеятельности в системе социальных институтов, при этом одна из главных ролей принадлежит школе.

На данном этапе общественного развития воспитание приобрело новые черты. В центре системы воспитания стоит человек как наивысшая ценность жизни; обучение и образование также становятся средством воспитания; процесс формирования личности протекает в контексте общечеловеческой культуры; свобода выбора формирующейся личности является основой методического решения проблемы воспитания.

Одна из ключевых характеристик процесса воспитания — целенаправленность. **Целью воспитания является всестороннее, гармоничное развитие личности ребенка, возможно более полная его самореализация.** Всестороннее развитие предполагает включение в многообразные виды деятельности (интеллектуальную, ценностно-ориентировочную, общественную, трудовую, художественную, спортивную, игровую, коммуникативную), активное взаимодействие с окружающими, развитие эмоционально-волевой сферы. Гармоничное развитие заключается в единстве и гармонии трех сторон личности: *интеллекта, души и тела*, а также в сочетании ценностей различных уровней (*общечеловеческих, социальных, национальных и личностных*). «Самореализация личности — ее независимость, способность к творчеству, активному саморазвитию, стремление к выявлению и совершенствованию своих возможностей (А. Маслоу)¹.

¹ Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. М., 1982.

Перед воспитателями в связи с поставленной целью встают следующие задачи:

- мировоззренческая подготовка, помощь детям в построении их отношений к миру, с миром, к себе в мире, в определении своего места в жизни;
- приобщение учащихся к культурным ценностям страны и мира, формирование потребности в дальнейшем духовном совершенствовании;
- развитие творческих способностей ребенка в различных сферах деятельности;
- воспитание уважения к труду и формирование потребности в труде, развитие качеств и способностей, важных для осуществления разнообразной

трудовой деятельности;

- развитие гражданской и социальной ответственности человека, воспитание уважения к закону;
- развитие способности к рефлексии, самооценке и регуляции своего поведения, чувства собственного достоинства;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни;
- развитие способности жить полноценной счастливой жизнью, иметь хорошую семью.
- формирование личности, гуманной во всех отношениях с окружающим миром;

Поставленные цель и задачи актуальны и для воспитания лиц с недостатками слуха, когда мы говорим о подготовке их к жизни в качестве полноценных членов общества.

Кроме того, перед сурдопедагогом стоят специфические задачи: формирование речи как средства общения и преодоление отклонений в умственном и физическом развитии, связанных с дефектом слуха.

Принципы воспитания — основополагающие идеи, определяющие содержание, методы, общее направление воспитания и стиль взаимодействия субъектов данного процесса.

Выделяют следующие принципы:

- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- принцип связи воспитания с жизнью;
- принцип единства, целостности и преемственности в воспитании;
- принцип уважения и требовательности к личности;
- принцип педагогического оптимизма;
- принцип воспитания в коллективе;
- принцип воспитания детей на основе их активной и самостоятельной деятельности.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспи-

танников состоит в следующем: каждому возрасту соответствует свой уровень развития сенсорных, интеллектуальных и эмоциональных процессов, ведущий тип деятельности. Сочетание показателей развития детей в норме с данными сурдопсихологии обеспечивает возможность правильной организации воспитательного процесса. В работе с каждой возрастной группой следует тщательно подбирать средства, методы и приемы воспитания, учитывая уровень речевого развития детей, их потребность в наглядности, готовность к социальным контактам, к участию и разнообразной деятельности, их интересы.

Принцип связи воспитания с жизнью предполагает формирование отношения с природой и обществом, к деятельности людей, культурным ценностям и т. д. Педагог, наблюдая за реакциями детей на явления действительности, подкрепляет или корректирует их, одобряя или порицая и различной форме. Через создание конкретных воспитывающих ситуаций он конструирует жизненный опыт ребят. Особенно важно использовать такие ситуации в связи с ограниченным опытом детей с нарушениями слуха, так как наглядность ситуаций, их непосредственное эмоциональное воздействие на личность позволяет компенсировать недостаточное речевое развитие.

Принцип единства, целостности и преемственности в воспитании требует объединения в воспитательном процессе школы, семьи и общественных учреждений, а также всех педагогов, работающих с классом. Он предполагает единство системы средств, методов и форм обучения и воспитания, единый стиль общения субъектов воспитания. Целостность воспитания подразумевает также и взаимодополняемость влияний, поскольку в каждом типе воспитания существует то, чего нет в других (воспитание рассматривается как совокупность взаимодополняющих процессов семейного, общественного и другого воспитания). Данный принцип очень важен в системе воспитания детей с недостатками слуха, учитывая своеобразие их развития в условиях дефицита социальных контактов, недостатка информации.

Принцип уважения и требовательности к личности также очень

существенен, так как уважение и требовательность к личности способствуют проявлению человеческого достоинства: чем больше уважаю, тем больше требую. Требование, предъявленное человеку, показывает степень оценки его возможностей и способностей окружающими — она тем выше, чем выше требование. К сожалению, не все педагоги помнят об этом, занижают свои требования к детям из ложно понимаемой гуманности. В результате ребенок, ориентируясь на такую оценку взрослого, не может адекватно определить свои силы. Столкнувшись с реальными требованиями, он теряется, считает себя неприспособленным, его самооценка падает, что грубо травмирует психику молодого человека, приводит к самоизоляции, отказу от жизненных планов.

Принцип педагогического оптимизма позволяет ребенку раскрыть свои потенциальные возможности, самореализоваться, занять достойное место в отношениях с окружающими. Часто дети с недостатками слуха страдают из-за вынужденной изоляции от нормально слышащих сверстников, недоступности некоторых видов деятельности, интересных профессий. Необходимо показать им другие пути реализации своих склонностей, возможности получения достойных профессий. Совместное участие с нормально слышащими сверстниками в деятельности, при котором глухие или слабослышащие дети не только не уступают им, но иногда и превосходят (творческие конкурсы, выставки, спортивные соревнования), способствует формированию оптимистического взгляда на будущее.

Кроме того, педагог должен наблюдать за каждым воспитанником, подчеркивая его положительные стороны, обращая внимание на его успехи в любой работе, что стимулирует ребенка к развитию в указанном направлении.

Принцип воспитания в коллективе требует от воспитателя заботы о том, чтобы каждый занимал достойное и удовлетворяющее его место в группе. Ребенок учится устанавливать и поддерживать различные отношения с окружающими (приятельства, дружбы, взаимопомощи), обмениваться различного рода информацией (учебной, личной), овладевает культурой обще-

ния, совершенствует свою речь. Он чувствует себя интересным для других людей, старается самоутвердиться, показать, на что способен, и это, безусловно, является мощным фактором саморазвития.

Педагог изучает место ребенка в коллективе и учитывает данные для организации жизнедеятельности, в которой каждому выделяется соответствующее место, обеспечивается забота о настроении.

Принцип воспитания детей на основе их активной и самостоятельной деятельности предполагает обучение школьников некоторым видам деятельности, с которыми они незнакомы по причине ограниченности жизненного опыта (показ образца, помощь в планировании и организации). Сначала оказывается максимальная помощь, а затем ее доля сокращается, уступая место самостоятельности и активности детей. Деятельность должна быть общественно значимой (так дети включаются в общественную жизнь, учатся осознавать возникающие проблемы, быть полноценными участниками в их решении). В процессе коллективной деятельности развивается умение общаться с другими людьми, считаться с их интересами, формируются чувства ответственности и товарищества, взаимопомощи, умения регулировать свое поведение в соответствии с общими требованиями, вырабатывать совместные решения. Деятельность должна быть организована с учетом особенностей учащихся, их интересов, что стимулирует проявление активности, самостоятельности и инициативы. Последнее тесно связано с формированием желания участвовать в жизни группы, школы, общества.

■ Содержание, формы и методы воспитания

В сурдопедагогике, как и в общей педагогике, выделяются следующие направления: **умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание.**

Умственное воспитание детей с недостатками слуха предполагает целенаправленную деятельность педагогов по формированию у учащихся словесной речи, развитию познавательных способностей, а также умений их

практического применения. Кроме того, задача педагога — воспитание личностных качеств, повышающих эффективность умственной деятельности.

Возрастание роли умственного воспитания в настоящее время связано с постоянно увеличивающимся потоком разнообразной информации, требующей обязательной

переработки и усвоения как для общей осведомленности об окружающей действительности, так и для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Специалисты в области обучения и воспитания детей с недостатками слуха (И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, А.И. Дьячков, С.Д. Зыков и др.) уверены в возможности высокого умственного развития учащихся с опорой на компенсаторные механизмы путем специально организованного обучения, носящего коррекционно-развивающий характер. Особое место в процессе воспитания детей занимает система обучения языку. Использование специальных методов и форм обучения, направленных на овладение речью как средством общения в учебное и внеклассное время, позволяет достигнуть высоких показателей в речевом и общем: развитии учащихся.

Исследователями определены условия успешности, умственного воспитания:

- овладение системой научных знаний, постепенное их расширение и углубление;
- овладение речью параллельно с овладением знаниями;
- интенсивное развитие речи во всех ее видах (письменная, устная; диалогическая, монологическая);
- опора на жизненный опыт учащихся и его обогащение;
- включение предметно-практической деятельности в учебно-воспитательный процесс, его связь с жизнью и деятельностью учащихся;
- расширение кругозора учащихся та развитие их познавательных интересов и способностей.

Задачами умственного воспитания являются следующие:

- формирование запаса знаний и совершенствование их качества;
- развитие и коррекция способов умственной деятельности;
- воспитание интеллектуальных качеств личности;
- формирование культуры умственного труда;
- овладение методами приобретения и: применения знаний,

превращение их в орудие мышления и деятельности.

Следует помнить, что чем выше уровень овладения языком, тем успешнее формируется запас знаний, совершенствуется их качество.

Нравственное воспитание — процесс формирования у школьников нравственного поведения, чувств, сознания. Оно осуществляется в ходе постоянного общения воспитуемых и воспитателей. Уровень нравственного развития человека определяет его жизненные цели, духовные ценности, потребности личности.

Проблемы в нравственном формировании личности людей с нарушениями слуха сурдопедагоги (В.И. Флери, Н.М. Лаговский) связывали с недостатками обучения и воспитания и с оптимизмом смотрели на возможности работы в этом направлении.

Основным фактором нравственного воспитания является **деятельность**. Любой деятельности присущ нравственный смысл, так как в этом случае человек неизбежно вступает в определенные отношения с окружающим миром (людьми, общественными и природными явлениями, объектами), и нравственность данных отношений проявляется в его поведении.

В силу ограниченности контактов с окружающими в период становления личности, кроме семьи особую роль в нравственном воспитании играет школа. Поэтому перед ней, как учреждением, осуществляющим целенаправленное и систематическое воспитательное воздействие, встают задачи формирования у детей нравственных привычек, поведения, чувств и сознания.

На начальном этапе обучения и воспитания педагоги формируют и развивают у детей элементарные нравственные привычки. К ним относятся гигиенические навыки (ежедневный уход за телом; гимнастика; соблюдение правильной осанки,

походки, позы во время работы; соблюдение гигиенических условий пространства; пользование предметами гигиенической помощи; уход за одеждой и обувью и их подбор соответственно погодным условиям и виду деятельности); нормы взаимоотношения с окружающими (уважение других детей, их чувств, мнения, забота, сочувствие, взаимопомощь; доброжелательность и внимание к окружающим, этикет, в том числе и речевой); привычка к труду (уход за своим рабочим местом; уборка учебной комнаты, школьных помещений, двора школы; соблюдение порядка; помощь взрослым в труде). Соблюдение требований режима формирует у детей дисциплинированность, умение планировать и контролировать свои действия. Самообслуживание совершенствует гигиенические и трудовые навыки. Совместная деятельность воспитывает умение вести себя в коллективе, выстраивать свои отношения с окружающими.

Воспитание нравственного сознания тесно связано с уровнем речевого развития детей, с их мышлением. По мере овладения речью ребенок знакомится с нравственными понятиями, которые закрепляются в практической деятельности (начиная с элементарных оценочных понятий «хорошо», «красиво» и т. д., ученик постепенно овладевает понятиями на конкретной основе: «вежливость», «дружба» и т. п., а затем понятиями отвлеченного характера: «ответственность», «патриотизм» и т. п.). Ряд понятий формируется в процессе чтения и разбора содержания литературных произведений, в ходе различной деятельности, когда поступки самих учащихся оцениваются окружающими. Суть понятия может уточняться: в этических беседах с воспитуемыми.

Выделяют несколько этапов формирования нравственного сознания учащихся:

- практическое овладение нормами поведения (на основе подражания, выполнения требования);
- изучение нравственных понятий (в процессе анализа поведения литературных героев, а также собственного опыта и поведения окружающих);
- применение знаний в деятельности (в поведении, общении).

Содержание нравственного воспитания можно представить в виде вос-

питания отношения к природе, человеку, обществу, труду.

Отношение к природе — показатель нравственности человека, поэтому *экологическое воспитание* является неотъемлемой частью воспитания нравственного.

Интерес к природе как к большому, красивому и загадочному миру появляется в детстве. Учитывая данное обстоятельство, важно уже в начальных классах поддерживать и развивать это отношение как основу будущего уважительного и бережного отношения к жизни вообще, к природе как дому каждого человека. Перед школой встают задачи формирования у учащихся экологических знаний, экологической культуры.

Дети знакомятся с природой на уроках (ознакомления с окружающим миром, природоведения, чтения, развития речи), на внеклассных занятиях (на экскурсиях, выставках, во время викторин, утренников и др.). Методами овладения знаниями о природе являются наблюдения, работа с природным материалом, с книгой. Сначала происходит накопление знаний о природе (о разнообразии растений и животных, ритмах природной жизни, неживой природе и ее связях с живой, природно-погодных условиях, о космосе), усвоение правил общения с природой (бережное отношение, уважение к любому природному существу), формирование умения воспринимать красоту природы.

В старших классах в различных учебных предметах раскрываются аспекты системы отношений «человек—общество—природа», даются сведения о глобальных экологических проблемах и проблемах региона, где живут учащиеся. Так создается целостная картина взаимосвязи, взаимозависимости природных и общественных явлений. Природоохранительное просвещение ведется и средствами внеклассной работы (участие в природоохранной деятельности, факультативы, чтение научно-популярной литературы, тематические вечера, газеты, конкурсы). Прогулки, экскурсии, наблюдения за природой и помощь ей формируют сознательное соблюдение экологических норм поведения. Ребята старшего возраста стремятся применить полученные знания для решения экологических проблем — они могут участвовать в озеленении и украшении школы, двора, улиц города, в защите птиц, охране парков и т. п. Важной является такая форма работы, как кружки юных натуралистов — здесь ребята более углубленно изучают родную природу, ее проблемы

и участвуют охране животного и растительного мира. С помощью природы, с формированием экологического поведения можно совместить и организацию походов.

Трудовое воспитание — сложный процесс, предполагающий вовлечение в разнообразную трудовую деятельность. Задачей его является нравственная, психологическая и практическая подготовка к труду. В школе для детей с недостатками слуха специфической задачей является преодоление последствий, связанных с первичным дефектом.

Важный компонент трудового воспитания — формирование положительного отношения к труду. Оно включает в себя мировоззренческий и нравственный аспекты. Первый подразумевает формирование отношения к труду как основе жизни, источнику развития общества и самого человека, заботе каждого о людях и о себе. Второй — признание ценности человека как труженика, мастера своего дела, созидательной личности и стремление работать для пользы общества и человека.

Нравственная подготовка включает понимание значимости труда (как средства заработка и как радости дела, приносящего пользу другим), стремление к формированию нравственных качеств (добросовестного отношения к работе, упорства и активности в достижении успеха в деятельности, умения работать в коллективе для достижения общей цели, готовности помочь другому и др.).

Психологическая подготовка включает воспитание стремления охотно и качественно выполнять любую работу, полезную для других, доводить начатое до конца с полной отдачей сил.

Практическая подготовка направлена на вооружение детей знаниями основ наук, умениями и навыками, необходимыми в трудовом процессе.

В трудовом воспитании детей с недостатками слуха особое внимание уделяется решению коррекционных задач, направленных на преодоление последствий первичного нарушения (развитие речи и закрепление навыков речевого общения, коррекция недостатков физического развития).

Содержание трудового воспитания: отражено в различных видах труда

— учебном, на специальных занятиях и общественно полезном.

Учебный труд направлен на овладение знаниями основ наук в объеме школьной программы. Его результатом является изменение ученика, достижение качественно нового уровня его умственного и нравственного развития. При организации учебного труда детей с нарушениями слуха важно учитывать следующие условия: связь процесса овладения знаниями с работой по формированию и развитию словесной речи и ее восприятия; необходимость изменения характера учебной деятельности (от исполнительской к самостоятельной, творческой); режим умственного труда (соблюдение ритма деятельности, чередование труда с отдыхом).

Трудовое обучение — специальный предмет, задача которого — формирование политехнических знаний, трудовых умений и навыков, развитие технического мышления и творческих способностей детей.

В процессе обучения воспитываются положительное отношение к труду, ответственность за порученное дело, умение планировать и выполнять задуманное, контролировать свои действия.

Общественно полезный труд — разнообразная посильная деятельность школьников в интересах общества (класса, школы, района, города).

Бытовой труд наиболее доступен для учащихся с нарушениями слуха, в него вовлекаются все воспитанники.

Одной из важных составляющих нравственного воспитания является **патриотическое воспитание**. Патриотизм — социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу об ее интересах, готовность защищать ее от врагов. Он проявляется в чувстве гордости за достижения своей страны, в переживании за ее беды, в уважении к прошлому своего народа, народной памяти, национально-культурным традициям. Необходимо также помнить, что патриотические чувства и идеи действительно возвышают человека и весь народ, лишь когда сочетаются с уважением к другим народам.

Процесс патриотического воспитания начинается с воспитания любви к

своей семье. В силу ограниченности социальных контактов дети с недостатками слуха сильно привязаны к своему близкому окружению, но это связывают прежде всего с потребностью в защите, заботе со стороны старших. Задача педагога — поддержка и развитие теплых чувств детей к близким, превращение их любви из эмоционального отношения в действие (он делится с воспитанниками опытом взаимоотношений в своей семье, рассказывает о традициях семьи и побуждает ребят писать поздравления, делать своими руками подарки, оказывать другие знаки внимания членам семьи, помогать семье в домашних делах).

Школа — «второй дом» для детей. Поэтому любовь к школе, помогающей найти себя, свое место в жизни, — одна из главных задач воспитателей. Здесь важно знакомство с традициями школы, класса (дни рождения, походы, встречи первоклассников, встречи с выпускниками, праздничные мероприятия — народные, календарные и тематические). Подготовка к ним (беседы, подбор материала, репетиции, оформление) и само проведение должны вызывать положительные, яркие эмоциональные переживания у учащихся.

Воспитание патриотизма осуществляется в процессе учебной деятельности на материале различных учебных предметов (истории, литературы, географии, физики и др.)- Рассказы об открытиях в различных областях науки, о достижениях спортсменов — все служит выработке чувства гордости за родину.

Много возможностей для патриотического воспитания предоставляет внеклассная работа в разнообразных формах: краеведение, чтение книг, просмотр кино- и документальных фильмов, телепередач, встречи с известными людьми (писателями, ветеранами).

Правовое воспитание предполагает формирование правового сознания и поведения юного гражданина. Оно ориентировано на осознанное восприятие законов, правовых норм и обязанностей.

В условиях семейного и школьного воспитания ребенок усваивает привычки правомерного поведения, основные знания о нравственных и правовых нормах, а также первичные навыки социальной деятельности.

Перед школой стоят следующие задачи в данной области: разъяснение правил поведения, норм морали и законов (в школе, дома и в общественных местах); закрепление сознательного отношения к их выполнению, воспита-

ние чувства личной ответственности за свои поступки; предоставление сведений об организациях, охраняющих порядок; формирование некоторых навыков правоохранительной деятельности.

Учитывая особенности развития детей с недостатками слуха, широко применяются методы приучения, игры, примера, объяснения, педагогического требования и воспитывающих ситуаций. Воспитание правовой культуры начинается с приучения к режиму школы, к соблюдению норм школьной жизни, в том числе и регулирующих отношения со взрослыми и товарищами. В младших классах используются игровые формы, экскурсии, драматизации. Часть знаний дети получают на уроках чтения, ознакомления с окружающим миром, занятиях по основам безопасности жизнедеятельности. В подростковом возрасте применяются методы, требующие развитой словесной речи: беседы, разъяснения, доклады. Практикуются встречи с работниками милиции, просмотр фильмов с обсуждением, чтение книг и оценка их героев, проведение тематических вечеров. В юношеском возрасте усиливается роль правовых знаний. В практику обучения вводится «Граждановедение» (или «Обществознание»), раскрывающей всю гамму общечеловеческих ценностей, составляющих общую гуманистическую культуру личности. Правовые представления даются связи с реальными жизненными проблемами, через них формируются соответствующее отношение, правовые чувства и убеждения. Курс позволяет не только рассматривать вопросы права в различных жизненных ситуациях, но и моделировать деятельность детей по решению проблем правового характера под руководством педагогов.

Правовые знания реализуются в активной деятельности старшеклассников по соблюдению учащимися правил поведения (дежурства по школе, посты порядка на мероприятиях, контроль за пожарной безопасностью на праздниках и т. д.).

Разнообразны формы правового воспитания: уроки, кружки, конференции, встречи с работниками юстиции, просмотр телепередач и чтение литературы на соответствующую тему, вечера вопросов и ответов и др.

Велика сила примера поведения родителей, поэтому необходимо проводить с ними работу по разъяснению их роли и возможностей в правовом воспитании детей (начиная с приучения малышей к правильному поведению в различных ситуациях и заканчивая обсуждением со взрослыми детьми правовых проблем, которые

их волнуют).

Большую роль играет знакомство ребят с нарушениями слуха с их правами и обязанностями как граждан своей страны, а также – с гарантиями, которые дает им государство как людям, имеющим определенные проблемы (различные льготы и т. д.).

Половое воспитание — комплекс воспитательных и просветительных воздействий на ребенка, направленных на приобщение его к принятой в обществе системе ролей и взаимоотношений между полами в общественной и личной жизни. Формирование взаимоотношений между полами относится к нравственным проблемам и рассматривается как часть нравственного воспитания.

Совместная деятельность в школе создает основу для дружеских отношений между девочками и мальчиками. Тогда же и проявляются особенности поведения, отличительные черты занятий и интересов мальчиков и девочек. Кроме того, сами дети наблюдают за своим ближним окружением (родители, педагоги), за поведением мужчин и женщин в обществе (в жизни, в кино). У детей с недостатками слуха сильно развито стремление подражать увиденному, но подражание носит внешний характер. Поэтому задачей педагога становится ознакомление мальчиков и девочек с правилами поведения будущих мужчин и женщин, с их особенностями (какой должна быть женщина и каким должен быть мужчина в жизни по характеру, манерам поведения, каковы должны быть их отношения с окружающими и т. д.).

Изменения, происходящие с подростками, ставят перед воспитателем новые задачи: формирование научных знаний об организме человека, его функциях (в том числе и о продолжении рода); расширение знаний об охране здоровья и профилактике заболеваний, предупреждении вредных привычек; формирование качеств, свойственных полу (во внешнем виде, поведении, общении); формирование взаимного уважения между полами. Желательно, чтобы в школе был «уголок здоровья» с необходимой информацией, рекомендуемой доступной литературой по разным проблемам, с доской вопросов и ответов. Методами воспитания в подростковом возрасте являются беседы, коллективные и индивидуальные, лекции об охране

здоровья, консультации врачей, участие ребят в совместной деятельности (где они могли бы проявить качества, соответствующие их полу).

Юношеский возраст — время построения модели собственной жизни, в том числе и поведения в качестве семьянина. Он требует от школы решения следующих задач: углубления знаний об общественных и социально-экономических функциях, выполняемых мужчинами и женщинами; объяснения сущности института семьи в различных ее аспектах (психологическом, экономическом, социальном); разъяснения взаимоотношений супругов, их обязанностей; формирование моральной ответственности за свое поведение, в том числе и за создание семьи, за отношения между супругами, между родителями и детьми. Методы работы на данном этапе воспитания: урок этики и психологии семейной жизни, лекции и беседы о половом воспитании (нравственный, гигиенический, юридический аспекты), консультации специалистов, обсуждение фильмов по проблеме.

Эстетическое воспитание — процесс формирования эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности. Оно обеспечивает рост уровня культуры личности, становление человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений действительности. Его цель — развитие готовности личности к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве и действительности; включение в гармоничное саморазвитие; формирование творческих способностей в области художественной, духовной, физической культуры.

Результаты эстетического воспитания обогащают все формы познания, общения, практической деятельности каждого учащегося. Эстетическая восприимчивость углубляет развитие сенсорного восприятия, образного мышления, творческих способностей человека, влияет на характер его отношения к культурным ценностям. Особенности эстетического восприятия являются его эмоциональность, осмысленность, оценочный момент и активная деятельность человека. В акте восприятия искусства участвуют чувства, воображение и память, мышление и речь.

По мнению психологов (Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф), дети с недостатка-

ми слуха обращают внимание главным образом на внешнюю сторону объекта. Он воспринимается на эмоциональном, недостаточно осознанном уровне, поэтому необходима специальная работа по формированию у школьников умения воспринимать эстетический объект, анализировать его. Работа в этом направлении должна обязательно сочетаться с развитием речи.

Перед воспитателем стоят следующие задачи:

- воспитание эстетической восприимчивости, умения видеть и понимать прекрасное, испытывать радость от соприкосновения с ним (все дети тянутся к красивому в быту и природе, а педагог должен обогащать опыт учащихся новыми эстетическими впечатлениями, развивать сенсорную культуру школьников, расширяя их возможности в восприятии объектов в многообразии их свойств);
- развитие эстетического вкуса, оценок и суждений, что связано с развитием речи и мышления детей с недостатками слуха, так как необходимо осмыслить, проанализировать увиденное или услышанное, выделить в нем существенное и выразить свое отношение в словах (педагог должен дать словесный материал для выражения чувств и своего отношения к объекту, помочь осмыслить его, разъяснить эстетическую значимость» объекта или явления);
- развитие творческих: способностей детей (выявить и развить эти способности можно, включая воспитанников в различные виды деятельности — участие в кружках; подготовка к праздникам, спектаклям, выставкам, конкурсам; выполнение поручений, требующих самостоятельных: решений).

В качестве средств эстетического воспитания используются искусство, природа, окружающая предметная среда, трудовая и спортивная деятельность, эстетически направленное общение и даже игра.

В школе для детей с недостатками слуха проводятся уроки развития речи, где дети учатся описывать окружающий мир в устной и письменной форме. Значительное место занимает описание картин и экскурсий. Эти уроки обогащают речь учащихся, формируют умение связно и красиво излагать свои мысли, учат вглядываться в природу, рассматривать произведения искусства и анализировать их.

Важное место в эстетическом воспитании занимает деятельность детей в кружках (танца, пантомимы, рисунка, лепки и выжигания, вышивания и мягкой игрушки и др.). С точки зрения коррекционного воздействия на школьников интересен драматический кружок: инсценировка и драматизация развивают выразительность речи, углубляют понимание литературных произведений, приобщают детей к чтению. Кроме того, развиваются творческое воображение, мимика лица и движения тела, эстетический вкус.

Интересен опыт вальдорфских школ. Здесь большое внимание уделяется художественному воспитанию, и искусство рассматривается как наилучшее средство формирования личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям мира. Последователи вальдорфской педагогики видят в ней искусство пробуждать скрытые в человеке природные задатки, живое мышление, способность к творчеству.

Целью *физического воспитания*, является разностороннее развитие личности, физических качеств и способностей человека, формирование двигательных навыков и умений, укрепление здоровья. Нарушение слуха возникает под воздействием различных факторов, приводящих организм к ослаблению. Часто у детей с недостатками слуха нарушается деятельность вестибулярного аппарата, контролирующего положение в пространстве. Кроме того, страдает кинестетическая чувствительность, контролирующая движения, из-за чего движения детей часто бывают неуклюжими, порывистыми, а походка — шаркающей. Ослабленные дети быстрее устают, теряют работоспособность, что затрудняет обучение. Все это требует специального подхода к физическому воспитанию учащихся.

Основные средства физического воспитания — физические упражнения, использование естественных факторов природы и соблюдение гигиены (личной, трудовой и др.).

Важной задачей школы является укрепление здоровья и закаливание детей с недостатками слуха. Она решается совместными усилиями педагогов, родителей и врачей (наблюдения, осмотры, консультации). Особое место занимает режим дня как научная организация труда и отдыха учащихся. Необ-

ходимо также специальное обучение детей соблюдению гигиенических норм во время уроков и после занятий (проветривать класс, беречь глаза при работе, держать прямо спину; обязательно гулять после уроков и др.).

Специальной задачей школы для детей с недостатками слуха является формирование речи как средства общения, способствующего более осознанному выполнению движений и более успешному развитию школьников.

Физическое воспитание осуществляется на уроках физкультуры, на музыкально-ритмических занятиях, физкультминутках на уроке, на спортивных часах, на соревнованиях, спортивных праздниках, во время прогулок и походов. Специфической формой для нашей школы являются музыкально-ритмические занятия, на которых педагог работает над ритмико-интонационной стороной речи, развитием музыкально-ритмических движений детей. Также уделяется внимание коррекции речевого дыхания и слитности речи (средствами фонетической ритмики — системы упражнений на основе взаимодействия анализаторов: слухового, речедвигательного и двигательного).

Методы воспитания — совокупность наиболее общим способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий.

В сурдопедагогике проблема методов затрагивалась в работах А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова и др. Учитывая особенности развития детей с недостатками слуха, была предложена следующая классификация методов воспитания: *информационные* (беседа, рассказ педагога, разъяснение, просмотр фильма, чтение, пример, педагогическое требование); *практически-действенные* (приучение и упражнение, организация общественно полезной деятельности, воспитывающие ситуации, игра); *стимулирующие* (поощрение и наказание).

Важность **информационных методов** обусловлена ограниченностью контактов людей с недостатками слуха, искажением поступающей информации. Применяя эти методы, педагог расширяет кругозор учащихся, уточняет или корректирует самостоятельно полученные ими знания.

Самый доступный для ребят метод — *пример*, так как наглядный обра-

зец осмысливается ими глубже, чем словесный рассказ. По мере овладения словесной речью используют примеры героев книг, фильмов.

Педагогическое требование предъявляется в различных формах в зависимости от возраста учащихся (приказ, совет, просьба).

Разъяснение направлено на объяснение того или иного требования, правила поведения и проводится фронтально или индивидуально. Оно помогает осознать ситуацию и найти правильный выход. Сопровождается примером, приучением, игрой.

Беседа предполагает совместное обсуждение жизненных проблем и т. д. Она должна быть тесно связана с опытом и знаниями детей, с их активностью. В ходе беседы необходима наглядность, облегчающая восприятие. Важно уделять внимание обогащению словарного запаса, углублению знаний учащихся в затрагиваемой области.

Лекции, доклады используются в старших классах, так как требуют развитой речи, определенного объема знаний, навыка чтения с губ. Проводятся они на различные темы и сопровождаются наглядностью (газета, рисунки, фотографии и т. д.), а затем разбираются с педагогом, оцениваются.

Значимость практически-действенных методов определяется необходимостью практически закрепить получаемые знания, сделать их осмысленными.

Метод приучения и упражнения предназначен для формирования устойчивых привычек (гигиенических, культуры поведения, организованности). Начинается с показа образца, затем проводится упражнение в выполнении под контролем педагога, создающего положительный эмоциональный фон (через поддержку, одобрение ребенка).

Игра широко используется в младшем школьном возрасте. В результате у детей появляется опыт общения, взаимоотношений с окружающими. В ролевых играх дети воссоздают жизненные ситуации, усваивают соответствующие нормы поведения, овладевают с помощью сверстников и педагога определенным словарем (бывают бытовые игры, игры на сюжеты из обще-

ственной жизни детей, на профессиональные сюжеты). Педагог должен разъяснять содержание игры, правила поведения участников в зависимости от ролей, поручать разным детям разные роли, чтобы все могли сыграть, что хотят.

Совместная деятельность детей, направленная на достижение определенного результата (общественно полезная), позволяет им приобрести опыт коллективных отношений, развить положительные качества (чувство товарищества, стремление помочь другому, ответственность). Школьники учатся планировать свою деятельность, контролировать оценивать ее.

Воспитывающие ситуации направлены на усвоение норм и правил поведения. Ученик ставится в ситуацию выбора варианта поведения. Примеры ситуаций: поручения, акции благотворительности, дежурство, соревнования, ситуации с нравственно- и экологически-ориентированным выбором.

Стимулирующие методы обращены к чувствам детей. Их назначение — регулировка через эмоционально-волевую сферу положительных и отрицательных качеств личности.

В основе **метода поощрения** лежит положительная оценка поведения человека. Оно вызывает положительные эмоции, укрепляет уверенность ребенка в себе, чувство собственного достоинства. Может выражаться невербально (улыбка, кивок головой, выдача фишек) и словесно, по мере развития речи. Используется в разных вариантах (индивидуальном, перед классом, родителями; устном и письменном). Практикуются такие формы, как награда (диплом, грамота, благодарность и др.) и доверие (предоставление права на что-либо, особое поручение).

Наказание — выражение отрицательной оценки поступка. Имеет различные варианты: порицание, осуждение, ограничение действий, лишение доверия, выговор. Должно использоваться очень осторожно, чтобы не вызвать негативизма ребенка, не травмировать его психику.

Поощрения и наказания требуют учета индивидуальных, возрастных и половых особенностей школьников. Применяются в сочетании с другими ме-

тодами (беседа, воспитывающие ситуации и др.).

Таким образом, в сурдопедагогике используются, методы, выделенные в общей педагогике, но при этом принимаются во внимание особенности развития детей, связанные с нарушением слуха.

■ Содержание и организация жизни и деятельности детей с недостатками слуха в интернате

Дети с недостатками слуха в большинстве своем обучаются в школах-интернатах. Это обусловлено своеобразием воспитательного процесса, требующего непрерывного и длительного воздействия на учащихся, единства действия обучающихся и воспитывающих, создания слухоречевой среды, комплексного подхода к воспитанию, что часто недостижимо в условиях, когда глухой или слабослышащий ребенок лишь посещает уроки, а воспитание его предоставлено семье, не владеющей необходимыми умениями.

Школа-интернат обеспечивает практически круглосуточное коррекционно-воспитательное воздействие на детей с нарушениями слуха, создавая благоприятные условия для их всестороннего развития и оказывая тем самым помощь семье в воспитании ребенка.

Интернат обеспечивает возможность обучения тех детей, которые проживают в отдаленных от школы районах.

Воспитательная работа в интернате решает следующие задачи:

- Всестороннее развитие неслышащих учащихся как продолжение и расширение работы школы по умственному, физическому, нравственному, трудовому, эстетическому воспитанию, развитию познавательной, общественной и трудовой активности, положительных качеств личности.
- Воспитание сознательности, гражданственности, патриотизма, интернационализма.
- Воспитание положительного отношения к труду и потребности приносить своим трудом пользу обществу.
- Формирование положительных моральных, нравственных, этиче-

ских качеств личности глухого и слабослышащего школьника, воспитание правосознания, дисциплины, культуры чувств и поведения, формирование школьного коллектива.

- Развитие словесной речи в единстве с использованием остаточного слуха посредством создания речевой среды и условий, вызывающих потребность пользования словесной речью.

- Воспитание готовности и умения жить и работать как в среде неслышащих, так и в коллективе слышащих, развитие общительности, стремления к расширению социальных контактов; работа над социальной адаптацией учащихся в сотрудничестве с семьей и общественными организациями.

Успешная реализация воспитательных задач возможна при соблюдении определенных условий. Это прежде всего комплексный подход к воспитанию в интернате, предполагающий использование различных видов деятельности, игры, труда и общения как единого механизма формирования личности.

Формирование личности глухого и слабослышащего ученика, его воспитание в коллективе предполагают коррекционную, прежде всего коммуникативно-адаптационную направленность благодаря использованию словесной речи как ведущего средства общения в условиях речевого режима.

При этом не исключается возможность использования жестовой речи, дактилологии как вспомогательных средств общения.

Педагогическое руководство воспитательным процессом в интернате предполагает постоянное развитие самостоятельности, самодеятельности воспитанников, уважение личности ребенка, разумную требовательность без скидок на дефект и его последствия.

Эффективность воспитательной работы зависит и от того, насколько воспитатель учитывает возрастные и индивидуальные особенности каждого ученика. Важным является стремление к достижению воспитательного эффекта, в основе которого лежит не внешнее (дисциплинарное) побуждение, а внутренние мотивы воспитанников, сформированные посредством овладения социальным нравственным опытом в единстве с развитием словесной речи.

Содержание работы педагогов в интернате определяется целью и задачами воспитания детей с недостатками слуха и реализуется в разнообразных видах деятельности детей -учебно-познавательной, трудовой, игровой, коммуникативной, в условиях целесообразно организованного чередования различных видов деятельности.

Учебно-познавательная деятельность в интернате является естественным продолжением учебно-воспитательного процесса школил и содействует закреплению и совершенствованию знаний, умений и навыков, приобретенных в различных видах деятельности под руководством учителя, а также формирует новые знания и умения. Она осуществляется в ситуациях, более приближенных к естественным, имеет большую практическую направленность. По содержанию учебно-познавательная деятельность выходит за рамки учебных предметов, обеспечивая овладение учащимися широким кругом знаний, умений, накопленных человеческим обществом в разных сферах деятельности. Она содействует развитию их познавательных интересов, обогащению житейских и научных знаний, развитию речи, мышления, остаточного слуха.

В различных видах учебно-познавательной деятельности (выполнение домашних заданий, предметные экскурсии, тематические прогулки, внеклассное чтение, занятия предметных кружков, занятия предметно-практического характера и др.) у детей с недостатками слуха формируются основы научного мировоззрения, расширяются знания об окружающей природной и социальной среде, они более четко осознают свое место в обществе, формируется направленность личности.

Учебно-познавательная деятельность в интернате реализуется прежде всего при организации *самоподготовки*. Самоподготовка проводится в классных комнатах, оборудованных звукоусиливающей аппаратурой, оснащенных необходимым наглядным и дидактическим материалом. Такая организация содействует более рациональному использованию вспомогательных средств для самостоятельного выполнения заданий.

Основными требованиями к организации и проведению самоподготовки в школе для детей с недостатками слуха являются:

- преемственность в работе и единство действий учителя и воспитателя;
- тщательная подготовка воспитателя к каждому занятию с детьми (знание учебного и речевого материала, а также методики работы, подготовка необходимых пособий, подбор заданий для воспитанников, окончивших самоподготовку раньше остальных);
- соблюдение слухоречевого режима и работа над дальнейшим развитием словесной речи и остаточного слуха учащихся;
- единство руководства коллективной самоподготовкой учащихся и оказания им своевременной индивидуализированной помощи со стороны воспитателя;
- проведение самоподготовки в точном соответствии с режимом дня, после обеда и продолжительного отдыха воспитанников.

В ходе самоподготовки педагогом решаются образовательные, воспитательные и коррекционные задачи. В работах сурдопедагогов и психологов (А.И. Дьячков, Н.Г. Морозова, Ж.И. Шиф) отмечаются формальное отношение глухих к выполнению домашних заданий, отсутствие самостоятельности, неуверенность в правильности выполнения задания, неумение рационально распределять время.

Основные задачи самоподготовки, таким образом, заключаются в обучении детей приемам самостоятельной работы, формировании у них навыков учебного труда, речевого общения с опорой на использование остаточного слуха. Через усвоение необходимой лексики, обеспечивающей во время самоподготовки общение учащихся с воспитателем, а также друг с другом, воспитатель закрепляет новые знания, учит их практическому применению.

На самоподготовке важно создать обстановку, близкую к домашней. После выполнения определенной части заданий разрешается обмен мнениями, детям предоставляется возможность сделать перерыв в занятиях.

По мере выполнения заданий воспитатель должен организовать выборочную проверку и взаимопроверку устных и письменных работ, помочь сла-

боуспевающим учащимся, подключая к этой работе их более сильных товарищей, которые выступают в роли ассистентов, помощников по тем или иным учебным дисциплинам.

В целях максимальной эффективности самоподготовки старшеклассников и рационального использования ими времени целесообразно учить их планировать свой учебный труд и отчитываться о выполнении, регламентировать время выполнения домашних заданий по каждому предмету. Это активизирует мыслительную деятельность учащихся, дисциплинирует и позволяет закончить выполнение домашних заданий в установленный срок. О результатах проведения самоподготовки и уровне подготовленности учащихся воспитатель должен сообщить сурдопедагогу.

Экскурсии проводятся с целью закрепления, расширения и углубления имеющихся и приобретения новых знаний, а также для решения конкретных воспитательных задач, расширения сферы общения, социальных контактов, профессиональной ориентации глухих и слабослышащих учащихся. Тематика экскурсий может быть связана с учебным предметом, а может носить и более широкий коррекционно-развивающий и воспитательный характер.

Организация любой экскурсии требует специальной подготовки: постановки учебных, воспитательных и коррекционных задач, определение ее содержания, словаря, разработки заданий для отдельных учащихся и всей группы в целом, подготовки оборудования, предварительного ознакомления воспитателя с местом проведения экскурсии.

В ходе экскурсии воспитатель руководит наблюдениями детей, обращая внимание на существенные признаки объектов, явлений, дает словесные пояснения наблюдаемому, вовлекает детей в общение, следит за выполнением индивидуальных заданий, оказывает помощь в случае затруднений. Результаты наблюдений, деятельности, общения обобщаются и закрепляются в словесной форме.

После экскурсии полученные знания и представления целесообразно закрепить при изготовлении альбомов, стендов, рисунков, организации вы-

ставки собранных коллекций или поделок из собранных материалов, при написании отчетов, сочинений, в беседах, при чтении литературы по теме экскурсии.

Кружковая работа в школе-интернате для детей с недостатками слуха направлена на расширение их кругозора и удовлетворение любознательности, развитие творческих способностей, мышления (словесно-логического, пространственного, технического, художественного), обогащение словесной речи и развитие остаточного слуха в условиях разнообразной и интересной для воспитанников деятельности.

Участие в кружковой работе воспитывает устойчивый интерес к определенным сферам знаний, видам деятельности, формирует общественную активность, совершенствует навыки общения и деятельности различных видов (учебной, трудовой и др.). Отбор в кружки проводится с учетом интересов и склонностей детей, при этом они не должны быть перегружены участием в работе нескольких кружков.

В начальных классах в кружки привлекают не только самых способных или интересующихся ребят, но и средних и слабых по знаниям, так как склонности в этом возрасте еще не определились, а правильно поставленная работа кружка развивает интерес к предмету работы и желание больше знать и уметь. В состав кружка должны входить дети без существенной разницы в возрасте.

В интернате для детей с недостатками слуха организуются предметные кружки (математики, физики, химии, литературы, устной речи, чтения с губ, предметно-практического обучения, юннатский и др.) кружки технического творчества, художественные, домоводства, различных видов рукоделия и др.

Предметные кружки расширяют и углубляют знания по учебному предмету, который интересует ребенка, учат применять знания в практической деятельности, расширяют кругозор, развивают мышление и речь.

Технические кружки формируют и развивают у детей умения и навыки конструирования, моделирования, закрепляют навыки планирования трудовых операций и сопровождения их речью. Такая работа развивает техническое, пространственное мышление, расширяет знания о достижениях современной науки и

техники, воспитывает интерес к конкретным профессиям, творчеству.

Художественные кружки развивают способности глухих и слабослышащих школьников в изобразительном искусстве, пантомиме, хореографии, жестовом пении. На базе художественных кружков развивается самодеятельность, создаются школьный драматический, кукольный театры.

Художественные кружки в своей работе также придерживаются коррекционной направленности. Создавая простор для эстетической деятельности воспитанников, они оказывают преобразующее воздействие на моторную, сенсорную, эмоциональную сферу детей, создают возможности для самовыражения и самоутверждения, развивают воображение. Это способствует положительному эмоциональному настрою, возникновению чувства собственной значимости, полноценности. В художественных кружках глухие и слабослышащие школьники средствами искусства овладевают социальным опытом, навыками общения, познают особенности человеческих отношений, учатся их понимать и оценивать.

Кружки домоводства, рукоделия формируют у школьников достаточно сложные для них навыки самообслуживания, рационального ведения домашнего хозяйства, готовят к будущей семейной жизни, прививают основы эстетики быта, формируют обширную бытовую лексику.

Внеклассное чтение выступает как составная часть внеклассной работы по чтению и литературе и как вид учебно-познавательной деятельности воспитанников в интернате. Оно направлено на формирование глухого и слабослышащего ребенка как читателя, воспитание у него интереса к книге, к процессу чтения, потребности самостоятельно обращаться к книге как источнику знания, умения самостоятельно выбрать нужную книгу. В режиме дня для внеклассного чтения отводится специальное время.

В зависимости от возраста учеников и их читательских умений классное чтение проводится в разных формах.

В самых младших классах оно коллективное и сочетается с рассказом воспитателя. На этом этапе широко применяются драматизация содержания читаемого с помощью игрушек, подвижной аппликации, кукольного театра, иллюстрирование прочитанных эпизодов и др. По мере овладения умением работать с текстом вводится самостоятельное чтение. Совместно с учителем воспитатель подбирает кни-

ги для обязательного и свободного индивидуального чтения, произведения для коллективного прочтения и обсуждения на читательских конференциях. И перечень рекомендуемой литературы включаются произведения по программной тематике, связанные с актуальными общественными, историческими, литературными событиями, учитываются также читательские запросы каждого ученика.

Учитель и воспитатель не только организуют внеклассное чтение, но и помогают детям преодолевать возникающие трудности с помощью соответствующих методических приемов, ведут учет и контроль внеклассного чтения (беседы по прочитанному, читательские конференции, ведение читательских дневников, коллективных дневниковых записей после обсуждения прочитанных произведений и др.).

Большое значение имеет постоянная работа по развитию интереса к чтению, пропагандирование необходимой для чтения учащихся литературы. Для этого воспитатель совместно с учителем организует выставки книг с аннотациями к ним, рассказывает о писателях, демонстрирует соответствующие диафильмы, организует просмотр кинофильма по одному из произведений писателя, выступление старших учащихся перед младшими с рекомендацией прочитать те или иные книги, намечает перспективы интересной работы с прочитанным произведением — инсценирование в школьном драматическом, кукольном театре и др.

В классе или в групповой комнате оформляется уголок внеклассного чтения, где помещаются список рекомендуемой литературы, ученические отзывы о прочитанных произведениях, иллюстрации к ним, материалы, стимулирующие интерес школьников к той или иной книге, задания познавательного характера. Уголок внеклассного чтения содержит также раздел, в котором ведется работа над словарем и фразеологией в связи с материалом внеклассного чтения.

Внеклассное чтение связано с другими видами деятельности и формами их организации (кружки, культурно-массовые мероприятия, экскурсии, игры, тематические прогулки).

В интернате ведется *клубная работа*, например, действуют клуб любителей книги, клуб юных любителей природы, «Юный математик» и др. Для организации и руководства работой клуба избирается совет, в который входят старшеклассники и учителя, воспитатели, организующие соответствующую

щие виды деятельности. Регулярно организуются клубные дни, когда в клубе (для него отводится специальное помещение, которое соответственно оформлено, оборудовано всеми необходимыми материалами для работы, занятий, творчества детей) проводятся внеклассные занятия, игры с соответствующей тематикой, встречи, просмотры диа-, теле-, видео- и кинофильмов по тематике клуба, выпускается клубная газета.

В соответствии с планом работы клуба проводятся различные курсы, фестивали. Клубная форма работы может не только распространяться на школьные предметы, но и охватывать некоторые сферы социальной жизни, ознакомление с которыми необходимо глухим и слабослышащим учащимся.

Клубная форма работы позволяет вовлекать большое число воспитанников разного возраста в разнообразные виды деятельности, расширять рамки общения детей. Долговременность работы клуба формирует у воспитанников положительные привычки, позволяет строить работу перспективно, постепенно усложняя и расширяя круг образовательных, воспитательных и коррекционных задач. В настоящее время получает развитие клубная деятельность учащихся с нормальным и нарушенным слухом.

Большие воспитательные возможности заключены в просмотре воспитанниками телепередач. Задача воспитателя состоит в том, чтобы из программы телепередач на неделю отобрать такие, которые соответствуют возрасту и уровню развития детей, имеют познавательную ценность и воспитательную направленность, отвечают требованиям реализации актуальных воспитательных задач. Воспитателю необходимо также подготовить детей к восприятию передачи. При просмотре он дает пояснения, комментарии. Облегчает просмотр телепередач их жестовый синхронный перевод, снабжение фильмов, других информационных материалов субтитрами.

Специальными задачами *трудового воспитания* в интернате для глухих и слабослышащих являются формирование и активизация соответствующего словаря, развитие и совершенствование умения общаться словесной речью в процессе трудовой деятельности, формирование специальных двига-

тельных умений и навыков, приучение к самостоятельному и осмысленному выполнению любой работы, развитие мышления и разнообразных видах деятельности, совершенствование нами ков планирования последовательности трудовых операций.

Трудовая деятельность воспитанников в интернате реализуется через различные виды и формы труда по самообслуживанию — уход за своей одеждой и ее мелкий ремонт, уборку помещений и пришкольного участка, различные виды дежурства, овладение несложными навыками кулинарии и домоводства, уход за комнатными растениями, домашними животными и животными уголка природы.

Важной составной частью трудовой деятельности является общественно полезный труд, включающий благоустройство интерната, ремонт мебели, подготовку выставок, проведение «Трудовой недели», «Трудового десанта», «Праздника труда», трудовые дела старшеклассников для подшефных младших классов, помощь библиотеке (уборка, подклейка и расстановка книг) и многое другое.

Трудовая деятельность учащихся в условиях интерната приобретает коррекционно-воспитательную направленность при поэтапном обучении необходимым трудовым операциям на основе демонстрации каждого отдельного действия, сопровождаемого словесным пояснением, при постепенном усложнении трудовых заданий с учетом возраста и способностей воспитанников.

Эффективным средством общего и речевого развития, воспитания положительных качеств личности ребенка с нарушениями слуха являются **игры**: подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые.

Специальными задачами, стоящими перед воспитателем, являются развитие и обогащение игровой деятельности детей; расширение круга знакомых им игр; использование игры как коррекционного средства в общем и речевом развитии ребенка с недостатками слуха.

Организуя игры в интернате, воспитатель учитывает особенности игровой

деятельности глухих детей: однообразие и бедность сюжетов; чрезмерную детализацию предметных действий; механическое подражание друг другу; трудности в переносе действий на другую игровую ситуацию, в игровом замещении предметов — отсутствие умения свертывать компоненты игры, что слышащие дети осуществляют путем замещения этих компонентов словесными средствами.

Вследствие этого воспитатель создает необходимые условия для проведения игры и руководит ею, обучая воспитанников самой игре, формируя и развивая новые игровые умения, активизируя необходимый для игры словарь, вводя новые для детей речевые конструкции, обороты речи, обусловленные сюжетом игры или ее правилами.

Разные виды игр требуют разного объема словаря и предоставляют разные возможности для: развития словесной речи, остаточного слуха, навыков общения.

Важными условиями успешной организации и проведения игр являются следующие:

- тщательная подготовка воспитателя к проведению игры;
- наличие и доступность игрушек, игр, инвентаря, элементов костюмов; обучение детей пользованию этими предметами, а также предметами-заменителями;
- обеспечение детям впечатлений (событие, экскурсия, книга, фильм), необходимых для возникновения у них потребности в игре;
- создание речевой среды в процессе игры и активизация общения между играющими;
- поддержание собственно игровых интересов детей и создание возможности свободных эмоциональных проявлений.

Важная роль в развитии познавательных способностей и навыков словесной речи принадлежит *дидактическим играм*. Дидактическая игра, основанная на наглядном: материале (лото, геометрические фигуры, предметные и сюжетные картинки), содействует повторению и закреплению изученного в классе материала, обогащению словаря и развитию слухового восприятия, стимулирует речевое общение детей, способствует формированию мыслительных операций.

Спортивные игры выступают одновременно средством реализации двигательной активности и средством коррекции моторных нарушений, физического развития детей и укрепления их здоровья. Они дают также опыт и навыки коллективных отношений. Организуя подвижные и спортивные игры, воспитатель обеспечивает рациональную дозировку физической нагрузки и моторную плотность процесса игры. Не следует перегружать игры проговариваниями, так как это снижает ценность так необходимой детям физической нагрузки.

Среди игр в интернате значительное место отводится сюжетно-ролевой игре, в которой объединены общение и предметная деятельность. Сюжетно-ролевые игры формируют у детей с недостатками слуха воображение, служат средством овладения нормами и правилами социального поведения, ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира, с различными видами деятельности взрослых, в том числе профессиональными. В сюжетно-ролевой игре незлышащие дети познают нравственно-этические нормы, мотивы поступков, особенности взаимоотношений людей.

В последнее время в воспитании детей с проблемами поведения для коррекции эмоционально-волевой сферы, а также трудностей личностного развития все чаще используют арттерапевтические методы психокоррекционного воздействия, построенные на использовании искусства как символической деятельности и основанные на стимулировании креативных (творческих) процессов.

Можно выделить два основных механизма психологического коррекционного воздействия в арттерапии. Первый состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование на основе творческих способностей субъекта. Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л.С. Выготский).

Основная цель арттерапии — формирование способностей самовыра-

жения и самопознания личности, ее гармоничное развитие. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению с игрой, связано с его продуктивным характером — созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка.

С точки зрения представителей гуманистического направления, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, для утверждения и познания своего «Я». Создаваемые ребенком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установление отношений со значимыми другими (родителями, сверстниками). Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих» принятие ими продуктов творчества (рисунков, сочинений, сказок) повышают самооценку ребенка и степень его самопринятия и самооценности.

Одной из принципиальных особенностей процесса арттерапии является последовательное развитие аффекта и изменение его психологического содержания: от актуализации негативного аффекта через эмоциональное отреагирование к формированию позитивного аффекта, связанного с получением удовольствия от поисково-исследовательской активности, удовлетворением любознательности ребенка, экспериментированием с формой выражения внутренних переживаний и окончательным выбором формы. Таким образом, сам процесс является источником новых позитивных переживаний ребенка, связанных с изучением и реализацией возможностей творческой экспрессии, он рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения.

Различают следующие виды арттерапии в зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта: рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве, библиотерапия как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений, драмтерапия, музыкотерапия и др. Наиболее полно разработана арттерапия в узком смысле

слова, т. е. рисуночная терапия и драмтерапия. При работе с детьми эти терапевтические методы используются в контексте игры как рисуночные психокоррекционные методы и игры-драматизации.

Можно выделить следующие показания к проведению рисуночной арт-терапии с глухими и слабослышащими детьми:

- трудности эмоционального развития, депрессия, импульсивность эмоциональных реакций;
- эмоциональная депривация детей, переживание ребенком эмоционального отвержения и чувства одиночества;
- наличие конфликтных межличностных отношений, не удовлетворенность внутрисемейной ситуацией;
- повышенная тревожность, страхи, фобические реакции;
- негативная «Я-концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия.

Применение арттерапевтических методов, и в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, несформированности у ребёнка коммуникативной компетентности, а также при низком уровне развития игровой деятельности и отсутствии у ребенка игровых мотивов и интереса к игре.

«Преодоление формой содержания» не только обеспечивает катарсис как высший вид эмоционального отреагирования, но и опредмечивает аффект, раскрывая принципиально новые возможности осознания ребенком своих чувств, переживаний и их исследования, позволяет личности подняться на более высокую ступень своего развития.

В случае трудностей общения: замкнутости ребенка, низкой заинтересованности в сверстнике или излишней стеснительности — арттерапия позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности, облегчить процесс коммуникации, опосредовать его общим творческим процессом и его продуктом. Использование арттерапии в воспитательной работе позволяет сурдопедагогу и психологу объединить ин-

дивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы. Как правило, арттерапевтические методы работы присутствуют в любой программе игровой коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры.

Важнейшей сферой жизнедеятельности воспитанников в интернате является *общение*, коммуникативная деятельность, осуществляемая различными средствами: словесной, тактильной, жестовой речью, предметно-действенными средствами.

Через общение неслышащий ребенок осваивает нормы социального поведения, общения с окружающими. В процессе общения с разными людьми — взрослыми, сверстниками, старшими и младшими воспитанниками, слышащими детьми разных возрастов — ребенок постепенно накапливает знания, сведения о мире вещей, идей и отношений, эмоционально развивается. В общении с окружающими происходит самопознание, формируется самооценка, представление о себе на основе отношения: к себе партнеров по общению.

Общение в интернате между неслышащими воспитанниками осуществляется в двух основных видах: межличностном (свободном) и межролевым (деловом).

В межролевое общение воспитанники вступают в игровой, трудовой, учебно-познавательной деятельности, реализуя при этом потребность в ориентации в создавшейся обстановке, а также в активной деятельности, в познании. Межролевое общение ведется воспитанниками: преимущественно словесной речью, реже используется жестовая речь.

Межличностное общение строится на внеситуативно-личностной, эмоциональной основе и обеспечивает потребность детей в товариществе, дружбе, взаимопонимании, поддержке, признании. Межличностное общение глухих учащихся в интернате со сверстниками, старшими и младшими воспитанниками ведется преимущественно жестовой речью, со старшими (учителями, воспитателями) — словесно.

Достижение воспитанниками свободного общения при помощи словес-

ной речи в обоих его видах формируется длительной работой и возможно, если только существует богатый опыт подобного общения.

Организуя общение Детей в условиях интерната, воспитатель должен помнить об особенностях глухих и слабослышащих учащихся: недостаточности словаря, ощущении неполноценности своего речевого развития и боязни вступать в общение со слышащими, трудностях восприятия устной речи глухого или слабослышащего партнера по коммуникации вследствие невнятности его произношения.

Задачами воспитателя являются:

- обучение глухих и слабослышащих воспитанников нормам речевого общения, принятым среди слышащих, полноценному использованию речевого общения как средства познания, самопознания, эмоционального и речевого развития;
- обучение общению словесной речью в своем коллективе, формирование навыков ведения диалога с любым членом коллектива, с учителями и воспитателями, со слышащими сверстниками; развитие общительности, преодоление страха общения;
- формирование потребности неслышащих школьников, особенно младшего возраста, в общении со взрослыми, обеспечение не только общения на формальной, деловой основе, но и межличностного, неформального общения на положительной эмоциональной основе, когда взрослый выступает как источник интересных знаний, умений, проявляет душевное тепло и дружеское участие;
- корректировка общения при его нарушениях (например, изолированности от коллектива отдельных учащихся).

Воспитатель в единстве с педагогическим коллективом школы-интерната, задавая определенные модели, формирует межличностное и межролевое общение воспитанников. При этом не исключаются вспомогательные средства общения, используемые при необходимости.

Формирование речевого общения достигается путем организации таких

видов деятельности, в которых участвуют воспитанники различных возрастных групп, когда возникает потребность в постоянном словесном общении со старшими, между собой, со слышащими посторонними людьми (общешкольные дела большого масштаба и продолжительности, шефство, трудовые акции, участие в работе клубов, кружков, выполнение общественных поручений, участие во встречах со слышащими и др.).

Обязанностью воспитателя являются постоянное привлечение и развитие остаточного слуха детей во всех видах и формах внеклассной работы, систематический контроль за качеством устной речи, ее внятностью, соблюдением воспитанниками правил ведения диалога.

■ Работа с родителями детей, имеющих нарушения слуха

Семья как, социальный институт воспитания занимает одно из важнейших мест в процессе формирования и развития личности. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Вопросам семейного воспитания в истории педагогики уделялось много внимания. В своих работах к идее значимости семейного воспитания для полноценного развития ребенка в разное время обращались Д. Дидро, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и многие другие. Все они отмечали, что именно в семье дети с ранних лет начинают усваивать целостную систему нравственных идеалов, ценностей, специфику социальной среды и культурные традиции общества. Отечественные психологи, такие как А.И. Бодалев, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Д.Б. Эльконин и др., говорили о том, что ребенку для развития адекватной самооценки необходим любящий и понимающий его взрослый человек. Только в этом случае возможно формирование полноценного члена общества.

На нравственный облик ребенка влияет вся жизнь семьи с ее повсе-

дневными заботами, бытом, устоями. Через семью ребенок приобщается к культуре общества, приобретает опыт общения, что в значительной степени определяет характер его взаимоотношений с окружающими людьми в последующей жизни.

В свое время Ж.-Ж. Руссо заметил, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий. Уникальность домашнего воспитания объясняется прежде всего его первичностью, особой значимостью близких взрослых в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них. Ученые выявили особенности детей, присущие им в первые годы жизни, которые обуславливают их максимальную сензитивность к воспитанию и обучению. Это пластичность высшей нервной и психической деятельности, подражаемость, внушаемость, эмоциональность.

По мнению многих ученых, наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка, на его отношение к окружающим, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с родителями, позиция ребенка, структура семьи. Многие исследователи подчеркивают, что любовь, забота, внимание со стороны близких взрослых являются для ребенка необходимым своеобразным, жизненно важным «витамином», который дает ему ощущение защищенности, обеспечивает эмоциональное равновесие, повышает его самооценку.

В литературе отмечается, что дефицит эмоционального общения, недостаток внимания со стороны близких взрослых способствуют появлению у ребенка невротизма, тревожности. А у оторванного от родителей и помещенного в условия детского дома ребенка снижается общий психический тонус, ухудшаются эмоционально-познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям его психического развития.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. В то же время семья относительно автономии от общественно-экономических отношений и выступает одним из самых традиционных и устойчивых социальных институтов.

Важнейшие функции семьи — продолжение рода (репродуктивная), хозяйственная, восстановительная (организация досуга, рекреативная), воспитательная. Между этими функциями существует тесная связь, взаимозависимость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказываются и на выполнении другой.

Семья детей с нарушениями слуха имеет ряд особенностей по сравнению с семьей, воспитывающей слышащего ребенка (Т.Г. Богданова, Е.И. Исенина, М.М. Семаго, В.В. Ткачева). Появление в семье физически или психически неполноценного ребенка связано со значительными эмоциональными переживаниями родителей и близких родственников. Нарушается взаимодействие родителей с социумом (родственниками, знакомыми и т. д.), искажаются внутрисемейные супружеские отношения (особенно страдает позиция отца), нарушается дальнейшее репродуктивное поведение супругов, складываются неверные представления о больном ребенке, возможностях его лечения и воспитания.

Чувства родителей в своем развитии проходят несколько стадий от неконструктивных, стрессовых реакций к появлению адекватной оценки ситуации, позволяющей принимать оптимальные решения (Е.И. Исенина, Д. Льютеман, В.М. Рахманов): 1 стадия — **шок**, 2 стадия — **понимание**, 3 стадия — **«защитное отрицание»**, 4 стадия — **«принятие глухоты»**, 5 стадия — **конструктивные действия**.

Стадии шока, понимания, защитного отрицания занимают недели, а стадия принятия и действия длится всю жизнь, но только после того как пережиты предыдущие.

Существуют разные типы отношений родителей к глухому ребенку:

- **полное принятие:** родители понимают и принимают глухоту ребенка, ищут способы разрешения проблем, относятся к нему с любовью и теплотой. Такой тип отношений способствует формированию у ребенка высокой самооценки и адекватной личности;
- **сверхопека:** родители освобождают ребенка от обязанностей, мера помощи значительно превышена, дети становятся несамостоятельными и зависимыми;
- **нереалистическое отношение:** родители отказываются признать, что их ребенок глухой, ставят перед ним сложные задачи. Такой ребенок начинает чувствовать себя одиноким и несчастным, так как не может соответствовать требованиям и отвергается близкими людьми;
- **безразличие:** неосознанные чувства и жизненные ценности родителей приводят к эмоциональному неприятию ребенка, которое проявляется в избежании общения с ним, отсутствии попыток понять, полюбить его. Этот тип отношений наиболее опасен для развития ребенка.

В связи с вышеизложенным перед сурдопедагогом и специальной школой стоят сложные и многогранные задачи работы с семьей.

Основная цель совместной деятельности школы и семьи — включение родителей в систематическую активную коррекционную работу по воспитанию и образованию детей с нарушениями слуха.

Задачи работы сурдопедагога с родителями не-слышащих и слабослышащих заключаются в следующем:

- разработке и реализации комплексных программ по оказанию консультативно-диагностической, методической, коррекционно-педагогической помощи семьям;
- оказании помощи родителям в осознании роли семьи в воспитании и развитии ребенка;
- ознакомлении родителей со специальной психологической и педагогической литературой;

- информации об особенностях и перспективах развития ребенка;
- знакомстве родителей с содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей;
- оказании помощи родителям по социальной адаптации и реабилитации ребенка с нарушением слуха в практических учреждениях;
- содействию в укреплении авторитета родителей, воспитании любви и уважения к ним;
- выявлении и распространении положительного опыта семейного воспитания.

Цели и задачи, решаемые педагогами в процессе совместной деятельности с родителями, определяют особенности организации, содержание форм и методов ее проведения.

Оказание помощи родителям детей с нарушениями слуха может осуществляться сурдоцентрами, школами-интернатами.

В школе эта работа организуется социальным педагогом и классными руководителями при активном участии всех родителей и учителей-предметников.

Содержание работы с родителями неслышащих и слабослышащих детей включает ряд направлений

- укрепление здоровья, совершенствование физического развития детей, преодоление отклонений, связанных с нарушением слуха;
- нравственное воспитание учащихся с нарушениями слуха, ознакомление их с общечеловеческими ценностями, нормами общения между людьми, критериями оценки человеческих поступков;
- изучение условий пребывания ребенка с нарушением слуха в семье, психолого-педагогическая коррекция внутрисемейных отношений;
- привлечение родителей к сотрудничеству со школой-интернатом для детей с недостатками слуха, активизация общения с педагогами и детьми в условиях совместной деятельности.

Формы организации работы с родителями, достаточно разнообразны:

- коллективные: общешкольные и классные собрания, лекции и семинары для родителей, конференции, день открытых дверей;
- групповые: работа с родительским комитетом, привлечение родителей к решению организационных, культурно-массовых, хозяйственных, воспитательных вопросов;
- индивидуальные: беседы, посещения семей, консультации, переписка.

Родительское собрание — основная форма общения школы и семьи.

Задачей проведения родительских собраний является просвещение родителей по определенным, наиболее актуальным темам обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. Они должны проводиться не менее 4-х раз в год и иметь определенную тематику. Родительскому собранию обычно предшествует подготовительная работа, включающая изучение и анализ проблемы, которой будет посвящено собрание в классе; подготовку доклада сурдопедагога; организацию выставок методической литературы, работ учащихся; оповещение родителей о времени проведения собрания и его теме.

Рекомендации по проведению родительских собраний:

- родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать ошибки и неудачи детей в учебе или родителей в воспитании школьников;
- выбирая тему собрания, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности детей;
- собрание должно носить как теоретический, так и практический характер (разбор ситуации, тренинг, дискуссии и т. д.);
- на собрании неэтично заниматься обсуждением и осуждением личности каждого учащегося.

Родительское собрание можно проводить в форме «круглого стола», дискуссии, устного журнала (с участием школьников) и др.

Научно-практические конференции родителей по вопросам воспитания и обучения детей с нарушениями слуха — трибуна передового опыта семейного воспитания. На конференциях с докладами выступают педагоги,

воспитатели, родители учащихся, представители администрации школы, другие специалисты. Организация конференций проходит под руководством методических объединений учителей и родительских комитетов. Оформляются фотовыставки и выставки работ учащихся.

День открытых дверей — праздник семьи и школы. В этот день работают все педагоги школы, проводятся консультации и беседы с родителями, открытые уроки и вне классные мероприятия.

Работа с родительским комитетом — одно из средств формирования коллектива родителей.

Деятельность родительских комитетов определяется Положением о родительском комитете школы. Комитеты избираются на собраниях родителей и активно участвуют в воспитательно-образовательной деятельности школы.

Привлечение родителей к решению, организационных, культурно-массовых, хозяйственных, воспитательных вопросов — необходимое условие совершенствования воспитательной работы с учащимися. Родители привлекаются для организации дежурств, руководства кружками, проведения клуба выходного дня, дня здоровья, конкурсов, олимпиад, походов, детских праздников, экскурсии, выходов в театр и т. д. Включение родителей в работу с детьми позволяет развивать воспитательную активность семьи, корректировать внутрисемейные отношения, значительно поджигает в глазах детей авторитет родителей.

Индивидуальные беседы с родителями решают раз личные задачи: оказание помощи в воспитании и обучении в семье, информирование об успеваемости и поведении ученика, анализ причин неуспеваемости и др. Ведущая роль в организации бесед с родителями принадлежит педагогу. Эффективность индивидуальной работы зависит от его профессиональных умений. Планируя беседу с родителями, он изучает литературу, продумывает методы воздействия на родителей, форму объяснения сложившейся ситуации, намечает конкретные предложения и рекомендации. Беседа должна завершаться кратким резюме и решением.

Посещение семей проводится с целью изучения социальной среды, в которой живет и воспитывается ребенок, и предусматривает анализ сведений о семье учащегося по схеме: состав семьи, наличие родственников с нарушениями слуха, материальные и жилищно-бытовые условия, тип семейных отношений, культурный уровень, общественная направленность родителей, распределение педагогических сил в семье, поведение ребенка в семье, характеристика учащегося во внешкольное время, наличие систематических трудовых обязанностей дома, участие родителей в воспитанно-образовательном процессе в домашних условиях.

Консультации направлены на обеспечение психологической поддержки ребенка и родителей, на создание положительной атмосферы в воспитательно-образовательном процессе в школе и дома, на коррекцию личностных качеств учащихся и психолого-педагогическое просвещение родителей, на создание в семье условий для развития коммуникативных навыков ребенка.

Переписка ведется педагогам с родителями, проживающими вдалеке от школы. Цель переписки — передать информацию о здоровье, успехах детей, дать рекомендации и консультации по вопросам воспитания, обучения и общения с детьми. Учитель должен отправлять не менее двух писем за четверть.

Организация работы по закреплению знаний учащихся. Учитель предлагает выполнить индивидуальные домашние задания в выходные или каникулярные дни.

Планирование и анализ работы с родителями записывается в специальный журнал. Сурдопедагог определяет даты и темы родительских собраний, лекций, бесед, планирует переписку с родителями, посещение семей, индивидуальные консультации. В журнал вносятся данные анкет, опросников, заполненных родителями и детьми, результаты и оценка бесед, посещений семьи и т. д.

Работа с родителями детей, имеющих нарушения слуха, требует от педагога профессиональных умений, которые условно можно разделить на три

группы.

Рефлексивно-аналитические:

- способность анализировать свою деятельность, ошибки и удаchi, рационально планируя работу;
- способность предвидеть результаты и последствия своей деятельности; умение осуществлять диагностику личности и коллектива, семьи;
- умение наблюдать и оценивать уровень индивидуального развития школьников.

Организаторские:

- умение ставить перед детьми и родителями посильные задачи, которые приведут к ожидаемому результату;
- планирование деятельности вместе с теми, кто будет ее осуществлять;
- создание положительной установки на предстоящую деятельность;
- использование различных методов стимулирования индивидуальной самореализации детей и родителей;
- координирование усилий семьи, педагогов и воспитателей в воспитании школьников.

Коммуникативные:

- установление контакта и взаимопонимания с каждым отдельным ребенком и родителем;
- коррекция межличностных взаимоотношений между детьми, между детьми и родителями, между родителями;
- достижение взаимопонимания между родителями, педагогами и детьми.

Только в тесном контакте с родителями, повышая их общую педагогическую культуру, можно добиться успехов в обучении, воспитании глухих учащихся, создании условий для их саморазвития и самореализации.

При этом одним из важнейших условий успешного воспитания в семье будет являться родительский оптимизм, уверенность родителей в том, что с помощью комплекса мер и правильного воспитания в семье можно повысить

эффективность социализации и реабилитации ребенка с нарушением слуха.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте сущность и содержание социального воспитания детей с недостатками слуха.
2. Изложите свое понимание принципа единства, целостности и преемственности в воспитании глухих и слабослышащих детей.
3. Какова роль умственного воспитания в развитии детей с недостатками слуха?
4. Физическое воспитание детей с недостатками слуха, его содержание и специфические черты.
5. Нравственное воспитание и его осуществление в различных видах деятельности учащихся.
6. Что такое патриотическое воспитание и как оно реализуется в школах для глухих и слабослышащих школьников?
7. В чем заключается своеобразие эстетического воспитания детей с нарушениями слуха?
8. Расскажите о правовом воспитании и обоснуйте его особую роль для детей с недостатками слуха.
9. Определите место трудового воспитания в процессе социального становления школьников.
10. Что такое экологическое воспитание, каковы его цели и задачи?
11. Охарактеризуйте виды учебно-познавательной деятельности детей в интернате.
12. Раскройте возможности развития творческих способностей ребенка в кружковой работе.
13. Раскройте воспитательное значение трудовой деятельности детей в интернате.
14. Охарактеризуйте значение арттерапии в системе коррекционной помощи детям с недостатками слуха.

15. Охарактеризуйте положительные и отрицательные стороны проживания детей в интернатных условиях.
16. Дайте определение семьи как социального института. Перечислите основные функции семьи.
17. Используя психолого-педагогическую литературу, охарактеризуйте исторические типы семей и проанализируйте влияние внутрисемейных отношений на личностное развитие ребенка.
18. Перечислите типы отношений родителей к глухому ребенку в семье.
19. Составьте тематический план проведения родительских собраний для младших, средних и старших классов.
20. Разработайте подробный план подготовки и проведения родительского собрания (класс и тема собрания — по выбору студента)
21. Составьте схему проведения индивидуальной беседы с родителями по вопросу успеваемости ребенка.
22. Разработайте необходимые при посещении семей критерии оценки социальной среды, в которой живет ребенок.

Литература

1. Активизация учебно-воспитательного процесса, глухих и слабослышащих учащихся: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Е.Г. Речицкая. М., 1997.
2. Богданова Т.Т., Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников//Дефектология. 1998. № 5.
3. Браун Н. Психологические факторы принятия себя родителями глухих детей//Дефектология. 1997. №6.
4. Вейс Т.И. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах. М., 1992.
5. Воспитание глухих детей в школе / Под ред. А.Г. Зикеева, Э.Н. Хотеевой. М., 1979.
6. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. Иваново, 1996.

7. Колтуненко И.В. Работа учителя школы глухих по развитию речи учителя вне класса. М., 1979.
8. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М., 1970.
9. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М., 1991.
10. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. М., 1958.
11. Медведева Е.Л., Левченко Н.Ю. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.
12. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М., 1997.
13. Назарова Н.М. Работа сурдопедагога с родителями глухих учащихся // Совершенствование процесса обучения и воспитания глухих и слабослышащих учащихся: Сб. научных трудов. М., 1984.
14. Проблемы и перспективы совершенствования образования неслышащих детей. Тамбов, 1999.
15. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха / Отв. ред. Е.Г. Речицкая. М., 1994.
16. Развитие глухих учащихся в условиях внеклассной и внешкольной работы / Отв. ред. К.А. Волкова. М., 1983.
17. Рекомендации к работе воспитателя в школе-интернате для глухих детей в условиях группы-класса. М., 1976.
18. Речицкая Е.Г. Развитие глухих школьников в процессе внеклассной работы. Л., 1988.
19. Речицкая Е.Г., Сошина Е.Л. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. М., 2002.
20. Семаго М.М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка — инвалида с детства. М., 1992.
21. Совместная работа семьи и школы в обучении и воспитании глухих детей: Из опыта работы школы-интерната № 26 г. Белгорода. Белгород, 2002.
22. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате

для слабослышащих детей в условиях группы-класса. М., 1997.

23. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. М., 1999.

24. Хотеева Э.Н. Взаимодействие школы и семьи в воспитании и обучении детей с нарушениями слуха. Белгород, 2000.

Глава №2

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

■ Непрерывная система образования — важное условие социальной адаптации лиц с нарушениями слуха в современном обществе

В отечественной сурдопедагогике создана эффективная система непрерывного образования лиц с нарушениями слуха содействующая сглаживанию последствий основного нарушения и получению равного со слышащими уровня образования, что является важнейшим условием их социальной адаптации и интеграции.

На современном этапе психолого-медико-педагогическая коррекционная помощь оказывается детям с нарушениями слуха с первых месяцев жизни (с момента обнаружения снижения слуха). Глухим и слабослышащим детям дошкольного возраста предоставлена возможность воспитания и обучения в специальных детских садах, а также в условиях интегрированного воспитания и обучения в детских садах общего типа, в группах кратковременного пребывания, консультативного обучения в сурдологических и реабилитационных центрах.

Развитие системы помощи детям с нарушениями слуха с первых месяцев жизни позволяет части наиболее подготовленных слабослышащих и неслышащих детей школьного возраста поступать в общеобразовательные школы общего типа. Основная часть, школьников с врожденной или рано приобретенной (в доречевой период) глухотой обучается в специальных (коррек-

ционных) образовательных учреждениях для глухих детей, где реализуется их право на получение равного со слышащими образования.

В процессе образования в специальных школах обеспечивается коррекционная направленность обучения. Коррекционно-восстановительная работа пронизывает весь педагогический процесс, реализуется в условиях специальным образом организованной слухоречевой среды, предполагающей широкое использование электроакустической аппаратуры.

В процессе специального обучения основным является личностно-деятельностный подход.

Важное значение придается формированию устной речи учащихся в условиях интенсивного развития их слухового восприятия.

Примером дальнейшей дифференциации обучения может служить новая модель, обучения для детей со сложной структурой дефекта (глухота + ЗПР, нарушения зрения, ЦНС и др.). В этом случае в школе должна быть создана особая социокультурная педагогическая среда. В начале обучения проводится медико-психолого-педагогический консилиум, который подбирает программы оздоровления, образования, психологической коррекции, педагогической поддержки каждого школьника. В школе создаются различные виды дифференцированных учебных программ, как цензового образования — в объеме основного общего образования, так и комплексного в классах для глухих детей с ЗПР, во вспомогательных классах, надомное обучение.

Глухие и слабослышащие учащиеся после окончания средней школы сдают экзамены по предметам за основную школу. Таким образом обеспечивается формирование единой образовательной среды — учащихся, непрерывность ясельного, дошкольного, начиная с младенческого возраста, начального и основного общего образования и возможность дальнейшего обучения неслышащей молодежи в образовательных центрах, средних профессиональных, а затем и в высших учебных заведениях.

В последние годы в нашей стране сложилась система массового высшего технического и гуманитарного образования глухих на специальных фа-

культетах и в специальных группах. С 1991/92 учебного года впервые в России началась групповая подготовка лиц с нарушениями слуха в МПГУ в целях получения ими высшего гуманитарного образования по специальности «Сурдопедагогика» с дополнительной специальностью «Специальная психология». Ведущий принцип созданной модели высшего профессионального образования глухих — гуманистическая направленность.

Системообразующим фактором гуманистически направленного образования является право каждого человека, в том числе с нарушением слуха, на проявление и раскрытие своих способностей, своих потенциальных возможностей. Важнейшим аспектом гуманизации является общекультурное, духовное развитие студентов, обеспечение их широкой ориентации и мире общечеловеческих ценностей. В процессе образования лиц с нарушениями слуха в вузах реализуется принцип фундаментализации образовательных программ, который обеспечивает возможность в случае необходимости гибкой перестройки специалистов, быстрой их реакции на изменяющиеся условия труда в современном обществе, что особенно важно для лиц с ограниченными возможностями.

При разработке основ высшего образования лиц с нарушениями слуха реализуется *системно-модульный подход*, при котором обучение строится по спирали и позволяет органично включить знания предыдущих модулей в изучение последующих, отразить интегративную взаимосвязь учебной, научной, профессиональной деятельности будущего специалиста. Учебный план при обучении лиц с нарушениями слуха включает следующие блоки: общеобразовательно-гуманитарный и собственно профессиональный, который состоит, например в МПГУ, из медицинских, психолого-педагогических, специальных педагогических и методических дисциплин. Фундаментальная общекультурная и профессиональная подготовка сочетается с возможностью получения различных дополнительных специальностей и специализаций (по специальной психологии, социальной работе, семейному воспитанию и др.). Студенты университета получают фундаментальные общепрофессиональные

и специально-профессиональные знания, что соответствует общим тенденциям современного стандарта вузовского образования.

Вместе с тем в систему подготовки лиц с нарушениями слуха включаются и специальные занятия по слухоречевой реабилитации.

В процессе обучения учитываются индивидуальные особенности развития студентов с нарушенным слухом, что предполагает создание условий для саморазвития, а также использование лично ориентированных технологий.

Как показывает опыт подготовки специалистов из числа неслышащих студентов в МПГУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, РГПУ им. А.И. Герцена, успешность деятельности во многом определяется не только высоким уровнем знаний, продуктивным владением методами познания и деятельности, но и комплексной подготовкой к профессиональной работе. Успешная профессиональная деятельность лиц с нарушениями слуха предполагает высокий уровень не только обучения и образования, но и духовно-нравственной, социально-психологической, специальной (адаптационной и компенсирующей) технологической информации и коммуникативной культуры. Большое внимание в обучении должно уделяться формированию безбарьерного (насколько возможно) пространства жизнедеятельности лиц с нарушениями слуха и подготовке окружающих слышащих к активному партнерскому общению с неслышащими в профессиональной и социальной сферах.

Современное общество призвано оказывать социальную поддержку инвалидам, в том числе по слуху, что позволит каждому из них раскрыть творческие способности, осознанно выбрать жизненный путь.

■ Коррекционно-развивающая работа с глухими и слабослышащими детьми раннего возраста

В настоящее время коррекционная работа с глухими и слабослышащими детьми начинается в младенческом возрасте в условиях раннего выявления нарушений слуха и раннего слухопротезирования (Е.И. Исенина, Т.В.

Пелымская, Н.Д. Шматко и др.). Использование остаточного слуха играет значительную роль в психологическом развитии ребёнка раннего возраста с нарушенным слухом. Чем раньше он попадает в мир звуков, тем более естественным путем идет процесс формирования его познавательной деятельности. В ходе специальной работы у него формируется неречевой слух. Развивающееся слуховое восприятие позволяет приблизить процесс становления произношения у ребенка с нарушенным слухом к тому, как он протекает у нормально слышащих детей.

Коррекционные занятия с детьми первого года жизни проводят родители под руководством учителя-дефектолога сурдологического кабинета, сурдопедагога специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями слуха или специализированного реабилитационного центра для детей, достигших одного года, кроме того, целесообразно организовывать систематические занятия с педагогом сурдологического кабинета в самом реабилитационном центре.

Раннее начало коррекционных занятий позволяет развивать слуховое восприятие ребенка в тот возрастной период, когда происходит физиологическое созревание слухового анализатора. Развитие анализаторов, в том числе и слухового, возможно лишь при условии постоянного поступления информации из внешнего мира. Для того чтобы начал функционировать и развиваться слуховой анализатор при нарушенном слухе, необходимо интенсивное педагогическое воздействие при условии постоянного пользования индивидуальными слуховыми аппаратами. Требуется не только правильное, общение с глухим или слабослышащим малышом в процессе ухода за ним, организации его деятельности, выполнения рекомендаций по воспитанию, но и проведение специальной работы по формированию его устной речи.

Все это требует создания таких условий, при которых ребенок может слышать обращенную к нему речь. Это достигается в некоторых случаях простым приближением говорящего к уху малыша, но вало провести качественное слухопротезирование.

Слухопротезирование осуществляется врачом-сурдологом на основе результатов отиотрического и аудиологического обследований. Детей 1-го года жизни целесообразно протезировать двумя аппаратами заушного типа.

Тип аппарата подбирается врачом-сурдологом. Индивидуальный режим работы аппарата уточняется учителем-дефектологом в процессе коррекционных занятий.

С того времени как подобран режим аппарата, ребенка надо приучать пользоваться им в течение всего дня. Аппараты надевают сразу после умывания и снимают только на время сна или купания. Важно гулять с аппаратами, так как на улице много звуков, доступных слуху малыша. В случае когда ребенок нервничает, пытается снять аппарат, следует выяснить причину этого беспокойства. Период привыкания малыша к аппарату, как правило, длится около недели.

Своевременное начало коррекционной работы и ее систематическое и правильное проведение приводят к тому, что часть детей, несмотря на тяжелую тугоухость или даже глухоту, уже к 3—5 годам владеют развернутой фразовой речью, звучание которой близко к нормальному: не только уровень их общего, но и речевого развития приближается к тому, который в этом возрасте имеют слышащие дети.

Содержание и методика работы по развитию остаточного слуха зависят от того, с какого возраста с ребенком начали проводить занятия.

На 1 — 3-м месяце жизни у ребенка развивается слуховое и зрительное сосредоточие. При проведении коррекционной работы необходимо обеспечить малыша разнообразными зрительными, слуховыми и осязательными впечатлениями. Ребёнок учится всматриваться в лицо разговаривающего с ним взрослого, останавливать взгляд на красочных и блестящих игрушках, следить за передвигающимися предметами. У него развивается умение прислушиваться к разным звукам: речи, пению, звучанию игрушек и т. д. С этой целью взрослый ласково разговаривает с малышом, зовет его по имени, некоторое время беседует с ним, привлекая внимание к своему лицу.

Со 2—3-го месяца жизни, когда ребенок начинает сам издавать звуки в состоянии покоя, взрослый, повторяя за ним звуки, побуждает его к подражанию. При этом следует предлагать не только звукосочетания, освоенные ребенком, и новые, произносимые с разным ритмом интонации.

При формировании слухового сосредоточения кроме голоса используются игрушки, издающие звуки, доступные уху ребенка. Его учат следить взглядом за игрушкой в момент ее звучания. Иногда ребенка побуждают определить, откуда направлен звук.

На 3—6-м месяце жизни основным способом воздействия на ребенка со сниженным слухом является обеспечение его различными слуховыми, зрительными, осязательными впечатлениями. Главным слуховым раздражителем является речь взрослого. Речевое общение с ребенком осуществляется во все время его активного бодрствования. Взрослые разговаривают с малышом с различной интонацией, взяв его на руки, поют ему несложные, но разнообразные по ритму и темпу песенки, двигаясь с ним в такт звучания.

На этом этапе начинают проводить специальные упражнения, направленные на развитие слуховой функции. К ним относится развитие умения определять расположение источников звучания, находящихся в различных направлениях при постоянно увеличивающемся расстоянии.

Важно развивать умение дифференцировать звучания игрушек. Малыша побуждают смотреть вправо в момент звучания одного из предметов и влево — в момент звучания другого. В результате вырабатывается условный сочетательный рефлекс на звук и его направление. Чтобы проверить, насколько прочна связь звучания с его источником, можно 1—2 раза предъявить звук с другой стороны. Если ребенок по-прежнему поворачивает голову в сторону постоянного появления звука, это значит, что сочетательный рефлекс выработан и малыш дифференцирует звуки.

2-е полугодие жизни характеризуется тем, что от пассивного восприятия слышащий ребенок переходит к активному сотрудничеству со взрослым. В процессе совместной с ним деятельности, подразумевающей и действия с

предметами, возникает понимание простых слов.

Слово воспринимается ребенком как компонент комплексной ситуации, составляет неотъемлемую ее часть.

Время начала специальной работы определяется индивидуально, по мере формирования понимания речи. Как только у ребенка вырабатывается сочетательный рефлекс на слово и он поворачивает голову к предмету, находящемуся на постоянном месте, следует начинать работу по различению слов, воспринимаемых только на слух.

Упражнения по формированию навыков слухового восприятия проводятся в ходе занятий по развитию речи. На этом этапе, когда малыш на вопрос матери «Где ав-ав?» поворачивает голову в сторону названного предмета, следует специально предъявить ему звукоподражание только на слух. После того как малыш начнет уверенно поворачивать голову в сторону названного предмета, следует точно так же начинать учить его слушать название другой игрушки. Таким образом, ребенка последовательно учат воспринимать только на слух два звукоподражания. Далее формируется умение различать их на слух. Позже учат по просьбе взрослого давать ту или иную игрушку.

К концу 1-го года жизни у ребенка накапливается определенный слуховой словарь, состоящий из 5—10 речевых единиц: звукоподражаний и лепетных слов-названий игрушек.

На 2-м году жизни речь начинает занимать особое положение в психической жизни слышащего ребенка.

Содержание коррекционной работы усложняется: расширяется слуховой словарь, включаются виды деятельности, предполагающие активное участие ребенка.

Расширение слухового словаря происходит за счет включения полных слов — названий игрушек, реальных предметов, действий. Звукоподражания постепенно замещаются соответствующими полными словами.

К концу 2-го года жизни в слуховой словарь включаются двусловные

фразы: «Дай лялю», «Мяу спит» и др.

Таким образом, постепенно растет количество воспринимаемых на слух речевых единиц. Увеличивается также расстояние от микрофона, аппарата или уха ребенка.

При проведении упражнений по различению на слух речевого материала деятельность ребенка должна быть эмоционально окрашена. Создается ситуация, когда перед ребёнком стоит задача выбрать тот или иной предмет, игрушку по инструкции взрослого. Инструкция предъявляется слухо-зрительно, иногда подкрепляется естественным жестом, и только слово — материал слуховой тренировки — всегда предлагается на слух. Различение материала на слух происходит сначала в игре, потом при уборке игрушек. К концу 2-го года жизни ребенка педагог начинает проводить работу по различению речевого материала за столом, с привлечением в качестве наглядного материала не только игрушек и реальных предметов, но и их изображений. Деятельность ребенка следует организовать так, чтобы у него не пропал интерес.

После того как слуховой словарь достигнет 4—5 слов, начинается работа по формированию умений опознавания речевого материала, т. е. узнавание знакомых слов только на слух, без опоры на наглядный образец. При организации этого вида работы важно, чтобы ребенок действовал адекватно предлагаемой ситуации. По мере формирования активной речи ребенка от него требуют обязательного называния игрушек. Постепенно в упражнениях используются слова, ранее не включенные в слуховую тренировку. Но эти упражнения пока не носят систематического характера. В дальнейшем слуховой словарь ребенка расширяется, в него включаются все новые и новые слова, словосочетания и фразы, которыми малыш овладевает по мере развития речи. При этом особое внимание уделяется увеличению расстояния, с которого ребенок слышит речь. До 4—5 возрастает количество слов, из которых предлагается выбор.

Основным методическим приемом при проведении этой работы яв-

ляется соотнесение звучания с определенным предметом. Конкретное звучание связывается с той или иной игрушкой, например, звук барабана всегда сопровождается появлением зайки, звук гармони — появлением куклы и т. д. Ребенок должен выбрать соответствующую звучанию игрушку. Обязательным условием является побуждение его к устному высказыванию, фонетическое оформление которого соответствует произносительным навыкам малыша.

Предложенная Н.Д. Шматко и Т.В. Пелымской система работы рассчитана на тех детей, коррекционные занятия с которыми проводились с первого полугодия жизни. В случае начала занятий с 6—12 месяцев они организуются в соответствии с возрастными особенностями, при этом используются отдельные приемы работы с детьми 1-го года жизни, но с учетом того, что степень активного участия ребенка в совместной деятельности со взрослым в этом случае значительно выше.

Если коррекционные занятия с ребенком начинаются на 2-м году жизни, их содержание и методика проведения изменяются в соответствии с выросшими возможностями малыша. В первую очередь его учат слышать звуки, доступные его слуху. Ребенок учится реагировать на разнообразные бытовые шумы: стук в дверь, шум от работы бытовой техники, удар упавшего предмета, шум и сигналы транспорта и т. д. Эта работа требует специальных занятий, она проводится в течение всего дня. Важно внимательно наблюдать за реакциями ребенка. В индивидуальном слуховом аппарате он будет слышать многие звуки. Услышав, ребенок замирает, моргает, реже пытается найти источник звук». Задача взрослого — постоянно показывать малышу, что звучит. Доступные восприятию звуки следует делать интересными и значимыми. Однако этого мало. Необходимо целенаправленно знакомить ребенка с неречевыми звуками.

Для того чтобы научить ребенка прислушиваться к звукам, выявляя, какие из них доступны его слуху, проводятся специальные занятия по выработке у малыша условной двигательной реакции на звук. С ее помощью уда-

ется уточнить состояние его слуха.

Когда ребенку исполнится 1 год 4 месяца — 1 год 6 месяцев, его нужно научить по сигналу взрослого выполнять какие-либо действия: катить мяч, паровоз и т. д. Сигнал взрослого ребенок должен видеть. Желательно, чтобы были задействованы двое взрослых: один подает сигнал на расстоянии 1—2 м от малыша, другой действует вместе с ребёнком. На взмах флажка ребенок катит взрослому мяч. Необходимо, чтобы он ждал сигнала, не начинал действия до него. Чтобы упражнение было интересным, надо менять действия, выполняемые по сигналу: например, 2—3 дня малыш катает мяч, затем машинку, паровоз. Можно меняться с ребенком ролями. Когда он научится игре, хорошо поменяться с ним ролями и переходить к выработке реакции на видимый речевой сигнал.

Для этого взрослый садится напротив малыша за стол, кладет свои руки на стол, а около них — большую пуговицу. Он обращает внимание ребенка на свои губы и голосом разговорной громкости произносит звукосочетания типа: «па-па-па», «пу-пу-пу-пу». В момент начала произношения он рукой малыша берет пуговицу и бросает ее в банку. Это упражнение проводится до тех пор, пока ребенок сам, без подсказки, не начнет его выполнять. На это обычно требуется 8—10 занятий. Длительность пауз между согласными нужно постоянно менять, чтобы ребенок реагировал на звук, а не на ритм подачи сигналов.

Когда ребенок начнет хорошо выполнять задание, взрослый садится рядом с ним и голосом разговорной громкости произносит слоги у самого уха. Малыш ощущает струю выдыхаемого воздуха и бросает пуговицу в баночку. На это требуется 1—2 занятия.

Наконец взрослый приступает к основной части работы: ему нужно выяснить, слышит ли ребенок голос разговорной громкости и на каком расстоянии. Для этого выполняется то же упражнение, но уже с использованием экрана, который закрывает струю воздуха. Как только малыш научится реагировать на звучание слогов, произносимых ушной раковиной (с экраном)

голосом разговорной громкости, следует постепенно увеличивать расстояние от уха ребенка на 5, 10, 20, 50 см и т. д.. Если ребенок реагирует на голос разговорной громкости на расстоянии 1 м и более, то надо проверить, слышит ли он шепот, сначала ушной раковины, затем дальше. Работа проводится аналогично тому как описано выше.

Параллельно с работой по выработке условной двигательной реакции на речевой сигнал малыша учат воспринимать звучание игрушек. Обучение начинают с доступного всем детям звука барабана. Взрослый просит ребенка выполнить то или иное действие в момент звучания барабана — сначала ребенок видит, как взрослый играет, а затем только слышит на расстоянии 0,5 м за спиной.

Упражнения по выработке условно-двигательной реакции на звук проводятся ежедневно по 3—5 мин. Материал постоянно меняется.

Выработанная условно-двигательная реакция на звук позволяет врачу-сурдологу подобрать режим работы индивидуального слухового аппарата. Режим работы слухового аппарата уточняется 2—3 раза в год.

Одновременно с выработкой условно-двигательной реакции на звук ребенка учат различать на слух речевой материал.

При обучении по различению на слух звукоподражаниями взрослый кладет в непрозрачный мешочек 3—5 собачек и лошадок. Он достает игрушку, например собачку, подносит к губам и произносит «ав-ав-ав», затем ставит ее на стол, после чего достает другую игрушку, например лошадку, называет ее «пrr», демонстрирует, как она бежит, и ставит на другой край стола. Доставая в разной последовательности игрушки, взрослый учит малыша объединять собачек с собачками, лошадок с лошадками. После этого можно переходить к различению на слух. Вначале взрослый демонстрирует образцы звукоподражания. Для этого он берет игрушку и за экраном произносит голосом разговорной громкости звукоподражание. Затем малыш учится различать на слух данные звуки, в ответ на которые он должен произвести определенные действия.

Усвоение пары звукоподражаний рассчитано на два-три дня. При правильно подобранном режиме аппарата даже глухие дети могут различать звукоподражания на расстоянии не менее 1,5—2 м.

Когда слуховой словарь ребенка будет состоять из 8—10 речевых единиц, надо подбирать для различения на слух слова, относящиеся к различным группам: игрушки, еда, одежда т. д.

Если ребенок различает на слух речевой материал при выборе 4 из 4 единиц, в работе используются фразы типа: «Ляля спит», «Мама ест» и т. д. К фразам подбирают соответствующие картинки и фотографии. Перед ребенком выкладываются картинки или предметы: дом, тарелка, спящий ребенок. Взрослый учит малыша правильно подкладывать картинки, затем предлагает различать слова и фразы на слух. Вначале ребенку дается образец звучания каждого слова и фразы, он повторяет услышанное, показывая картинку или предмет. Затем взрослый в разной последовательности произносит слова и фразы, не показывая картинок. Малыш должен узнать знакомые слова или фразы.

Ребенок к 2—2,5 годам научается различать на слух хорошо знакомый материал при выборе из 4—5 речевых единиц при условии опоры на соответствующие предметы и картинки.

По мере того как он учится различать на слух не только звукоподражания, но и лепетные и полные слова, а затем и фразы, этот материал предлагается для опознавания на слух. Работа по обучению опознаванию на слух проводится параллельно с обучением различению на слух. Материал для опознавания на слух следует менять на каждом занятии. Обучение опознаванию и различению на слух речевого материала следует проводить как с индивидуальным слуховым аппаратом, так и без него. Большое внимание уделяется постепенному увеличению расстояния, с которого ребенок узнает услышанное с аппаратом и без него. Обучение должно проходить в интересной и занимательной форме.

Одним из направлений работы по развитию остаточного слуха является

знакомство детей с характером неречевых звучаний. На специальных занятиях используются различные звучащие игрушки: барабан, дудка, гармошка и т. д. После того как у ребенка выработана условная двигательная реакция на звук, его учат соотносить звучание игрушки с каким-либо действием, а затем предлагается различить звучание двух игрушек: барабана и дудки, барабана и гармошки. Сначала неречевые звучания ребенок воспринимает слухо-зрительно и лишь затем учится различать их на слух. Расстояние выбирается такое, на котором он хорошо слышит каждую из игрушек.

Одновременно с дифференциацией звучащих игрушек ребенка учат различать и воспроизводить длительность, темп, слитность и громкость звучания.

Работа по различению на слух разнообразных звучаний проводится в основном с индивидуальным слуховым аппаратом. Если ребенок слышит звучания без аппарата не менее чем на 0,5—1 м, то надо учить его различать их без аппарата. Звучания воспроизводятся педагогом на том расстоянии, на котором ребенок слышит данные звуки.

Изложенная методика работы в младенческом возрасте -залог успешного речевого и общего развития малыша в дошкольном возрасте, приближение его развития к естественному ходу развития нормально слышащего сверстника.

■ Система дошкольного образования детей с нарушениями слуха

В системе непрерывного образования лиц с нарушениями слуха важную часть составляют специальные дошкольные учреждения. В России существует дифференцированная система дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста. С учетом состояния слуха и речи организуются дошкольные учреждения для глухих и слабослышащих детей. Их деятельность регулируется «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении» (1995). Глухие и слабослышащие

дети могут воспитываться и обучаться в различных образовательных учреждениях:

1. Детский сад компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей.

Дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха открываются органами образования при условии достаточного числа глухих или слабослышащих детей. Группы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушениями слуха комплектуются по решению медико-психолого-педагогической комиссии.

В дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида принимают детей с 1,5—2 лет. Процесс воспитания и обучения в зависимости от сроков поступления в детский сад (с 2—3 лет) рассчитан на пять лет или на четыре года.

Допускается функционирование дошкольного образовательного учреждения (группы) в дневное и ночное время, а также круглосуточно, в выходные и праздничные дни. Предусматривается и свободное посещение детьми дошкольного образовательного учреждения.

В детских садах компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей могут открываться группы для детей со сложными дефектами (сочетание двух и более нарушений).

При определении содержания воспитательно-образовательного процесса педагогический коллектив может руководствоваться имеющимися программами воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста, а также выбирать из комплекса вариативных общеразвивающих и коррекционных программ в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанников (возраста, состояния слуха, речи, интеллекта и т. п.).

2. Детские сады комбинированного вида.

В состав таких детских садов наряду с общеразвивающим и группами входят и компенсирующие — для детей с нарушениями слуха. Как правило, в

зависимости от состояния слуха и речи при дошкольных образовательных учреждениях создаются группы для глухих или для слабослышащих детей. Совместное воспитание и обучение глухих и слабослышащих детей в одной группе не рекомендуется. Группы состоят из детей одного возраста или смежного.

3. Детские сады (группы) общеразвивающего вида.

Здесь возможно интегрированное обучение глухих, слабослышащих или позднооглохших дошкольников со слышащими. Для детей с нарушениями слуха могут быть организованы индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (сурдопедагогом, логопедом), педагогом-психологом.

4. Дошкольные группы, отделения в специальных (коррекционных) школах, школах-интернатах для неслышащих, слабослышащих и позднооглохших детей.

Дошкольные группы при школах для неслышащих или для слабослышащих и позднооглохших детей рассчитаны на обеспечение развития и подготовку их к школе. В дошкольные отделения (группы) принимаются дети с 2—3 лет в зависимости от имеющихся условий. В случае необходимости организуются группы для детей старшего дошкольного возраста, специальное обучение которых по разным причинам (позднее выявление нарушений слуха, текущие заболевания ребенка и др.) начинается в более поздние сроки. В течение двухлетнего периода проводится общеразвивающая и коррекционная работа, направленная на подготовку дошкольников к обучению в первом классе школы для глухих или для слабослышащих детей.

При организации и определении содержания воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей педагоги могут руководствоваться программами воспитания и обучения в дошкольных группах при школах для детей с нарушениями слуха. Программа рассчитана на двухлетний срок коррекционно-развивающей работы. Используются также программы, рекомендованные детским садам для глухих и слабослышащих детей, и кроме того, могут

разрабатываться вариативные коррекционные и общеразвивающие программы.

5. Образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста «начальная школа — детский сад» компенсирующего вида для глухих или для слабослышащих детей.

В структуре данного образовательного учреждения могут быть группы детей преддошкольного возраста, детского сада, а также классы начальной школы для слабослышащих или для глухих детей. В образовательных учреждениях «начальная школа — детский сад» реализуются две образовательные программы: дошкольного образования и начального школьного образования глухих или слабослышащих и позднооглохших детей.

Основными средствами обеспечения преемственности в коррекционной работе являются педагогические технологии непрерывного коррекционного воспитания и обучения детей с нарушениями слуха, построенные с учетом особенностей психофизического развития.

6. Сурдологические центры и кабинеты. Центры диагностики и консультирования, психолого-медико-педагогической реабилитации и коррекции.

Психолого-педагогическая помощь дошкольникам с нарушениями слуха оказывается в сурдологических кабинетах и центрах. Сурдопедагоги проводят коррекционно-развивающие занятия с детьми, консультируют родителей по вопросам воспитания и обучения детей в семье, ведут контроль за развитием детей, интегрированных в дошкольные образовательные учреждения.

В последние годы с целью организации медицинской и психолого-педагогической помощи детям с нарушениями слуха в различных регионах России стали организовываться Центры реабилитации слуха и речи, в которых используется верботональная методика, разработанная в поликлинике SUVAG (Загреб, Хорватия), проводят диагностику нарушений слуха, медико-психолого-педагогическое изучение детей, оказывают медицинскую помощь,

организуют индивидуальное слухопротезирование, разрабатывают специальные программы реабилитации. В структуре данных учреждений, как правило, существует детский сад или группы для глухих и слабослышащих дошкольников.

Специальные дошкольные учреждения решают комплексные социально значимые задачи, направленные на создание оптимальных условий для интеграции неслышащих детей в общество, формирования у них адекватных способов вхождения в социум и обеспечение в этом процессе ребенку и его семье психолого-педагогической поддержки.

Основной целью дошкольной подготовки детей с проблемами слуха является создание условий для полноценного гармоничного развития каждого ребенка, формирования у него позитивных личностных качеств.

В специальных дошкольных учреждениях решаются следующие задачи: диагностические, воспитательно-образовательные и коррекционно-развивающие.

Ведущей диагностической задачей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в целях уточнения диагноза при динамическом наблюдении за ним в условиях коррекционно-образовательного процесса, а также разработка индивидуальной программы развития.

Решение *образовательно-воспитательных задач* направлено на воспитание у ребенка-дошкольника положительных личностных качеств, на обогащение (амплификацию) детского развития, в условиях использования различных видов детской деятельности (лепки, аппликации, рисования, конструирования, ручного труда, труда в повседневной жизни, а также игр: дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых), на развитие элементарной учебной деятельности, познавательной активности.

В ходе решения образовательно-воспитательных задач реализуется подготовка к школьному обучению с соблюдением преемственности, прежде всего, в принципах обучения языку, слухоречевой реабилитации и т. д.

Коррекционно-развивающая работа направлена на развитие слухового восприятия и обучение устной речи, на абилитацию (в случае раннего начала коррекционной работы — до 1 года) и преодоление у ребенка возможных отклонений в развитии его познавательной сферы, поведения, ценностно-личностных ориентировок, на формирование ведущих для каждого возрастного периода видов деятельности: эмоционально-личностного общения в период младенчества, предметной деятельности в период раннего детства (от 1 года до 3 лет), игровой — в дошкольном детстве (от 3 до 7 лет). Если говорить об игре, внимание должно быть направлено на формирование у неслышащих детей самих механизмов игры: ролевого поведения, функции замещения, умений творчески развивать замысел игры.

Программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста строятся на основе общих закономерностей их развития и сензитивных периодов в развитии психических процессов.

Содержание программ направлено на реализацию следующих принципов воспитания и обучения:

- обеспечение общего разностороннего развития дошкольников с нарушениями слуха на основе изучения их возрастных психофизических возможностей и приобщения их ко всему, что доступно слышащим сверстникам;
- организация специальной коррекционно-воспитательной работы с учетом структуры нарушения и индивидуальных особенностей детей;
- осуществление деятельностного подхода к воспитанию глухих и слабослышащих детей, т. е. проведение всех видов воспитательной работы (образовательной и коррекционной) в русле основных видов детской деятельности;
- широкое использование и развитие остаточного слуха и применение современной звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования на всех занятиях и в режимные моменты;
- использование речевых средств в естественных и специально со-

зданных ситуациях общения с детьми;

- осуществление преемственных связей между специальным дошкольным учреждением и соответствующим типом школы.

Учебный материал программы сгруппирован в разных разделах по темам, которые являются сквозными на весь период дошкольного обучения и отрабатываются в процессе разнообразных видов деятельности с помощью единых речевых средств.

Усвоение программных требований и сведений об окружающем мире осуществляется тремя способами: **действием, изображением, речью (устной, письменной, тактильной)** в различном их соотношении в зависимости от этапа учения и условий коммуникации.

Перечисленные принципы отражают современное понимание проблемы развития детей с нарушениями слуха до-сольного возраста и путей коррекции нарушения. Программа рассчитана на выполнение требований во всем объеме при условии пребывания детей в дошкольном учреждении не менее четырех лет, необходимой материальной базы и соответствующей квалификации педагогов (высшее специальное образование учителя-дефектолога, среднее или высшее дошкольное образование воспитателя при систематическом повышении квалификации в области специальной педагогики и специальной психологии).

Решение конкретных задач воспитательно-образовательной работы, стоящих в каждом разделе программы, возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию, тесной взаимосвязи в работе учителя-дефектолога и воспитателя, а также участия родителей в воспитании детей, в реализации единых требований к работе с ними. Ответственность за выполнение программы полностью возлагается на работников дошкольного учреждения.

Программа состоит из девяти разделов, которые в совокупности позволяют обеспечить педагогическую работу по разным направлениям (умственное развитие, физическое, нравственное, эстетическое воспитание, трудовое,

обучение словесной речи, развитие остаточного слуха). Разделы программы расположены в определенной последовательности с учетом особенностей воспитания детей с нарушениями слуха. Некоторые дети поступают в дошкольные учреждения со второго года обучения. Поэтому содержание работы, программные требования первого года обучения в какой-то мере повторяются на втором году.

Вначале представлены разделы, направленные на обеспечение основной задачи воспитания и обучения дошкольников: физическое развитие, развитие основных движений, охраны здоровья детей и организация их быта в специальном дошкольном учреждении. Затем излагаются содержание работы и требования к ней по основным видам деятельности ребенка-дошкольника. Вслед за разделами, дающими материал по развитию игровой, продуктивной и элементарной трудовой деятельности, идут разделы: «Ознакомление с окружающим миром», «Развитие речи» и «Формирование элементарных математических представлений».

Самостоятельным разделом программы представлена коррекционная работа «Развитие слухового восприятия и обучение произношению».

«Музыкальное воспитание» — последний раздел программы, но тем не менее по своей коррекционной нагрузке, задачам эстетического воспитания и развития детей он ни в коей мере не может считаться второстепенным или малозначимым.

Программы развивающего обучения и воспитания в специальном детском саду в целом направлены на обогащение (амплификацию) детского развития, на коррекцию нарушенного хода развития, на успешную подготовку детей к школьному обучению, на социальную адаптацию.

Успехи дошкольного воспитания детей с нарушениями слуха определяются степенью взаимопонимания и профессионального сотрудничества всех специалистов, результативностью, продуманностью коррекционно-развивающего педагогического воздействия, улучшением микроклимата в семьях воспитанников, тесным взаимодействием специальных дошкольных учре-

ждений для детей с недостатками слуха с общественностью и семьей.

■ Современная система образования детей школьного возраста с нарушениями слуха

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» учащиеся с отклонениями в развитии имеют равные с другими детьми права. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия для получения равного со слышащими детьми образования, коррекцию нарушений развития, лечение и оздоровление, социальную адаптацию.

На современном этапе предусмотрено разнообразие организационных форм обучения: дети с нарушениями слуха могут обучаться в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида, в различных условиях интегрированного обучения, в образовательных учреждениях общего назначения, на дому, в условиях стационарного лечебного учреждения, в билингвистических классах.

В процессе специального образования создаются адекватные условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их социальной реабилитации, проводятся лечебно-профилактическая и оздоровительная работа, коррекция недостатков развития, общеобразовательная подготовка, трудовая и начальная профессиональная подготовка. При введении вариативных форм обучения должны обеспечиваться необходимые специальные образовательные условия.

Специфика образовательного процесса, направления деятельности по реабилитации обучающихся воспитанником с отклонениями в развитии, а также уровень реализуемых образовательных программ в каждом виде специального (коррекционного) образовательного учреждения определяются Министерством образования Российской Федерации по согласованию с Министерством здравоохранения Российской Федерации.

Государственное, муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии реализует в зависимости от вида коррекционного образовательного учреждения образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования.

Коррекционное учреждение несет ответственность за жизнь воспитанника, реализацию конституционного права граждан на получение бесплатного образования. В своей деятельности учреждение руководствуется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации и распоряжениями Правительства Российской Федерации, международными актами в области защиты прав ребенка, решениями соответствующего органа управления образованием, типовыми положениями об общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального профессионального образования. Деятельность специального (коррекционного) учреждения строится в соответствии с «Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии», утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации.

На современном этапе в нашей стране создаются также негосударственные специальные (коррекционные) образовательные учреждения, деятельность которых также осуществляется с учетом Типового положения.

Коррекционное учреждение регистрируется уполномоченным органом в заявительном порядке в соответствии законодательством Российской Федерации.

Учредителями государственного коррекционного учреждения могут быть федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Учредителями муниципального коррекционного учреждения являются органы местного самоуправления. Передача государственного коррекционного учреждения в ведение органов

местного самоуправления допускается только с согласия последнего.

Коррекционное учреждение с момента регистрации приобретает права юридического лица, имеет самостоятельный баланс, расчетный счет, текущий и иные счета в банковских и других кредитных учреждениях. Коррекционное учреждение проходит аттестацию в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании».

В процессе специального образования создаются адекватные условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их социальной реабилитации, проводятся лечебно-профилактическая и оздоровительная работы, коррекция недостатков развития, общеобразовательная подготовка, трудовая и начальная профессиональная подготовка.

Количество классов (групп) в коррекционном учреждении определяется уставом учреждения в зависимости от санитарных норм и условий, необходимых для осуществления образовательного процесса. Предельная наполняемость класса (группы) зависит от вида коррекционного учреждения. Например, в специальном (коррекционном) образовательном учреждении для глухих детей наполняемость класса (группы) до 6 человек; в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для слабослышащих и позднооглохших наполняемость класса (группы) в 1-м отделении до 10 человек, во 2-м отделении до 8 человек. В классах — группах для обучающихся со сложной структурой нарушения — до 5 человек.

Содержание образования в коррекционном учреждении определяется образовательными программами, разрабатываемыми исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников, принимаемыми и реализуемыми коррекционным учреждением самостоятельно. Трудовое обучение в коррекционном учреждении осуществляется исходя из региональных, местных, этнонациональных условий, ориентированных на потребности в тех или иных кадрах, с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов воспитанников и их родителей (законных представителей) на основе

выбора профиля труда, включающего в себя подготовку воспитанника для индивидуальной трудовой деятельности.

Организация образовательного процесса в коррекционном учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми коррекционными учреждениями самостоятельно.

Выпускникам коррекционных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, выдается в установленном порядке документ государственного образца об уровне образования и (или) квалификации или свидетельство об окончании этого коррекционного учреждения.

Участниками образовательного процесса являются педагогические и медицинские работники коррекционного учреждения, воспитанники и их родители (законные представители). Направление детей в специальное (коррекционное) образовательное учреждение осуществляется органами управления образованием только с согласия родителей (законных представителей) и по заключению медико-психолого-педагогической комиссии.

Во вспомогательный класс (группу) коррекционного учреждения воспитанники переводятся с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения медико-психолого-педагогической комиссии только после первого года обучения в коррекционном учреждении. Классы (группы) для воспитанников со сложной структурой дефекта комплектуются в коррекционном учреждении по мере выявления таких воспитанников в ходе психолого-медико-педагогического наблюдения в условиях образовательного процесса.

Перевод воспитанника из коррекционного учреждения в другое образовательное учреждение осуществляется органами управления образованием с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения медико-психолого-педагогической комиссии.

Образовательный процесс в коррекционном учреждении осуществляется специалистами в области коррекционной педагогики, а также учителями,

воспитателями, прошедшими переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения.

Психологическое сопровождение воспитанников образовательного учреждения в коррекционном учреждении осуществляет психолог, входящий в его штат.

Медицинское обеспечение в коррекционном учреждении осуществляют штатные медицинские работники, которые совместно с администрацией коррекционного учреждения отвечают за охрану здоровья воспитанников и укрепление их психофизического состояния, диспансеризацию, проведение профилактических мероприятий и контролируют соблюдение санитарно-гигиенического и противоэпидемического режима, организацию физического воспитания и закаливания, питания, в том числе диетического. В коррекционных учреждениях всех видов может проводиться медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, климатолечение и закаливание, лечебная физкультура, массаж и психотерапия.

Воспитанники, проживающие в коррекционном учреждении и находящиеся на полном государственном обеспечении, в соответствии с установленными нормативами обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, инвентарем.

Глухие дети в проекте Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» представлены как одна из категорий детей, имеющих нарушение слуха, при котором без специального обучения оказывается невозможным формирование речи.

В настоящее время в Российской Федерации в 86 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида обучаются 11 039 глухих детей.

Согласно действующей психолого-педагогической классификации и медицинским дифференциально-диагностическим критериям к категории *слабослышащих* относят детей с такой степенью снижения слуха, которая

позволяет им хотя бы в минимальном объеме овладеть речевой деятельностью самостоятельно, без специального обучения. Диапазон разл и чий в уровне сформированности речи слабослышащих детей достаточно велик: от наличия зачатков речи (чрезвычайно бедный словарь, нередко представленный обрывками слов, множественные проявления несформированности произносительной и грамматической сторон речи) до относительно сложившейся речи с отдельными лексико-семантическими, фонетическими и грамматическими недостатками.

Позднооглохшие дети обучаются в одной школе со слабослышащими детьми. У позднооглохших детей нарушение слуха возникло в тот период, когда их речь уже сформировалась. Наиболее острой проблемой для позднооглохших является необходимость переключения на новые способы восприятия (зрительный, тактильно-вибрационный и др.) устной речи в целях дальнейшего развития и предотвращения ее распада. Наличие у позднооглохших сформировавшейся речи как полноценного средства общения и основы познавательной деятельности обуславливает возможность их объединения для специального обучения со слабослышащими детьми с относительно сохранной речью.

В настоящее время в Российской Федерации 11 412 слабо слышащих и позднооглохших обучаются в 83 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида.

Структура школы дня слабослышащих и позднооглохших детей определена исходя из принципа дифференцированного обучения, в основу которого положены не столько нарушения слуха, сколько вторичные проявления, распространяющиеся на особенности речевого развития и познавательной деятельности. Именно поэтому в структуре школы функционируют два отделения: 1-е отделение — для детей, владеющих развернутой самостоятельной речью при наличии небольшого аграмматизма и недостатков произношения; 2-е отделение — для детей с глубоким речевым недоразвитием, к которым, в свою очередь, приложим дифференцированный подход с учетом

условий их воспитания до поступления: в школу — наличие или отсутствие дошкольной подготовки (безотносительно к тому, в каких формах она имела место – в специальном дошкольном учреждении или семье). Для слабослышащих детей, не получивших дошкольной подготовки, в структуре 2-го отделения школы предусмотрен подготовительный класс.

В особые группы выделяются слабослышащие дети, которые имеют сочетание двух первичных нарушений: тугоухость и умственная отсталость; тугоухость и задержка психического развития и др.

На современном этапе в нашей стране детям с нарушениями слуха оказывается коррекционная помощь с момента обнаружения нарушения, начиная с младенческого возраста, создан Федеральный центр ранней диагностики и сопровождения, что позволяет говорить о создании системы ранней коррекционной помощи лицам с нарушениями слуха. Такая работа проводится в специальных дошкольных и школьных учреждениях, сурдологических и реабилитационных центрах и направлена на раннее разностороннее развитие детей с нарушенным слухом.

Опыт обучения детей с нарушениями слуха и разработанные коррекционные пути педагогического воздействия доказали возможность сглаживания последствий основного дефекта и получения неслышащими детьми равного со слышащими уровня общего образования при условии специально организованной коррекционно-развивающей работы. Многие из них стремятся продолжать обучение в средних и высших учебных заведениях общего назначения.

При определении содержания обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II видов учитываются как общие задачи образования и воспитания учащихся, так и специальные. Образование детей с нарушениями слуха является цензовым, т. е. обеспечивает слабослышащим и позднооглохшим школьникам образование в объеме основной ступени общеобразовательной школы общего назначения. В учебных планах и программах реализуется принцип последовательности изучения предметов с

учетом их характера и межпредметных связей. Содержание обучения в специальной школе, как и в школе общего назначения, строится в соответствии с принципом единства системы образования, обеспечивающей реальное функционирование идеи непрерывного образования. Построение программ соответствует основным дидактическим принципам.

Педагогический процесс ориентирован на формирование всех сторон личности школьника. В процессе образования формируются и корректируются наиболее важные для ребенка психические функции, их качества и свойства. Благодаря специальному обучению у детей с нарушениями слуха формируются мышление и речь, словесная память, создаются условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счет развития и использования развивающегося в процессе специального обучения слухового восприятия, так и за счет других сохранных анализаторов и компенсаторных возможностей.

Любые отклонения в развитии словесной речи, сопровождающие процесс усвоения языка, тормозят развитие всех познавательных процессов, ограничивают общение с окружающими, накладывают отпечаток на развитие социальных потребностей. Поэтому коррекционно-восстановительная работа в специальной школе пронизывает весь педагогический процесс и сопутствует ходу усвоения детьми всего объема школьных знаний. Коррекционная направленность в обучении детей с нарушениями слуха реализуется через особые коррекционные предметы, специальные методы обучения, создание особых условий сообщения и отработки знаний, межпредметные связи и развитие познавательных интересов, социальных связей и потребностей детей. Обучение проводится в условиях постоянного использования электроакустической звукоусиливающей аппаратуры различных типов (стационарной коллективного и индивидуального использования и индивидуальных слуховых аппаратов). Специальное внимание уделяется развитию слухового и: слухозрительного восприятия, формированию произносительной стороны речи, что способствует созданию принципиально новой слухозрительной основы

формирования и совершенствования устной речи школьников, а также обогащению их представлений о неречевых звучаниях окружающего мира. Для позднооглохших (независимо от возраста) ввиду тяжелого нарушения слуха организуется специальная индивидуальная помощь в ходе всего учебно-воспитательного процесса, включая индивидуальные и групповые занятия по обучению восприятию устной речи на зрительной основе (чтение с губ), слухозрительной, зрительновибрационной основе с целью восстановления их устной коммуникации со слышащими. Важное значение придается развитию восприятия музыки, приобщению воспитанников к музыкальной культуре общества, осуществлению коррекционно-развивающей работы с использованием музыкальных средств.

Специальное обучение детей с нарушениями слуха включает использование как специфических средств, так и средств, которые применяются в образовательной школе общего назначения. К первым можно отнести дактилологию, которая используется в качестве вспомогательного средства, облегчающего восприятие речи, усвоения звукового состава слов. К специфическим средствам относятся также звукоусиливающая аппаратура, индивидуальные слуховые аппараты. Ко второй группе средств относится письменная речь. Письмо и чтение для детей с нарушениями слуха — не только более доступный способ усвоения знаний, они являются самыми полноценными источниками при овладении языком. Специфична роль письменной речи и как средства развития речевой и познавательной деятельности учащихся в целом. Значительно возрастает и существенно меняется роль наглядных средств: они должны в первую очередь не иллюстрировать учебный материал, а наглядно раскрывать его содержание. Особое значение имеют наглядно-действенные средства и приемы, помогающие формированию представлений и понятий, причинно-следственных отношений тех или иных явлений, наглядному обозначению межпредметных связей. Все эти средства используются в сочетании со словесными способами обозначения высказывания, доступными учащимся на данном уровне и мотивированными; с их помощью

удается побудить учащихся к общению, что способствует формированию речевых навыков и обобщений.

Трудовое обучение и воспитание является важным разделом образовательно-коррекционной работы. Трудовое обучение строится с учетом местных условий и потребностей. Оно включает первоначальную трудовую подготовку (1 – 4 классы), общетрудовую подготовку (5—9 классы), предпрофессиональную подготовку (10 класс) (10—12 классы). Предпрофессиональная подготовка осуществляется на промышленных предприятиях, где организовано трудовое обучение, или в школьных мастерских и рассчитана в итоге на самостоятельное выполнение учащимися производственного задания на уровне начального квалификационного разряда.

Для детей со сложной структурой нарушения (с нарушениями интеллекта, зрения и др.) по существующему положению организуются: вспомогательные классы, классы для детей с ЗПР, классы для детей с нарушениями слуха и зрения и др. Такие дети обучаются в условиях уменьшенной наполняемости по особым программам и требуют сугубо индивидуального подхода.

На основе многолетних научных исследований и апробации в специальных школах разработаны Учебный план и Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида (М.: Просвещение, 2003).

Продолжительность обучения в начальной и основной школе специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида — 10—11 лет (подготовительный, 1—10-й классы), за период обучения с 1-го по 12-й класс дети получают среднее образование.

Образование в основной школе подразделяется, на 4 ступени, характеризующиеся, последовательным развитием и усложнением содержания образования:

- в первоначальный период (подготовительный класс);
- начальная ступень (1—3 классы);

- 1-я основная ступень (4—7 классы);
- 2-я основная ступень (8—10 классы).

В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида с подготовительного по 7-й класс все программы являются оригинальными. Основными общеобразовательными областями для этого периода являются родной язык и литература, математика, естествознание, история, искусство (рисование), черчение, физкультура, трудовая подготовка. Имеются и специальные коррекционные курсы, включающие ознакомление с окружающим и основы безопасности жизнедеятельности, предметно-практическое обучение, развитие речевого слуха и произносительной стороны речи, музыкально-ритмические занятия. В 8—10 классах школьники обучаются по программам общеобразовательной школы общего назначения (для слышащих). Коррекционные курсы базисного плана включают развитие речевого слуха и произносительной стороны речи, речь и культуру общения.

Особенности содержания образования в школах для слабослышащих и позднооглохших детей вытекают из специфических требований к формированию и коррекции речи учащихся, из необходимости восполнения пробелов в запасе сведений об окружающем мире и обеспечения должного уровня познавательной деятельности. Наибольшим своеобразием отличается содержание обучения по языку на 1-й ступени, в первую очередь это касается тех разделов, которые направлены на реализацию задач формирования речи и словесно-понятийного мышления. Особенностью программ по математике, естествознанию и основам других наук является то, что каждая из них обеспечивает пропедевтику изучения соответствующего предмета (формирование представлений о соответствующих сторонах действительности, расширение объема и закрепление практических навыков в разных видах деятельности), предусматривает речевое развитие в связи с изучаемым материалом, дает иное распределение учебного материала по годам обучения в сравнении со школой общего назначения.

Программы для начальных классов специальной общеобразовательной

школы для слабослышащих и позднооглохших детей соответствуют по объему материала содержанию учебного курса начальной (1—4 классы) образовательной школы общего назначения. Программы отличаются своей коррекционной направленностью и обеспечивают формирование практических речевых навыков, развитие слухового восприятия. В первую очередь это относится таким разделам программы, как «Русский язык», «Ознакомление с окружающим миром», «Развитие слухового восприятия», «Обучение произношению», в которых познавательная направленность обучения логически сочетается с овладением практическими навыками и умениями.

Последующее обучение слабослышащих и позднооглохших детей в классах 2-й ступени (неполная средняя школа) и 3-й ступени (средняя школа) осуществляется по программам образовательной школы общего назначения.

Уровень достижений обучающихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида оценивается в течение всего периода обучения. Для этой цели используются задания для контрольно-проверочных работ по основным предметам на протяжении всего периода обучения, творческие самостоятельные работы, выявляющие личностные интересы и потребности детей с нарушениями слуха, тестовые задания по изучению уровня достижений по этапам обучения, специальные задания по проверке уровня развития восприятия устной речи и состояния произносительных навыков и др.

На всех основных ступенях обучения (подготовительный класс, 1—3, 4—7, 8—10 классы) уровень достижения учащихся оценивается по следующим параметрам: знания программного содержания по предмету, уровень речевого оформления знаний (устно-дактильная, письменная, устная речь), способность к добыванию и усвоению знаний (обучаемость), способность применения знаний в практической деятельности. Перевод учеников на следующую ступень обучения осуществляется по результатам итоговых контрольных работ, составляемых администрацией школы. Для оканчиваю-

щих специальную школу используются экзаменационные билеты, разработанные для образовательных учреждений общего назначения. Ученики сдают экзамены по предметам основной школы.

Условия проведения специальной образовательно-коррекционной работы с детьми с нарушениями слуха включают создание адекватной среды жизнедеятельности: слуховые кабинеты, классы, учебные кабинеты, зал для музыкально-ритмических занятий, учебные мастерские, игровые комнаты, столовая, туалеты, душевые, комнаты для психологической разгрузки, спортивный зал, кинокласс, библиотека, компьютерный класс, пришкольный участок, медицинский блок, изолятор. Школьное здание строится по специальному проекту. Обязательным условием обучения является использование звукоусиливающей аппаратуры, индивидуальных слуховых аппаратов, музыкальных инструментов, видеотехники, компьютерной техники. Школьный двор оборудован необходимым для разных возрастов спортивно-игровым оборудованием.

В школах организуется систематическое медицинское обслуживание детей. Организация лечебно-восстановительной работы в школе строится исходя из наличия следующих клинических особенностей детей, обуславливающих затруднения в обучении: основного дефекта (нарушение слуха); общей недостаточности функций нервной системы (повышенная истощаемость, эмоциональная вялость либо неустойчивость, склонность к вегетососудистой дистонии); соматической ослабленности, нередко обусловленной общим нарушением нервной регуляции и влиянием основного дефекта. В свою очередь, это позволяет обеспечивать адекватную регуляцию санитарно-гигиенического режима и лечебно-профилактических мероприятий (медицинская коррекция основного дефекта, включающая специфическую медикаментозную, физиоклиматотерапию, специальную лечебную физкультуру). Интенсивная работа по развитию речевого восприятия в условиях постоянного использования электроакустической аппаратуры разных типов требует целенаправленного наблюдения врачей-сурдологов, осуществляющих периодиче-

ское аудиологическое обследование и слухопротезирование учеников.

В настоящее время в России важное значение придается развитию сети *психолого-медико-педагогических комиссий*, осуществляющих комплексное системное изучение детей с ограниченными возможностями здоровья, определение для них адекватных путей получения образования, консультирование родителей и педагогов.

Продолжается совершенствование дифференцированной сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений, возникли и получили распространение их инновационные модели, экспериментальные площадки, появились разнообразные интеграционные формы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных учреждениях, в том числе и профессиональных.

На современном этапе реализацию *интегрированного подхода* к образованию детей с отклонениями в развитии необходимо рассматривать в плане перспектив и возможностей дальнейшего развития системы специального образования. При этом следует иметь в виду, что уже частично осуществляемая в образовательном процессе интеграция – одно из важных направлений подготовки детей с отклонениями в развитии к будущей самостоятельной жизни и интеграции в обществе. Вместе с тем для части детей с тяжёлыми нарушениями в развитии интегрированное обучение неосуществимо. По данным английских специалистов, число детей, которых возможно успешно интегрировать, составляет 2% от всей детской популяции школьного возраста («Дети с отклонениями в развитии», 1997).

Обучение детей с отклонениями в развитии в обычной школе затрудняет реализацию одного из существенных направлений их будущей интеграции в обществе — профессиональную подготовку, так как массовая школа не ставит перед собой таких задач и не имеет необходимом материальной базы. Возникает необходимость специальной послешкольной профессиональной подготовки интегрированных выпускников. Данные обстоятельства подтверждает уже известное зарубежным специалистам положение: интегрированное

обучение стоит дороже дифференцированного (специального). Тем не менее, интегрированный подход необходимо осуществлять, так как он эффективен для части детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

На современном этапе в России часть детей с нарушениями слуха посещают массовые учреждения. Эта категория детей разнородна и по разным причинам «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников. Условно выделяются четыре группы таких детей.

1. Дети, «интеграция» которых обусловлена тем, что отклонение в развитии еще не выявлено.

2. Дети, родители которых, зная о дефекте ребенка, по разным причинам хотят обучать его в обычном детском саду или школе; только для части детей такую форму обучения можно признать эффективной, большинство же из них через несколько лет «обучения», неадекватного их дефекту и состоянию, оказываются в специальных учреждениях или полностью «выпадают» из системы образования.

3. Дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой учителями-дефектологами и родителями, подготовлены к обучению в среде здоровых сверстников, что позволяет специалистам рекомендовать для них интегрированное обучение; как правило, в дальнейшем эти дети получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом и педагогами осуществляется в основном только через родителей.

4. Воспитанники специальных дошкольных групп и классов в обычных детских садах и школах; обучение и воспитание таких детей осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными («Дети с отклонениями в развитии», 1997).

В настоящее время в нашей стране используются различные формы интегрированного обучения детей с нарушениями слуха: ребенок может обучаться в классе школы общего назначения, отдельные дети могут проводить

часть дня, например вторую его половину, в обычных классах, дети специальных и массовых классов объединяются для проведения различных мероприятий, на прогулках, праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях. Предполагается обязательное проведение коррекционной работы, осуществляемое специалистами и родителями под руководством сурдопедагогов.

Национальная система общего образования предполагает применение и зарубежных методик, доказавших свою эффективность. На протяжении более 10 лет в России (Москве, Нерюнгри, Хабаровске, Владивостоке, Тольятти, Астрахани и других городах) около 20 специальных (коррекционных) образовательных учреждений используют в своей работе *верботональный метод*. Данный метод получил мировое признание: более 600 центров в 70 странах, имеющих различные национальные языки (США, Франция, Бразилия, Россия, Япония, Китай и др.), применяют верботональную систему.

В России с 1991 г. ведется опытно-экспериментальная работа по использованию в обучении глухих детей билингвистического метода. Московская билингвистическая гимназия — пока единственное в России образовательное учреждение для глухих в системе специального образования, работающее по *билингвистическому методу*.

«Билингвистический подход» — одна из систем обучения, которая получает сегодня все большее распространение в международной практике обучения глухих. В «билингвистическом подходе» в качестве средства педагогического воздействия признаются равноправными оба языка: национальный словесный язык и национальный жестовый язык глухих.

На современном этапе получение глухими и слабослышащими цензового образования в условиях специальной школы позволяет им продолжить обучение в средних и высших профессиональных учебных заведениях. 18 вузов страны имеют в своем составе самостоятельные факультеты, центры или группы, созданные для студентов с ограниченными возможностями здоровья (глухие, слепые и т. д.), в том числе МПГУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, РГПУ им. Герцена, Социальный институт Уральского государственного педагоги-

ческого университета, Новосибирский государственный технический университет и др. Овладение лицами с нарушениями слуха высокоинтеллектуальными современными профессиями содействует более полной их интеграции в обществе, адаптации к условиям рыночной экономики.

■ Типы среднего и высшего профессионального образования лиц с нарушениями слуха

Современной эпохе принадлежит заслуга всестороннего развития системы послешкольного обучения глухих на всех уровнях — от начального профессионального до высшего образования. Начиная с 1950 г. особое внимание стало уделяться повышению уровня и качества профессиональных знаний. В этой связи велось разноплановое изучение психофизических особенностей глухих и слабослышащих, позволившее определить возможности наиболее эффективного обучения данного контингента как отдельным дисциплинам, так и ряду доступных для них профессий. Данные исследования повлекли за собой поиски новых профессий и возможных форм обучения неслышащих. Система начального и среднего профессионального образования отработана лучше, так как она имеет более длительную историю становления. Но вместе с тем осуществлялось это обучение в основном в специальных профессиональных заведениях (ПТУ, ПТУ-интернаты, техникумы). В дальнейшем, благодаря действию законов «Об образовании» (1992), «О социальной защите инвалидов РФ» (1995), постановлению Правительства РФ «Об утверждении Примерного положения об индивидуальной программе реабилитации инвалидов» (1996), стали развиваться интегративные формы обучения. Лиц с проблемами слуха, способных к профессиональному обучению, начали принимать в обычные учебные заведения, хотя при этом возникали определенные проблемы, связанные с отсутствием сурдопедагогов, специальных методик преподавания, специального учебного оборудования, высококвалифицированных сурдопереводчиков. Все это создавало определенный психологический дискомфорт, и, как следствие, появлялись пробелы в знани-

ях.

Высшее и среднее профессиональное образование лиц с нарушениями слуха организуется по-разному.

В настоящее время существуют следующие модели профессионального образования:

- интегрированная форма обучения;
- смешанная форма обучения;
- специальные учебные заведения;
- дистанционные формы обучения.

Количество высших и средних профессиональных учебных заведений, принимающих студентов с нарушениями слуха, увеличилось, но опыт обучения в них различен.

При интегрированной форме обучения 1—3 студента с нарушениями слуха вливаются в общий поток. Такой опыт известен давно.

Индивидуальное обучение неслышащих в составе обычных групп предоставляет молодежи с нарушениями слуха более широкие возможности выбора профессии. По такой форме обучаются в настоящее время глухие и слабослышащие в средних специальных учебных учреждениях Москвы и Санкт-Петербурга (Финансово-экономический колледж, Педагогический колледж технологии и дизайна, Художественное училище им. Рериха, Электротехнический техникум, Механико-приборостроительный техникум).

Из высших профессиональных учреждений, предлагающих совместное обучение лиц с нарушениями слуха и зрячеслышащих, можно отметить следующие:

- Российская академия предпринимательства, организующая курсы брокеров для лиц с физическими и сенсорными нарушениями;
- Владимирский государственный технический университет, который принимает лиц с нарушениями слуха на факультет «Программное обеспечение ЭВМ и информационные технологии»;
- Московский областной государственный институт физической культу-

ры (заочное отделение), обучающий студентов с физическими нарушениями на кафедре физкультурно-оздоровительной работы;

- Факультет коррекционной педагогики и специальной психологии РГПУ им. А.И. Герцена;
- Институт физической культуры им. Лесгафта (Санкт-Петербург);
- Университет технологии и дизайна (Санкт-Петербург).

Неполная интеграция, или смешанная, модель обучения, характеризуется тем, что студенты, обучаются как в общем потоке, так и в отдельной группе. Подобный опыт существует в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ). Начиная с 1991 г. в МПГУ проводится массовое обучение студентов с нарушениями слуха, ежегодный прием составляет 16—18 человек. На I—V курсах обучается более 80 студентов с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих) — ***интернальная интеграция***. Кроме того, имеется опыт совместного чтения лекций слышащим и неслышащим студентам — ***экстернальная интеграция***. Экстернальная интеграция эффективно используется при проведении различных культурно-массовых, спортивных мероприятий, праздников и т. п.

Смешанная модель обучения широко используется и в средних профессиональных заведениях, например в Московском математическом колледже, Художественно-промышленном техникуме, Московском политехническом колледже, Московском медицинском училище № 1 (зубные техники).

Подобная форма обучения весьма перспективна. Она создает условия для дифференцированного подхода к студентам с проблемами слуха, и вместе с тем ежедневный опыт общения со слышащими студентами — реальный шаг к социальной адаптации и интеграции в социуме.

Интересный опыт работы с лицами с нарушениями слуха сложился в Московском государственном техническом университете им. Баумана. Здесь на правах факультета существует Центр для инвалидов по слуху, который реализует 2-ступенчатую программу обучения по следующим направлениям: «Машиностроительные технологии» и «Информатика и системы управле-

ния». На первой ступени (3 года): осуществляется социальная и профессиональная адаптация студентов с получением базового высшего образования. Вторая ступень (4 года) проходит в интегрированной форме, по ее окончании студенты получают звание бакалавра, а затем (по способностям) инженера-специалиста или магистра по специальности.

Смешанная форма обучения сложилась в Челябинском государственном университете на 7 факультетах. На базе университета создан Региональный центр образования инвалидов, который организует подготовительное отделение, где осуществляется адаптационный курс (3 месяца) и предметная подготовка (6 месяцев). Затем молодежь с нарушениями слуха поступает на факультеты и обучается вместе со слышащими.

Не менее интересный опыт профессиональной подготовки в системе высшего образования имеет место в *специальных учебных заведениях*, в которых обучаются только лица с проблемами здоровья.

Молодые люди с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, имеющие творческие способности к живописи, музыке, вокалу, актерскому мастерству, могут обучаться в Московском государственном специализированном институте искусств. Институт включен в структуру Российского международного центра творческой реабилитации инвалидов. К этому типу профессионального обучения — системе специальных образовательных учреждений относится Институт социальной реабилитации (г. Новосибирск). В ИСР НГТУ существует система непрерывного образования лиц с нарушениями слуха.

Начальное профессиональное обучение осуществляется по 4 рабочим профессиям: оператор ЭВМ—делопроизводитель, изготовитель художественных изделий из дерева, портной, вышивальщица, художник-оформитель. Кроме рабочей профессии студенты получают образование по программе среднего (полного) общего образования, и затем им вручается соответствующий аттестат. После обучения на 1-й ступени студенты имеют возможность продолжить образование на 2-й ступени колледжа (IV—V курсы) либо

поступить в вуз. Среднее профессиональное образование ведется по 4 специальностям: «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», «Моделирование и конструирование одежды и ткани», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Социальная работа», а высшее по направлению «Информатика и вычислительная техника» (бакалавр) и по специальности «Социальная работа» (дипломированный специалист).

Вместе с тем в ИСР НГТУ еще нет высококвалифицированных дипломированных кадров преподавателей в области специальной педагогики, существуют проблемы с разработкой технологий обучения лиц, с нарушениями слуха, что в целом снижает эффективность обучения.

Очень много сегодня говорят о развитии *дистанционной формы* обучения, ей посвящены научно-практические семинары, конференции, публикации. Ученые спорят о положительных и отрицательных моментах такого обучения, ему предсказывается большое будущее. Для лиц, имеющих проблемы со здоровьем, особенно трудности в передвижении, дистанционная форма обучения — уникальная возможность получить образование, интегрироваться: в мир. Но это возможно при широком доступе российских граждан к персональным компьютерам. Возможно, в будущем это и произойдет. Сегодня дистанционная форма обучения уже предлагается инвалидам, правда на платной основе, Московским заочным университетом искусств на следующих факультетах: изобразительном, музыкальном, киноискусства, театральном.

С 1993 г. в Центре образования в Москве (Л.П. Корвякова, Л.Г. Васина) возникает инновационная модель школы, в которой создается единое образовательное пространство начального, среднего и высшего профессионального образования на основе разработки и внедрения разнопрофильных программ и реабилитационных мероприятий. Подростки с нарушениями слуха имеют возможность благодаря методу интегрированного обучения получать, наряду с общеобразовательной, и качественную профессиональную

подготовку по 20 различным специальностям — как традиционным: швейпортные, столяры, зубные техники, автомеханики, так и по новым: химики-аналитики, радиотехники, дизайнеры, электронщики, работники гостиничного сервиса. С 1996 г. они также получают общее среднее и начальное профессиональное образование с углубленным изучением отдельных предметов (лицейские педагогические классы, организованные совместно с МПГУ).

Стратегия развития подобных образовательных учреждений направлена на реализацию комплексной общеобразовательной и профессиональной подготовки лиц с нарушениями слуха в специальных группах-классах, обучающихся в школе и в соответствующих государственных профессиональных учебных учреждениях различного уровня (начального, среднего, высшего) профессионального образования.

Комплектование классов-групп осуществляется следующим образом:

- на общих основаниях — в общеобразовательные классы;
- после собеседования — в классы начального профессионального образования (ППУ);
- по результатам вступительных экзаменов — в классы среднего специального образования (техникумы, колледжи) и в классы допрофессиональной подготовки;
- по результатам тестирования и вступительных экзаменов — в лицейские классы.

В отделе профессиональной подготовки осуществляется первичная профориентационная работа.

Таким образом разрабатывается модель нового образовательного учреждения в системе специальных учебных заведений для молодежи с нарушениями слуха.

Использование методов личностно ориентированной педагогики в работе Центра образования позволяет юноше или девушке из широкого спектра предлагаемых образовательных траекторий выбрать для себя реальный вариант обучения. Результаты тестирования, собеседований, вступительных экзаменов помогают определить уровень подготовки выпускников различных

школ и адекватность их желаний и возможностей при: выборе профессии и степени ее освоения.

■ **Дополнительное образование лиц с нарушениями слуха**

Появившиеся в последние десятилетия в России нетрадиционные системы образования провозгласили поворот от культа знаний к всестороннему развитию личности ребенка.

Возможности учета и развития индивидуальных способностей, интересов представляет система дополнительного образования, получившая признание и развитие в 90-е годы XX в.

Учреждение дополнительного образования, в отличие от школы, разделяет детей по их индивидуальным особенностям и интересам, учит всех по-разному; причем содержание и методы обучения рассчитаны на соответствующий уровень интеллектуального и общего развития и корректируются в зависимости от конкретных возможностей, способностей и запросов ребенка, что создает благоприятные условия для развития в том числе ребенка с нарушениями слуховой функции. В результате для большинства детей создаются оптимальные условия обучения: они реализуют свои способности, осваивают новые программы.

Деятельность учреждения дополнительного образования детей строится на следующих принципах:

- дифференциация, индивидуализация, вариативность образования;
- развитие творческих способностей детей;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при включении их в различные виды деятельности;
- ориентация на потребности общества и личности обучающегося;
- возможная корректировка учебной программы с учетом изменяющихся условий и требований к уровню образованности личности, возможности адаптации ее к современной социокультурной среде.

В условиях дополнительного образования важнее ответить на вопрос

не чему учить, а как учить, следовательно, при разнообразии содержания дополнительного образования целесообразно не расширять набор программ, а искать такие способы организации творческой деятельности, которые обеспечивали бы комфортные условия для развития личности обучающегося.

Организация образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей характеризуется следующими особенностями:

- учащиеся приходят на занятия в свободное от основной учебы время;
- нарушение слуха не является причиной для отказа от приема в учреждение дополнительного образования;
- обучение организуется на добровольных началах всех сторон (дети, родители, педагоги), в группах возможно нахождение детей с разными возможностями и проблемами, т. е. группы интегрированы по составу учащихся; психологическая атмосфера носит неформальный характер, не регламентируется обязательствами и стандартами;
- детям предоставляются возможности сочетать различные направления и формы занятий;
- допускается переход учащихся из одной группы в другую (по тематике, возрастному составу, уровню интеллектуального развития).

Таким образом, образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей имеет развивающий характер, т. е. направлен, прежде всего, на развитие природных задатков, реализацию интересов детей и развитие у них общих, творческих и специальных способностей. Соответственно достижение учащимися определенного уровня знаний, умений и навыков должно быть не самоцелью, а средством многогранного развития ребенка и его способностей.

Учебный процесс сочетает разные типы занятий: групповые и индивидуальные, теоретические и практические, творческие, игровые и т. д. Чаще всего в учебном процессе используются традиционные формы организации деятельности: учебное занятие, лекция, семинар, конференция, экскурсия, турпоход, деловая игра.

К нетрадиционным формам учебных занятий относятся следующие:

- занятия-соревнования: конкурсы, турниры, викторины, эстафеты и т. п.;
- занятия, имитирующие общественную практику: репортаж, интервью, изобретение, комментарий, аукцион, митинг, бенефис, устный журнал, газета и др.;
- занятия на основе нетрадиционной организацией учебного материала: презентация, исповедь и др.;
- занятия, имитирующие общественную деятельность: суд, следствие; ученый совет, парламент и др.;
- занятия-фантазии: сказка, сюрприз, приключение и др.

Основная задача педагога дополнительного образования — воспитать веру ребенка в свои силы и стремление к самостоятельной деятельности.

Схема занятия может выглядеть следующим образом.

1. Мотивационно-ориентировочный этап:

- организация начала занятия, постановка образовательных, воспитательных, развивающих задач, сообщение темы и плана занятия;
- выявление имеющихся у детей знаний и умений для подготовки к изучению новой темы;
- создание ориентировочной схемы действия; алгоритм действия.

2. Исполнительный этап:

- упражнения на освоение и закрепление знаний, умений, навыков.

3. Рефлексивно-оценочный этап:

- подведение итогов занятия, формулирования выводов, выражение эмоционального отношения к результатам деятельности.

Чтобы превратить учебное занятие в живое, заинтересованное решение проблем, необходимо соблюдение следующих требований:

- организация работы детей на доступном для них уровне с учетом возможностей и интересов;

- четкое поэтапное объяснение учебного материала или обучение практической операции;
- установка не на запоминание учебной информации, а на смысловое практическое осознание полученных знаний, умений и навыков;
- организация «обратной связи», которую можно осуществить по ходу объяснения новой темы, после ее изучения и как итоговую проверку;
- создание оптимальных условий для самообразования, творческого развития ребенка;
- индивидуальный подход на всех учебных занятиях, с учетом цели и возможностей, творческого потенциала каждого ребенка на основе знания его способностей, потребностей, склонностей и структуры нарушения.

Определяя главную цель воспитания и обучения как развитие личности, необходимо исходить из того, что каждое учебное занятие или воспитательное мероприятие в учреждении дополнительного образования детей должно обеспечивать развитие личности в интеллектуальном и социальном планах.

Отсутствие в учреждениях дополнительного образования жесткой регламентации деятельности, доверительные и демократичные взаимоотношения: детей и взрослых, комфортные условия для творческого и индивидуального развития детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (в частности с нарушениями слуха), адаптация их интересов к любой сфере человеческой жизни создают благоприятные условия для внедрения личностно ориентированных технологий в практику их деятельности.

Цель технологии личностно ориентированного обучения — максимальное развитие индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности.

В качестве исходной необходимо принять посылку о том, что дополнительное образование ничего не должно формировать насильно; напротив, оно создает условия для вовлечения ребенка в естественные виды деятельности.

Содержание, методы и приемы технологий личностно ориентированного обучения направлены прежде всего на раскрытие и использование субъективного опыта каждого ученика и на помощь становлению личности путем организации познавательной деятельности, учета индивидуальных особенностей развития каждого ребенка.

В центре технологии личностно ориентированного обучения — индивидуальность детской личности, следовательно, методическую основу составляют дифференциация и индивидуализация обучения -

В учреждениях дополнительного образования возможно применение следующих вариантов дифференциации:

- комплектование учебных групп однородного состава;
- внутригрупповая дифференциация (разделение по уровням познавательного интереса);
- профильное обучение в старших группах на основе диагностики, самопознания и рекомендаций для детей и родителей.

В условиях дополнительного образования существует реальная возможность отводить для детей время, соответствующее их личным способностям и возможностям. Это позволяет им усвоить учебную программу, поэтому зачастую учебные группы формируются в зависимости от темпа обучения (высокий, средний, низкий), в процессе которого обеспечивается переход детей из одной группы в другую внутри одного направления.

Подготовка учебного материала предусматривает учет индивидуальных особенностей и возможностей детей, а образовательный процесс направлен на зону ближайшего развития ученика. Таким образом, обучение организуется на разных уровнях с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также с учетом специфики учебного предмета на основе активности, самостоятельности, общения детей. Главный акцент в обучении делается на самостоятельную работу в сочетании с приемами взаимопомощи, взаимообучения.

Содержательной основой уровней дифференциации является наличие

нескольких программ учебной дисциплины, отличающихся глубиной и объемом материала. Эта практика широко распространена в системе дополнительного образования: каждому ученику предлагается усвоить программу, соответствующую его возможностям, что особенно важно по отношению к детям с проблемами в развитии.

Учебный план учреждений дополнительного образования предоставляет ребенку широкий спектр образовательных и развивающих дисциплин, что дает ему возможность свободного выбора и поиска своей индивидуальности.

Каждый предмет позволяет ребенку выявить свои способности и задатки, т. е. осуществить социально-педагогическую пробу личности. Дети, интересующиеся определенным предметом, объединяются в одну группу. Таким образом происходит дифференциация по интересам.

Важной задачей технологии дифференцированного обучения по интересам является определение наклонностей, способностей детей.

*В учреждениях дополнительного образования разработана **система психолого-педагогической диагностики**:*

- ежегодный опрос учащихся, педагогов, родителей;
- тестирование развития специальных способностей;
- профориентационная диагностика и профконсультирование;
- определение интересов и других показателей для дифференциации обучения.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в **индивидуализацию обучения**, что означает организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловлен индивидуальными особенностями детей.

Главная цель дополнительного образования — персонифицировать стандартизированную государством и обществом образовательную деятельность, придать ей личностный смысл.

При этом часто используется технология проблемного обучения, ко-

торая предполагает следующую организацию:

- педагог создает проблемную ситуацию, нацеливает учеников на ее решение, организует поиск путей ее решения;
- ученик ставится в позицию субъекта обучения, разрешает проблемную ситуацию и в результате приобретает новые знания, овладевает новыми способами действий.

Особенностью данного подхода является реализация идеи «обучение через открытие». Ученик в своей деятельности может опираться на соответствующие инструменты познания, строить гипотезы, проверять их и находить путь к верному решению.

В рамках исследовательского подхода обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся, его расширение в ходе активного освоения мира. Характерной чертой дидактических поисков в этом направлении является учебная дискуссия, связанная с формированием коммуникативной культуры детей. С этой целью в дополнительном образовании так же, как в образовании учащихся с нарушениями слуха в целом, применяется специальная коммуникативная технология обучения. Она основана на общении и широко используется в практике обучения детей с нарушениями слуха.

Главное в технологии — направленность обучения на речевое общение, что особенно важно иметь в виду, когда речь идет о глухих детях. Особенностью этого подхода является то, что у учеников формируется умение высказывать свое мнение, выслушивать, понимать, принимать или отвергать чужое мнение, осуществлять конструктивную критику, искать позиции, объединяющие различные точки зрения.

Центральное место занимает работа в группах, парах сменного состава, она рассматривается как одна из форм организации самостоятельной работы на занятии. Обучающая функция педагога сводится до минимума (10 мин), таким образом, время, отведенное на самостоятельную работу детей, максимально увеличивается.

Творческая деятельность направлена на поиск, изобретение и имеет со-

циальную значимость. **Основной метод обучения** — диалог, речевое общение равноправных партнеров. **Главная методическая особенность** — субъектная позиция личности.

Учебные кабинеты создаются как творческие лаборатории или мастерские, в которых дети независимо от возраста получают начальную профессиональную подготовку.

Очень важно оценить результаты работы детей: поощрять за инициативу, вывесить на всеобщее обозрение рисунки, аппликации и т. д., провести выставки, награждения, присвоить звания и др. Разрабатываются специальные творческие книжки, в которых отмечаются достижения и успехи.

Возрастные этапы технологии творчества таковы:

- **младшие школьники:** предпочтительны игровые формы творческой деятельности; освоение элементов творчества в практической деятельности; поиск способностей к творческой деятельности;
- **средние школьники:** практикуется творчество по широкому кругу прикладных отраслей (моделирование, конструирование и т. п.); участие в массовых литературных, музыкальных, театральных, спортивных мероприятиях;
- **старшие школьники:** планируется выполнение творческих проектов, исследовательских работ, сочинений, дискуссий, докладов, деловых игр.

Таким образом, в условиях дополнительного образования ребенок развивается, участвуя в игровой, познавательной, трудовой деятельности; главная цель — дать почувствовать детям радость труда в учении, пробудить чувство собственного достоинства, решить социальную проблему развития способностей каждого ученика, включив его в активную деятельность.

Дополнительное образование должно помочь ребенку в утверждении своего «Я». Только при условии всестороннего изучения личности ребенка возможны разработка индивидуальных программ его развития, выбор эффек-

тивных форм воспитания, создание и использование педагогически оправданных, привлекательных программ.

Включение детей и подростков с нарушениями слуха в систему дополнительного образования — при условии сотрудничества с детьми с нормальным слухом — создает условия для эффективного решения проблемы социальной адаптации и реабилитации каждого ребенка через процесс творческой деятельности.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что имеют общего и чем отличаются организация работы и учебный процесс в школах общего типа и в специальных (коррекционных) учреждениях I и II вида?
2. Какова наполняемость классов в специальных (коррекционных) учреждениях I и II вида? Что дает малая наполняемость классов для обеспечения коррекционно-развивающей работы с учащимися?
3. Назовите технические средства, используемые в образовательном процессе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида. Определите назначение данных технических средств.
4. Что включает в себя адекватная среда жизнедеятельности детей с нарушениями слуха в специальном (коррекционном) образовательном учреждении?
5. Какие новые формы организации образования детей с нарушениями слуха получили распространение в последние годы?
Чем обусловлены инновационные процессы в специальном образовании? Каково ваше отношение к данным инновациям?
6. В каких законах определены основные положения, на которых базируется образование детей с нарушениями слуха?
7. Назовите существующие на данный момент типы высшего и среднего профессионального образования лиц с нарушениями слуха, охарактеризуйте их.
8. Расскажите о развивающих возможностях дополнительного образования лиц с нарушениями слуха.

9. Какой тип высшего профессионального образования, по вашему мнению, является наиболее перспективным?

10. Что представляет собой единое образовательное пространство (формирование единой образовательной среды) в обучении и воспитании лиц с нарушениями слуха? Как решается эта проблема? Какие задачи она решает?

Литература

1. Дети с отклонениями в развитии. М., 1997.
2. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни: Методическое пособие / Сост. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. М., 2001.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. М., 2002.
4. Исенина Е.М. Родителям о психологическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. Иваново, 1996.
5. Концепция Государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. М., Министерство образования РФ, 1997. (Проект).
6. Пелымская Т.В., Шматко НД. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни // Дефектология. 1996. №2.
7. Поиск новых решений (инновационная модель школы) / Под ред. Т.С. Зыковой, Л.П. Корвяковой, Л. Г. Васиной. М., 2001.
8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида. М., 2003.
9. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит... М., 2003.

Раздел III ДИДАКТИКА ШКОЛЫ ГЛУХИХ

Глава №1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

■ Предмет и задачи дидактики

Школа глухих, которая на современном этапе является общеобразовательным, цензовым учебным заведением, строит учебно-воспитательную работу, исходя из общих теоретических концепций развития современной общеобразовательной системы. **В настоящее время дидактика школы глухих понимается как наука об образовании и обучении, закономерностях, принципах, методах и формах организации учебно-познавательной деятельности детей с недостатками слуха.** Дидактика как педагогическая теория обучения отражает динамику обучения, раскрывая его в движении и изменении, и в то же время она включает в себя содержание образования в том виде, в каком оно может существовать в педагогической деятельности, реализуемой в единстве преподавания и учения.

Объект дидактики — взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, осуществляемая с использованием специфических средств обучения на основе решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей личности в ее развитии и саморазвитии, и в соответствии с социально принятыми нормами общества.

Предметом общей дидактики школы глухих является исследование процесса преподавания и учения вместе с условиями, в которых он протекает, с учетом специфического развития глухих, а также результатами, к которым он приводит.

Дидактика в своих исследованиях охватывает обучение всем предметам и все уровни учебной работы и поэтому называется **общей дидактикой**.

Кроме общей существуют частные дидактики, исследующие теоретические основы преподавания и изучения тех или иных дисциплин на определенных уровнях обучения.

Определенное своеобразие представляет дидактика начального обучения глухих. Она опирается на особенности общего и речевого развития глухих учащихся и в соответствии с этим разрабатывает специфические методы обучения основам наук, особенно родному языку, специфические средства общения и организационные формы, направленные на достижение главной цели — высокого уровня развития, обеспечивающего надежную базу для получения общего полного и профессионального образования.

В задачи общей дидактики входят анализ и описание фактов, связанных с выявлением закономерностей, характерных для процесса обучения в школе глухих. Общая дидактика включает также анализ и описание дидактических систем, принятых в той или иной стране.

В решении задач дидактика школы глухих опирается на философию, общую педагогику, общую и специальную психологию, социологию, психолингвистику, логику и целый комплекс медицинских дисциплин. Многие задачи, касающиеся принципов, содержания, методов, организационных форм и средств реализации процесса обучения решаются в пределах частных дидактик, осуществляется анализ и описание систем обучения отдельным предметам.

■ Процесс обучения в школе глухих

Процесс обучения в специальной общеобразовательной школе для глухих учащихся играет важную роль в образовании, воспитании, развитии и подготовке их к труду и жизни в современном обществе. Он характеризуется определенными целями и содержанием, методами взаимодействия учителя и учащихся при руководящей роли учителя, формами организации, специфическими подходами к развитию индивидуальных особенностей учащихся.

Процесс обучения как целенаправленное взаимодействие сурдопедаго-

га и учащихся не сводится лишь к формированию знаний, умений, навыков с учетом педагогической технологии развивающего обучения. Важно целенаправленно формировать способы умственных действий, интенсифицировать и стимулировать интеллектуальное развитие ребенка, повышать теоретический уровень образования.

Для современного этапа развития дидактики школы глухих характерно стремление к поиску оптимальных условий компенсации, создающих соответствующие педагогические системы образования лиц с недостатками слуха.

Дидактика школы глухих представляет собой науку о преподавании и: учении, которые относятся к числу ее основных понятий.

Преподавание — это управление сурдопедагогом учебно-познавательной деятельностью глухих учащихся. Оно, в свою очередь, связано с понятиями «обучение», «образование», «самообразование», «воспитание».

Обучение представляет собой систематическое, планомерное и непосредственное руководство процессом учения в течение относительно долгого, многолетнего периода.

В этом процессе выступают не только действия, связанные с учением, т. е. созданием условий, которые позволяют учащимся овладеть определенным количеством знаний, умений и навыков, но также и элементы контроля, благодаря которому преподаватель может вносить коррективы в процесс учебной деятельности учеников и предупреждать ошибки, которые могут возникнуть в процессе познания окружающей действительности и усвоения систематических знаний по общеобразовательным предметам.

Чтобы преподавание, т. е. деятельность по организации учения глухих учащихся, привело к достижению нужных результатов, сурдопедагог должен обладать специальными знаниями, позволяющими определить компенсаторные возможности и пути развития каждого обучаемого в классе ребенка, выработать тот уровень образовательно-воспитательного воздействия на глухо-

го ученика в процессе учебной работы, который способствует преобразованию его познавательной деятельности и формированию новых динамических связей, компенсирующих слуховую недостаточность, на основе которых и осуществляются преподавание и учение.

Учение — это активный процесс усвоения знаний, умений и навыков.

Своеобразие этого процесса у глухого учащегося сопряжено с особенностями: общего и речевого развития, с уровнем сформированности мотивов учебной деятельности, степенью развития активности и самостоятельности. Обучение — длительный процесс, и образование неслышащей молодежи продолжается 10—12 лет.

Образование является результатом процесса обучения, в ходе которого происходит овладение учащимися системой знаний, умений, навыков из определенных областей науки, техники, культуры. Оно включает в себя развитие интереса и способности к познанию, развитие мышления, памяти и воображения, внимания и наблюдательности.

Образование обеспечивает формирование у учащихся основ научного мировоззрения, способности к систематическому и самостоятельному приобретению знаний, к индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, а также прививает им этические и нравственные ценностные нормы поведения. Своеобразие глухого школьника характеризуется тем, что отклонение в развитии словесной речи тормозит развитие всех познавательных процессов, накладывает отпечаток на развитие социальных потребностей, ограничивает общение с окружающими. Поэтому усвоение глухими учащимися объема школьных знаний сопряжено с коррекционной направленностью обучения через особые коррекционные предметы: предметно-практическое обучение, групповые и индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и произносительной стороны речи, музыкально-ритмические занятия. Специальные методы обучения, особое структурирование содержания общих с массовой школой учебных предметов — особенно это касается русского

языка, — создание особых условий сообщения и закрепления знаний, увеличение информационной насыщенности всех уроков, использование специальных технических средств обучения (индивидуальные слуховые аппараты, специальные классы, оборудованные современной слуховой аппаратурой) придают процессу обучения в школе глухих специфический характер. Обеспечение глухим учащимся равных со слышащими прав в получении образования ставит перед школой глухих задачи поиска дополнительных, специально ориентированных на глухого ребенка способов преодоления недостатков в развитии, обеспечивающих подготовку к продолжению образования, к жизни и труду в различных отраслях народного хозяйства, к самосовершенствованию. Основываясь на технологической концепции саморазвивающего обучения Г.К. Селевко, можно утверждать, что важную роль в самосовершенствовании наряду с образованием играет *самообразование*.

Самообразование основано на собственных усилиях учащихся, не подвержено внешнему контролю и осуществляется, главным образом, в соответствии с собственной, самостоятельно разработанной программой.

Именно поэтому основными условиями успешного самообразования являются систематический *самоконтроль и самооценка*. Источником самообразования выступают потребности личности, исполнителем — сама личность, стремящаяся углубить свои знания путем индивидуального изучения интересующего ее материала.

Таким образом, *самообразование* необходимо рассматривать как стремление личности учащегося к высокому уровню познания, достижению личных и социальных целей, подготовке себя к процессу адаптации в обществе. Самообразование неслышащих учащихся можно рассматривать как достижение ими максимально возможной самостоятельности, высокого качества социализации и предпосылки для самовыражения и самоутверждения.

Значительную роль в самообразовании играет развитие *самостоятельности*. В процессе учебной работы глухие учащиеся обучаются различ-

ным приемам мыслительной деятельности, логическим приемам формирования обобщенных понятий, определений, приемам творческой деятельности. Особое внимание уделяется формированию организационных умений и навыков работы с книгой, справочниками, дополнительными источниками информации по различным учебным предметам. Самообразование глухих учащихся предполагает овладение приемами самостоятельной творческой деятельности, формирование знаний, умений, навыков и личностных качеств, таких как общение, творчество, выявление своих способностей, самоопределение, профориентация, саморегуляция, коллективная деятельность и др.

■ **Функции процесса обучения**

В практической деятельности учителя условно выделяются **образовательная, воспитательная и развивающая функции**. Для практики обучения глухих учащихся характерна также коррекционная функция, пронизывающая весь педагогический процесс.

Образовательная функция предполагает усвоение научных знаний, формирование специальных и общеучебных умений и навыков. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира.

Специальные умения и навыки включают в себя характерные для соответствующего учебного предмета и отрасли науки практические умения и навыки. Например, по физике и химии — это решение задач, проведение лабораторных и исследовательских работ, показ, демонстрация. По географии — работа с картой, географические измерения, ориентирование с помощью компаса и других приборов и т. п. По математике — решение задач, работы с вычислительными машинами различного типа, с логарифмической линейкой, с моделями и др. По биологии — работа с гербариями, муляжами, коллекциями, препаратами, микроскопом.

Кроме специальных умений и навыков в процессе образования учащиеся овладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отно-

шение ко всем предметам, например, навыками работы с книгой, справочниками, библиографическим аппаратом, навыками чтения и письма, рациональной организации учебного труда, соблюдения режима дня и др.

Специфика учебного процесса в школе глухих требует овладения специфическими умениями и навыками: зрительного и слухозрительного восприятия устной речи (чтение с губ), пользования дактильной формой словесной речи, использования остаточного слуха в учебной деятельности с целью восприятия учебного материала. Реализуя образовательную функцию обучения, сурдопедагог должен организовать процесс овладения знаниями как активный, сознательный, по возможности максимально самостоятельный и творческий процесс, в котором должны принимать участие все учащиеся. В процессе образования формируется познавательная деятельность глухих учащихся, которая, по определению Ю.К. Бабанского, представляет собой «единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности».

Считается, что глухие учащиеся усваивают теоретические знания формально, механически овладевают ими, а потому испытывают трудности применения этих знаний на практике.

Продвижению глухих учащихся в умственном развитии способствуют не только приобретенные знания, но и его *способы* их усвоения. Важно отметить, что глубокое усвоение знаний глухими возможно только на основе овладения словесной речью, а для закрепления полученных знаний необходима их систематическая повторяемость. Считывая коррекционную направленность образовательной функции в школе глухих, процесс обучения предполагает разностороннюю деятельность учащихся с целью обогащения чувственного опыта и развития сенсорной базы, развития коммуникативных способностей. Следует избегать механической тренировки речевых умений и навыков.

Осуществляя процесс обучения в единстве с формированием словесной речи, дидактика школы глухих разработала специальную систему использо-

вания различных видов речи на всех этапах образования глухих учащихся в коммуникативно-деятельностной системе. Научный подход к усвоению родного языка (С.А. Зыков) на основе учета социальной сущности и коммуникативной функции языка, его материальной природы с учетом своеобразия развития глухого ребенка позволил усваивать родной язык как средство общения и пользоваться им на всех этапах обучения в условиях социального взаимодействия при изучении всех общеобразовательных дисциплин. Эта система позволяет глухим учащимся сознательно овладевать учебным материалом и развивать свои познавательные возможности.

Одновременно с образовательной процесс обучения реализует и **воспитательную функцию**, формируя у учащихся мировоззрение, нравственные, трудовые, эстетические, этические представления и взгляды, убеждения, способы соответствующего поведения и деятельности в обществе.

Воспитательная функция обучения заключается в том, что образовательный процесс одновременно является и воспитывающим, направленным на определенные изменения в сознании и поведении учащихся.

Воспитательное воздействие процесса обучения глухих вытекает из содержания и методов обучения. Использование сурдопедагогом воспитательных возможностей учебного материала, связь изучаемых проблем с глубокими эмоциональными переживаниями на основе подбора подходящих фактов, использование художественных средств, выразительной речи и жестов обеспечивает осознание личной значимости для учащегося ценных в воспитательном отношении проблем, связанных с его личным опытом и переживаниями. Процесс воспитания при правильной организации оказывает благотворное влияние на ход обучения, способствует воспитанию трудолюбия, организованности, активности, создает условия для более активного и успешного обучения.

Таким образом, между обучением и воспитанием существует двусторонняя связь, при которой эффективность обучения зависит от уровня воспитанности учащихся, а само обучение способствует формированию опреде-

ленных взглядов, убеждений, нравственных норм и понятий, социальных установок, направленности личности на общественные, материальные и духовные ценности, воспитание предпочтительного отношения к тем или иным из них.

Развивающая функция обучения направлена на обеспечение высокого уровня общего развития глухих учащихся. В процессе обучения ставятся познавательные задачи, которые постоянно побуждают и стимулируют развитие личности учащегося. Обучение при специальной направленности включает учащихся в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорное восприятие, двигательную, интеллектуальную, волевою, эмоциональную и мотивационную сферы. При такой направленности обучение осуществляет развивающую функцию. Содержание развивающей функции обучения представляет развитие и формирование психических процессов и свойств личности глухого ученика, его познавательной активности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Развивающая функция обучения в школе глухих определяется содержанием образования, где каждый этап обучения подготавливает школьников к переходу на следующую ступень в освоении учебных дисциплин и одновременно обеспечивает стимулирующее воздействие на развитие психической деятельности ребенка данной возрастной группы.

Коррекционная функция процесса обучения заключается в поддержке фундаментальных способностей глухого учащегося, позволяющей ему усвоить объем: знаний, требуемых программой, а также достичь уровня развития, необходимого для интеграции в обществе.

Эта функция процесса обучения реализуется главным образом через коррекционные курсы обучения незлышащих, которые создают особую педагогически организованную слухоречевую среду, обеспечивают формирование и развитие речи в условиях предметно-практической деятельности. Коррекционная направленность обучения реализуется также на общеобразовательных предметах и обеспечивает незлышащим детям полное образование в объеме массовой общеобразовательной школы. Комплексное воздействие на

нарушенные функции в специально организованном процессе обучения, обогащение мотивационно-потребностного плана взаимосвязанных видов деятельности в учебном процессе позволяют сгладить основной дефект и приблизить неслышащего ребенка к естественному пути развития.

Рассмотренные выше функции находятся в сложно переплетающихся связях, которые реализуются комплексом задач урока, направленных на образование, воспитание, развитие и коррекцию речевых недочетов и других отклонений в развитии личности неслышащего ребенка. Функции обучения рассматриваются с точки зрения системного подхода, позволяющего определить, чему нужно и возможно научить школьников. По своей сути рассмотренные выше функции фактически отражают сущность процесса обучения.

■ Сущность процесса обучения

Современная дидактика в определении сущности обучения опирается на психологические корни усвоения, знаний отдельным человеком с учетом структуры его познавательных действий.

Определить место познавательной деятельности ученика в системе общих законов диалектики — такова наиболее важная задача в понимании сущности обучения.

Обучение, несмотря на периодически обновляемое содержание образования, представляет собой ограниченный определенными рамками процесс. Оно основывается на специально отработанных и педагогически переработанных данных, организуется как стройная система усложняющихся и углубляющихся знаний. При этом учитывается как логика развития самой науки, так и логика усвоения знаний, умений и навыков детьми, особенности их развития.

Движущей силой обучения и развития учащихся является противоречие между природой детского познания и диалектикой развития объективной действительности. Решается это противоречие путем приведения в соответствие логики познания учащихся с логикой жизни. Познавательная деятель-

ность, организуемая в процессе обучения и направленная на усвоение научных знаний на основе противопоставления репродуктивных способов преподавания готовых знаний исследовательским методам, позволяет детям непосредственно соприкоснуться с логикой познания самой жизни.

Обучение зависит как от закономерностей индивидуального развития личности, так и от общественно исторического познания. Таким образом, сущность процесса обучения следует определять, исходя из гносеологических основ, что соответствует природе и понятию процесса обучения.

Движущая сила процесса обучения — противоречие между индивидуальной познавательной деятельностью и общественно-историческим процессом познания.

Индивидуальное развитие в процессе обучения всегда отстает от общественно-исторического и никогда не достигает уровня развития, характерного для данной эпохи. Однако обучение теряет смысл, если не ставить задачу приблизить развитие ученика к современному уровню знаний в обществе.

Обучение является социальной задачей, которую ученик может решить только в том случае, если овладеет в достаточной мере формами общественного познания. Возникает противоречие между структурой мысли, которая свойственна ученику, и той структурой познания, которая зафиксирована в опыте человечества и необходима для его усвоения.

Противоречие между индивидуальной и общественно-исторической структурой познания обеспечивает самодвижение процесса обучения, его становление.

Общественные формы познания превосходят индивидуальные. Обучение сближает эти две формы, вернее приближает индивидуальную познавательную деятельность к структуре общественного познания, ускоряет темпы индивидуального развития, однако это развитие всегда уступает уровню общественно-исторического развития. Поэтому противоречие разрешается не вообще, а в данный момент, обуславливая очередной шаг в усвоении учеником опыта человечества и подготавливая следующий. Своеобразие раз-

вития глухого ребенка, для которого характерно замедление психического развития после рождения и ускорение в последующие периоды, позволяет сделать вывод, что в понимании сущности процесса обучения в школе глухих первостепенную роль на всех этапах познания играет чувственный опыт глухого ребенка.

Существенным для умственного развития глухого и слышащего учащегося является различие в характере отражения действительности. В тех случаях, когда глухой видит реальный предмет, его познавательная активность выше, а в тех случаях, когда он в учебно-познавательной деятельности опирается только на изображение предмета, изучаемый материал воспринимается с меньшим успехом.

Обучение в специальной школе глухих является одним из специфических видов познания объективной действительности и усвоения социально-исторического опыта, направленных на всестороннее развитие каждого неслышающего ученика на основе лично ориентированного подхода к развитию и становлению личности. Обучение в специальной школе глухих ускоряет познание ребенком окружающей действительности, позволяет за довольно короткий срок усвоить основы научных знаний в области лингвистики, естественных наук, общественных: дисциплин, сформировать интеллект ученика, его моральные и волевые качества.

В развитии познавательной деятельности неслышающего и а первый план выступает специальная работа по организации и развитию чувственного опыта ребенка. И.М. Соловьев указывает, что чувственное познание непременно сопровождает развитие абстрактной мысли и самым естественным образом влияет на процесс развития понятийного мышления, лежащего в основе всей учебно-познавательной деятельности. Развитие сенсорной базы глухого ребенка как условия компенсации недостатков в речевом и общем развитии позволяет определить направление движения мысли ученика от созерцательной деятельности к самостоятельным размышлениям, сформировать у него ответственное отношение к учебной деятельности, к более глубокому

усвоению изучаемого материала.

Исходя из диалектического подхода в понимании сущности процесса обучения в школе глухих, мы учитываем, что движущей силой обучения и развития этих детей также является противоречие между природой детского познания и диалектикой развития объективной действительности.

Опираясь на теоретически обоснованное в сурдопедагогике положение, что усвоение основ наук должно осуществляться в неразрывном единстве с усвоением родного языка как базы для развития мышления и познания, в учебном процессе важно исходить из понимания сложной структуры дефекта, предопределяющей своеобразный путь индивидуального развития ребенка со слуховым нарушением. Различная степень и разное время возникновения поражения слухового анализатора, неодинаковые условия дошкольного обучения и воспитания глухого ребенка создают противоречие между ходом индивидуального развития познавательной деятельности каждого ученика и общим ходом учебного процесса, направленного на обеспечение высокого уровня развития глухих учащихся.

Ведущее направление по устранению противоречия между индивидуальным развитием и задачами, стоящими перед глухими школьниками в усвоении знаний, умений и навыков, речевом развитии детей заключается в формировании деятельности и общения. Применительно к современной системе обучения глухих, определяемой как коммуникативно-деятельностная, возникла необходимость включения в программы новых предметов — *предметно-практического обучения, ознакомление с окружающим миром*, — в которых делается упор на обогащение представлений детей о предметах, явлениях окружающего мира, и формирование чувственной основы познания. Достигнутый в процессе обучения уровень индивидуального развития познавательной деятельности, возрастающие требования к развивающейся личности обуславливают возникновение новых противоречий, которые выступают источником дальнейшего совершенствования процесса обучения.

В индивидуальном развитии глухого ребенка противоречие между

уровнем развития словесной речи и потребностью в общении обуславливает своеобразие овладения речью: с помощью языка жестов и на основе словесной речи, которой глухие учащиеся овладевают в процессе учебно-познавательной деятельности. Поступая в школу, глухие дети довольно быстро включаются в общение, удовлетворяя жизненную потребность в нем на основе языка жестов, стремясь выразить то, что ими приобретено с помощью словесной речи. В жестовой речи выделяются две ее разновидности: **разговорная и калькирующая** (Г.Л. Зайцева).

Разговорная жестовая речь усваивается в общении с глухими и часто имеет своеобразную систему обозначения отличающуюся от языка слов по смысловому значению. Учитывая своеобразие формирования жестовой речи, сурдопедагоги считают, что обучение языку слов невозможно осуществить путем непосредственного перевода языка жестов, так как жестовая речь подчас затрудняет усвоение значений слов и препятствует овладению синтаксической структурой родного языка в словесной форме. Объем жестового словаря значительно уступает в количественном и качественном отношении языку слов (Р.М. Боскис, С.А. Зыков) и, следовательно, ограничивает развитие познавательных возможностей глухих школьников.

Калькирующая жестовая речь развивается под влиянием словесной речи и подчиняется ее грамматическим закономерностям.

В сурдопедагогике постоянно совершенствуется проблема обучения глухих детей словесной речи. Коммуникативно-деятельностная система обучения языку глухих детей учитывает основные этапы развития мышления глухого ребёнка: от предметно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому (понятийному). По определению Л.С. Выготского, обучение должно «забегать вперед развитию». Исходя из этого тезиса, построение процесса обучения с использованием обходных путей должно содействовать индивидуальному развитию глухого ребенка в условиях коррекционного обучения в коллективе, через коллективные формы обучения. Аспекты личностного развития глухого ребенка включают формирование обще-

ния как личностной потребности.

В психологии понятие «общение» рассматривается как одна из важнейших потребностей человека, выражающих его общественно-историческую сущность. Потребность в общении реализуется у глухих детей в контактах со взрослыми, со сверстниками. Активное взаимодействие глухих учащихся друг с другом даже при минимальном овладении речевыми средствами доказывает, что в общении заложены огромные возможности для развития личности. Однако особенности поведения в коммуникативной деятельности, обусловленные, в первую очередь, недоразвитием словесной речи (ограниченность словарного запаса, трудности в правильном построении речевого высказывания), приводят к возникновению противоречия между потребностью в общении и степенью владения средствами общения. Устранению данного противоречия способствует связь работы по речевому развитию глухих детей с формированием личности в условиях воспитывающего обучения. Через обучение речевому общению, овладение всеми видами речевой деятельности (говорением, слушанием, письмом, чтением, дактилированием, зрительным восприятием с лица и дактилирующей руки говорящего) глухой, поднимаясь на уровень инициативного общения с окружающими в соответствии с его мотивационно-потребностной сущностью, овладевает речевыми средствами общения, системой научных знаний. Происходит перестройка его сознания.

Специфика обучения в школе глухих способствует индивидуальному развитию учащегося, содействует формированию познавательной потребности в интенсивном постоянном учении. Вместе с вооружением учащегося знаниями основ наук в учебном процессе осуществляется преобразование их познавательной деятельности, а развитие компенсаторных возможностей и формирование словесной речи как средства общения и познания является неотъемлемой категорией сущности процесса обучения в школе глухих. Овладение знаниями, использование всех компенсаторных возможностей обеспечивают вот питание целостной личности, содействуют устранению противоречия

между индивидуальной и общественно-исторической структурой познания, обеспечивая тем самым обновление и развитие процесса обучения в специальной общеобразовательной школе глухих.

■ Особенности овладения знаниями глухими учащимися

Под усвоением понимается законченный акт познавательной деятельности учащихся, в результате которого они не только воспринимают, понимают, закрепляют знания, умения и навыки, но и овладевают ими, т. е. учатся применять их на практике.

В процессе усвоения отдельные звенья познавательной деятельности — восприятие, осмысление, закрепление, применение — тесно взаимодействуют между собой и обеспечивают учащимся полноценное получение знаний. Вместе с тем каждое звено характеризуется особым видом с его специфическими функциями, а также особенностями развития ребенка.

Восприятие учащимися новых знаний является первым шагом в процессе усвоения. Это непосредственное отражение в сознании изучаемых предметов, явлений, процессов.

Сурдопедагог последовательно готовит учащихся к восприятию новых знаний, организует сам процесс, отбирает источники восприятия, учит целенаправленному наблюдению, заботится о его полноте и глубине. Восприятие знаний осуществляется прежде всего с помощью органов чувств. Но чувственное восприятие способно лишь дать представление о единичном, конкретном предмете, который в данный момент воспринимается. При этом школьник получает представление лишь о внешних сторонах данного предмета, явления, что не обеспечивает знаний общего, существенного, не позволяет проследить внутренние связи. Восприятие учебного материала глухими учащимися характеризуется значительным своеобразием. Нарушение функции слухового анализатора ограничивает возможности восприятия глухого ребенка. Обладая полноценным мозгом, он способен к осознанному восприятию изучаемого материала на доступном ему в первоначальный период на-

глядно-действенным и наглядно-образном уровне с опорой на сохранные анализаторы.

Представление о яблоке, груше в отдельности еще не говорит о том, что это фрукты. Обобщенное понятие может быть усвоено глухим учеником лишь в результате мыслительной работы, которая совершается под руководством учителя. Трудность состоит в том, что он не может показать детям и сделать доступным их восприятию отвлеченное понятие. Формирование понятий — сложный процесс. Он начинается с подготовки учащихся к восприятию новых знаний с учетом разработанной в сурдопедагогике коммуниктивно-деятельностной системы обучения глухих языку. При этом используются разнообразные приемы, и прежде всего предметная деятельность.

Организуется восприятие с постановки познавательной задачи. Активизируя умственную деятельность учеников, сурдопедагог учит их исследовательскому подходу к изучению материала, показывает его практическое назначение, развивает интерес к новому. Соблюдая преемственность в изложении новых знаний, учитель помогает учащимся мобилизовать свой жизненный опыт, установить связь с прежними знаниями, отчего процесс восприятия становится более активным. При взаимодействии старых и новых знаний старый материал служит опорой для усвоения нового, а новое является логическим развитием и продолжением изученного. Организуя наблюдения над новыми, еще неизвестными явлениями и процессами, сурдопедагог обогащает знания учащихся конкретным материалом для последующих обобщений. От педагогически разумной, целенаправленной организации восприятия нового материала усвоения знаний. По мере овладения словесной речью постепенно, от наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления на уровне восприятия учебного материала, глухие учащиеся переходят на более высокий уровень развития познавательной деятельности — связи восприятия с отвлеченным мышлением.

Значение отвлеченного (абстрактного) мышления состоит в том, что оно, исходя из восприятия единичных, конкретных явлений, помогает найти

то общее, что свойственно ряду изучаемых явлений, объединенных общей целью изучаемого материала в рамках конкретного урока или конкретной темы.

Центральным звеном усвоения является осмысление. Элементы осмысления содержатся уже в восприятии. При восприятии какого-либо предмета схватывается его общий смысл. Происходит понимание в общих чертах. По мере того как более подробно и глубоко освещается предмет, сурдопедагог, идя индуктивным или дедуктивным путем, направляет свою деятельность на формирование мыслительных операций, таких, например, как отбор существенных признаков, различение рода и вида, сравнение, установление причинно-следственных связей, анализ, синтез, обобщение, формирование понятий.

Важное место в процессе осмысления знаний глухими учащимися занимает **выработка понятий**. Формирование понятий происходит на основе анализа и синтеза фактического материала, правильного отбора существенных признаков изучаемого предмета, перехода от фактов к обобщениям; с использованием богатства наглядно-образных сторон мышления, свойственно-го неслышащему ребенку. В сурдопедагогике установлено (А.И. Дьячков и др.), что недостаточное владение словесной речью и недоразвитие словесно-логического мышления глухих учащихся приводит к недостаточно глубокому усвоению знаний, механическому запоминанию правил, законов, неумению самостоятельно делать выводы и обобщения. Сурдопедагог обязан руководить процессом осмысления и при этом учитывать, что каждое новое понятие является обязательно обобщенным, но при этом включает в себя множество конкретного. Учитывая предметную отнесенность слова, свойственную речевому развитию неслышащих учащихся, недостаточный уровень развития словаря, низкий уровень обобщения значений, сурдопедагог путем последовательного включения ряда вопросов направляет внимание учащихся на существенные свойства, стороны и связи изучаемых предметов и явлений. При этом широко используется прием сравнения, на основе которого дети учатся

выделять общее и различное, отбрасывая при сравнении все случайное, несущественное, учатся делать обобщенные выводы и формировать правила. В мыслительной работе по обоснованию понятий приемом сравнения можно выделить такие элементы, как сопоставление данного предмета с другим, поиски общих свойств нескольких предметов; поиски черт, отделяющих данные предметы от других, поиски второстепенных черт, отличающих данные предметы друг от друга, определение учащимся предмета (явления), его отнесенность к определенной группе предметов.

Используя вопрос «почему?», сурдопедагог учит вскрывать причинно-следственные связи между явлениями, подводит учащихся к обобщенному формулированию выводов, доказывает правильность своих взглядов. Сурдопедагог не должен навязывать готовое определение, пригодное лишь для запоминания, но вместе с тем не следует добиваться, чтобы учащиеся всегда формулировали новые понятия сами. Для неслышащих детей это представляет известную трудность, психологическая природа которой заключается в недостаточном развитии у них аналитико-синтетической деятельности. Обучая глухих детей осмыслению изучаемых предметов и явлений, организуя их мыслительную деятельность, сурдопедагог использует целый ряд дополнительных средств, наглядно иллюстрирующих изучаемый материал, а также специфические методы и приемы, направленные на активизацию их мыслительной деятельности. Процесс осмысления чрезвычайно сложен и напрямую зависит от слаженной работы всех педагогов, принимающих участие в обучении и воспитании глухих учащихся, чтобы сделать его более глубоким и разносторонним.

Воспринятый и осмысленный учебный материал должен быть усвоен школьниками и на следующем этапе прочно закреплен. Закрепление как этап усвоения связано с особенностями развития и функционирования человеческой памяти и направлено на запоминание изученного. Запоминание должно пониматься как активный процесс мыслительной деятельности. Чтобы исключить возможность забывания, требуется постоянное оживление в памяти

следов прошлого опыта. Запоминание, основанное на понимании, отличается от механического запоминания большими преимуществами: полнотой, скоростью, точностью и прочностью. Память человека развивается путем опосредованного запоминания и изменения связей мнемической функции с другими процессами (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Л.В. Занков). Исследования отечественных сурдопедагогов (И.М. Соловьев, Т.В. Розанова, ЗК.И. Шиф, Н.В. Яшкова) свидетельствуют о своеобразии развития памяти у неслышающих, раскрывают особенности произвольного и произвольного запоминания у глухих учащихся. При этом опровергается мнение, что глухие учащиеся способны преимущественно к механическому запоминанию материала.

Исследования последних лет, связанные с анализом влияния мотивационных факторов на запоминание изучаемого материала при наличии особых условий, направленных на смысловую переработку запоминаемого, доказывают эффективность предлагаемых приемов (Т.Г. Богданова, Е.Г. Речицкая).

Система наглядных и вербальных методических приемов: подбор картинок и частей текста к ним, составление из них серии, работа над планом, ответы на обобщенные вопросы, функционально-ролевой подход — обеспечивают доступную глухим учащимся мыслительную переработку запоминаемого материала и более прочное его запоминание. При таком подходе у глухих учащихся развивается произвольное запоминание, изучаемый материал становится доступным, развивается смысловая память. Успех закрепления изучаемого материала глухими учащимися определяется не изолированными видами работ на запоминание, а применением усложняющейся системы наглядных и вербальных методических приемов, связанных с конкретной установкой на восприятие той или иной информации. "Установка на прочное запоминание с учетом закономерностей развития памяти глухого учащегося связана с правильной организацией повторения как одного из видов закрепления знаний. Повторение материала необходимо начинать в первые же дни после его заучивания, так как именно в первое время происходит забывание

большой части того, что воспринято. Нельзя проводить повторение за один день, следует распределять его на более продолжительные отрезки времени. Благотворное влияние на осмысленность запоминания оказывает активное участие учащихся в различных видах деятельности. Это обогащает их память множеством дополнительных наблюдений и сведений об изучаемых предметах и явлениях, постоянно упражняет ее, требуя применения изученного на практике. Таким образом, повторение должно быть осмысленным, планомерным, направленным на развитие приемов самопроверки и самоконтроля.

Активное использование знаний в жизни и практической деятельности рассматривается в дидактике как этап их применения. Эффективность применения знаний глухими учащимися обусловлена особенностями их психического развития и зависит от уровня развития полноценной словесной речи и словесно-логического мышления. Вместе с тем применение знаний характеризуется и целым рядом закономерностей, свойственных образовательному процессу вообще. Применение знаний является эффективным, если оно осуществляется в разносторонней деятельности учащихся, и если эта деятельность общественно значима по своему характеру — тогда школьники активнее участвуют в ней, а применение знаний становится эффективнее. Этот процесс сопровождается большой мыслительной работой, требующей знаний и общих обоснований применительно к конкретным действиям и операциям. Путь от абстрактного к конкретному для глухого учащегося так же труден, как от конкретного к абстрактному в начале обучения. Практика свидетельствует, что глухие учащиеся даже старших классов не могут в должной степени использовать знания по основам наук для объяснения результатов опытов, действия технических и физических приборов, конкретных жизненных ситуаций. Применение знаний требует усиления умственной активности и установления постоянной связи изучения основ наук с выполнением учебных и производственных заданий. В начальный период обучения эта связь и взаимосвязь между теоретическими знаниями и практической деятельностью осуществляется на уро-

ках предметно-практического обучения. В среднем и старшем звене учебной деятельности организуются лабораторные работы, сопровождаемые теоретическими объяснениями учителя, используются задания, требующие решения технических задач, упражнения практического характера, связанные с расширением коммуникативной деятельности неслышащих учащихся и умением применять теоретические знания на уроках родного языка (например, составление деловых бумаг, письменных отчетов о выполненной работе).

Итак, усвоение знаний, умений, и навыков представляет собой процесс познавательной деятельности, в которой сочетаются и взаимодействуют все звенья, — восприятие, осмысление, закрепление и применение. При этом следует учитывать, что своеобразие усвоения знаний неслышащими учащимися требует разноаспектного подхода к оценке знаний и умений в соответствии с уровнем психофизического развития и: речевых возможностей, с одной стороны, аналитического подхода к оценке базовых знаний по учебным предметам, с другой. Оценивать, учебные достижения учащихся следует в соответствии с образовательным стандартом, а также изложенными в программах критериями оценок по каждому учебному предмету.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение предмета дидактики, сформулируйте ее задачи.
2. Охарактеризуйте базовые понятия дидактики.
3. Выделите и охарактеризуйте специфические задачи дидактики школы для глухих.
4. На основе анализа литературных источников определите актуальные проблемы и перспективы дальнейшего развития теории и практики дидактики школы для глухих.

Литература

1. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие. М., 1984.

2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
3. Дьячков А.И. Дидактика школы для глухих. М., 1968. Ч. 1.
4. Дьячков АМ. Системы обучения глухих. М., 1961.
5. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. пособие. М., 1999.
6. Зыков СА. Методика обучения глухих языку. М., 1977.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.
8. Обучение учащихся подготовительного, 1—4-го классов школы для глухих / Сост. А.Г. Зикеев. М., 1984.
9. Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности младших глухих школьников. Л., 1990.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Глава №2

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

■ Структура учебной деятельности

Учебная деятельность является ведущим видом деятельности в системе коррекционно-развивающего обучения в младшем школьном возрасте и определяет развитие сознания, мышления, личности ребенка.

Основной и конечной задачей процесса формирования учебной деятельности (УД) представляется становление школьника как субъекта осуществляемой им деятельности, развитие его как личности.

Учебная деятельность — это деятельность субъекта по овладению прежде всего обобщенными способами действий, направленная на его саморазвитие на основе решения специально поставленных учебных задач.

По своей структуре УД повторяет строение всякой человеческой деятельности. Она всегда включает в себя три звена: *мотивационно-ориентировочное, центрально-рабочее* (исполнительное или операционно-познавательное) и *контрольно-оценочное*. Первое и третье звенья выполняют отра-

жательную и регуляторную функцию, а исполнительная часть осуществляет преобразовательную функцию.

Соответственно в структуре целостного акта развитой УД можно выделить следующие взаимообусловленные функциональные компоненты:

- определение конечной учебной цели, создание положительной мотивации;
- предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;
- выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфическое преобразование предмета и построение его модели;
- действия контроля и оценки.

Названные компоненты характеризуют в своем единстве структуру учебной деятельности школьников.

А.К. Маркова, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин указывали, что становление подлинной учебной деятельности не может быть сведено в отдельности ни к усвоению знаний, ни к осуществлению способов действий и операций, ни к пониманию учебной задачи. Только отработка целостной учебной деятельности, всех ее компонентов в единстве обеспечивает ее эффективность. На первом месте стоит понимание и принятие учебной задачи, а затем самостоятельная ее постановка, что тесно связано с готовностью школьников к работе и с формированием мотивов учения. Далее следует осуществление школьником активных учебных действий: анализа, сравнения, моделирования, а также овладение новыми способами действий. ***Первостепенное значение приобретает формирование регулирующих компонентов деятельности (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка), уровень сформированности которых определяет успешность подготовки учащихся к общественно полезному, производительному труду.***

Особой задачей формирования УД является развитие у глухих учащихся умения самостоятельно выполнять все звенья и самостоятельно переходить

дить от одного звена к другому.

■ Личностно-ролевой подход к формированию учебной деятельности

Необходимым условием полноценного формирования УД является организация совместной деятельности детей.

Многолетний эксперимент по формированию учебной деятельности глухих учащихся (Е.Г. Речицкая, 1987, 1990, 1997) показал целесообразность использования личностно-ролевой формы организации совместной деятельности. В этом случае одни выполняют ориентировочные действия, т. е. формулируют учебную задачу и предлагают необходимые для ее решения способы действия, другие решают поставленную задачу, третьи контролируют работу первых двух, а там, где ставится задача на оценку, содержательно оценивают происходящее. Благодаря функциональному разделению класса УД превращается в цель и предмет усвоения.

Таким образом, одним из основных условий осознания субъектом своих действий является их моделирование, позволяющее выделить, объективировать как сам предмет деятельности, так и различные способы действий.

Рольное моделирование структуры деятельности способствует осознанию как самой деятельности в целом, так и отдельных ее звеньев, их последовательности и смысла в общей совокупности. Важно также отметить, что благодаря общению, которое устанавливается в различных формах совместно распределенной деятельности, глухой ребенок получает возможность не только регулировать свое собственное поведение и поведение товарищей, но и испытывать регуляционные воздействия с их стороны.

Во взаимной подстройке действий реализуется регулятивная функция общения. Другими словами, в процессе общения оказывается воздействие на цели и мотивы предмета деятельности, на формирование программы и принятие решений, на исполнение действий и контроль, на основные функции и

компоненты деятельности партнера по совместной работе. Одновременно осуществляется взаимная коррекция поведения. Взаимная коррекция поведения и действий в группе становится фактором превращения учащихся в совокупного субъекта.

Коллективно-социальную, или внешнюю, деятельность людей Л.С. Выготский связывал с интерпсихическими процессами, а индивидуальную, или внутреннюю, деятельность человека — с интрапсихическими процессами. Переход от коллективно-социальной к индивидуальной деятельности является в сущности процессом интериоризации. Как отмечал Л.С. Выготский (1995), функции сначала складываются в коллективе посредством отношений детей, а затем становятся психическими функциями личности.

Для усвоения структурных компонентов УД в школе глухих детей создаются определенные предпосылки в связи с использованием различных форм организации деятельности (с маленьким учителем, бригадами, парами, конвейером). Возможности их применения для активизации речевого развития, самостоятельности, активности глухих школьников рассматривались в работах С.А. Зыкова, Т.С. Зыковой, Е.Н. Марциновской, Т.В. Нестерович, Е.Г. Рецицкой и др.

В процессе обучения с использованием личностно-ролевого подхода на начальных этапах каждый ученик выполняет одну определенную роль, на последующих — происходит совмещение в одном лице сначала двух, а затем трех ролей. Благодаря этому постепенно осуществляется интериоризация внешних, коллективно распределенных действий во внутренние и индивидуальные.

Начинать следует с формирования действий взаимного контроля, взаимной оценки, а затем переходить к формированию действий самостоятельного контроля и самооценки.

Следует подчеркнуть, что в результате поэтапного перехода от внешнего контроля и оценки к собственному, внутреннему контролю и самооценке обеспечивается не только деятельностное, но и личностное совершенствова-

ние субъекта деятельности.

Особенно важно уделять внимание формированию процессуального контроля. В этом случае контролируется уже не конечный результат выполняемого действия, а усвоение способов действий в ходе решения учебной задачи.

Выделению той или иной функции, приданию ей самостоятельного значения в глазах глухого (слабослышащего) ребенка способствует также и обозначение этих функций особыми знаками. Значок, вручаемый каждому участнику, служит не только напоминанием о необходимости выполнять соответствующие правила, но и выступает в качестве опосредующего звена во взаимоотношениях ребенка с партнерами по совместной работе.

Обучение учащихся умению сознательно выполнять функции, соответствующие той или иной роли, целесообразно начинать на уроках предметно-практического обучения (где деятельность учащихся в наибольшей степени объективирована), а затем и на других уроках. К числу приемов, с помощью которых у детей формируется умение самостоятельно выполнять те или иные действия и которые становятся для них своеобразным мотивом учения, относятся использование алгоритмических предписаний в виде таблиц, учебных карт, памяток, схем, моделей речевых высказываний, выступающих в качестве внешней опоры для выполнения действий. Полный набор ориентиров особенно важно предоставлять глухим детям на первых этапах обучения. Он обеспечивает возможность самостоятельного контроля выполняемой функции; знания и умения формируются в процессе применения тех или иных действий при решении задач.

Разнообразные формы организации совместной деятельности (работа парами, с контролером, с руководителем, бригадами, конвейером) создают благоприятные возможности для активизации речевого общения учащихся.

В зависимости от характера коллективной деятельности возникают задачи инструктирования, сообщения, оценки и т. д. Это содействует развитию как диалогической, так и монологической речи. Овладение разными по функ-

циональному назначению действиями ставит детей перед необходимостью правильного, четкого формулирования инструкций, констатации затруднений, обоснования выбора способа действия, сообщения о проделанной работе, оценке деятельности товарищей и ее аргументации. В речи учащихся постепенно появляются более сложные типы высказываний, содержащие умозаключения, объяснения, рассуждения, доказательства. Применение ролевого моделирования как разновидности коллективной деятельности значительно стимулирует общение детей.

Усвоение словаря облегчается, так как происходит в условиях мотивированного общения, исключая его механическое заучивание.

Поэтапно каждый ученик осваивает все функции в процессе деятельности и в конечном итоге сознательно подходит к УД как совокупности трех функциональных компонентов:

- ориентировочного (постановка задачи, планирование работы);
- исполнительного (выполнение действий, анализ их содержания);
- контрольно-коррекционного (проверка правильности решения задач на каждом этапе).

Механизм саморегуляции, основанный на подобном рода иерархическом разделении управляющих и исполнительных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя и как объект управления (как «Я» — исполнитель действия, которое необходимо отображать, контролировать и организовывать), и как субъект управления, называется *рефлексивным*. Проявление такого механизма должно быть следствием целенаправленного формирования учебной деятельности.

Для формирования полноценной учебной деятельности глухих детей, для осознания и освоения ими структурных компонентов принципиально новые возможности открывает личностно-ролевой подход к организации деятельности учащихся на уроке.

При этом процесс освоения действий и постановки задачи, контроля, оценки сводится к следующему: совместно-распределенный способ решения

учебной задачи развертывается в цепочку взаимосвязанных учебных действий; правила контроля, оценки вплетаются в систему ролевых отношений; предметный план контрольных, оценочных действий постепенно сокращается, переводится в условный; позиция руководителя, контролера фиксируется с помощью специального знака. Контрольные и другие отношения, развернутые и означенные этим способом, становятся для глухого ребенка предметом активного освоения. В процессе интериоризации межличностных отношений ребенок начинает одновременно выполнять две функции — *управляющую и исполнительную*. Причем управляющую функцию он начинает выполнять не только по отношению к другим, но и по отношению к самому себе, для овладения собственным поведением. В качестве опоры речевой деятельности целесообразно использовать схемы, планы, алгоритмизированные предписания, модели речевых высказываний.

В результате целенаправленного обучения уже к концу второго класса глухие дети умеют сознательно подходить к выбору средств для совершения деятельности, к оценке собственных возможностей при решении поставленной задачи, определению и обоснованию наиболее целесообразной последовательности работы (ориентировочные действия). Учащиеся достаточно четко определяют успешность своей деятельности (действия контроля и оценки). Все это способствует развитию учебно-познавательных мотивов.

Существенное значение для полноценного формирования УД, ее мотивации имеет добрая, гуманная атмосфера, когда педагог отзывчив, доброжелателен, стремится к утверждению достоинства каждого ребенка.

Формирование УД способствует становлению глухих детей как сознательных субъектов осуществляемой ими деятельности, что в конечном итоге способствует их реабилитации и успешной интеграции в среду слышащих.

■ Особенности формирования мотивации учебной деятельности у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха

В современных условиях проблема мотивации приобретает особую значимость, ибо только при условии положительной мотивации создаются оптимальные условия успешности учебной деятельности ребенка.

Уровни сформированности отдельных сторон мотивации важно включать в число показателей эффективности труда учителя и школьников.

Мотивация может проявляться как устойчивое образование личности и как компонент деятельности, (ситуативные мотивы).

Решение проблемы мотивацией учения имеет большое значение в обучении глухих детей, где одновременно приходится решать и общие с массовой школой, и специальные, обуславливаемые спецификой нарушения, задачи образования и воспитания личности.

В общей психологии проблема мотивации разрабатывалась такими известными учеными, как Л.С. Выготский, А.И. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др., в связи с исследованием структуры человеческой деятельности и сознания, общественно-исторических по своей природе.

Явления мотивации могут быть различного уровня осознания — от глубоко осознанных до произвольных; понимаемые и действующие реально. Мотивация складывается, перестраивается, изменяется в процессе деятельности. Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива, отмечал А.Н. Леонтьев. Причем он подчеркивал решающую роль мотивационного компонента деятельности в ее структуре. Развитие и формирование мотивации осуществляется через соответствующую организацию и содержание деятельности. Формирование полноценных мотивов учения составляет важную воспитательную задачу. "Чтобы знания воспитывали, писал А.Н. Леонтьев, надо воспитывать отношения к самим знаниям, т. е. необходимо в ходе учения сформировать у школьников активное внутреннее отношение к знаниям, к способам их приобретения, что приведет к личностному развитию учащихся - Большое значение для формирования положительной устойчивости мотивации имеют эмоции, сопровождающие эту деятельность, и интересы, возникающие в процессе ее осуществления.

Все мотивы учебной деятельности можно разделить на две большие группы (Л.И. Божович, П.М. Якобсон, М.В. Матюхина);

- мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (УД), связанные с содержанием, процессом и непосредственным результатом УД;
- мотивы, связанные с косвенным продуктом учения (то, что лежит вне самой УД и порождается всей системой отношений ребенка с окружающей действительностью).

В последней группе выделяются следующие подгруппы мотивов:

- широкие социальные мотивы: долга и ответственности (перед обществом, классом, учителем); самоопределения (понимания знаний для будущего, желания подготовиться к будущей работе) и самосовершенствования;
- узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение у учителя, родителей, одноклассников, получить хорошие отметки. Такая мотивация была названа мотивацией благополучия;
- желание быть в числе первых учеников, быть лучшим (такую мотивацию условно назвали престижной мотивацией);
- отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителя, родителей, если школьник не будет хорошо учиться. Условно ее назвали мотивацией избегания неприятностей (М.В. Матюхина).

По результатам экспериментов (Е.Г. Речицкая), проведенных с целью анализа мотивации глухих и слабослышащих младших школьников, можно выделить различные виды мотивов: как социальные, так и мотивы, заложенные в самой УД. Особенно значимым представляется мотив благополучия: «хочу получать хорошие отметки» (1-е ранговое место), что свидетельствует о высокой мотивирующей роли оценки в структуре мотивов УД глухих школьников. Дополнительные беседы с учащимися выявили их положительное отношение к отметкам. В среднем 78,5% испытуемых (2—3 классы) хотят получать хорошие отметки. Эти данные говорят о том, что отметка является для глухих детей сильным реально действующим мотивом, хотя к 3 классу число указаний на отметку снижается с 82% (1—2 классы) до 47% (3

—4 классы). Вероятно, отметочная мотивация, оставаясь реально действующей, как понимаемый мотив несколько теряет свою значимость.

Аналогичная картина наблюдается у слабослышащих и слышащих детей. Мотив получения хорошей отметки занимает также 1-е ранговое место у первоклассников. К 3-му классу этот мотив у слабослышащих перемещается на 2-е ранговое место, а у слышащих детей — на 4-е. У глухих детей он доминирует до 5 класса включительно, но постепенно уравнивается с другими мотивами. Вместе с тем объективная роль отметки осознается детьми недостаточно. Так, отвечая на вопрос: «Почему ты любишь получать хорошие отметки?», 78,5% испытуемых из числа 25 опрошенных учащихся 2—3 класса говорили: «Мне нравится», «Мама будет рада», «Мне хорошо». Таким образом, большинство указаний связано с эмоциями, которые возникают в результате получения отметок. Хорошая отметка радует ребенка или родителей, помогает избежать осуждения со стороны взрослых.

На втором месте у глухих школьников — мотивы престижного характера, стремления к лидерству: «Хочу учиться лучше всех». Значимость этого мотива отмечается и у слабослышащих первоклассников (3-е ранговое место), тогда как у нормально слышащих сверстников этот мотив не является выраженным. С возрастом у глухих школьников наблюдается уменьшение числа указаний на этот мотив: от 43% в 1—2 классах до 36% в 3—4 классах. Таким образом, можно сделать вывод о завышенной самооценке школьников. Подобные факты отмечались при изучении самооценки глухих школьников 5-х классов (В.Г. Петрова, 1971), при изучении самооценки учебных возможностей глухих подростков (М.М. Нудельман, А.П. Фадеева), при изучении уровня притязаний глухих и слышащих детей (Т.Н. Прилепская).

Полученные данные подтверждают своеобразие развития личности глухих детей. Для младших глухих школьников характерна ситуативная, недостаточно критичная, завышенная самооценка. Можно предположить также, что появление такой самооценки провоцирует узкий круг общения глухих: 6—12 человек в группе-классе в условиях интернатного обучения,

что создает объективные предпосылки для возможности «выделиться» в какой-либо деятельности.

Обстановка поощрения даже небольших успехов детей в процессе обучения, оберегания их от трудностей также приводит к появлению не всегда адекватной, завышенной самооценки.

Глухие дети в большей мере, чем слышащие, ориентируется на результаты своей учебной деятельности: «Хочу научиться хорошо читать, писать, решать задачи» (3-е место). Более трети глухих учащихся от 1-го до 4-го класса указывают на этот мотив как на очень значимый. Школа, обучение остаются и сегодня для глухого ребенка одним из важнейших источников знаний, удовлетворения его познавательной потребности, чего нельзя сказать о слышащих детях: со школой начинают конкурировать телевидение, кино, и познавательная потребность развивается в направлении, не связанном с обучением.

На следующем месте — мотивы долга и ответственности. Большое значение для глухих детей имеет мотив долга перед учителем, стремление выполнять его требования. У глухих первоклассников 2-е ранговое место занимает личный долг ученика: «Я знаю, что надо хорошо учиться». Однако к 3-му классу число указаний на этот мотив значительно падает. Третьеклассники как бы забывают об обязанности ученика хорошо учиться. Подобная тенденция отмечается и у нормально слышащих детей.

Мотив самосовершенствования («Хочу после школы учиться дальше») для младших глухих школьников не является актуальным, по-видимому, это связано с недостаточной их информированностью по этому вопросу. И действительно, как показывает практика, целеполагание младших глухих школьников не ориентировано на отдаленную перспективу: будущую профессию, жизненные планы. У глухих детей этого возраста, как показывают наши данные, полученные с помощью полупрожективной методики (испытуемым предлагалось завершить предложения), не обнаруживается отставленности цели в будущее. У большинства учащихся 2—3 классов на первом месте сто-

ят цели, связанные с удовлетворением личных потребностей (посмотреть телевизор, съездить в бассейн, поехать домой на праздники). Таким образом выяснилось, что учебно-познавательные мотивы, а тем более мотивы будущей профессии глухими детьми самостоятельно не актуализируются.

Учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места у слышащих детей. У глухих школьников они занимают промежуточное положение (с 3-го по 8-е место). Для учащихся 1—2 классов более значимой является мотивация результатом и процессом, что, можно рассматривать как следствие развивающего влияния предметно-практического обучения, когда дети с самого начала вовлекаются в активную, самостоятельную и доступную им предметно-практическую деятельность. Что касается содержания учебного материала («Мне нравится, когда учитель рассказывает что-нибудь интересное»), то для глухих первоклассников этот мотив является слабо побуждающим. Однако от 1—2-го к 3—4-му классу число указаний на него увеличивается в три раза, т. е. можно отметить возрастающий интерес глухих учащихся к содержательной стороне обучения. Этот показатель свидетельствует также об авторитете учителя среди глухих школьников, который является для них одним из главных источников информации и о знаниях, и о нормах поведения, и о нравственных оценках.

На последних местах находятся мотивы избегания неприятностей. В связи с этим можно сделать вывод о том, что возможная негативная стимуляция и внешнее принуждение со стороны педагогов и родителей не будут усиливать мотивацию ученика, а скорее приведут к обратным результатам. Поэтому для формирования положительного отношения к учению следует прежде всего опираться на положительную мотивацию глухих школьников. Аналогичные результаты по мотивам избегания неприятностей («Не хочу получать плохие отметки», «Не хочу, чтобы меня ругали родители и учителя») наблюдаются и у слышащих школьников, но в менее выраженном виде.

В мотивации учения у младших глухих школьников ведущее место занимают социальные мотивы. На это указывала и Н. Г. Морозова. Вместе с

тем у глухих детей в отличие от слышащих по числу выборов 1-е место в этой группе занимают узколичностные мотивы, и прежде всего мотив благополучия («Хочу получать хорошие отметки»). То есть мотив социального одобрения в виде хорошей отметки представляется весьма значимым для глухого ребенка. Вместе с тем к 3-му классу этот показатель приближается к показателю слабослышащих детей. У слышащих детей 1-го и 2-го классов узколичностные мотивы на 2-м месте после широких социальных мотивов, а мотив получения хорошей отметки — на 3-м месте.

Отметим также, что под влиянием обучения у глухих детей происходит возрастание роли учебно-познавательных мотивов, которые в 3—4 классах начинают занимать 2-е место.

К 3—4 классу повышается уровень ориентации на самостоятельное выполнение заданий (1—2-е места). В структуре УД на уроках предметно-практического обучения (ППО) глухих детей более всего привлекает сам процесс изготовления поделок, что, безусловно, имеет важное значение для формирования устойчивых мотивационных установок в целом и говорит о значимости использования предметно-практической деятельности в обучении глухих детей. Учитывая это, важно формировать у учащихся интерес к способам добытия знаний, к решению задач логического типа.

Для того чтобы эффективно руководить учением школьников, учителю необходимо создавать условия, обеспечивающие мотивацию, адекватную современным целям, содержанию, методам обучения и тенденциям развития в целом. Мотивация должна стать неотъемлемой частью системы процесса обучения, обеспечивая ее функционирование и эффективность. Если учитель думает о влиянии учебной мотивации учащихся, он должен учитывать и их особенности в том или ином возрасте, гибко сочетать частные и перспективные мотивы, формировать педагогически значимые мотивы, которые, будучи личностной целью, станут сущностной характеристикой всей учебной деятельности.

Одним из важнейших условий формирования учебно-познавательных

мотивов в единстве с широкими социальными является *целеобразование*. Успешность УД зависит от направленности целей учащихся на овладение учебным материалом, от выбора ими способов действий. УД не должно быть для детей лишь средством для достижения целей, не г вязанных с ее содержанием. Важно побуждать учащихся к самостоятельной постановке целей, к анализу (зачем и для чего это нужно знать, уметь делать, к обсуждению условий их достижения, выделению способов действий: как делать, в какой последовательности), к обсуждению предполагаемых трудностей, к сопоставлению результата с поставленной целью.

Такая организация УД, с одной стороны, исходит из модели деятельности ученика, а с другой — способствует развитию у младших глухих школьников широких социальных мотивов, мотивов самосовершенствования, долга, ответственности, будущего самоопределения, будущей профессии. Другим важным условием формирования в единстве общественно ценных и учебно-познавательных мотивов является содержание учебного материала. Однако мотивационное влияние оказывает не всякий учебный материал, а лишь такой, информационное содержание которого соответствует как личным, так и возможным потребностям младших глухих школьников. Поэтому сурдопедагогу необходимо изучать эти потребности и учитывать их в процессе подбора и организации учебного и иллюстративного материала, выбора форм деятельности учащихся и т. п. Вместе с тем новый материал должен и формировать, и развивать потребности учащихся, поэтому в нем должна обязательно содержаться новая, достаточно сложная (с учетом зоны ближайшего развития), интеллектуально и эмоционально насыщенная информация.

Формированию мотивации и интереса к учению способствует также использование возможностей учебного материала. Так, при организации и подаче учебного материала должны учитываться такие факторы, как научность, новизна, практическая значимость, межпредметные связи, разнообразие подачи материала с широким использованием игровых приемов, продуманной

занимательности. Одним из видов работ, вызывающих интерес у учащихся, является графическое и знаковое моделирование.

Возрастают мотивация и интерес к учению в тех случаях, когда сурдопедагог поощряет поиск разных способов и вариантов решения, их сопоставление и выбор наиболее рационального, экономного или нового способа действия. Поисковый характер деятельности и элементы творчества должны целесообразно сочетаться с репродуктивной деятельностью. Развитию познавательного интереса не способствует как излишняя регламентация действий, так и отсутствие, особенно на первых порах, необходимого алгоритма, который лежит в основе любой творческой деятельности. В связи с последним, важным представляется вооружение учащихся обобщенными способами действий — анализа объекта деятельности, подлежащего изготовлению (уроки ППО), анализа языкового материала и т. д. Положительная мотивация возрастает также, если учитель оценивает не только итог работы, но и сам процесс. Отметим, что для глухих младших школьников на первых этапах усвоения нового материала особенно важны поэтапная организация и оценка деятельности.

Надежным средством повышения мотивации является формирование у глухих школьников приемов взаимоконтроля и самооценки, а затем самоконтроля и самооценки, т. е. вовлечение их в процесс оценивания. Вызывают интерес у глухих детей наглядные формы взаимоконтроля — таблицы учета (за правильное выполнение задания, грамотную речь, аккуратность и т. п.).

Стимулирует учащихся самостоятельность выполнения отдельных компонентов УД — постановка учебной задачи, выполнение учебных действий, действий самоконтроля и самооценки. Эффективным способом в этом случае является ролевое моделирование структуры деятельности, что создает условия для осознания себя субъектом УД.

Для формирования социальных мотивов учения важной представляется также организация совместной деятельности школьников.

Экспериментальные данные (Е.Г. Речицкая, 1990) показали высокую

мотивирующую функцию оценки для младших глухих школьников. Но если часто пользоваться отметкой как мотивирующим средством, то происходит сдвигание центра мотивационной сферы на внешнюю сторону деятельности. Для формирования положительной мотивации необходимо обращать внимание на содержательный анализ работы, причем активно использовать самооценку и самоконтроль, например карточки с основными вопросами темы, по мере изучения которых ребята сами отмечают степень усвоения материала.

И, наконец, большое значение для создания положительной мотивации имеют отношения, складывающиеся в коллективе учащихся, с одной стороны, и между детьми и педагогом — с другой. Доброжелательное и внимательное отношение к детям, умение видеть достоинства каждого, вовремя одобрить, поддержать, заметив успехи, — все это должно лечь в основу деятельности сурдопедагога.

Главный путь воспитания полноценной мотивации — включение учащихся в реальные виды деятельности и социальных взаимодействий на уроке и во внеурочное время (игра, общественно полезная трудовая, художественная, спортивная деятельность), а также создание благоприятной атмосферы учения. К концу начальной школы как первого и наиболее важного этапа в формировании учебной деятельности необходимо создавать у учащихся готовность к формированию осознанных мотивов самообразования и сложных социальных мотивов отдачи обществу, социального сотрудничества. Рассмотренные направления активизации учебно-воспитательного процесса способствуют воспитанию школьника с нарушениями слуха как субъекта УД, формируют у него активное, личностное отношение к знаниям, к способам их приобретения. Активная позиция в учении и общении значительно повышает мотивацию учения.

Вопросы и задания самостоятельной работы.

1. Охарактеризуйте структуру учебной деятельности. Каков оптимальный путь ее формирования в младшем школьном возрасте?

2. В чем состоит значение мотивации для учебной деятельности детей с нарушениями слуха?
3. Какие исследования проводились по проблеме мотивации учения детей с нарушениями слуха?
4. На какие группы можно разделить мотивы учебной деятельности?
5. Раскройте особенности мотивации учения детей с нарушениями слуха. Понаблюдайте в период практики за учащимися и попробуйте определить значимость тех или иных мотивов для конкретных учащихся.
6. Какие пути и методы, на ваш взгляд, особенно важны для повышения мотивации учебной деятельности? Каков главный путь воспитания полноценной мотивации?

Литература

1. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Зыков С. Л. Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. М., 1997.
5. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. М., 1971.
6. Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности младших глухих школьников. Л., 1990.

Глава №3

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

■ Роль образования в развитии личности глухого школьника

Содержание общего среднего образования представляет собой сумму знаний, умений и навыков, соответствующих современному состоянию научных знаний, педагогически переработанных в основы наук.

Эти общие основы обеспечивают подрастающему поколению возможность осуществления непрерывного образования, воспитывают сознательное отношение к миру, потребность участвовать в труде и общественной жизни,

помогают в выборе профессии, самостоятельном приращении знаний. Источниками образования, диалектически связанными между собой, являются наука, культура, производство материальных благ, опыт общественных отношений, духовные ценности, содержание различных форм общественного сознания.

Цели общего образования на современном этапе рассматриваются с позиции гуманитаризации, гуманизации, демократизации, дифференциации образования, личностно ориентированной педагогики.

В дидактике цель образования рассматривается как равностороннее духовное развитие личности, ее творческих способностей, интересов, нравственных качеств. Основные задачи общего среднего образования направлены на формирование и развитие личности, на развитие способности к свободной ориентации в современном мире и принятию самостоятельных решений.

Сформулированные цели и задачи определяют в самой обобщенной форме критерии отбора содержания общего образования.

Образование, с точки зрения отношения к одному целю веку, может обозначить его внутреннюю сущность, уровень сформированности личностных качеств, приближенных к идеалу. С точки зрения системы обучения, образование понимается как организованный процесс осуществления определенной педагогической деятельности, в котором выделяются две основные формы — *обучение и воспитание*.

Обучение — процесс передачи определенной суммы знаний, умений, навыков, а также представлений о типах деятельности и способах ее осуществления.

Воспитание — процесс передачи норм поведения, ценностных ориентации, выстраиваемый на основе сложившихся устойчивых общественных представлений об идеале личности.

Одним из компонентов содержания образования являются *знания*. Они рассматриваются как способность воспринимать, сохранять, воспроизводить или преобразовывать информацию. Знания в действии характеризуются как

умения. Они обеспечивают выполнение определенной деятельности в новых условиях. Способность к автоматическому осуществлению несложных видов деятельности, т. е. автоматизированное умение, определяется как навык.

Опыт обучения глухих детей и разработанные коррекционные пути педагогического воздействия, в том числе развитие нарушенной слуховой функции, доказали возможность сглаживания последствий основного дефекта и получения глухими детьми равного со слышащими уровня общего образования при условии специально организованной коррекционной работы. Многие глухие учащиеся стремятся продолжать обучение в средних и высших учебных заведениях общего назначения.

В настоящее время глухим детям предоставлена возможность обучаться не только в специальных школах, но и в школах для слабослышащих, школах общего типа, и реабилитационных центрах и др. Поэтому определение содержания образования должно отражать совокупность требований к объему знаний, способам их усвоения и практического использования, к фактическому уровню достижений в развитии мыслительной деятельности, личностной сформированности, социальной адаптации на каждом этапе обучения.

Содержание образования глухих определяется особенностями развития их психической деятельности и необходимостью обеспечения им равных со слышащими прав в получении образования.

Специфика состоит в том, что успешное овладение знаниями, умениями и навыками зависит от того, насколько при определении содержания образования глухих учащихся учитываются их общее и речевое развитие, подготовленность к восприятию учебного материала, насколько развита у них способность овладения социальным опытом и составляющими его элементами: знаниями о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; опытом осуществления известных способов деятельности; опытом творческой деятельности; опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности. Следовательно, при определении содержания образо-

вания в специальной школе для глухих необходимо учитывать **направленность на развитие словесной речи, развитие полисенсорной базы, обогащение и расширение социального опыта, и овладение им во всех его элементах.**

Содержание образования находит свое выражение в учебном плане, учебных программах, учебных предметах и специальных учебниках.

Таким образом, **содержание образования глухих учащихся характеризуется выделением, в нем компонентов, направленных на формирование у них компенсаторных механизмов, усвоение знаний об окружающем мире, развитие коммуникативных способностей, становление личностных свойств и качеств.**

Оно отражается в содержании базисного учебного плана. В нем на разных периодах обучения устанавливается соотношение пропедевтических и систематических курсов в содержании каждого учебного предмета, сочетание ведущих и вспомогательных форм речи, организация учебной деятельности на уроках, требования к объему и количеству разнообразных упражнений и самостоятельных работ.

На основе многолетних научных исследований и апробации в специальных школах были разработаны Учебный план школы для глухих и Программы коррекционных образовательных учреждений I вида (0, 1—10 классы — основное образование).

Установлена продолжительность обучения в начальной и основной школе — 10—11 лет. Этот этап образования подразделяется на 4 ступени, характеризующихся последовательным развитием и усложнением содержания образования.

Первоначальный период обучения (подготовительный класс), начальная школа (1—3 классы), первая основная (4—7 классы), вторая основная (8—10 классы). В базисном плане выделяются базовые (обязательные для всех учащихся) общеобразовательные предметы, трудовая подготовка, предметы коррекционного цикла, а также школьный компонент (занятия по выбору

учащихся), факультативные занятия.

■ Учебный план специальной школы для глухих детей

Учебный план основного общего образования для глухих учащихся является главным компонентом общего среднего образования и включает обязательный набор учебных предметов с распределением часовой нагрузки между общеобразовательными курсами, обязательными предметами по выбору учащихся (школьный компонент) и факультативными занятиями на период обучения с подготовительного по 10-й класс.

Учебным планом обеспечивается единство школьного образования глухих учащихся, непрерывность дошкольного, начального и основного общего образования и возможность дальнейшего обучения молодежи в средних и высших учебных заведениях. В современных условиях он рассматривается как базисный.

Этот документ устанавливает предельно допустимую нагрузку школьника, в отличие от общеобразовательной школы он содержит специфические коррекционные курсы как необходимое условие преодоления нарушений в психофизическом развитии детей данной категории.

Базисный учебный план, включающий набор коррекционных курсов, обязательные занятия по выбору школьников (школьный компонент), факультативные занятия, фактически обеспечивает индивидуальный подход к учащимся с учетом уровня их слухоречевого развития, познавательных процессов, личностных особенностей, условий воспитания вне школы.

Это дает возможность школе конструировать собственный оригинальный учебный план, приспособленный к возможностям и потребностям контингента учащихся данной школы, пожеланиям родителей. На основе федерального базисного плана разрабатываются региональные учебные планы, в которых отражается специфика местных экономических, национальных, социальных условий. Для этого из всего количества часов федерального компонента в базисном плане выделяются часы по общеобразовательным и коррек-

ционными курсам на национально-региональный компонент. При этом в национальных школах глухие дети изучают только один родной язык.

В структуре федерального базисного плана выделяются **инвариантная часть** (образовательные курсы, трудовая практика, коррекционные курсы) и **вариативная часть** (занятия по выбору учащихся — школьный компонент, факультативные занятия).

Инвариантная часть обеспечивает получение глухими школьниками основного (цензового) образования, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам, социальную адаптацию на основе развития у детей компенсаторных механизмов в условиях специальной коррекционной работы.

Вариативная часть позволяет учитывать индивидуальные возрастные психофизические и личностные особенности детей, их способности, интересы и склонности.

Обе части в базисном плане представлены тремя основными видами занятий (групповые, по подгруппам, индивидуальные).

Уроки по всем предметам образовательных курсов, предметно-практическому обучению, а также музыкально-ритмические занятия, занятия по речи и культуре общения проводятся как групповые с учащимися всего класса.

Занятия по труду организуются как групповые и подгрупповые.

Как групповые и подгрупповые организованы также занятия по выбору учащихся и факультативы.

Занятия по развитию слуховой функции, формированию речевого слуха и произносительной стороны речи организуются как индивидуальные и групповые.

При делении класса на подгруппы возможно объединение параллельных или смежных классов.

Базисный учебный план как нормативный документ определяет:

- продолжительность обучения (в учебных годах) на весь период полу-

чения глухими основного общего образования (10 лет с дошкольной подготовкой, 11-летний с подготовительным классом) и по каждой ступени обучения (8—4 года — начальная школа, 7 лет — основная школа);

- недельную учебную нагрузку для общеобразовательных, коррекционных курсов, школьного компонента, факультативных занятий по каждому классу и каждой ступени обучения;

- обязательную недельную учебную нагрузку учащегося; итоговое количество учебных часов, финансируемых государством (обязательная учебная нагрузка школьников, факультативные занятия, индивидуальные и групповые занятия)

Разделение всего периода на ступени обусловлено возрастными психофизическими возможностями глухих детей, что, в свою очередь, определяет различающиеся по содержанию наборы общеобразовательных учебных курсов и различное соотношение общепринятого и специфического содержания в каждом из учебных предметов на разных ступенях обучения. При этом на основе принципов преемственности и непрерывности образования обеспечивается целостность основного общего образования и постепенность перехода от пропедевтических учебных дисциплин к систематическим, от обучения по специальным коррекционным программам к обучению по программам общеобразовательных курсов массовой школы. Однако присутствие коррекционных курсов оказывается необходимым до конца обучения в основной общеобразовательной школе. Таким образом обеспечивается создание особой педагогически организованной слухо-речевой среды, которая становится функциональной поддержкой для формирования у глухих детей фундаментальных способностей, позволяющих усвоить требуемый программой объем знаний и подняться до уровня развития, необходимого для интеграции в обществе. Именно за счет коррекционных курсов и коррекционной добавки к содержанию общеобразовательных курсов становится возможным дать глухим детям образование в объеме основной 9-летней школы за 10—11 лет обучения. Это является достижением отечественной сурдопедагогики и доказывает, что

комплексное воздействие на нарушенные функции и обогащение мотивационно-потребностного плана разных взаимосвязанных видов деятельности позволяет сгладить основной дефект и приблизить глухого ребенка к естественному пути развития.

■ Содержание основных компонентов учебного плана

С подготовительного по 7-й класс обучение осуществляется по специальным программам. В 8—10-х классах — по программам общеобразовательной школы общего назначения (для слышащих).

Основные общеобразовательные области учебного плана: «Язык», включающий учебные дисциплины — язык и литературу; предметно-практическое обучение; образовательная область «Математика» идентифицируется с названием учебной дисциплины (математика); образовательная область «Обществознание» включает учебные предметы — историю и граждановедение; в образовательную область «Естествознание» входят следующие учебные предметы: природоведение, география, биология, физика, химия; образовательная область «Искусство» включает один учебный предмет — изобразительное искусство; образовательная область «Физическая культура» идентична учебному предмету — физкультуре; образовательная область «Технология» включает учебные дисциплины: трудовое обучение, компьютерные технологии; образовательная область «Окружающий мир» включает коррекционные предметы: ознакомление с окружающим миром (ОБЖ); социально-бытовая ориентировка; музыкально-ритмические занятия; обязательные индивидуальные и групповые занятия по развитию речевого слуха и произносительной стороны речи.

Содержание общеобразовательных предметов и курса трудового обучения задается в программах на двух уровнях:

- в виде содержания образования, обязательного для всех учащихся;
- на уровне предъявления учебного материала, которое обязано обеспечить специальное образовательное учреждение.

Уровень предъявления и содержания основных компонентов образования, предусмотренных базисным планом, определяется программами коррекционных учреждений для глухих детей.

В начальной школе у глухих учащихся закладываются основы учебной деятельности, направленной на систематическое осознанное освоение детьми окружающей действительности, на приобщение их к выработанной человечеством **языковой** культуре, к естественным общепринятым способам вербального общения. Глухие дети, прошедшие курс полной специальной дошкольной подготовки, как правило, уже имеют к этому предпосылки и потому, минуя подготовительный, поступают сразу в 1-й класс. Период их обучения в начальной школе равен трем учебным годам.

Весь дальнейший путь личностного развития глухого ребенка, усвоение им установленного в пределах основной школы объема образования, осмысление принятых в обществе нравственных норм и правил зависит от уровня сформированности словесно-логического мышления, что, в первую очередь, определяется языковой компетенцией как возможностью воспринимать информацию в словесном оформлении и адекватно пользоваться ею. Введение глухого ребенка в содержательный мир языка требует разработки и использования специфических способов ознакомления с языковой действительностью, включенных в целостную сурдопедагогическую систему, интегрирующую разнонаправленные воздействия на сохраненные и недоразвитые психические функции. Исторически сложилась и научно обоснованная **коммуникативно-деятельностная система**, представленная в оригинальных содержательно-методических и организационных формах обучения глухих. Она включает конкретные пути развития целого ряда умственных способностей, необходимых данной категории детей в начале школьного обучения. Среди них визуально-пространственные, телесно-кинестические, музыкально-ритмические, логико-математические, вербально-лингвистические, межличностно-коммуникативные, внутриличностно-рефлексивные.

С этой целью все общеобразовательные и коррекционные курсы, под-

крепляя и дополняя друг друга, направлены на комплексное воспитание, обеспечивающее:

- стимуляцию сенсорно-перцептивной деятельности (развитие всех форм восприятия, включая слухозрительное и слуховое);
- создание условий для широкой коммуникативной практики при постоянном использовании электроакустической аппаратурой;
- развитие мотивации и способов использования разных видов речевой деятельности (слухозрительного, слухового восприятия речи, устного, письменного, устно-дактильного воспроизведения речи);
- развитие навыков планирования и прогнозирования деятельности (практической и речевой).

Эта направленность реализуется на всех уроках и занятиях на различном учебном материале.

Поэтому каждый из общеобразовательных и коррекционных курсов в начальной школе для глухих детей своим содержанием подготавливает школьников к переходу на следующую ступень в освоении учебных единиц определенной образовательной области и одновременно обеспечивает системное стимулирующее воздействие на психическую деятельность ребенка на данной возрастной стадии.

В базисном плане среднего звена школы для глухих детей (4—7-е классы, первая основная школа), по сравнению с начальной школой, представлен более широкий спектр общеобразовательных курсов и сохраняется основной набор специальных коррекционных курсов. На данном этапе обучения предусматривается пропедевтическая направленность большинства традиционных школьных дисциплин с преобладанием в них содержания, учитывающего специфические особенности и трудности данной категории детей в освоении всего объема знаний, оформленных языковыми средствами.

Коррекционный план обучения заключается в усилении внимания к обработке синтаксической семантики языкового материала, в специальном изучении способов определения понятий в каждой научной области, в развитии

вариативности речевых высказываний, относящихся к обозначению взаимосвязей различных явлений, причинности основных законов, правил, аксиоматических и гипотетических суждений. При этом развитие речевых умений осуществляется преимущественно на слухозрительной основе при использовании стационарной и индивидуальной слуховой аппаратуры. Обучение подобным умениям на элементарных сведениях из каждого учебного предмета обеспечивает возможность перехода с уровня житейских представлений на уровень научных понятий, что подготавливает глухих школьников к изучению на следующей ступени обучения систематических курсов школьных предметов в объеме требований основной школы.

В старших классах основной школы (8—10-е классы) базисный учебный план предусматривает почти полный набор общеобразовательных курсов и специальные коррекционные предметы. Исключается изучение иностранного языка. Соотношение коррекционного и общепринятого содержания в разных общеобразовательных областях изменяется в сторону увеличения объема сведений традиционных школьных предметов. Однако и на данном этапе обучения уделяется много внимания во всех учебных предметах всесторонней учебной информации, осознанному усвоению школьниками базовых понятий и усилению коммуникативной направленности при обработке программных сведений, развитию способов восприятия словесного материала, качеству его устного и письменного воспроизведения.

Усложнение коррекционных курсов выражается в расширении и обогащении коммуникативной практики, в усвоении норм речевого этикета, в воспитании готовности к общению в коллективе слышащих при обязательном использовании индивидуальных слуховых аппаратов. В учебном плане находит свое отражение *система учебных предметов*. На уровне учебного предмета содержание образования становится более конкретным. При формировании учебного предмета учитывается логика соответствующей науки (например, при формировании учебного предмета «Русский язык» принимаются во внимание данные лингвистики), а также условия протекания и зако-

номерности процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется, доводится до сознания каждого школьника. С учетом психофизического развития неслышащих учащихся учебные предметы в специальной школе в своем содержании отражают специфические закономерности образовательного процесса.

Среди перечня общеобразовательных предметов, включенных в базисный план школы для глухих детей, родной язык и литература выступают как важнейшая образовательная область, на фоне которой не только развертывается усвоение всего объема школьных знаний по разным учебным предметам, но и осуществляется целенаправленный процесс разностороннего психического развития учащихся через интенсивное коррекционно-педагогическое воздействие на них.

Истинная коррекция нарушения хода развития в процессе овладения языком осуществляется за счет того, что язык по мере его освоения оказывает стимулирующее воздействие на все сферы психической деятельности, качественно преобразует восприятие, память, мышление, волевое поведение, весь личностный облик ребенка.

Родной язык и литература в школе для указанной категории детей представляет собой и общеобразовательный предмет в традиционном его понимании (ведущий к осознанности и произвольности речевых процессов у неговорящих детей), и специальный коррекционный курс, одновременно обеспечивающий социализацию глухих учащихся.

Комплексный общеобразовательный курс «Родной язык и литература» включает в себя на каждом этапе обучения перечень специальных учебных предметов:

I период (подготовительный класс): обучение дактильной речи, обучение устной речи, обучение грамоте—всего 10 ч.

II период (1—3 классы): развитие речи, чтение и развитие речи (объяснительное чтение), формирование грамматических обобщений и письмо — по 9 ч в каждом классе.

III период: развитие речи; чтение и развитие речи (литературное чтение) (4—6 классы); литература (7 класс); сведения по грамматике (4—7 классы).

Всего: 4 класс — 14 ч; 5 класс — 12 ч; 6 класс — 12 ч; 7 класс — 11 ч.

По необходимости возможно увеличение учебных часов на данный общеобразовательный курс из числа часов, выделенных на факультативные занятия.

IV период: грамматика, развитие речи, литература (8 класс); история и теория литературы (9—10 классы).

Всего: 8 класс — 9 ч; 9 класс — 9 ч; 10 класс — 8 ч.

Увеличение часов на данные предметы предусматривается из числа факультативных занятий.

Объем требований к знаниям и умениям глухих учащихся по трем ступеням обучения (подготовительный класс; 1—3 классы; 4—7 классы) содержится в действующей программе для школы глухих.

Требования к основным знаниям и умениям, предъявляемые к учащимся 8—9 классов (IV ступень обучения) соответствуют обязательному минимуму содержания общеобразовательной школы по родному языку и литературе.

Предметно-практическое обучение (ППО) — одна из специфических дисциплин школы для глухих детей. Значение ППО в том, что практическая деятельность детей принимается за отправную точку и базу разностороннего развития учащихся. Цель этой дисциплины — расширив диапазон коррекционных воздействий на глухого ребенка, ускорить процесс выравнивания имеющихся у него отклонений в развитии и предотвратить возможность последующих трудностей в становлении личности. При изучении этой дисциплины у глухого ребенка происходит развитие логического мышления, формирование практических умений и навыков, воспитание личности и творческих начал. Данный предмет изучается в подготовительном — 4 классах. Задача ППО — использовать полимодальную чувственную основу познания для

естественного процесса формирования высших психических функций и усвоения языка, для овладения «житейскими понятиями» как базы для усвоения знаний по общеобразовательным предметам и мотивированным словесным обобщением.

Математика — учебный предмет общеобразовательного курса базисного плана основного общего образования глухих детей, изучающий основные сведения из арифметики, алгебры и геометрии. Основная задача обучения математике — обеспечить прочное и сознательное овладение учащимися системой знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности, достаточных для изучения смежных дисциплин и продолжения образования. При обучении математике формируются умения и навыки умственного труда — планирование своей работы, поиск рациональных путей ее выполнения, критическая оценка результатов. Важнейшей задачей математики является развитие логического мышления учащихся.

Главной целью начального курса (подготовительный, 1—3 классы) является изучение арифметики натуральных чисел и основных величин. Кроме этого, в начальный курс входят элементы геометрии и алгебраической пропедевтики. Задачи начального курса — научить производить все арифметические действия в области натуральных чисел в пределах миллиона, решать элементарные уравнения на нахождение компонентов действий сложения и вычитания, умножения и деления, решать задачи в 2—3 действия, овладеть геометрическими понятиями.

Основной школой изучается в 4—6 классах арифметика и алгебра, а в 7—10 классах — алгебра и геометрия.

Объем требований к знаниям и умениям глухих учащихся по математике содержится в действующей программе для школы глухих. Требования к основным знаниям и умениям, предъявляемые к учащимся 8—10 классов, соответствуют обязательному минимуму содержания образования по математике общеобразовательной школы.

Школьная биология — важное звено в системе образования учащихся

ся. Этот предмет призван обеспечить подготовку высокоразвитых людей, способных к активной деятельности в различных областях народного хозяйства, где используются биологические знания, а также людей, владеющих основами экологических и генетических знаний.

Это и определяет цели биологического образования:

- овладение знаниями о живой природе как важной составной части содержания образования в целом, методами познания, учебными навыками;
- формирование на базе знаний и умений научной картины мира как компонента общечеловеческой культуры;
- формирование биосферного мышления, необходимого для гармоничного отношения учащихся с природой;
- гигиеническое воспитание и формирование здорового образа жизни в целях сохранения здоровья человека;
- формирование у школьника отношения к природе как объекту и сфере собственной практической деятельности.

Вместе с тем обучение глухих школьников связано со значительными трудностями и ведется с учетом специфики их развития, которая определяет цели биологического образования:

- развитие обобщающей функции мышления в результате специальной работы над речью глухих детей в ее устной и письменной форме;
- наполнение глухими детьми словаря и фразеологии, в которых отражаются и формируются природоведческие представления и понятия;
- развитие аналитико-синтетической деятельности мышления глухого ребенка в условиях целенаправленной работы по обучению приемам познавательной деятельности;
- формирование системы биологических знаний как компонента словесной речи, которая является не только орудием мышления, но и средством общения.

В программы школ глухих включен новый предмет: **география и эко-**

логия. Основы экономических знаний закладываются в начальной школе, где элементарные понятия и представления по предмету включены в отдельный курс «Окружающий мир». На III (6—7 классы) и IV (8—10 классы) ступенях основной школы география представлена самостоятельным систематическим курсом.

Начальный курс физической географии изучается в 6-м классе, где осуществляется переход от природоведения к систематическому курсу географии.

Содержание образовательной области **«география и экология»** предполагает дать учащимся первоначальные сведения о законах развития природы нашей планеты, сформировать в их сознании систему взглядов, принципов, норм поведения в отношении к географической среде, осмысленное отношение к деятельности человека как части природы, способствовать раскрытию перед учащимися многообразия форм жизни.

Целью географического и экологического образования школьников является также развитие познавательного интереса к природным объектам и явлениям, помощь в понимании законов взаимодействия природы и общества с учетом особенностей исторического развития той или иной территории.

В процессе изучения географии и экологии в школе для глухих детей решаются как общие для всех учащихся, так и свойственные данной категории детей специфические задачи.

Общие задачи обучения направлены на повышение образовательного и культурного уровня детей, овладение основами географической и экологической культуры; на воспитание любви и бережного отношения к природе и ресурсам Земли, чувства уважения к народам мира, их обычаям; формирование умения применять полученные знания в практической деятельности; формирование навыка использования источников информации для решения трудовых, бытовых, познавательных задач; дальнейшее развитие навыков учебного труда, развитие памяти, воображения, умения создавать предметный и словесный образ географического объекта; использование возможно-

стей географии и экологии для ознакомления школьников с миром профессий; воспитание в духе рационального природопользования.

В связи с особенностями развития речевой и мыслительной деятельности определяется специальная цель географического образования глухих школьников: усвоение знаний по предмету в неразрывной связи с развитием речи и мышления. Работа в этом направлении предусматривает накопление соответствующего словаря, обогащение речи учащихся за счет географической терминологии; пристальное внимание к реализации межпредметных связей; широкое использование наглядного и дидактического материала (таблиц, табличек, карточек, схем, рисунков, раздаточного материала и т. д.).

Образовательная область «химия» — одна из базовых в основном общем образовании. Ее роль в системе школьного образования обусловлена тем, что невозможно представить научную картину окружающего мира без химических знаний.

Усвоение учащимися обязательного минимума химических знаний является одним из условий выработки у них культуры мышления и поведения, разумного отношения к себе, людям, окружающей среде.

Целью химического образования является формирование системы химических знаний как компонента естественнонаучных знаний об окружающем мире и его законах; выработка у школьников понимания общественной потребности в развитии химии, а также формирование у них отношения к химии как возможной области собственной практической деятельности в будущем; выработка умений безопасного обращения с важнейшими веществами в повседневной жизни; воспитание всесторонне развитой личности, которое предполагает интеллектуальное и нравственное совершенствование учащихся, формирование у них гуманистических отношений и экологически целесообразного поведения, готовности к труду.

Система школьного химического образования включает два этапа.

I этап (подготовительный) служит для создания у школьников первоначальных представлений о целостности мира путем формирования

знаний о некоторых веществах и их превращениях, а также основных понятиях, относящихся к составу и дискретному строению вещества. Одним из путей решения этой задачи является изучение интегрированного курса «Окружающий мир».

II этап представлен в основной общеобразовательной школе, где изучается систематический курс, призванный обеспечить освоение всеми учащимися необходимого минимума химических знаний (8—10-е классы).

Физика — учебный предмет общеобразовательного курса, базисного плана основного общего образования глухих учащихся. Изучается в 7—10-х классах.

Предмет изучения этой дисциплины — общие свойства и законы движения материи. Физика — научная основа современной техники, играет ведущую роль в современном естествознании.

Обучение этому предмету вносит вклад в политехническую подготовку путем ознакомления учащихся с главными направлениями научно-технических устройств, технологических установок. При изучении курса физики особенно важны предшествующие связи с курсами природоведения и математики. На этих уроках изучают материал, имеющий большое значение для химии и биологии, где используют физические теории, законы и физические методы исследования явлений природы.

История входит в число обязательных общеобразовательных курсов базисного учебного плана основного общего образования глухих школьников.

Основы исторических знаний сообщает начальная школа, где элементарные понятия и представления по предмету включены в раздел «Окружающий мир», который содержит отдельные рассказы с исторической тематикой, и в «Предметно-практическое обучение».

Полный пропедевтический курс начинается с 5-го класса — «Рассказы по родной истории». На III ступени (6—7 классы) и на IV ступени (8—10 классы) история представлена самостоятельным системным курсом.

История изучается с учетом нормативов базисного учебного плана в двух основных линейно-параллельных курсах: «Всеобщая история» и «История Отечества (с древнейших времен до наших дней)». При этом отечественная история представлена как неотъемлемая составная часть всемирной истории, что соответствует одному из принципов коррекционной направленности — от общего к частному. Применение такого подхода позволяет более рельефно показать особенности развития России как многонационального, многоконфессионального государства со сложившимися за многие столетия традициями, собственными оригинальными жизненными устоями.

Изучение истории в школе для глухих детей заключается прежде всего в накоплении знаний о движении человечества во времени и о его развитии. Важной стороной овладения основами исторических знаний является знакомство с цивилизованным и культурным развитием общества, сравнение своей жизни с опытом поколений.

Учебный предмет **изобразительное искусство** составляет неразрывную часть целостного учебно-воспитательного процесса. На этих занятиях решаются следующие задачи: развитие у детей эстетических чувств, понимания красивого в искусстве и окружающей действительности, обучение умению использовать полученные на уроках знания и умения; развитие художественно-изобразительных способностей, художественного вкуса, наблюдательности, творческого воображения и образного мышления при формировании у учащихся знаний элементарных основ реалистического изображения, навыков работы в разных видах изобразительного искусства. На уроках изобразительного искусства осуществляется работа над коррекцией и компенсацией недостатков познавательной деятельности, налаживается зрительно-двигательное взаимодействие в практической деятельности учащихся, в условиях коллективной работы развивается речь и речевое общение.

Выделяются два этапа обучения изобразительному искусству: в начальной школе (1—3 классы) и в средних классах (4—6 классы). В начальных классах у детей формируется готовность к обучению реалистическому изоб-

ражению, к усвоению художественно-изобразительной грамоты. В средних классах закрепляются полученные ранее знания и умения, являющиеся базовыми. На их основе учащиеся 4—6 классов систематически овладевают более сложными средствами изображения, совершенствуют навыки обследования природы с целью ее изображения, к работе предъявляется требование более точной передачи сходства с натурой, объемности предметов способом линейной перспективы, освещенности и т. п.

Черчение — это учебный предмет, который содержит сведения о выполнении и чтении чертежей. Трудно назвать область человеческой деятельности, которая не требовала бы умения понимать и выполнять чертежи. Ими пользуются при раскрое одежды и обуви, они находят применение в машиностроении и строительстве. Чертежи необходимо уметь читать и выполнять на уроках труда, при изучении физики и математики.

Курс черчения в школе способствует формированию у учащихся основ графической грамоты, открывает реальные возможности для развития творческой деятельности и процессе графической подготовки.

Физкультура — учебный предмет, входящий в общеобразовательные курсы специальных школ для глухих детей.

На занятия отводится по 2 часа в неделю с подготовительного по 10-й класс.

Физическое воспитание и образование глухих детей исходит из задач, стоящих перед современной школой: подготовить разносторонне развитую личность, создать условия для приобщения школьников к жизни в обществе, к включению в производительный труд.

Содержание общеобразовательной области (технология) предполагает сумму знаний, умений и навыков, определяющих технико-технологическую подготовку учащихся, и направлено на решение следующих задач: обеспечение трудовой воспитанности, формирование системы общественно-трудовых отношений, в которых выражается экономическая, правовая, экологическая, эстетическая культура личности.

Главная цель данной образовательной области — подготовка учащихся к самостоятельной жизни и труду в современном обществе.

Коррекционная направленность обучения позволяет не только донести до глухих учащихся тот минимум знаний, который должен быть усвоен, но и сформировать умения и обогатить речевые средства за счет терминов, которые необходимы в трудовом обучении.

Осуществляется она с 5-го по 10-й класс, по 2 часа в неделю.

Коррекционная подготовка глухих осуществляется через специальные учебные предметы: ознакомление с окружающим миром, музыкально-ритмические занятия, развитие речевого слуха и произносительной стороны речи.

В числе коррекционных курсов базисного плана школы для глухих детей особое место занимает учебный предмет **«Окружающий мир»** (подготовительный — 2 класс). Изучение этой дисциплины продолжается в 3—5 классах на уроках природоведения.

Глухие дети, имеющие обедненную чувственную основу познания (их представления об окружающей действительности фрагментарны, бессистемны), нуждаются не только в специальной помощи в формировании: словесной речи, но и в обогащении реальных представлений об окружающей среде. Поэтому роль данного учебного предмета не сводится лишь к пропедевтике систематических школьных курсов (биология, география, история, физика, химия, математика) и к наполнению языка предметным содержанием. Фактически этот курс способствует адаптации глухого ребенка к окружающей действительности.

Глухие дети в большей мере, чем их слышащие сверстники, нуждаются в целенаправленном изучении своей среды обитания, в понимании возможностей приспособления к реальной действительности.

Задача курса «Окружающий мир» — последовательное формирование целостных представлений об окружающей действительности, о единстве природы, человека и общества, о роли предметной деятельности и труда в развитии человека, в усвоении первоначальных представлений о мире и чело-

веке.

В содержание курса входит: представление о себе, о ближайшем окружении (семья, школа, предметы быта); понятие о живой и неживой природе; человеку и обществе, городе, селе, формирование географических понятий; информация о событиях и фактах из жизни людей; временные и пространственные представления; устанавливается связь труда с сезонными явлениями, историческими и географическими факторами. Основные направления в работе: последовательное углубление природоведческих, обществоведческих, математических, языковых представлений.

Музыкально-ритмические занятия проводятся в подготовительном, а затем в 1—5 классах. Во внеурочное время проводится внеклассная работа по эстетическому воспитанию: кружки танцев, мелодекламации, драматизации музыкальных сказок, беседы о музыке, школьные праздники и т. п.

Коррекционная работа на музыкально-ритмических занятиях базируется на взаимодействии музыки, движений и устной речи в условиях интенсивного развития слухового восприятия с использованием электроакустической аппаратуры. Важное значение придается развитию у учащихся восприятия музыки.

Работа по автоматизации произносительных навыков строится на основе преемственной связи с индивидуальными занятиями, общеобразовательными уроками и внеклассными занятиями.

Развитие речевого слуха и произносительной стороны устной речи (3 часа в неделю с подготовительного по 10-й класс) осуществляется при постоянном пользовании электроакустической аппаратурой разных типов (коллективного и индивидуального пользования) в ходе всего учебно-воспитательного процесса в разных организационных формах: уроки, фронтальные занятия в слуховом кабинете, групповые и индивидуальные занятия, музыкально-ритмические занятия, свободная деятельность детей.

Работа по развитию устной речи строится дифференцированно на основе выявленных в комплексном обследовании возможностей и резервов развития

слухозрительного и слухового восприятия устной речи, произносительных навыков с учетом уровня речевого развития, индивидуальные психофизические особенности учащихся.

■ Учебные программы школы глухих

Программы — это нормативные документы, направляющие практическую деятельность обучения. Их можно называть проектами, по которым организовывается учебно-практическая деятельность. Программы дают общую картину содержания учебных предметов и формулируют основные требования к методам и организации их изучения.

В *«Объяснительной записке»* к программам раскрываются цели и задачи обучения конкретному учебному предмету, его вклад в решение общей задачи — обучения, воспитания и развития личности, кратко характеризуются основные научно-теоретические идеи и структура содержания, методы и формы организации занятий, критерии оценки результатов обучения.

В тексте программы представлены компоненты содержания образования, распределенные по годам обучения, по разделам или темам. Ныне действующая Программа для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида (для неслышащих детей) (М.: Просвещение, 2003) предусматривает получение глухими детьми основного уровня образования за 10 лет обучения (за 11 лет, если ребенок приходит в подготовительный класс школы). Сокращение сроков обучения в школе для глухих детей на 2 года при сохранении объема знаний на уровне получения обязательного основного образования, так же как и в массовой школе, стало возможным при реализации ряда организационно-методических мероприятий, раскрываемых в объяснительной записке по учебным предметам. Среди общих организационных мероприятий необходимо выделить уменьшенную наполняемость классов (6 чел.), что позволяет реализовать индивидуальный подход, эффективнее организовать работу по развитию речи и мышления, использованию остаточного слуха, Новая программа ориентирует сурдопедагога на

учет коррекционно-компенсаторной работы в младших классах с целью создания базы для успешного усвоения глухими учащимися программы в средних и старших классах. Программа указывает на необходимость интенсификации учебного процесса, предусматривающей активную учебную деятельность учащегося и более эффективный труд сурдопедагога. В младших классах активизация учебной деятельности учащихся требует усиленного внимания к речевому и общему развитию глухих путем реализации коммуникативно-деятельностной направленности обучения, широкого использования в обучении предметов коррекционного цикла (ознакомление с окружающим миром, специальных занятий по развитию остаточного слуха и формированию произношения, музыкально-ритмических занятий), применения современных форм организации учебной деятельности, реализации межпредметных связей, обеспечения дифференцированного подхода к учащимся, усиления воспитывающей роли обучения. В средних и старших классах — при непрерывном развитии средств словесного общения, создания слухоречевой среды. В программе особое внимание уделяется углубленной отработке всех уровней языковой системы, умению словесного оформления знаний по разным учебным предметам, увеличению информационной насыщенности уроков за счет лично ориентированного рассмотрения изучаемых явлений, творческого отношения к труду учителя при соответствующем уровне квалификации. Программы для школы глухих составляются с учетом общедидактических требований, требований специальной дидактики, с учетом особенностей усвоения знаний глухими школьниками. Учебные программы специальной школы глухих систематически перерабатываются, в них вносятся изменения и они приводятся, в соответствии с изменяющимися требованиями, к уровню общего среднего образования учащихся, позволяющему выпускнику школы начать самостоятельную жизнь в соответствии с нормами жизни общества.

Особенностью программ 2003 г. является то, что они содержат перечень предметов, отражающих коррекционно-развивающую направленность

обучения: русский язык (подготовительный, 1—7 классы); предметно-практическое обучение (подготовительный, 1—4 классы); природоведение (3—5 классы); математика (подготовительный, 1—6 классы); ознакомление с окружающим миром (подготовительный, 1—2 классы); развитие нарушенной слуховой функции (подготовительный, 1—6 классы); формирование произносительной стороны речи (подготовительный, 1—6 классы); музыкально-ритмические занятия (подготовительный, 1—5 классы). Программы этих учебных курсов отражают их специфическое содержание на первых трех ступенях обучения. При этом на основе принципа преемственности обеспечивается целостность основного общего образования и постепенность перехода от пропедевтических учебных дисциплин к систематическим, т. е. от обучения по специальным коррекционным учебным программам (I, II и III ступе ней обучения) к обучению по программам массовой школы на следующей образовательной ступени.

В программах школы глухих определяются объем и характер речевого материала, подлежащего усвоению глухими учащимися в процессе изучения определенной темы или рал дела. На всех уроках большое внимание уделяется введению новых речевых средств при сообщении тех или иных знаний, включению новых высказываний в разные виды речевой деятельности с целью доведения их до уровня автоматизма. Наборы специфических средств типовых выражений для каждого учебного предмета заранее программируются всеми учителями и отрабатываются в ходе сообщения знаний по предмету. В программах сформулированы основные требования к знаниям и умениям учащихся по каждому учебному предмету в конце соответствующей образовательной ступени. Расположение учебного материала в программах на первых трех ступенях осуществляется с учетом принципа пропедевтики и концентричности, что позволяет создать особые условия сообщения и усвоения знаний с учетом особенностей речевого развития учащихся. Он позволяет располагать учебный материал в соответствии со степенью трудности, с постепенным усложнением, углублением и расширением знаний об изучае-

мом объекте. Включение учащихся в изучение пропедевтических курсов разных учебных предметов позволяет им достичь уровня развития, необходимого для дальнейшего усвоения основ наук по систематическим программам массовой общеобразовательной школы. В программах обращается особое внимание учителя на обеспечение правильного соотношения всех форм речи на каждом уроке (устной, письменной, дактильной). На IV ступени обучения характерно линейное и линейно-ступенчатое расположение материала, так же, как это принято в массовой общеобразовательной школе. При линейном построении программ каждая последующая часть учебного курса является продолжением предыдущих. В каждом классе вводятся новые темы и разделы, что позволяет значительно экономить учебное время и быстрыми темпами продвигаться вперед. Учебный материал при этом излагается с той степенью подробности и глубины, которая диктуется задачами изучения данной темы, без возвращения к нему на следующих этапах обучения. Материал, подлежащий изучению, располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, по восходящей линии, причем новое излагается на основе уже известного материала и в тесной связи с ним. Пример линейного расположения — построение программ по математике, природоведению, литературе и др. Линейно-ступенчатое расположение материала характерно для предмета «русский язык», где большие по объему и уровню трудности темы, такие как «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол» и др., изучаются в два этапа. Например, «Имя существительное» как новая тема вводится в 8 классе, а более трудные разделы, связанные с этой частью речи, изучаются в 9 классе на основе известного и в тесном взаимодействии с ним. В программе приводится список действующих учебников, выпущенных издательством «Просвещение», а также основной список литературы для учителей.

■ Учебники для школы глухих

По определению М.Н. Скаткина, для учащихся учебник — это

средство для усвоения содержания, а для учителя — резюме изложения научных сведений и ориентир основ методической системы обучения данному учебному предмету.

Учебник составляется на основе учебного плана и в соответствии с учебными программами по предмету. Важнейшими элементами образования являются знания, и в учебнике им отводится главное место. В нем представлены различные виды знаний: основные термины и понятия, законы науки, научные факты, знания о способах деятельности, методах познания и истории развития науки, оценочные знания о нормах отношения к различным явлениям жизни. Учебник осуществляет воспитывающую функцию путем подбора соответствующих текстов. В специальной школе глухих он призван выполнять те же функции, что и в массовой школе: помочь неслышащим учащимся усвоить основное содержание того или иного учебного предмета, научит пользоваться учебником как важнейшим источником для углубления и закрепления знаний, полученных на уроке. Учебник для неслышащих учащихся должен отражать компенсаторно-коррекционную направленность обучения, осуществлять образовательную, развивающую и воспитательную функции.

На I, II, III ступени образования в школе глухих используются специальные учебники. Содержание школьных учебников для неслышащих учащихся должно соответствовать учебно-воспитательным задачам специальной школы, учебной программе, современному уровню развития данной области науки и представлять целостную систему знаний. В нем должна быть раскрыта сущность» основных научных идей, теорий, законов, понятий, отражена связь с жизнью. Большое внимание уделяется научности и доступности содержания учебника для глухих школьников в соответствии с их возрастными и познавательными возможностями, уровнем общего развития, способностями и интересами, а также предшествующей общеобразовательной подготовкой. Общий объем излагаемого в учебнике материала должен соответствовать учебному времени, отведенному на изучение данного курса, а распреде-

ление материала по разделам, темам и параграфам должно быть по возможности равномерным и по объему соответствовать содержанию учебного материала, изучаемого на уроке. В учебнике должны быть отражены основные требования к специальному обучению глухих детей: коммуникативная направленность заданий, связь предметно-практической деятельностью, осуществление внутрипредметных и межпредметных связей.

Особое требование предъявляется к речевому оформлению учебника для глухих школьников: учебный материал должен излагаться ясным, точным, лаконичным и понятным для учащихся литературным языком с учетом уровня речевого развития глухих и необходимости его обогащения. При этом необходимо строго относиться к выбору методических приемов словарной работы, не допускать «свободного» толкования, искажающего смысловое значение слова.

Методический аппарат учебника направлен на развитие интереса глухих учащихся к изучаемому материалу, их творческой активности, теоретических и практических навыков, на формирование основных приемов умственной деятельности и умений применять полученные знания на практике. Методический аппарат учебника предусматривает наличие примеров, пояснений, образцов выполнения заданий для организации классной и домашней учебной работы, материал для закрепления и повторения, а также для самостоятельной работы учащихся.

Иллюстрации учебника способствуют конкретизации излагаемого материала, пониманию глухими учащимися общего смыслового содержания текста, раскрытию последовательности событий, установлению причинно-следственных связей. Они дают наглядную информацию, усиливающую эмоциональное воздействие учебного материала. Иллюстрации учебника способствуют пониманию глухими учащимися значения отдельных слов и выражений, последовательности событий, раскрытию содержания, его дополнению и конкретизации. Аппарат ориентировки (предисловие, оглавление, сигналы-символы для обозначения структурных элементов книги, указатели,

сноски, ссылки) учит глухих школьников умению выделять главное, содействует развитию умений самостоятельно работать с учебником, обеспечивает подготовку к самостоятельному приобретению знаний. Важное значение имеют художественное оформление и полиграфическое исполнение. Учебники для школы глухих должны удовлетворять эстетическим требованиям, соответствовать гигиеническим и полиграфическим нормам. Начала осуществляться подготовка к изданию **учебно-методических комплектов**, состоящих из учебника, учебных пособий, методических разработок, разнообразных дидактических средств, технических средств обучения (ТСО) и компьютерной техники, пособия для учителя с рекомендациями по организации учебного процесса в соответствии с действующими программами, которые призваны облегчить подготовку учителя к уроку.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте ведущие идеи определения содержания образования на современном этапе.
2. Раскройте понятия: «гуманизация и дифференциация образования», «гуманитаризация образования».
3. Проанализируйте учебную программу школы глухих по любому предмету и определите возможности реализации задач образования.
4. Дайте анализ опыта разработки учителями разноуровневого содержания: учебного материала для учащихся с различным уровнем развития и подготовленности.
5. Раскройте характерологические особенности содержания образования специальной школы глухих.
6. Дайте сравнительную характеристику учебных планов общеобразовательной школы и базисного плана, приведенного в учебнике. Установите их сходство и различие.
7. По данной схеме проанализируйте программу для школы глухих по одному из учебных предметов.

Схема

- Какие научно-теоретические проблемы обучения глухих находят отражение в новых программах.
- Какова структура программы (кратко охарактеризовать разделы программы).
- Каков принцип расположения материала в программе школ глухих.
- Как реализуются в программе принципы обучения (общие и специфические), подтвердите примерами на основе анализа раздела или темы по одному из учебных предметов любого класса.
- Как осуществляется преемственность в обучении отдельных предметов (покажите на примере одного предмета).
- Как осуществляется повторение материала.
- Какие изменения внесены в новые программы. Чем обусловлена их необходимость (сравните с программой 1991 г.).
- Проведите анализ на основе предлагаемой схемы одного из учебников для начальных классов.
- Проведите анализ учебника по русскому языку для 5—6 классов школы глухих. Определите его соответствие основным педагогическим требованиям, предъявляемым к содержанию образования на современном этапе развития школы глухих.
- Цели и назначение учебника. Соответствие учебной программе по структуре, объему и глубине раскрытия материала.
- Соответствие системы вопросов, заданий, упражнений, задач, практических работ требованиям программ и практическим умениям и навыкам учащихся.
- Доступность предложенного учебного материала глухим учащимся данного возраста, соответствие предшествующей подготовке и уровню развития учащихся.
- Доступность объема учебного материала нормам учебного времени.
- Наглядность и конкретность изложения учебного материала. Характер

использования наглядно-иллюстративных средств (картинок, рисунков, схем). Коммуникативная направленность заданий. Связь с ППО.

- Пригодность учебника для организации самостоятельной работы учащихся, осуществления индивидуализации обучения.
- Доступность для глухих учащихся основных вопросов, заданий, упражнений, задач, практических работ.
- Ясность, точность языка учебника.
- Соблюдение внутрипредметных и межпредметных связей.
- Соблюдение преемственности с предшествующими учебниками по данному предмету.
- Общее заключение об учебнике.

Литература

1. Астапов В.М., Лебединская О.М., Шапиро Б.Ж. Проблемы специального обучения людей с ограниченными возможностями // Социальная работа: теория, технология, образование. 1996. № 1.
2. Коррекционная педагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. М., 1998.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.
4. О положении детей в Российской Федерации. М., 1995.
5. Программы специальных общеобразовательных школ для глухих детей. М., 2003.
6. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2000

Глава №4

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

■ Общие принципы обучения

Дидактические принципы — это общие и направляющие положения, возникающие в результате анализа научно-педагогических закономерностей и практического педагогического опыта, определяющие исходные позиции в организации познавательной деятельности учащихся. Они являются общими ориентирами для планирования, организа-

ции и анализа практики обучения.

Дидактические принципы меняются в соответствии с развитием педагогической науки в целом, в соответствии с изменяющимися целями образования. Являясь общими для разных типов школ, они не имеют отношения к идеологии и касаются только технологии обучения.

Каждая дидактическая система обосновывала принципы обучения, исходя в одном случае из опыта обучения, в другом — из философии, в третьем — из закономерностей развития психики детей.

Центральной идеей современной дидактической системы является достижение более высокой эффективности обучения в целях общего развития школьников, и это находит отражение в дидактических принципах, направленных на реализацию гуманистических подходов в учебно-воспитательном процессе школы.

Характеризуя систему дидактических принципов, мы исходим из закономерностей процесса обучения, целей и научного содержания обучения, возрастных и психологических особенностей развития детей с недостатками слуха. Наряду с *общедидактическими* в дидактике школы глухих выделяются *специфические принципы*, учитывающие особенности учебного процесса в специальной школе.

Принцип научности и доступности предполагает закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета, а также опору на науку как источник системы фактов, понятий и закономерностей, изучаемых в школе по соответствующим предметам.

Он определяет место научных знаний в учебной деятельности и обуславливает включение в содержание школьного образования учебного материала, точно установленного наукой. Вооружая учащегося доступными для его возраста научными понятиями и терминами, специальная школа глухих не упрощает и не искажает их. В традиционной дидактике принцип доступности обучения рассматривался и отрыве от принципа научности и затрагивал в основном область вооружения учащихся необходимыми знаниями, уме-

ниями и навыками. Современный уровень развития образовательных систем требует разработки научно-педагогических основ такого построения учебного процесса, которое давало бы оптимальный результат в развитии школьников. Традиционно на каждой ступени образования детям давалось лишь то, что им посильно в данном возрасте. Стихийный подход к определению уровня «посильности» свидетельствует об игнорировании конкретно-исторической и социальной обусловленности детского возраста и особенностей его отдельных периодов. Идея развивающего обучения требует полагаться не на реальный уровень развития ребенка, а на потенциальные возможности его психического развития, которые можно реализовать, перестраивая систему обучения.

С учетом особенностей психического развития неслышащего ребенка опора на принцип научности и доступности вносит специфические черты в организацию процесса обучения в специальной школе в целом.

Научные знания формируются в ходе учебного процесса с опорой на житейские представления об окружающей действительности, приобретаемые учащимися в процессе непосредственного общения с окружающими. Восприятие научного содержания учебного материала по учебным предметам зависит от уровня речевого развития учащихся. Накоплению научных фактов, формированию понятий и обобщению их содержания способствует использование в учебном процессе методов обучения, близких к методам науки: наблюдение, лабораторный эксперимент, создание проблемных ситуаций. Экспериментально доказано, что система научных понятий у неслышащих формируется труднее и медленнее, чем у слышащих. В стройную систему научные понятия выстраиваются лишь по мере овладения умениями и навыками анализа и синтеза, что обусловлено уровнем развития речи и словесно-логического мышления, словесного обобщения. Преодолению своеобразия в усвоении научных понятий способствует широкое использование практической деятельности, связь обучения с жизнью и личным житейским опытом учащихся. Успех научного восприятия учебного материала на доступном

неслышащему учащемуся уровне зависит от организации мыслительной деятельности школьников. Необходимо знакомить детей со способами научной организации учебного труда, формировать у них умения наблюдать, фиксировать и анализировать результаты наблюдений или изучаемых явлений и фактов. Реализация принципов научности и доступности в коррекционно-развивающей системе будет содействовать преобразованию познавательной деятельности неслышащих учащихся, созданию условий для формирования правильных представлений и научных понятий с целью точного их выражения в терминах, принятых в науке.

Принцип последовательности и систематичности в обучении является отражением структурно-системного подхода в науке, в соответствии с которым весь материал, подлежащий изучению, необходимо представить в обоснованной системе и последовательности. Этот принцип предполагает обеспечение взаимосвязи и взаимообусловленности содержания учебной информации, методов его изложения и организованных видов деятельности. Проявлением этого принципа является установление межпредметных и внутрипредметных связей, содействующих формированию систематичности в знаниях, усвоенных ранее и вновь приобретаемых либо в рамках одного учебного предмета, либо на уровне межпредметных связей. Последовательность проявляется в том, что в подборе и межпредметном изложении программного материала, в использовании методов и форм организации обучения соблюдается принцип перехода от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Рассматриваемый принцип реализуется в учебных планах, логически обосновывающих последовательное расположение учебных предметов по годам обучения, в программах по учебным предметам, составленных с учетом того, что содержание каждой новой темы развивает и обобщает знания, приобретенные учащимися при изучении предыдущих.

Принципу последовательности и систематичности подчиняется вся логика изложения материала конкретного одного предмета. В новой учебной

информации, как правило, выделяются логические части, связанные единой идеей. Новый материал связывается с ранее изученным: учитель подает его порциями, реализуя частные задачи урока, подводя к обобщающим выводам. Продумывая изложение нового материала, он вычленяет ведущие понятия, способы их формирования и связь с другими, ранее изученными.

Систематичность не означает догматизма, скованности определенной схемой, а предполагает выбор наиболее рациональной системы и последовательности на каждом конкретном уроке.

Систематичности формирования знаний способствует регулярное повторение, особенно если в процессе его ранее усвоенный материал рассматривается в новых ситуациях. Руководствуясь принципом систематичности и последовательности, глухой учащийся овладевает навыками рационального планирования своей деятельности (план ответа, порядок выполнения домашнего задания, последовательность заучивания, алгоритм решения задачи, грамматического разбора и т. д.).

Учитель придерживается определенной системы в проверке качества усвоения знаний учащимися, в оперативной ликвидации образовавшихся пробелов. Он заботится также о системе контроля и самоконтроля за речью.

Благодаря принципу последовательности и систематичности обеспечивается системное взаимодействие различных компонентов учебного процесса в их диалектическом единстве, таким образом достигается наиболее высокая продуктивность формирования знаний, умений, качеств и свойств личности.

Принцип прочности обосновывается исходя из доказанных в дидактике и психологии обучения положений, что усвоение знаний и сохранение их связано с развитием логического мышления и словесно-логической памяти учащихся.

Реализация: этого принципа предполагает осмысленное запоминание, длительное сохранение и на основе этого оперативное использование усвоенных знаний в целях их дальнейшего обогащения.

Принцип прочности требует от учителя знаний об особенностях усвоения глухими учащимися учебного материала на различных этапах обучения. В связи с этим особое внимание должно быть уделено отбору материала, подлежащего усвоению на уроке и в процессе выполнения домашних заданий, выделению в нем главного, существенного, что должно стать достоянием словесно-логической памяти.

Развитие памяти у глухих, по данным И.М. Соловьева, Т.В. Розановой и др., отличается своеобразием, обусловленным рядом причин:

- меньшей эффективностью словесного, зрительно-артикуляционного кодирования запоминаемого материала по сравнению со слухо-зрительно-артикуляционным кодированием слышащими;
- более медленным образованием разветвленной системы соподчиненных и сопоставимых друг с другом значений, которые запечатлеваются в структурах долговременной памяти, и меньшими возможностями включения нового материала в ранее сложившиеся системы связей;
- отставанием в формировании приемов опосредованного запоминания (например, группировки материала по определенному признаку).

Учет этих факторов требует стимулирования произвольного и непроизвольного запоминания детьми образцов речевых высказываний при многократных, лучше всего рассредоточенных во времени и обусловленных различными ситуациями повторениях. Важно формировать приемы опосредованного запоминания (использование картинок-опор, классификация, группировка материала), а также приемы мыслительной деятельности (сравнение, обобщение, конкретизация, отвлечение и др.).

Добиваясь прочности усвоения знаний, учитель ориентирует учащихся на целесообразное использование всех сохранных анализаторов для восприятия учебного материала также развивающегося речевого слуха.

В реализации принципа прочности велика роль *встречной активности* учащихся, положительной мотивации, формирующегося познавательного интереса. То, что ярче переживается, прочнее усваивается учеником.

Особо надо отметить роль упражнений, суть которых — применение

знаний на практике — позволяет считать их лучшим дидактическим средством, обеспечивающим прочность знаний, умений и навыков. Эффективность реализации этого принципа в практике обучения достигается многократным повторением отдельных частей учебного материала. Такое повторение позволяет учителю добиваться от учащихся воспроизведения изученных правил и понятий. Однако развитие их может тормозиться за счет однообразной умственной деятельности. В системе обучения, направленной на развитие учащихся, прочности знаний будет содействовать принцип продвижения вперед быстрыми темпами, так как он требует разностороннего подхода к изучаемому, постоянного введения новых знаний, содействующих систематизации уже усвоенных, а, следовательно, и их упрочнению. Самостоятельная работа учащихся над учебным материалом — один из важнейших факторов прочности знаний. Для упрочнения знаний в памяти большое значение имеет их практическое применение в разнообразных формах деятельности, результаты которой облекаются в словесные формы выражения.

Принцип сознательности и активности в коррекционно-развивающей системе обучения незрячих понимается как осознание учащимися процесса учения (Л.В. Занков), сознательное усвоение ими знаний. В борьбе с формализмом в обучении он сыграл положительную роль, так как обязывал учить таким образом, чтобы каждое понятие, обобщение, умение и навык стали инструментом дальнейшего познания учащимися предметов и явлений объективного мира. Но в этом проявлялась его ограниченность, так как нивелировалась цель направленности на развитие школьников. В современных условиях реализация его в учебном процессе должна быть направлена на сознательное и активное отношение школьников к учению, на понимание изучаемого материала и умение выразить его в словесной речи, на сознательное применение знаний: на практике.

Осознание учащимися процесса учения предполагает такую организацию учебного процесса, при которой школьники уяснили бы для себя, почему так, а не иначе представлен в учебном предмете изучаемый материал,

умели выделить главные элементы, необходимые для заучивания, понимали причины допущенных при его усвоении ошибок.

Принцип сознательности и активности имеет особую значимость в обучении незлышащих. Так, в исследованиях Н.Г. Морозовой, И.М. Соловьева, Т.В. Розановой и др. отмечается недостаточное осмысление глухими учащимся читаемого текста, недопонимание смысла и содержания арифметических задач, затруднения в установлении причинно-следственных связей в воспринимаемом учебном материале.

Важнейшую роль в осознанном восприятии учебного материала незлышащими школьниками играет мастерство сурдопедагога, цель которого — не только добиться осознания содержания учебного материала, но и активизировать деятельность ученика на уроке, предупреждая механическое заучивание.

Об осознанном усвоении учебного материала сурдопедагог судит по способу словесного объяснения учеником усвоенного, умению применять знания на практике, делать обобщенные выводы и подтверждать рассуждения примерами. Осознанное отношение к учению и активность незлышащего ученика обеспечиваются многообразием методов, средств и приемов, направленных на коррекцию недостатков развития.

Принцип наглядности и словесных средств обучения традиционно рассматривался в дидактике с точки зрения опоры на чувственный познавательный опыт ребенка с целью конкретизации усваиваемых понятий, правил, законов. Он направлен на организацию наблюдений в целях накопления, систематизации и обобщения чувственных образов как основы формирования новых понятий, выводов, правил в учебно-воспитательном процессе, что правомерно для первоначального этапа обучения глухих.

Такая односторонность в определении принципа заключалась в том, что наглядность всегда признавалась исходным началом обучения, ибо мышление детей, как известно, развивается от конкретного к абстрактному.

При этом не учитывалось то обстоятельство, что применение в обуче-

нии одной и той же структуры учебного процесса от «наглядного к отвлеченному» укрепляет тенденцию развития мышления детей, характерную для младшего школьного возраста. Обогащение дидактической теории новыми данными позволили выявить новый взгляд на сущность принципа наглядности в коррекционно-развивающей системе.

Рассматривая наглядность как важнейшее средство обучения и учитывая логику учебного процесса, современная дидактика вкладывает в понятие принципа наглядности способы освоения мира реальной действительности человеком от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному.

С этой точки зрения и понятие, и образ рассматриваются как мыслительные обобщения, что ориентирует педагога не только на использование наглядности как средства иллюстрации, но и на самостоятельную работу с наглядными образами, объектами как источниками информации, содержащими в себе общее и особенное, индивидуальное.

Такой подход, следуя логике процесса усвоения знаний, на каждом отрезке обучения требует поиска исходного начала в фактах и наблюдениях, единичного в научных понятиях и теориях, после чего происходит закономерный переход от восприятия единичного, конкретного предмета к общему, абстрактному или, наоборот, от общего, абстрактного к единичному, конкретному.

Принцип наглядности приобретает особую значимость при обучении неслышащих учащихся: наглядность облегчает познание многообразия конкретных явлений, предметов окружающего мира, обеспечивает связь между словом и образом, создает условия для развития наблюдательности, коррекции и развития восприятия и мышления.

При этом учитывается, что наглядность сама по себе не гарантирует активного наблюдения, для которого характерно наличие внутренних вопросов, активной мысли ученика. Принцип наглядности требует, чтобы восприятие и абстрактное мышление выступали в единстве. Использование наглядности способствует развитию воображения, яркому запечатлению и длительному

сохранению в памяти учебного материала, стимулирует познавательный интерес к изучаемому предмету. Очень важно, чтобы наглядные пособия были разнообразны, а методика их использования верна.

Среди наглядных средств, применяемых в обучении глухих, можно выделить следующие:

- средства предметно-образной наглядности (натуральные предметы, их плоскостные и объемные изображения);
- средства знаковой (условной) наглядности (схемы, опорные сигналы, чертежи, карты, графики, таблицы, опорные конспекты и т. д.);
- средства динамической наглядности (диафильмы, видеофильмы, кинофильмы или их фрагменты, компьютеры, ТСО).

Средства предметно-образной наглядности компенсируют бедность чувственного опыта глухих детей. Они призваны обеспечить формирование четких образов новых предметов и явлений, актуализацию образов, сложившихся в прошлом опыте школьников.

С помощью средств знаковой наглядности облегчается процесс преобразования мышления глухих учащихся, средства динамической наглядности позволяют им увидеть предмет в действии, а процесс — в развитии.

Особая роль в организации познавательной деятельности неслышащих учащихся в современной школе отводится использованию компьютеров. Это дает возможность значительно расширить спектр решаемых задач, сформировать качественно новый образ явления, провести моделирование экспериментов, которые невозможно организовать в лабораторных условиях. Графические возможности компьютера позволяют продемонстрировать динамические явления, которые невозможно описать словами или изобразить мелом на доске. Использование компьютеров в учебном процессе делает его более интересным и эффективным, что позволяет экономить время учащихся, а высвободившиеся часы использовать для разнообразной творческой деятельности.

Выбор средств наглядности должен соответствовать возрасту и уровню

речевого развития учащихся, что обеспечивает взаимосвязь восприятия наглядных образов со словесным оформлением в тесной связи с активностью учащихся и развитием их мышления. Особое значение в обучении незлышащих учащихся придается соотношению между словом учителя и наглядностью (А.И. Дьячков).

Наглядность сама по себе не вызывает активного наблюдения незлышащих учащихся, и задача сурдопедагога заключается в том, чтобы создать такие условия для ее восприятия, чтобы у школьника возник вопрос, появилось стремление узнать и понять, что заключает в себе то или иное наглядное средство.

Экспериментальным путем были проверены различные формы сочетания слова учителя и применяемых им средств наглядности, а также роль слова учителя в организации наблюдений (Л.В. Занков). Сочетание слова и наглядности изменяется в зависимости от этапа обучения и уровня познавательных возможностей незлышащих учащихся. В младших классах наглядность является исходным пунктом обучения, ей отводится больше места, на ее основе формируются словесные обобщения. Старшеклассники, овладев различными формами речи, в состоянии воспринимать и усваивать знания на словесной основе, а наглядность может выступать как иллюстрация излагаемого материала и как способ раскрытия внутренних связей и решения познавательной задачи в форме организации лабораторных или практических работ.

При использовании средств наглядности всегда необходимо учитывать диалектическую взаимосвязь чувственной и логического познания, направленного на формирование языковых средств в восприятии научных понятий глухими, связывая усвоенные понятия с практикой жизни.

■ Специфические принципы обучения

Коррекционно-развивающая система обучения незлышащих, сложившаяся в отечественной сурдопедагогике, имеет значительный опыт в разработке путей специального педагогического воздействия на ребенка, обеспечивающих возможность сглаживания последствий слухового дефекта при условии компенсаторно-коррекционной работы. Вместе с тем нарушение

функции слухового анализатора определяет своеобразный путь психофизического развития неслышащего ребенка. При врожденной глухоте или глухоте, возникшей в доречевом периоде, нарушается естественный ход речевого развития. Отклонения в развитии словесной речи тормозят развитие всех познавательных процессов, затрудняют общение с окружающими, накладывают отпечаток на формирование социальных потребностей. Современная сурдопедагогика располагает научно обоснованной системой оказания коррекционной помощи неслышащему ребенку и обеспечения компенсаторного пути развития за счет сохранных анализаторов.

Компенсаторно-коррекционная работа в специальной школе строится на основе использования различных технических средств, с помощью особых коррекционных предметов, специальных методов обучения, специфических, форм организации учебного процесса и т. д. Особенности развития психической деятельности неслышащих и необходимость создания равных условий со слышащими в получении образования определяют важность разработки специфических принципов обучения в соответствии с целями образования и закономерностями процесса усвоения знаний, умений и навыков неслышащих учащихся. Рассматривая специфические принципы как компонент коррекционно-развивающей системы, можно проследить иерархию их развития.

Вплоть до 60-х гг. сурдопедагогика опиралась на общедидактические принципы обучения, которые использовались с учетом психофизического развития неслышащих учащихся.

Впервые теоретически обоснованно специфические принципы обучения представил А.И. Дьячков, выделив важнейшие из них:

- связь процесса обучения основам наук и словесной речи;
- обучение в деятельности;
- единство процесса обучения и формирования личности глухого ребенка;
- концентричность и пропедевтика;
- индивидуальный и дифференцированный подходы.

Эти принципы не утратили своей значимости по сей день. Получив

дальнейшее развитие, они дополнились новыми данными, вытекающими из целей и задач современной специальной школы для незлышащих.

Принцип усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка обусловлен тем, что ход личностного развития незлышащего ребенка, усвоение им установленного объема образования определяется уровнем языкового развития, возможностью воспринимать информацию в словесном оформлении, адекватно пользоваться ей, что, в свою очередь, зависит от уровня сформированности словесно-логического (понятийного) мышления. Большую роль в реализации принципа играет научно обоснованная *деятельностно-коммуникативная система обучения языку* (С.А. Зыков, М.П. Носкова), которая включает в себя конкретные пути развития целого ряда умственных способностей, необходимых незлышащему ребенку, особенно в первоначальный период обучения. Она содействует развитию визуально-пространственных, телесно-кинетических, логико-математических, вербально-лингвистических, межличностно-коммуникативных и других способностей на основе коррекционных курсов, дополняющих общеобразовательные предметы. Взаимосвязь общеобразовательных и коррекционных курсов обеспечивает комплексное воздействие на развивающуюся личность незлышащего школьника на основе усвоения основных закономерностей родного языка.

Родной язык представляет собой ту образовательную область, на базе которой осуществляется усвоение всего объема школьных знаний по всем учебным предметам. В начальной школе учебная деятельность незлышащих направлена на приобщение их к выработанной человечеством языковой культуре и к естественным общепринятым способам вербального общения. На следующей образовательной ступени реализация принципа предполагает активное включение незлышащего ученика в процесс овладения языком, учитывая его корригирующее и стимулирующее воздействие на все сферы познавательной деятельности.

Реализация принципа направлена на развитие всех форм восприятия, на создание условий для практики речевого общения при постоянном пользо-

вании электроакустическом аппаратурой, на развитие мотивов и способов использования разных видов речевой деятельности: слухозрительного и слухового восприятия речи, устного, письменного, устно дактильного воспроизведения: ее, на развитие навыков планирования и прогнозирования практической и речевой деятельности как на уроках, так и во внеурочное время. Коммуникационно-деятельностная система по своей сути является логоцентрической и личностно ориентированной, так как в соответствии с ней родной язык в специальной школе для незлышащих рассматривается и: как общеобразовательным предметом, и как специальный коррекционный курс, обеспечивающий полноценное усвоение знаний по другим общеобразовательным предметам.

В старших классах расширяется объем учебной информации для осознанного усвоения школьниками базовых понятий, основных законов, аксиоматических и гипотетических суждений по всем предметам общеобразовательного цикла. При этом сохраняется корректирующая функция родного языка, которая заключается в усилении внимания к отработке синтаксической семантики языкового материала, в специальном изучении способов определения понятий в каждой научной области.

На этом этапе обучения реализация принципа выражается в усилении коммуникативной направленности при отработке программных сведений, в развитии способов восприятия словесного материала, повышении качества его устного и письменного воспроизведения. Положительный успех реализации данного принципа обеспечивается оригинальным содержанием программ, специальными методами обучения, специфическими организационными формами. Прочное усвоение знаний по разным учебным предметам достигается путем отработки специально отобранного языкового материала, целенаправленного формирования осознанного коммуникативного поведения, развития словесно-логического мышления на основе овладения различными видами речевой деятельности в условиях преднамеренного создания высокого потенциала слухоречевой среды.

Принцип интенсификации развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи состоит в том, чтобы развить у неслышащего школьника способность достаточно свободно понимать обращенную к нему речь собеседника и говорить разборчиво, внятно для окружающих. Целым рядом исследований доказано (Ф.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичева, И.Г. Багрова), что развивающаяся в ходе учебно-воспитательного процесса слуховая функция служит основой для создания единой системы для слухокинетических связей. Эта система предусматривает активное речевое поведение неслышащего в условиях слухоречевой среды, что, в свою очередь, создает новую **полисенсорную** основу для личностного развития школьника. Развитие речевого слуха активизирует речевое поведение ребенка, которое проявляется в его желании и умении вступать в речевой контакт с помощью устной речи как со взрослыми, так и со сверстниками.

Указанный принцип направлен на выполнение требований, предусмотренных новыми программами. Уже на первой образовательной ступени сурдопедагог должен формировать у неслышащего ребенка с помощью слухового аппарата умения по подражанию и самостоятельно пользоваться устной речью, говорить выразительно, голосом нормальной высоты, воспроизводя звуковой состав слова точно или приближенно (концентрический метод обучения произношению), соблюдая ритмическую структуру речи и основные орфоэпические правила.

Реализация принципа предусматривает развитие слуховой функции и произносительной стороны устной речи не только в единстве, но и при обязательном условии **постоянного** использования электроакустической аппаратуры коллективного и индивидуального назначения в ходе всего учебно-воспитательного процесса и вне его, в разных организационных формах (фронтальные занятия в слуховом кабинете, групповые и индивидуальные занятия, музыкально-ритмические, свободная деятельность детей).

Действенность принципа обусловлена решением задач образователь-

ных программ, суть которых состоит в том, что бы развить у неслышащих школьников способность воспринимать речевой материал как на слухозрительной, так и на слуховой основе, исключая зрение. При этом: в задачи сурдопедагогов входит создание слухо-зрительной основы для восприятия учащимися словесной речи, совершенствования навыков активной речевой деятельности глухих. Единство развития речевого слуха и: произносительной стороны речи проявляется в том, что работа по развитию устной речи строится дифференцированно на основе выявленных в комплексном обследовании резервов развития слухозрительного и слухового восприятия устной речи с учетом уровня речевого развития и индивидуальных особенностей учащихся. Обучение произношению на основе аналитик о синтетического концентрического полисенсорного метода (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, 1981), а также развивающееся слуховое восприятие создают у неслышащих принципиально новую полисенсорную основу для развития и коррекции устной речи в единой системе слухо-зрительно-кинестетических связей.

Реализация принципа обеспечивается всем: ходом учебно-воспитательного процесса, при этом соблюдается преемственность в развитии произносительной стороны устной речи и слухового восприятия в разных организационных формах на специальных занятиях, на общеобразовательных уроках и во внеурочное время.

Результативность принципа интенсификации развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи определяется положительной динамикой развития слухового восприятия, наличием качественных изменений слуховой функции неслышащих как следствия целенаправленной слуховой тренировки, а также уровнем сформированности навыков устной речи, которая на завершающей стадии образовательного процесса в школе должна соответствовать требованиям программы. Учащиеся должны уметь внятно и достаточно естественно пользоваться устной речью, сохраняя нормальный голос, звуковую и ритмическую структуру, адекватно используя в устном общении естественные жесты,

пластику, выражение лица, а также передавая эмоциональное содержание высказывания (радость, удивление, огорчение, недоумение и т. д.). В их задачу входит также уметь самостоятельно контролировать силу и высоту голоса, слитность речи, воспроизведение ее звуковой и ритмико-мелодической структуры.

Принцип активизации речевого общения обусловливается необходимостью реализации психолого-педагогических подходов к организации совместной деятельности неслышащих учащихся и предполагает моделирование ситуаций, называющих потребность в общении на основе словесной речи. Специальное обучение школьников формированию различных способов общения осуществляется с учетом форм социального поведения во всей учебно-воспитательной работе, и прежде всего на уроках предметно-практического обучения. Реализация принципа требует активной деятельности учащихся — выражения ими в словесной форме своих коммуникативных намерений. Это прежде всего умения отвечать на вопросы, формулировать вопрос, сообщать о своих желаниях, состоянии, деятельности, докладывать о выполнении поручения, способность обратиться с просьбой или поручением к учителю, товарищу и др.

Суть принципа выражается в реализации программных требований к урокам разговорной речи, предметно-практического обучения, на которых проводится систематическая работа с учетом подбора базового речевого материала в условиях совместной деятельности, что способствует формированию общения как особого вида речевой деятельности, активизирует инициативную речь учащихся в целях установления деловых контактов, связанных с учебно-воспитательным процессом.

Реализация принципа предполагает, что обязательным условием развития речевой коммуникации является не направленность на тренировку неслышащих учащихся в отдельных речевых действиях, а формирование речевой деятельности с учетом всех ее структурных элементов. Для обеспечения мотивированности и результативности общения особое внимание необходи-

мо уделять формированию побудительно-мотивационной фазы речевой деятельности на всех уровнях учебного процесса. Принцип активизации речевого общения предполагает планомерное овладение леке и кой, различными видами грамматических моделей, структурами диалогических единств и связных высказывании в условиях организованной речевой практики.

В среднем звене обучения неслышащих учащихся целям активизации речевого общения служат задания с коммуникативной направленностью (записки, отчеты, письма родным, товарищу, подруге, деловые бумаги), что отражено в программных требованиях и в содержании учебников по русскому языку. Активизация речевого общения обеспечивается широкой речевой практикой в процессе организации: совместной коммуникативно-направленной деятельности во внеклассное время (подготовка и проведение игр, школьных праздников, общественно-полезных дел). Реализация принципа требует целенаправленного формирования у неслышащих школьников осознанного коммуникативного поведения: и развития словесно-логического мышления на основе овладения различными видами речевой деятельности, лексическими значениями различных слов по мере усвоения знаний по родному языку и другим учебным предметам.

Успешной реализации принципа будет содействовать соблюдение требований единого речевого режима в школе, единство требований к речи учащихся со стороны педагогического коллектива и родителей, установление контактов со слышащими сверстниками путем организации и проведения интегрированных мероприятий (театрализованных, интеллектуальных, спортивных и других видов творческой деятельности) на основе равноценного сотрудничества.

Принцип обосновывает необходимость дальнейшего совершенствования коммуникативных способностей глухих старшеклассников. Введение в учебный план нового учебного предмета речь и культура общения помогут преодолеть специфические трудности словесного общения. На этих занятиях будет происходить дополнительная систематическая тренировка в восприя-

тии и воспроизведении разностилевого языкового материала с учетом коммуникативной задачи. Специально организованная работа в этом направлении с учетом принципа активизации и делового общения будет содействовать развитию коммуникативной компетенции, направленной на осознанное использование речевых возможностей в разных условиях общения (в семье, в гостях, во время посещения театра, на транспорте и т. д.), на преднамеренный отбор языковых средств для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми (овладение нормами речевого этикета и правилами речевого поведения), необходимыми неслышащему человеку для подлинной интеграции в обществе.

Принцип деятельностного подхода отражает основную направленность современной системы обучения неслышащих учащихся, в которой деятельность рассматривается как процесс формирования знаний, умений и навыков и как условие, обеспечивающее коррекционно-развивающую направленность формирования личности неслышащего школьника. Важным условием обоснования принципа является «издание положительного отношения к деятельности, базирующегося на интересе (Н.Г. Морозова). Оно возникает при условии положительного отношения к деятельности и достигается благодаря созданию положительных эмоций, связанных с выполняемой деятельностью.

В первоначальный период обучения использование игровой формы учебной деятельности будет создавать положительные эмоции, развивать интерес к учебной деятельности и к преодолению трудностей.

Особое место в реализации принципа отводится предметно-практической деятельности, которая рассматривается в сурдопедагогике как средство коррекции и компенсации всех сторон психики глухого школьника в соответствии с психологической теорией о деятельностной детерминации психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин).

Практическая деятельность — отправная точка и база разностороннего развития неслышащего школьника. Опора на чувственную основу познания в

формировании высших психических функций и усвоении языка способствует выравниванию имеющихся отклонений в развитии и предупреждению последующих трудностей.

Новая дидактическая система (С.А. Зыков и др.) с широким использованием предметно-практической деятельности в качестве базы для формирования понятий, развития речи как средства общения, формирования активности и самостоятельности, умения планировать свою деятельность является центральным звеном в обосновании и развитии данного принципа. Она создает базу для овладения мыслительными операциями, содействует развитию словесно-логической памяти, облегчает глухому школьнику усвоение «жизненных понятий».

На основе принципа деятельностного подхода предметно-практическая деятельность обеспечивает пропедевтику общего образования и трудовой подготовки незлышащих учащихса. Так, например, изучение коррекционного курса предметно-практического обучения позволило приблизить путь речевого и интеллектуального развития незлышащих к естественному ходу психического развития. Данным коррекционным курсом создаются условия, при которых вызванное практической деятельностью общение, интериоризуясь, образует содержательную сторону познавательных процессов. В начальной школе у незлышащих учащихса закладываются основы **учебной деятельности**, направленной на всестороннее и гармоничное развитие личности при изучении различных учебных предметов. На данном этапе обучения предусматривается пропедевтическая направленность большинства традиционных школьных дисциплин с преобладанием в них содержания, учитывающего опору на предметно-практическую деятельность, что обусловлено специфическими особенностями развития детей, трудностями в освоении всего объема знаний, изложенных на языковой основе. Так, например, пропедевтический курс «Окружающий мир» (природоведение) предшествует изучению систематических школьных дисциплин (биологии, географии, истории, физики, химии, математики) и способствует адаптации незлышащего ре-

бенка к окружающей действительности, а также к наполнению языка предметным содержанием. На основе предметной деятельности обеспечивается последовательное углубление природоведческих, обществоведческих, математических и языковых представлений.

В старших классах реализация принципа предполагает обеспечение понимания социального и личного смысла выполняемой деятельности. Доведение до сознания глухих учащихся смысла учебной и других видов деятельности часто осложнено несформированностью познавательных интересов, недопониманием мотивов деятельности, ее целей, открывающихся перспектив. Опора на принцип деятельностного подхода на данном этапе обучения требует особого внимания к специальной организации деятельности, направленной на всестороннее освещение учебной информации с целью осознанного усвоения учащимися базовых понятий по всем учебным предметам, развитие способов восприятия словесного материала, повышение качества устного и письменного воспроизведения его.

Организация учебной деятельности неразрывно связана с формированием мотивации учения, которая, в свою очередь, формируется через различные формы коллективной деятельности. В условиях коллективных форм учебной работы ученик часто проводит переоценку ценностей. Если он видит, что его деятельность вызывает большой интерес у товарищей, он сам начинает ее ценить и понимает, что учебная работа может быть значима сама по себе. Тем самым это способствует его активной деятельности, а учебная работа становится его потребностью.

При личностно-ролевой форме организации учебной деятельности (Е.Г. Речицкая) каждый ученик, выполняя определенную роль в процессе обучения (учителя, консультанта, контролера, бригадира и т. д.), может почувствовать себя субъектом учебно-воспитательного процесса, играть активную и важную роль в коллективе сверстников. Опора на принцип деятельностного подхода позволяет сурдопедагогу на основе использования коллективных форм обучения дифференцировать учебные задания для разных категорий

учащихся, сделать их посильными для каждого ученика и содействовать развитию мотивации учения неслышащих школьников. Реализация принципа деятельностного подхода направлена на формирование социальных мотивов деятельности, раскрытие перспектив, открывающихся перед глухими учащимися в связи с усвоением ими знаний и овладением той или иной деятельностью в новых экономических условиях. Включение неслышащих учащихся в разнообразную деятельность способствует преодолению отклонений в развитии, побуждает к преодолению возникающих трудностей, связанных с осуществлением познавательной деятельности, развивает у них стремление самостоятельно добывать знания, необходимые для получения образования и овладения перспективными профессиями.

Принцип пропедевтики и концентричности в сурдопедагогике обеспечивает специфичность учебно-воспитательного процесса.

На основе многолетних научных исследований и практического опыта в специальной школе для глухих (коррекционном образовательном учреждении I вида) сложилась особая образовательная система, которая подразделяется на четыре этапа: первоначальный (подготовительный класс), начальная школа (1—3 классы), первая основная (1 классы), вторая основная (8—10 классы). Многоступенчатость, или поэтапность, образовательной системы характеризуется последовательным развитием и усложнением содержания учебного материала по всем учебным предметам. Данный принцип обеспечивает решение задач пропедевтического характера, направленных на практическое овладение содержанием образования.

Эта работа характерна для I, II и III этапа, которые можно рассматривать как образовательные концентры, в которых осуществляется расширение, уточнение и коррекции представлений и знаний об окружающем мире. Пропедевтическая работа в эти периоды направлена на развитие у детей сенсорной базы, на формирование мыслительной деятельности, наглядных и отвлеченных обобщений. Одно временно происходит подготовка учащихся к сознательному овладению научными знаниями, общешкольными умениями и навыками.

Принцип пропедевтики и концентричности обеспечивает возможность целенаправленной организации процесса обучения, своевременного выявления динамики и недочетов в коррекционной работе, поиска дополнительных средств.

Преодоления недостатков в учебно-познавательной деятельности неслышащих. На каждой последующей образовательной ступени — через коррекционные курсы. С помощью использования различных технических средств обучения принцип пропедевтики и концентричности позволяет организовывать учебную работу школьников на более высоком образовательном уровне.

Принцип пропедевтики и концентричности обеспечивает особое структурирование содержания общих с массовой школой учебных предметов. Так, например, родной язык и литература как учебный предмет в I период представлен набором специальных учебных предметов: обучение дактильной речи, обучение устной речи, обучение грамоте; во II периоде — развитием речи, чтением и развитием речи, формированием грамматических обобщений и т. д. Он предполагает создание особых условий сообщения и отработки знаний и вместе с тем позволяет решать задачи изучения любого школьного учебного предмета так же, как в массовой школе, — то есть обеспечивает планомерное целенаправленное изучение основ наук, овладение знаниями, необходимыми для жизни, для любой сферы трудовой деятельности. Необходимо отметить, что в реализации этого принципа задачи пропедевтического и коррекционного характера и задачи, обеспечивающие освоение основ наук в полном объеме, решаются в неразрывном единстве и оказывают положительное влияние друг на друга: практические умения и навыки способствуют формированию научных обобщений, и наоборот, обобщенные научные понятия позволяют учащимся лучше разбираться в решении практических задач.

Этот принцип содействует увеличению информационной насыщенности всех уроков за счет ранее приобретенных практических умений и навы-

ков, установлению межпредметных связей, развитию познавательных интересов.

Наиболее ярко он реализуется в структуре учебных планов и содержания программ.

Для программ I, II, III этапов обучения характерно концентрическое расположение материала, и лишь на IV этапе оно становится линейно-ступенчатым, т. е. глухие школьники пользуются теми же учебниками, что и их сверстники в массовой школе.

■ **Общая характеристика методов обучения**

Под методами обучения в дидактике понимаются способы совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения, с помощью которых достигается выполнение намеченных задач. Используемый метод обучения определяет виды деятельности учителя и учащихся, характер их взаимодействия.

С понятием метод связаны понятия *прием и средство*.

Прием — это элемент того или другого метода, частное по отношению к общему. Например, это постановка вопросов, логических задач, подводящих: учащихся к необходимости узнать новое, анализ жизненных ситуаций, близких к теме урока и др.

К средствам обучения относятся: слово учителя, учебники, учебные пособия, книги; учебное и лабораторное оборудование, наглядные пособия, дидактические материалы; технические средства обучения (телевизоры, кодоскопы, видеоманитофоны); звукоусиливающая аппаратура, специальные средства программированного обучения (программированные учебные пособия типа «Видимая речь», «Мир за твоим окном»), специальные средства трудового обучения.

Выбор метода предполагает учет уровня развития, особенностей характера, темперамента детей, их склонностей и интересов.

Учитель должен знать способности своих учеников, представлять сте-

пень их умения делать обобщения, выводы, находить аналогию, устанавливать различие в сказанном, анализировать, критически оценивать факты, сведения. Его задача — предвосхищать ответную эмоциональную реакцию учащихся.

Метод в самой широкой трактовке — это способ достижения цели, т. е. совокупность приемов и операций, используемых для достижения цели.

Целостный подход к методам обучения состоит в том, что они должны отражать основные структурные компоненты деятельности. Достижение поставленных целей возможно, если деятельность педагогов и учащихся будет определенным образом организована, мотивирована и подкреплена соответствующими стимулирующими влияниями, если с помощью контроля и самоконтроля, выявляющих степень приближения к цели, будут вноситься необходимые коррективы организацию деятельности и, наконец, если будут созданы благоприятные условия для ее осуществления.

*В соответствии с этим можно выделить **три группы методов**:*

- методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учения;
- методы контроля и самоконтроля эффективности обучения (Ю.К. Бабанский).

Выделение такой группы методов обучения превращает стимулирование и мотивацию (понимаемую как внутренний аспект, а не внешний) в органическую часть структуры учебного процесса. При этом просматривается и воспитывающее влияние методов, так как речь идет о формировании общественно ценных мотивов.

Методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности отражают следующие основные аспекты структуры познания:

- перцептивный (чувственное восприятие), что соответствует поли-

сенсорному подходу к процессу обучения детей с нарушениями слуха;

- логический — индуктивные и дедуктивные методы, отражающие логику изложения учебного материала учителем и восприятия его учеником;
- гностический характер познавательной деятельности — объяснительно-репродуктивные и информационно-поисковые (частично-поисковые, исследовательские) методы и др.;
- кибернетический — методы управления и самоуправления учебно-познавательной деятельностью, которые предполагают непосредственное и опосредованное управление и соответственно частичное или полное самоуправление учением.

Комплексный подход к характеристике методов обеспечивает единство рационального и чувственного, конкретного и абстрактного, исторического и логического в познавательной деятельности учащихся с нарушениями слуха. Между выделенными методами организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности существуют взаимосвязи как между компонентами целого. Сурдопедагог должен иметь в виду эти подходы при выборе конкретного метода обучения, так как при изучении определенного элемента содержания темы он избирает индуктивную или дедуктивную логику его раскрытия, а также тип деятельности — репродуктивную или поисковую, необходимые виды перцепции и меры управления учением. Таким образом, выделенные подходы, применяемые в разной последовательности, взаимодополняют друг друга. Понимание этого обстоятельства все чаще проявляется в стремлении применить бинарные и многосторонние подходы к классификации методов.

В группе методов стимулирования и мотивации учения можно выделить формирование (самоформирование) познавательных интересов и формирование (самоформирование) долга и ответственности в учении.

К методам контроля и самоконтроля эффективности обучения можно отнести: устный, письменный и лабораторный, программированный и непрограммированный, машинный и безмашинный контроль и само-

контроль.

Все методы обучения состоят, в свою очередь, из разнообразных приемов. Например, метод беседы состоит из приемов постановки вопросов, анализа ответов учеников, комментирования и корректировки их, подведения учащихся к выводам и др.

Важным методологическим положением проблемы методов обучения Ю.К. Бабанский считает необходимость их классификации по доминирующему признаку, так как все названные методы взаимосвязаны, проникают друг в друга и вычленение их является условным. Принцип доминанты оправдывает деление методов на перцептивные, логические и др. Кроме того, выделение словесных, наглядных и практических методов нельзя считать обоснованным лишь только во внешнем плане. Оно обосновано и внутренне, так теоретическое мышление протекает в предметно-действенной, наглядно-образной и словесно-знаковой формах.

Процесс совершенствования методов обучения в современной специальной школе I и II вида происходит не в одном каком-то направлении, а во всех аспектах, которые положены в основу той или иной классификации. В последние годы значительно возросла роль технических средств обучения, поставивших на новую основу и словесные, и наглядные, и практические методы обучения (внедрение звукопроизводящих устройств, видеозаписи, телевидения, машин-репетиторов, автотренажеров, компьютеров и др.)-

В логическом аспекте методов обучения в сурдопедагогике изучаются пути более эффективного использования дедуктивных приемов, теоретических обобщений в обучении.

В гностическом аспекте изучаются пути более широкого использования информационно-поисковых методов обучения благодаря внедрению проблемного обучения, способов поэтапного формирования умственных действий, способов развития обучаемости школьников, способов укрупнения единиц при усвоении знаний, приемов выделения главного, существенного в изучаемом материале.

В кибернетическом аспекте исследуются возможности более эффективного управления познавательной деятельностью в системе программированного обучения, формирования у учащихся навыков и умений учебного труда (О.И. Кукушкина, С.В. Сацевич и др.).

Большим достижением современной дидактики является разработка методов стимулирования и мотивации учения.

Совершенствование методов контроля и самоконтроля идет по пути внедрения элементов программирования, технических средств, включая машины-экзаменаторы.

При одновременном совершенствовании всех методов обучения в тот или иной период работы специальной школы внимание уделяется развитию некоторых из них. Так, в связи с необходимостью усиления развивающего влияния обучения широко применяются поисковые подходы. Перед школой стоит задача — внедрять новые эффективные методы обучения, формировать у школьников умения самостоятельно ориентироваться в потоке научной информации.

Особое значение приобретает развитие методов самоуправления учением, методов самостоятельной учебной деятельности школьников по овладению знаниями, по формированию у них умения выделять главное, существенное в изучаемом, по развитию у них самостоятельности как качества личности и пр.

Для оптимального построения учебного процесса необходимо применить такую процедуру выбора методов, в которой взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся представляла бы в полноте и многосторонности, отражая все богатство накопленных дидактикой методов и приемов обучения, открывая простор для внедрения новых вариантов их, а не сводилась бы к использованию одних методов в ущерб другим, без которых невозможно обеспечить всестороннее и гармоничное развитие личности, о чем писал в свое время С.А. Зыков (1968), анализируя процесс обучения глухих школьников.

Методы обладают компенсаторными возможностями: одной и той же

дидактической цели можно достичь различными сочетаниями методов обучения, поэтому при их выборе надо уметь видеть диалектическое сочетание определенности и вариативности, не принимая жестко однозначные решения, а допуская определенную степень подвижности и вариативности.

Чтобы осознанно избирать наиболее рациональные для урока методы обучения, надо знать, какие учебные задачи особенно успешно решаются теми или иными методами. Для этого сурдопедагог может воспользоваться предлагаемой Ю.К. Бабанским схемой сравнительной эффективности методов обучения. (табл. 3)

Сравниваются не все методы обучения, а только те, которые входят в одну и ту же группу по соответствующей классификации (отделены на схеме горизонтальными линиями).

Если сурдопедагогу известны основные образовательные задачи урока, то, пользуясь этой схемой, он может выбрать для каждого этапа урока наиболее рациональный комплекс методов организации учебно-познавательной деятельности, так как всегда в один и тот же момент применяется несколько конкретных методов.

Таблица 3

Схема рационального применения различных методов обучения

Словесные методы	Наглядные методы	Практические методы	Репродуктивные методы	Поисковые методы	Индуктивные методы	Дедуктивные методы	Методы самостоятельной работы
При формировании теоретических и фактических знаний	Для развития наблюдательности, повышения внимания к изучаемым вопросам	Для развития практических умений и навыков	Для формирования знаний и навыков	Для самостоятельности мышления, исследования теоретических умений, творческого подхода к общему	Для развития умения обобщать, осуществлять умозаключения (от частного к частному) и формирования навыков развития умения	Для развития умения обобщать, осуществлять умозаключения (от частного к частному) и формирования навыков развития умения	Для развития самостоятельности
Когда материал преимущественно теоретико-информационный характер	Когда содержание учебного материала может быть представлено средствами наглядности	Когда содержание практических заданий проведение, сложно или опытов, выполнение трудовых	Когда содержание практических заданий, слишком сложное или весьма простое	Когда содержание среднего уровня сложности	Когда индуктивный метод является наиболее рациональным	Когда содержание темы изложено в учебнике дедуктивно или в учебнике дедуктивно особенно рационально изложить подобным образом	Когда материал доступен для самостоятельного изучения
информации Когда ученики готовы к словесной подготовке к усвоению	Когда наглядные пособия доступны учащимся	Когда учащиеся готовы к выполнению практических заданий этой темы	Когда учащиеся готовы к решению проблемной темы	Когда учащиеся готовы к изучению проблемной темы	Когда учащиеся подготовлены к изучению проблемной темы	Когда учащиеся подготовлены к изучению индуктивным рассуждениям и затрудняются в дедуктивных	Когда учащиеся готовы к самостоятельной работе

Словесные методы	Наглядные методы	Практические методы	Репродуктивные методы	Поисковые методы	Индуктивные методы	Дедуктивные методы	Методы самостоятельной работы	В каких случаях рационально применять
лучше, чем метод самодельной работы	располагает необходимыми наглядными пособиями или может изготовить их самостоятельно	Когда учитель располагает учебно-материальными пособиями, дидактическими материалами для организации практических упражнений	Когда учитель не имеет времени для проблемного изучения данной темы	Когда учитель имеет время для проблемного изучения темы и обучения хорошо владеет поисковыми методами обучения	Когда учитель владеет индуктивными методами обучения	Когда учитель владеет дедуктивными методами обучения	Когда имеются дидактические материалы для самостоятельной работы учеников и время, чтобы ее организовать на уроке	1. При решении каких задач этот метод применяется особенно успешно
								2. При каком этапе рационально применять
								3. При каких обстоятельствах учащиеся рационально применять этот метод

<p>В каких случаях рационально применять</p>	<p>использования учебного материала данного метода</p>
--	--

■ Особенности использования некоторых методов в обучении детей с нарушениями слуха

Опыт работы показывает, что глухие дети в состоянии усвоить абстрактные понятия только при постепенном отвлечении от свойств и признаков конкретных предметов, их особенностей, конкретных фактов и явлений, изучаемых на уроке. Большое значение при этом имеет специальная система наглядности, обеспечивающая постепенный переход от наглядно-чувственного восприятия к обобщенному, абстрактному мышлению. Поэтому понятны особые требования к наглядным пособиям, которые должны направлять мысль учеников от конкретного к общему, от явления к его сущности, от многообразия явлений к закономерностям. Очень важно, чтобы в наглядных пособиях, отображающих явления или предметы одного и того же класса, четко выделялись их основные существенные стороны и признаки, на которых сурдопедагог и должен концентрировать внимание учащихся в процессе работы. Поэтому не следует использовать наглядные пособия, содержащие обилие деталей, отвлекающих внимание учеников от основных свойств и признаков изучаемых объектов, или не имеющие прямого отношения к рассматриваемому на уроке вопросу. Весьма эффективна демонстрация пособий, где сочетаются реалистическое и схематическое изображения изучаемых объектов. Такие пособия облегчают переход от конкретного к абстрактному, от явления к сущности и в конечном счете способствуют развитию абстрактного мышления глухих и слабослышащих школьников. Это могут быть, например, кинофрагменты, сочетающие натурные кадры и схемати-

ческие мультипликации. Изобразительные средства наглядности полезно дополнять схематическими чертежами, моделями, что расширяет сенсорную основу для обобщений, развивает наглядно-схематическое мышление глухих и слабослышащих детей.

Не следует злоупотреблять обилием средств наглядности на уроке. Это рассеивает внимание учащихся, не позволяет уяснить главное, без чего нельзя прийти к правильному пониманию закономерностей, к обобщениям и выводам.

Важно, чтобы весь учебный материал, используемый на уроке для формирования понятий, полно и доказательно раскрывал наиболее типичные стороны изучаемых предметов и явлений, наиболее существенные объективные связи и отношения. Это, несомненно, облегчит аналитическую работу учащихся с нарушениями слуха, будет способствовать развитию у них абстрактного мышления. Кроме того, необходимо в ходе всего урока уметь переводить мысли учеников от конкретного к абстрактному и наоборот.

Недостаток многих уроков состоит в том, что учитель самим содержанием и методами работы не акцентирует внимания учащихся на наиболее существенных признаках и связях изучаемых предметов и явлений. В результате вместо процесса формирования понятий на основе эмпирического материала или путем логических умозаключений и выводов ученикам сообщаются для заучивания готовые формулировки научных понятий. Естественно, что усвоенные таким путем понятия не становятся основой для последующей самостоятельной познавательной деятельности школьников.

Последовательно реализуя принцип развивающего обучения, нужно продумывать соотношение на уроке вербальной (устной) и практической деятельности. Многие сурдопедагоги ошибочно полагают, что развитие мышления глухих и слабослышащих учащихся осуществляется главным образом во время различного вида бесед. Такое увлечение нанесло вред в начальных классах при обучении чтению, развитию речи и формировании вычислительных навыков, о чем писал в свое время С.А. Зыков. В старших классах оно

мешает глубокому проникновению мысли учеников в существо рассматриваемых вопросов, так как учителя обычно любое суждение и вывод собирают «по крохам» — складывают из лаконичных, малозначимых в отдельности ответов глухих школьников на измельченные вопросы. При таком подходе не развиваются логически целостные высказывания, которые характеризуют уровень мышления учащихся с нарушениями слуха. Во многих случаях целенаправленный рассказ или проблемно построенная лекция учителя развивает мышление учащихся в большей мере, чем беседа.

Однако в школе для детей с нарушениями слуха нельзя вовсе отрицать большую роль метода беседы в процессе обучения: при умелой постановке любая из устных форм может развивать коммуникативные умения и навыки, мышление школьников, стать надежным способом овладения знаниями. Для этого учитель должен целенаправленно выбирать материал, акцентируя внимание учеников на существенных сторонах изучаемых предметов, явлений, фактов.

Необходимо также, чтобы каждый учитель выполнял программный минимум лабораторных работ. Последние не могут сводиться лишь к закреплению знаний или к иллюстрации уже полученной информации. Лабораторные работы должны использоваться в качестве одного из методов усвоения новых знаний.

Особенно целесообразно проводить фронтальные кратко временные опыты, чтобы получить исходный материал для формирования новых представлений или понятий у учащихся. Лабораторный эксперимент должен стать основой познавательного поиска учеников на уроках в старших классах. Главное здесь — соотносить характер заданий, отбор материала, уровень требования к ученикам с их возрастными особенностями и с познавательными психофизическими возможностями. Степень самостоятельности учащихся при выполнении лабораторных работ последовательно растет: сначала работы выполняются по готовым инструкционным картам, затем — по самостоятельно разработанным планам, вытекающим из проблемной задачи, по-

ставленной учителем. Наибольшая самостоятельность старшеклассников достигается в условиях лабораторного практикума.

Источником новых знаний могут быть наблюдения глухих и слабослышащих учащихся за явлениями природы и общественной жизни. Этот метод успешно развивает самостоятельность суждений учащихся с нарушениями слуха, умения делать выводы, приучает к активной учебной деятельности. Но все это справедливо при условии, если наблюдения проводятся по тщательно разработанному плану и помогают выявить наиболее важные, с точки зрения изучаемого вопроса, стороны явлений. Результаты наблюдений затем должным образом обобщаются под руководством учителя, включаются в общую систему научных знаний по предмету.

Совершенствование методов обучения органически связано с решением другой задачи — активизации познавательной деятельности учащихся, что является важнейшим условием повышения эффективности учебного процесса.

Наиболее существенные направления активизации учебной деятельности школьников следующие:

- творческая переработка в сознании учеников получаемой научной информации и решение поставленных перед ними познавательных задач;
- закрепление, обогащение и систематизация знаний в процессе их вариативного применения (учащиеся должны уметь теоретически обосновать практические действия, с одной стороны, и находить практическое приложение законов и правил — с другой);
- формирование навыка переноса знаний и умений (этому в значительной мере способствуют осуществление внутрипредметных и межпредметных связей, проблемное изложение материала, рациональная система закрепления и повторения пройденного).

«Перерабатывать» в сознании получаемую информацию ученик может, если он умеет сравнивать (противопоставлять) изучаемые предметы или явления; выявлять объективные связи и отношения; классифицировать и обоб-

щать фактический материал, чтобы выяснить важнейшие закономерности, лежащие в основе формируемых понятий. Наиболее интенсивная мыслительная «переработка» нового материала осуществляется на этапе его первичного восприятия и осмысления. Мыслительная активность школьников возрастает, если не преподносить им готовые выводы, а вооружать материалом для самостоятельных умозаключений, побуждать к познавательному поиску. Для этого широко используют личные наблюдения учащихся по специальным заданиям учителя; школьники учатся привлекать и анализировать факты из своего личного жизненного опыта. Хорошие результаты дает проведение на уроках учебных опытов, обобщение однозначного, но вариативного материала, полученного из нескольких источников. Выполнение всех этих видов работ позволит глухим и слабослышащим школьникам делать правильные выводы на основе самостоятельного анализа предложенного фактического материала, а также обосновывать и доказывать свои суждения и выводы, реализовывать ранее усвоенное для: приобретения новых знаний или для овладения новыми навыками, использовать ранее усвоенные умения и навыки для: решения вариативных по содержанию и характеру практических задач.

Активная познавательная деятельность учеников при закреплении знаний возможна в том случае, если учитель сумеет придать упражнениям осмысленный характер, в полной мере реализовать принцип единства теории и практики, добиться теоретического обоснования учащимися результатов выполняемых практических работ.

Нужна и большая вариативность учебных заданий — это заставит учеников творчески подходить к практическому применению теоретических знаний. Это могут быть не только обычные упражнения, но и демонстрационные и фронтальные опыты, наблюдения, работа на компьютере, подтверждающие изучаемые закономерности на ранее известном ученикам материале; проведение специальных упражнений, которые требуют наиболее рационально использовать новые знания, в том числе и в комплексе с ранее усвоенными. Значительное место в учебном процессе следует отвести таким видам

упражнений, которые учили бы школьников основным логическим операциям и формам мышления (например, производить классификацию предложенного материала по тем или иным признакам, обосновывать то или иное правило доказательствами и примерами, анализировать течение и результаты химических реакций или физических процессов и т. д.).

Овладение умениями и навыками было и остается важнейшей задачей работы по закреплению знаний. Но в ходе этой работы нужно обращать внимание на развивающие функции обучения.

Комплексное решение этих двух задач возможно при наличии следующих условий:

- хорошее усвоение и осмысление теоретических знаний, на основе которых вырабатывается «умственный план действий» при решении практических задач;
- такая степень овладения первичными навыками, которая позволяет сознательно оперировать ими при любом изменении ситуации, а также решать частные задачи;
- знание рациональных приемов умственных и практических действий, способность избирательно применять их соответственно поставленной задаче;
- многократные и разнообразные вариативные упражнения, обеспечивающие переходы от теории к практике и наоборот;
- использование творческих видов работ, развитие нелинейного мышления учащихся;
- постоянный контроль и самоконтроль за результатами практических действий, их обоснование и доказательство достоверности, развитие самоанализа (рефлексивного мышления).

Не менее важное значение в сравнении со слышащими имеет и использование игровых приемов и методов обучения.

Игра как метод получает все большее распространение в обучении детей с нарушениями слуха. В многочисленных исследованиях (Л.С. Выгот-

ский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) подчеркивается, что игра способствует развитию личности ребенка в целом: его памяти, воображения, речи, мышления, эмоциональной сферы, самостоятельности и творческой активности. Особенно большое значение в специальной коррекционной школе придается использованию *дидактических игр*. Ценность их как метода заключается в том, что в игре глухие и слабослышащие дети легче усваивают сложный материал, так как запоминание в данном случае носит непреднамеренный характер.

Сущность дидактических игр заключается в решении познавательных задач, поставленных в занимательной форме. Именно в процессе дидактических игр возможно целенаправленно формировать у глухих и слабослышащих детей основные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификацию). При широком использовании дидактических, в том числе логических, игр непосредственный интерес к игровому действию постепенно переходит в интерес к мыслительным операциям и логическим задачам, что способствует развитию у учащихся элементов творческой деятельности (Е.Г. Речицкая).

Кроме дидактических игр на уроках (но чаще во внеурочное время) используются *сюжетно-ролевые игры*.

Например, на уроках по предметно-практическому обучению в 1 классе по теме «Строительство дома» сначала учащиеся распределяют роли (строитель, инженер, архитектор, прораб), получают задание от «начальника стройки», пишут заявку на материалы и инструменты, потом выезжают на «базу» и получают у «кладовщика» необходимое количество арок, панелей, брусков, призм, а начинают строить дом в соответствии с замыслом «архитектора».

Организация и проведение игры — задача достаточно сложная и важная. От того, насколько тщательно спланирована игра, продуманы все структурные элементы игры, организовано общение детей, подобран дидактический материал, поддерживается эмоциональные настрой, атмосфера таинственности, творчества и поиска, зависит успех ее использования как мето-

да обучения.

В последнее время широкое признание получило использование новой группы методов — *артметодов*, с помощью которых не только формируются новые знания, но и преодолеваются недостатки психофизического и личностного развития. Например, применением музыкальных средств решаются многие задачи психологической коррекции. Расторможенные агрессивные дети приучаются сдерживать свои импульсивные побуждения. Интрапунтивные меланхолики расправляют плечи, поднимают выше головки, начиная плавно кружиться под звуки вальса или бодро шагать, когда вальс сменяется маршем и т. д.

Применение игре-терапии, куклотерапии, библио-, сказкотерапии, живописи не только выявляет психологические особенности детей, но и является средством: установления контактов между детьми, познания особенностей собственного характера при сопоставлении его с поведением: персонажей читаемых произведений или разыгрываемых персонажей.

При работе с малышами большое значение приобретают различные пантомимические игры пальцами и передача условных образов различных персонажей. В игровых заданиях с куклами на уроках чтения, развития речи, ритмики лучше, чем в других видах театрализованных игр, отрабатывается интонационная выразительность образа, поскольку ребенок сосредоточен на синхронном действии руки и голоса.

Немаловажное значение в овладении детьми с нарушениями слуха художественно-речевой деятельностью имеют специальный показ выразительных движений, мимика и пантомимика, отражающие эмоциональную экспрессию образов (вразвалку неспешно шагает медведь, бежит рысцой серый волчище; изящно, заметая следы пушистым хвостом, передвигается по классу-поляне хитрая лисица).

В сюжетно-ролевых, режиссерских играх, проводимых на уроках предметно-практического обучения, развития речи (темы «Наша улица», «Правила дорожного движения», «Строительство дома», «В магазине», «На вокзале», «В библиотеке»), происходит не только познание социальной действительности, но и отрабатываются навыки совместных действий.

В процессе драматизации дети овладевают способами организации и разыгрывания сюжета прочитанного произведения, цепного построения композиции, учатся добиваться выразительности в передаче образа.

Сказки и другие литературные произведения должны не только словесно воспроизводиться самими детьми, но и инсценироваться в сочетании с показом табличек с текстом, символов, картинок, рисунков, музыкально озвучиваться, сопровождаться пластичными движениями всего тела и рук, при этом ведущим в процессе художественно-речевой деятельности в младших классах является диалог взрослого и детей, что способствует развитию коммуникативных способностей ребенка с нарушенной слуховой функцией.

Театрализованная деятельность старшеклассников на основе изученных классических произведений (например, отрывков из пьес А.Н. Островского) способствует развитию творческих способностей детей: исполнительских (двигательных, пластических, речевых), оформительских (декорации, костюмы) продуктивных (творческая интерпретация сюжета, импровизация).

Театрализованно-игровая деятельность широко представлена в работе многих школьных коллективов специальных школ России. Она обладает поистине уникальными возможностями для развития и коррекции познавательной, эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями слуха и создает условия для их успешной социальной и психологической адаптации и приобщения к художественной культуре.

■ Специфика использования методов обучения на разных уроках в школах для глухих и слабослышащих детей

С.А. Зыков разработал такую систему обучения, при которой способность речевого общения стала эффективным условием овладения языком, что внесло коренные преобразования в учебный процесс. Обучение не слышащих детей общению языковыми средствами требует связи с разными видами деятельности, использования потребности детей в общении с окружающими, организацией речевой сферы. Путь сообщения «готовых» знаний оказался для глухих школьников сложным и непродуктивным, не обеспечивающим

развития их познавательной деятельности. Для развития учащихся в разных аспектах было предложено еще в 70-е годы XX в. ввести в учебный процесс такие виды деятельности, как *предметно-практическая, изобразительная, измерительно-вычислительная* и др. Связь обучения языку с деятельностью как одно из условий реализации принципа коммуникации пронизывает весь учебно-воспитательный процесс. Самыми специфичными в этом отношении оказались уроки предметно-практического обучения, на которых в качестве эффективного метода — активизации речевого развития, развития познавательной сферы глухих детей, воспитания положительных качеств личности — широко используется предметно-практическая деятельность детей.

В дальнейшем работа по совершенствованию структуры школы и интенсификации учебного процесса в школе глухих для решения задач среднего образования и сокращения сроков обучения предусматривала в том числе усиление действия принципа коммуникации с широкой опорой на предметно-практическую деятельность.

В современной системе обучения языку глухих школьников широко используются разнообразные приемы и методы обучения. Так, в системе обучения языку глухих школьников (С.А. Зыков, А.Г. Зикеев, Л.П. Носкова и др.) рекомендуется проводить систематические и целенаправленные наблюдения самих фактов и явлений языковой действительности, широкое их сопоставление, выявление различных связей и отношений между единицами разных уровней, обобщение на основе выявления существенных сторон: и признаков, подведение единичных фактов под определенные категории, овладение закономерностями и регулярностями языка. Большая часть грамматических сведений должна не сообщаться в готовом виде, а добываться школьниками в процессе анализа предложений разных структур, конструирования языковых единиц или видоизменения языкового материала. Ни одно правило или определение языковых категорий не дается для заучивания, выводы и определения являются результатом самостоятельных действий учащихся, направляемых педагогом. В работе с грамматическим материалом превалирует иссле-

довательский принцип получения знаний. Усвоение моделей предложений и словосочетаний приобщает школьников к лингвистическому пути усвоения теоретических сведений по языку. Обучение школьников речи является достаточно организованным процессом, так как учитель не просто довольствуется единичными фразами, адекватными по содержанию конкретной ситуации. В большинстве случаев он побуждает учащихся припомнить и другие способы выражения данной мысли, вопроса, отношения, сказать то же самое «по-другому», подсказывает школьнику синонимические замены, показывает некоторые различия в значениях, форме выражения, раскрывает смысловые оттенки. Тем самым обеспечивается большая, чем обычно, осознанность усваиваемых языковых средств, преднамеренность в их запоминании и воспроизведении.

В методике работы над строением предложения и семантикой всех строевых единиц внутри него и за его пределами особое внимание уделяется наблюдениям за двусторонними отношениями между языковыми единицами: синтагматическими, легко выделяемыми отношениями между единицами одного уровня (словами, морфемами, фонемами) в реальном речевом потоке, и парадигматическими (смысловыми) отношениями, устанавливаемыми также между единицами одного уровня, но уже в условиях преднамеренного сопоставления предложений разных структур. При сочетании двух линий наблюдения усилия школьников направляются в одном случае на усвоение связей внутри предложения, словосочетания, а затем и слова, в результате чего могут запоминаться конкретные предложение и усваиваться обобщенные грамматические формулы этих связей. В другом случае, когда наблюдения за формой и анализ значения ведутся: по линии парадигматических отношений, школьники усваивают наборы парадигм (формы склонения, спряжения, парадигм предложений), что подводит к пониманию значения языковых категорий и их соотношений в системе языка. Такой подход предполагает усвоение языка как структурно-системного образования, единицы которого могут присваиваться и в готовом виде» (запоминаться списками, наборами), и произ-

вольно; конструироваться в соответствии с действующими в языке правилами (регулярностями), т. е. на основе усвоения знаний в виде понятий, умозаключений и: способов действия с языковым материалом.

В обучении наряду с вопросами *репродуктивного* характера, ответами, которые требуют припоминания: каких-то фактов, все больший удельный вес занимают проблемы *продуктивного* характера, нацеливающие школьников на переосмысление усвоенного ранее, включение его в новые связи и отношения. Перед ними постоянно ставятся вопросы: «почему?», «что это значит?», «о чем это свидетельствует?», «как ты узнал?», «каково твое мнение?», «где это можно использовать?» и т. п. В средних классах школы глухих еще не имеет места подлинно проблемный характер изложения знаний, учащиеся к нему подготавливаются, постепенно вникая в смысл доказательств, аргументации, широкого использования примеров, подтверждающих высказанное суждение.

Что касается чтения, М.И. Никитина (1995) дает следующую систематизацию методов обучения, используемых на этих уроках (табл. 4). Вариативность методов, применяемых на уроках чтения, естественно, не ограничивается перечисленными. Необходимо всегда иметь в виду, что в зависимости от этапа работы с произведением, его рода и жанра, сочетание используемых методов видоизменяется. Так, на этапе первичного знакомства с текстом преобладают репродуктивные методы, хотя имеют место и эвристические: выразительное чтение ранее изученных стихотворений, рассказы из личного опыта, пересказ самостоятельно прочитанных произведений. На этапе углубленного изучения произведений ведущими становятся эвристические методы при использовании репродуктивных и небольшого числа творческих методов. На этапе обобщения прочитанного применяются эвристические методы.

Таблица 4

Методы

<i>Репродуктивные</i>	<i>Эвристические</i>	<i>Творческие</i>
-----------------------	----------------------	-------------------

Фактологическая беседа, рассказ учителя	Аналитическая беседа, рассказ ученика	Проблемная беседа, сочинения, сказки, загадки
Пересказ подробный	Пересказ подробный с лексико-грамматическим заданием	Продолжение рассказа
Чтение учителя, чтение учеников	Чтение выборочное, выразительное	Чтение по ролям
Рассматривание иллюстраций	Описание иллюстраций, подбор строчек, озаглавливание	Сопоставление произведений разных писателей, художников
Просмотр фильма, диафильма	Аналитическое суждение о фильме	Составление сценария фильма
Действие по макету, аппликации, конструктивной картине	Пересказ сюжета по макету, аппликации	Домысливание судьбы персонажа
Детское иллюстрирование	Сопоставление иллюстраций, рисунков детей	Постановка спектакля
Составление картинного плана	Пересказ по картинному плану	Подготовка праздника книги
Выделение новых, трудных или выразительных слов	Объяснение новой лексики, выполнение лексико-стилистических упражнений	Аналитические суждения детей о персонажах, книге
	Словесное рисование. Составление плана. Рассказы детей (с опорой на вопросы, лексику, план)	Самостоятельные рассказы детей о прочитанном

Покажем эти вариативные сочетания на примере чтения стихотворения А. Плещеева «Весна» (5-й класс) (М.И. Ники тина).

I этап — подготовка к восприятию стихотворения.

Рассказы детей о природе весной (личные впечатления); рассматривание иллюстраций, озаглавливание; проведение словарно-стилистических упражнений.

II этап — непосредственное восприятие стихотворения.

Выразительное чтение педагога, беседа об эмоциональности восприятия, чтение стихотворения детьми.

III этап — углубленное изучение произведения.

Чтение отдельных картин, выборочное чтение, словесное рисование, словарно-стилистические упражнения, сопоставительная беседа, выразительное чтение.

IV этап — обобщение изученного.

Аналитическая беседа, выразительное чтение, сравнение с иллюстрацией, с романсом, оценочное суждение о прочитанном.

В методике выделяются методы, способствующие формированию основных качеств чтения, — **правильность, сознательность, выразительность.**

Методы и приемы формирования правильного чтения:

- чтение труднопроизносимых слов текста;
- чтение слов, фраз, отрывков текста с соблюдением правил орфоэпии, словесного и логического ударения;
- различение на слух предложений, фраз, отдельных слов;
- чтение текста по предложениям, частям, целиком;
- предварительный звуковой и слоговой анализ слова;
- выяснение значения слова;
- специальная обработка текста до его чтения;
- многократное чтение текста в различных вариантах.

Методы формирования сознательного чтения:

- аналитическое чтение;
- беседа по содержанию прочитанного;
- детское иллюстрирование текста или отдельных отрывков;
- показ действий персонажа по аппликации, макету;
- выборочное чтение по заданной теме; составление картинного, словесного плана прочитанного;

- сопоставление текста с иллюстрацией, художественной картиной;
- проведение словарно-стилистических упражнений.

Методы и приемы формирования выразительного чтения:

- прослушивание образцов выразительного чтения;
- различение на слух фраз со сходной и различной интонацией;
- различение на слух текстов различной интонационной окрашенности;
- упражнения в тренировке техники чтения: чтение предложений с выделением пауз, словесного и логического ударения;
- ответы на вопросы, поставленные к отдельным словам предложения;
- чтение по ролям;
- заучивание наизусть;
- коллективная декламация.

Таким образом, знание педагогом методов и приемов работы на уроках чтения помогает разнообразить учебный процесс и повысить качество усвоения. Вариативность избираемых методов способствует снятию однообразия, утомления школьников и стимулирует интерес учащихся к чтению.

В обучении литературному чтению используются методы объяснительного и комментированного чтения, иллюстрирование содержания или его драматизация; выборочный, краткий пересказы; беседа, просмотр кино- и диафильмов, составление характеристик действующих лиц, подбор дополнительного материала по изучаемой теме и пр. Кроме того, на литературном материале проводятся различные лексические и грамматические наблюдения, материал из прочитанных произведений постоянно включается в различные грамматические задания.

Часто материал литературного чтения используется на уроках развития речи; пишутся изложения целых произведений или отдельных частей, составляются описания, отзывы, ответы на вопросы обобщающего характера и т. п.

В работе по литературному чтению и развитию речи преобладают задания творческого характера: описание и пересказы, творческие добавления, сочинения, отзывы, характеристики и пр.

Важным критерием оценки является: уровень самостоятельности – не повторяет ли работа ученика класса работу других учащихся класса.

Обучение ведется на повышенном уровне трудности, постоянно поощряются активность и самостоятельность учащихся, их инициативная речь. Усиление воспитывающей роли обучения выражается в постоянной мобилизации всех воспитывающих факторов, заключающихся в самом содержании изучаемого языкового материала, в использовании приемов и методов обучения, направленных на раскрытие художественного, нравственного смысла рассматриваемых на уроках русского языка явлений. Особое значение придается сознательному выбору решений, оценок действий, воспитанию общественно-ценностных мотивов деятельности.

В обучении глухих детей важная роль отводится *письменной речи*. Известно, что овладение письменной речью является для глухих учащихся не только задачей обучения, но и *средством* коррекции дефекта. Научное обоснование роли письменной речи в обучении детей с недостатками слуха нашло отражение в исследованиях психологов и педагогов (Л.С. Выготский, Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, И.В. Колтуненко, Н.Г. Морозова, А.Ф. Понгильская, Ж.И. Шиф, Е.А. Горбунова, К.И. Туджанова и др.).

Большая роль в формировании нравственных качеств и эстетических вкусов школьников отводится сочинениям.

Кроме того, в школе глухих работа над сочинением позволяет решать коррекционные задачи. Реализация этих задач в условиях специального обучения предполагает выполнение учащимися специальных упражнений, направленных на развитие их словесно-логического мышления, словесной памяти, на обогащение лексического запаса, на развитие навыков грамматического оформления своих высказываний и др. Коррекционная направленность обучения сочинениям проявляется также в использовании специальных приемов работы, направленных на устранение так называемого аграмматизма и алогизма глухих, на предупреждение ошибок в их письменных работах.

Специфичной в школе глухих является работа по развитию *речевого*

слуха. Специальным условием обучения являются *бисенсорное* (слухозрительное) восприятие как основной способ восприятия устной речи и *моносенсорное* (слуховое) восприятие устной речи не только на специальных занятиях, но и в ходе всего учебно-воспитательного процесса. Введение тренировочных упражнений по восприятию речи только на слух продиктовано той положительной ролью, которую они играют в процессе восприятия даже при нормальном слухе.

Известно, что чувствительность анализаторов развивается и совершенствуется в процессе тренировки. Наиболее тонкая чувствительность достигается при наличии определенных условий и особенно специальных упражнений.

При работе с глухими было показано, что существенная роль в выработке слуховых дифференцировок, в установлении связи между слуховыми и речедвигательными кинестезиями принадлежит специальным слуховым упражнениям.

Таким образом, при обучении устная речь глухого школьника формируется в совместной деятельности развивающегося слухового анализатора и речевых кинестезии и обуславливается не только произношением речевых единиц, но и их слухозрительным и слуховым восприятием. Созданные условия позволили в определенной мере приблизить формирование устной речи глухих к процессу овладения речью к детьми с нормальным слухом, который основывается прежде всего на взаимодействии слуховых, зрительных и двигательных механизмов.

Учитывая важность создания слухоречевой среды, особое значение придается отбору речевого материала для специальных слуховых упражнений. Он должен не только соответствовать основным требованиям, предъявляемым к формированию устной речи глухого, но и: являться средством развития речевого слуха. Принятая: в специальной школе для глухих система обучения предусматривает формирование у школьников словесной речи, прежде всего в ее коммуникативной функции. Исходя из этого основного

принципа обучения языку, для слуховой тренировки используются осмысленные речевые единицы: фразы, словосочетания и слова. Организация деятельности ученика, предусматривающая определенную ситуативность, и является таким фактором, который дает ему возможность при восприятии на слух речевого материала опираться не только на свои слуховые возможности, но и на широкий контекст. Постепенно, по мере развития слухового восприятия, роль кон текста ограничивается: школьникам на слух предъявляются не только осмысленные речевые единицы, но и слоги, да и звуки. Использование на определенном этапе слуховой тренировки слогов и звуков создает условия для развития слуховой функции глухого при исключении некоторых его индивидуальных особенностей (уровня развития речи, способности к прогнозированию речевой деятельности и др.).

Развитие слухового восприятия школьников предусматривает обучение их различению, опознаванию и распознаванию речевого материала на слух с помощью слухового аппарата. Оно осуществляется в ходе специальных *тренировочных упражнений* по восприятию речевого материала только на слух, исключая зрение. Они проводятся как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях (в классе, в слуховом кабинете, во внеклассное время). Обучение восприятию речевого материала на слух осуществляется в определенной последовательности. Навык слухового восприятия сначала формируется в условиях, когда сначала педагог учит детей различать и опознавать предлагаемый на слух речевой материал с последующей самостоятельной деятельностью ученика — распознаванием речевого материала на слух.

В процессе слуховой тренировки глухие дети учатся узнавать на слух знакомые по звучанию фразы, слова в сочетаниях с фразами и словами, которые не были в слуховой тренировке, а также воспринимать на слух незнакомые по звучанию фразы и слова: узнавать в них отдельные элементы, воспроизводя фразы и слова точно или приближенно.

По мере развития слухового восприятия глухих и слабослышащих

школьников условия слуховой тренировки усложняются: наряду с увеличением объема речевого материала, предлагаемого на слух, ограничивается роль контекста.

Существуют определенные методы и приемы, обеспечивающие успешное владение видами деятельности и одновременно служащие развитию мыслительных операций у учащихся с нарушениями слуха на уроках ознакомления с окружающим миром.

Они должны уметь отвечать на вопросы о свойствах и признаках предметов и явлений. Содержание вопросительных предложений определяется, исходя из объектов изучения. При этом обобщенность и содержания вопросов должна постепенно возрастать, а требования к мыслительной деятельности учащихся становиться все выше. От первых конкретных вопросов: *«Какая сегодня погода — ясная или пасмурная?»*, *«Какое небо — чистое, безоблачное или облачное?»*, *«Как светит солнце?»*, *«Греет ли солнце?»*, *«Какая температура воздуха?»* — ко все более обобщенным, требующим развернутых ответов (текстом). Например: *«Какая сегодня погода — понаблюдай и расскажи»*, *«Изменились ли растения осенью?»*, *«Как изменились деревья и кустарники, что стало с травами?»* Постепенно к концу 2 класса содержание широких по содержанию вопросов может быть раскрыто учащимися самостоятельно (путем постановки дополняющих их конкретных вопросов).

В учебном процессе при изучении природы большое место должен занимать метод беседы с опорой на наблюдения и имеющиеся у детей представления.

Учащиеся должны уметь самостоятельно ставить вопросы, нацеленные на анализ и характеристику рассматриваемого объекта. Среди приемов работы, направленных на развитие этого умения, — узнавание задуманного учителем предмета (из числа находящихся перед глазами детей — 1—2 классы), угадывание спрятанного предмета или изображенного на картинке. Эти приемы содержат мотивацию для обучения детей с нарушениями слуха постановке вопросов. Сначала вопросы как бы подсказываются ребенку, затем, по мере усвоения, употребляются самостоятельно. С этой целью широ-

ко используются письменные таблички и обращения, содержащие «под сказку» нужного вопроса («Спросите, какие части у растения» -1—2 классы) или указание на нужную сторону в анализе объекта («Спросите его о строении растения (плода)» — вопрос ставится в более общем виде и не содержит прямой подсказки его формулировки — 2—3 классы). От умения вычленишь в объекте нужные признаки прямо зависит выполнение заданий по его анализу и описанию.

В 3-х классах на уроках природоведения: учащиеся составляют план описания предмета или явления. К этому времени дети должны располагать большим запасом вопросительных предложений, содержание которых отражает основные стороны характеристики объекта природы (его целостный образ).

Успешное ведение наблюдений и накопление знаний из других источников (например, объяснение, рассказ учителя, чтение учебника и детских книг, просмотр телепередач), суммирование и систематизация фактических сведений в виде связного целостного описания объекта, сопоставление и сравнение объектов во многом определяются умением наметить план описания. Опираясь на него, учащиеся анализируют и обобщают данные об объекте, полученные из разных источников знаний.

Введение в каждую новую тему характеризуется выявлением умения составить познавательные вопросы об объектах, составляющих предмет изучения в данной теме. Содержание этих вопросов уточняется и расширяется. Приступая к планированию описания, учитель сразу же помогает детям найти логически целесообразную последовательность его (внешнее строение растения и животного рассматривается и описывается, исходя из пространственного расположения их частей; при описании способа питания и других биологических особенностей объекта вырабатывается установка на соотнесение функций).

Неоднократное сопоставление фактов в процессе наблюдений за природными процессами позволяет выделить особенности их протекания, уста-

новить характер отношений между предметами и явлениями. Выражение этих отношений в соответствующих речевых конструкциях — сначала с помощью учителя (по данному им образцу), затем самостоятельно в сходных с учебной ситуациях – это еще одно умение, которое лежит в основе знаний о природе.

Усвоение соответствующих речевых конструкций входит в состав всех умений, вырабатываемых в связи с формированием способов умственной деятельности и усваиваемых при их посредстве знаний и умений по учебному предмету.

Задания могут выполняться в устной и письменной формах с опорой на записанные на доске (или в тетрадях) слова и выражения. При письме учащимися 1-х и 2-х классов оказывается помощь в оформлении мыслей (дается образец высказывания, служащий в дальнейшем моделью для составления предложений о свойствах и признаках предметов и явлений природы). На уроках природоведения содержание умственной деятельности усложняется. Много внимания уделяется выводам и умозаключениям по результатам обсуждения фактических данных, результатов наблюдений, экскурсий.

Рассуждения в ходе обсуждения фактов носят характер устной беседы, а основные посылки и выводы из них целесообразно записывать, тщательно следя за точностью речевого оформления учащимися суждений и умозаключений.

Таким образом, только комплексный подход к использованию методов и приемов обучения в различных их сочетаниях на уроке создает условия для интенсификации процесса обучения и развития детей с нарушениями слуха.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте сравнительную характеристику принципов обучения в различных дидактических системах (традиционной и развивающей).
2. Раскройте понятия «доступность», «научность». Равнозначны ли они?
3. Охарактеризуйте специфические принципы обучения. Раскройте понятия:

«коррекционная направленность обучения», «речевое общение», «развитие слухового восприятия», «пропедевтика и концентричность».

4. Проведите наблюдение уроков в начальных и старших классах специального коррекционного учреждения для глухи детей. Проанализируйте особенности реализации дидактических принципов:

- при обучении глухих учащихся разного возраста;
- при обучении различным: учебным предметам.

5. Докажите необходимость обоснования специфических принципов и их реализации на уроке в специальных коррекционных учреждениях.

6. Подготовьте доклад на тему «Реализация принципа активизации речевого (делового) общения в коммуникативно-деятельностной системе обучения».

7. Дайте определения термину «метод». Чем отличается метод в общем значении от метода обучения?

8. Перечислите группы методов, выделенных Ю.К. Бабанским. Дайте содержательную характеристику всем названным группам методов.

9. Перечислите особенности использования методов обучения в школах для глухих и слабослышащих детей.

10. Почему, по вашему мнению, в 70-е гг. XX в. в учебный процесс школ глухих ввели такие виды деятельности, как предметно-практическая, изобразительная, измерительно-вычислительная?

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
2. Дьячков А.Н. Дидактика школ глухих. М., 1968. Ч. I.
3. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном: процессе. М., 1989.
4. Кондрашева Л.В. Сборник педагогических задач. М., 1987.
5. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. М., 2000.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1993.
7. Новое в методах обучения / Под ред. С.А. Зыкова.. М., 1968.
8. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М., 1999.
9. Подласый ИЛ. Педагогика: В 2-х ч. М., 1999.

Глава №5

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

■ Формы организации обучения

Понятие формы обучения в дидактике рассматривается как особая конструкция, имеющая внутреннюю организацию содержания, реализуемого в процессе взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом.

При этом необходимо иметь в виду распорядок этого взаимодействия, место и время занятий, характер общения учителя и учащихся.

Последнее обстоятельство чрезвычайно важно учитывать при организации обучения глухих учащихся, где характер общения учителя и учащихся во многом зависит от уровня общего и речевого развития детей, имеющих специфический путь развития и специфический характер овладения знаниями. Указанные факторы обычно учитываются при классификации форм обучения.

По месту работы различаются школьные занятия (в классе, лаборатории, мастерской) и внешкольные (домашняя учебная работа, экскурсии и др.).

С учетом временных рамок проведения формы организации делятся на классные и внеклассные. Как классные, так и внеклассные формы организации обучения направлены на достижение высокого уровня учебной работы в условиях той или иной формы организации взаимодействия учителя и учащихся. Взаимодействие учителя и учащихся реализуется в обучении через коммуникативную деятельность, особенности которой зависят от количества учащихся, в ней участвующих.

В зависимости от характера коммуникативной деятельности в современной дидактике выделяют фронтальную, индивидуальную и групповую формы обучения.

Фронтальная форма организации обучения предполагает одновременное выполнение общих заданий всеми учащимися класса. Достоинства этой формы состоят в том, что она дает возможность за короткий отрезок времени изучить достаточно большой объем учебного материала, систематизировать и обобщить его одновременно всем школьникам по единой программе. Кроме того, она позволяет активно управлять учебно-воспитательным процессом, способствует умственному, нравственному, эстетическому развитию учащихся, расширению опыта их познавательной деятельности, содействует выработке более четких и ясных научных представлений и понятий, стимулирует учебную деятельность. Особое значение фронтальная работа приобретает в школе глухих. Так, например, в решении задач речевого общения при фронтальной форме организации создаются благоприятные условия для формирования и закрепления навыков разговорной речи на основе вопросно-ответной беседы, создающей определенную речевую канву. Вопрос содержит отчасти смысловые элементы ответа, что значительно облегчает глухому ребенку речевую деятельность.

В то же время фронтальной форме организации обучения присущи и определенные недостатки. Она ориентирована в основном на средний уровень подготовленности учащихся, на один и тот же темп работы. При такой организации обучения трудно проверить степень участия в работе каждого ученика, активность мыслительной деятельности, степень самостоятельности. Таким образом, возникает противоречие между фронтальной формой организации обучения и индивидуальным характером приобретения знаний. В условиях фронтальной работы принцип индивидуального подхода к ученикам требует от учителя умения управлять развитием не только класса в целом, но и каждого школьника в отдельности, направляя его деятельность и усложняя задания по мере продвижения вперед.

Серьезным недостатком фронтальной работы в школе глухих является низкая речевая активность учащихся. Учитель мало внимания уделяет формированию связной речи, главным образом из-за боязни потерять время на

самостоятельном оформлении речевых высказываний учащихся, в речи которых наблюдаются ошибки как в произношении, так и в грамматическом оформлении. От чрезмерного увлечения этой формой работы предостерегал известный сурдопедагог С.А. Зыков, указывая на неравномерность вклада каждого ученика в решение поставленных учителем задач.

Фронтальная организация обучения в условиях классно-урочной системы сохраняет свое значение в школе для детей с нарушенным слухом, но вместе с тем действенные результаты в обучении возможны только тогда, когда она сочетается с индивидуальной и групповой организацией учебно-воспитательного процесса.

К *индивидуальной* относят такую форму организации обучения, когда ученик выполняет учебные задания самостоятельно, на уровне своих учебных возможностей, без взаимодействия с другими школьниками при непосредственной или опосредованной помощи преподавателя. Опосредованная помощь может оказываться через отбор материала, методическую оснащенность вспомогательными средствами обучения — опорными схемами и таблицами, инструктивными карточками и т. д.

Индивидуальная форма организации обучения глухих имеет целый ряд достоинств. Она позволяет осуществлять учебную деятельность ученика с учетом его интересов, потребностей, стиля и темпа работы, познавательных возможностей. Положительная функция индивидуальной формы организации обучения состоит в том, что она дает возможность учителю найти индивидуальный подход к каждому ученику, формируя его как личность. Высоко оценивая эффективность индивидуального обучения, следует отметить и некоторые его недостатки, и прежде всего неэкономичность. Кроме того, ученик в этих условиях не имеет возможности общаться со сверстниками, в результате чего у глухого учащегося может оказаться недостаточно сформированным умение работать в коллективе. В современной школе глухих индивидуальная форма организации обучения стала неотъемлемой частью работы при программированном обучении, при работе с компьютером, в слуховом

кабинете, а также на уроке при выполнении индивидуальных заданий. Сложность применения индивидуальной учебной работы сопряжена с трудностями, которые испытывает учитель; это объясняется недостаточной оснащенностью школ компьютерами, отсутствием компьютерных программ, специфического учебного материала, заданий с печатной основой, дидактического материала с дифференцированными заданиями для специальных школ и т. д. Все эти материалы сурдопедагог вынужден готовить самостоятельно.

Индивидуальная учебная работа на уроке часто сочетается с фронтальной и групповой.

Групповая форма организации обучения: широко используется в школе глухих и представляет собой объединение учащихся в группу, которая решает единую задачу и: выполняет общее для всех задание. При такой форме организации создаются условия для коллективной внутригрупповой деятельности, в процессе которой происходит непосредственное взаимодействие между учащимися.

По количественному составу группа может быть от 2 до 6 чел., состав ее может быть постоянным в течение длительного срока (от одной учебной четверти до полугодия) и временным, т. е. всего лишь на несколько занятий. Наиболее эффективными считаются группы со смешанным составом, формируемые по уровню знаний, куда входят сильные, средние и слабые ученики. В группе руководит ученик — «консультант», «бригадир», «ассистент учителя», в школе глухих «ассистент учителя» именуется «маленький учитель».

Функции обучающих и обучаемых членами группы выполняются поочередно с целью научиться умению и руководить, и подчиняться. Это чаще всего происходит на уроке в совместной деятельности. Учителя, как правило, специально обучают «консультантов» умениям правильно организовывать работу в группе, ставить учебные задачи, распределять задания между членами группы, оказывать помощь, контролировать и оценивать правильность выполненного задания. Применение групповых форм обучения позволяет эффективно трудиться всем учащимся. При такой форме обучения увеличивает-

ся время активной самостоятельной работы учащихся, создается естественная ситуация, стимулирующая их речевую активность, формируются навыки самоконтроля и самооценки, взаимоконтроля и взаимооценки, развивается интерес к совместным коллективным формам учебной работы. Вместе с тем групповая работа имеет и свои недостатки, которые учитель постарается предупредить. В частности, нельзя допускать, чтобы общение в группе строилось на авторитарности, когда слабым учащимся отказывают в помощи. Кроме того, необходимо иметь в виду, что в группе могут оказаться учащиеся, которые рассчитывают на результат, не вложив при этом в общее дело никакого труда. Чтобы этого не случилось, важно четкое распределение обязанностей между членами группы, взаимная проверка результатов работы каждого, наблюдение и контроль учителя за работой группы и отдельных учеников.

Групповые формы работы в школе глухих получили широкое распространение в 70-е гг. XX в. на основе использования предметно-практической деятельности в учебном процессе. В учебный план школ глухих были введены уроки ППО, целью которых являлось овладение глухими учащимися навыками коллективной деятельности на уроке как важнейшего условия общего и речевого развития. На уроках ППО при использовании коллективных форм обучения (работа парами, бригадами, «с маленьким учителем») решаются задачи активизации речевой, мыслительной и коммуникативной деятельности в естественных и специально мотивированных ситуациях общения.

Таким образом, использование групповых форм работы в школе глухих имеет свою специфику и напрямую связано с решением задач речевого развития учащихся.

При групповой форме работы в условиях коллективной деятельности глухие учащиеся овладевают опытом социального поведения, что, в свою очередь, содействует развитию самостоятельности, инициативности, ответственности и готовности к взаимопомощи.

Школа глухих, работающая в условиях развития коммуникативно-деятельностной системы, при групповой форме обучения отдает предпочтение организации коллективной деятельности, обеспечивающей глухому овладение речью непосредственно в вербальном общении, решает задачи социального развития ребенка. Как считает Г.Д. Кириллова, особенность организационных форм в условиях развивающего обучения выдвигает необходимость «учитывать не только внешнюю организационную сторону, но и существо выполняемой учащимися работы, ее особенности»¹.

¹ Кириллова Особенности урока в условиях развивающего обучения. Л., 1976.

По мнению И.М. Чередова, «...оптимальным будет такое сочетание форм учебной работы, при котором наиболее успешно достигаются комплексные цели учебно-воспитательного процесса, при котором последующая форма компенсировала бы недостатки предыдущей и тем самым способствовала повышению результативности процесса в целом»¹. Несмотря на разные точки зрения на роль и значение организационных форм в учебном процессе, правомерно заключить, что взаимосвязь фронтальных, индивидуальных и групповых форм обучения, коллективный характер учебной деятельности, взаимообогащение одной формы организации за счет других способствуют овладению учащимися знаниями и способами деятельности, стимулируя у них развитие познавательной активности и самостоятельности. В школе глухих использование каждой формы требует учета специфики процесса обучения, обусловленного особенностями общего и речевого развития детей с нарушениями слуха.

■ Урок — основная форма организации обучения

Так как специальная школа для глухих по своему статусу является ценным общеобразовательным учреждением, для нее характерен тот же путь развития общеобразовательных систем, что и в массовой школе.

В России развитие форм обучения глухих прошло путь от индивидуального

обучения до высокого уровня развития современной педагогической системы, которой присущи коммуникативно-деятельностная и коррекционно-развивающая функции, направленные на преодоление черт аномального развития ребенка. В соответствии с законодательными актами и «Положением о специальной школе глухих» в ней, как и в общеобразовательной школе, господствующей является *классно-урочная система*, которая позволяет работать по единым программам со стабильным составом учащихся и образовывать учебные коллективы, работающие совместно в течение длительного времени. Организационной единицей этой системы является *урок*.

¹ Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1987.

Для того чтобы обеспечить усвоение учащимися определенного содержания образования, необходимо избрать соответствующие формы организации учебного процесса, обеспечивающие взаимодействие и коммуникацию участников этого процесса — учителя и учащихся.

Урок как организационная форма предполагает не только внешнюю организацию учебной работы. Сущность его составляет организация учебно-познавательной деятельности обучаемых.

В дидактике представлены различные подходы к определению сущности урока (А.А. Бударный, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин).

Выделяют *основные компоненты урока*: содержание учебного материала, методы обучения, средства и формы обучения. Сущность урока рассматривается также с точки зрения социально значимых целей современной школы, обеспечивающих образование, воспитание и развитие учащихся, а не решение узкометодических задач, которые ставит учитель на данном уроке. Урок не является свободной импровизацией учителя и должен отвечать тем требованиям, которые выдвигает воспитательно-образовательная цель. Функция урока определяется его местом в учебном материале того или иного раздела программы. На уроке происходит решение учебно-воспита-

тельных задач определенного раздела программы, он должен быть направлен на достижение целей развития личности при усвоении соответствующего учебного материала. Функция урока состоит также и в осуществлении связи содержания обучения и его дидактико-методического обеспечения между предшествующими и последующими уроками.

■ Условия организации урока

Классно-урочная система имеет общепедагогические, дидактические условия организации, от которых зависит четкость построения учебно-воспитательного процесса. Применительно к конкретному уроку части этой системы можно представить как социально-педагогические условия, предполагающие наличие квалифицированного сурдопедагога с хорошей общеобразовательной, дидактической и методической подготовкой, а также сплоченного коллектива учащихся с правильно сформированными жизненными установками (ценностными ориентациями). Необходимо, кроме того, помещение, оборудованное стационарной слуховой аппаратурой и техническими средствами обучения. Обязательным является установление благоприятного психологического климата, основанного на любви сурдопедагога к детям.

Не менее важный компонент организации — соблюдение психолого-дидактических условий, обеспечивающих высокий уровень обучения, соответствующий данному этапу; наличие определенной сформированности мотивов, обеспечивающих интерес к учению и самостоятельной деятельности под руководством сурдопедагога. Следует соблюдать общедидактические и специфические принципы в организации учебно-воспитательного процесса — тщательно отбирать речевой материал, соответствующий теме урока. Необходимо следить за реализацией связи обучения. Данному учебному предмету с развитием словесной речи, соблюдением требований к использованию форм общения глухих учащихся на слухоречевой основе, к обеспечению восприятия учебного материала на слухозрительной основе.

От сурдопедагога требуется соблюдать основные социально-педагогические и психолого-дидактические условия организации урока. Кроме основных условий организации урока, изложенных выше, он руководствуется специальными правилами организации урока, основанными на логике процесса обучения. Они позволяют определить общую дидактическую цель, включающую следующие задачи: учебные (образовательные), связанные с усвоением новых понятий, формированием учебных и других умений и навыков, вооружением учащихся теоретическими знаниями основ наук, необходимых для жизни и любой сферы деятельности, формирование навыков работы с книгой, справочниками и т. д.; воспитательные, включающие формирование мировоззрения, убеждений, нравственных качеств личности, развитие познавательных, интересов, способностей, самостоятельности, творчества, дисциплинированности, правдивости и др.; коррекционно-развивающие, направленные на преодоление последствий нарушений слуха; на формирование приемов умственной деятельности (таких, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение). Решение этих задач способствует формированию навыков самостоятельной работы; развитию и коррекции речи, развитию слухового восприятия; позволяет обучить чтению с губ. Следующее правило требует от учителя подготовить содержание учебного материала, определить его объем, установив связь содержания с жизнью, а также с ранее изученным материалом; определить систему и соотношение учебных заданий и самостоятельных работ учащихся, оборудование урока и дополнительные источники информации. Установить последовательность в решении дидактических задач, что приведет к достижению поставленной цели. Задачи могут быть и учебного характера, вызывающие интеллектуальные затруднения, но в то же время посильными для самостоятельного их разрешения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Руководствуясь правилами организации урока, учитель должен выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения в соответствии с поставленной целью и задачами, содержанием учебного материала, уровнем подготовки учащихся.

В ходе урока необходимо обеспечить сочетание фронтальной работы с самостоятельной деятельностью каждого ученика или группы учащихся, заранее подготовить дифференцированные задания для группового и индивидуального обучения. Все дидактические задачи урока должны решаться на уроке, а не переноситься на домашнюю работу.

■ Структура урока

Урок как педагогическое явление имеет свой состав и свою структуру. Он состоит из разных компонентов: *вводной части, организационного момента, опроса, объяснения, дидактических задач, приемов и способов их решения, домашнего задания.*

При подготовке к уроку учитель всегда должен руководствоваться некоторой схемой. В современной дидактике при определении общей структуры урока исходят из содержания образования, закономерностей усвоения того или иного содержания, из полной картины протекания учебного процесса, которая позволяет вычленять основные элементы процесса обучения. В.В. Быков, анализируя структуру с точки зрения методов науки, определяет ее как «различные варианты взаимодействия между элементами состава, возникающие в процессе функционирования объекта». Это определение дает возможность не рассматривать урок как застывшую структуру, а варьировать» структурные элементы в зависимости от поставленной цели. Структура урока должна включать такие элементы, взаимосвязанное функционирование которых отразит закономерности процесса учения, логику деятельности учащихся и обеспечит условия для целесообразного взаимодействия учителя и учеников для усвоения программного материала, формирования прочных знаний, умений и навыков. Она должна содействовать максимальной активизации мыслительной деятельности учащихся при выполнении самостоятельных работ, взаимосвязи обучения и воспитания, обеспечивать сочетание индивидуального, группового и коллективного обучения. Структура урока должна предусматривать систематическое повторение ранее

изученного путем его применения в ходе урока. Необходимо учитывать тип каждого урока, особенности учебного предмета, характер конкретного материала, изучаемого в данный период, возрастные особенности и конкретный состав учащихся класса.

Исходя из структуры, предложенной М.И. Махмутовым, мы выделили следующие структурные элементы урока, которые являются наиболее значимыми для организации учебной деятельности неслышащих учащихся с учетом особенностей развития их познавательной деятельности:

- актуализация чувственного опыта и опорных знаний;
- осознание учебного материала;
- обобщение и систематизация полученных на уроке новых знаний;
- подведение итогов урока, домашнее задание и его объяснение.

И.М. Соловьев, изучая особенности развития познавательной деятельности глухих, указывает, что «развитие чувственного познания создает благоприятные условия для словесно-логического познания, которое, в свою очередь, содействует развитию чувственного». Уровень взаимоотношений наглядно-чувственного и словесно-логического в развитии ребенка со слуховой недостаточностью может непосредственно влиять на особенности восприятия учебного материала и познание действительности в целом.

Таким образом, ***важнейшим, компонентом в структуре урока в школе глухих выступает актуализация чувственного опыта и опорных знаний учащихся при широком, использовании общедидактических и специфических методов и приемов обучения.***

При этом учитывается и тот факт, что процесс обучения в школе глухих осуществляется на широкой полисенсорной основе.

Вторым важным компонентом является ***осознание*** учащимися материала с учетом использования разнообразных приемов организации учебно-познавательной деятельности на уроке. Развитие мотивов учения, повышение интереса к усвоению знаний может также выступать как самостоятельный компонент в структуре урока.

Осмысление закономерных учебных связей между изучаемыми предметами в процессе мыслительной работы и выполнения познавательных заданий на основе анализа, сравнения, синтеза, раскрытия причинно-следственных связей и т. д. — структурный элемент, направленный на усвоение новых знаний, осмысление новых понятий, овладение новыми умениями и навыками. Структурный элемент урока — обобщение и систематизация изученных на уроке понятий и ранее усвоенных знаний — решает задачи логической организации знаний, приобретенных на данном и предыдущих уроках по изучаемой теме, внесение в них уточнений и добавлений.

Важным элементом урока является *подведение его итогов*, оценка работы класса и отдельных учащихся. Этот структурный элемент основывается на учете показателей оценки различных видов деятельности учащихся, а также качества знаний, умений и навыков классного коллектива и отдельных учащихся.

Домашнее задание, инструктаж, показ приемов его выполнения — важный этап урока, ориентирующий детей на самостоятельную работу. Для глухих учащихся важна посильность домашнего задания по закреплению знаний, полученных на уроке. Овса сопровождается подробным разъяснением того, что нужно сделать дома, а в отдельных случаях необходим показ приемов выполнения задания.

Естественно, предложенная структура может быть многовариантной, а каждый из структурных элементов должен иметь внутреннюю организацию. При планировании урока учитель всегда учитывает отношения подчиненности компонентов урока, которые должны соответствовать конкретным условиям процесса обучения на уроке, направленным на достижение поставленной дидактической цели.

Итак, с позиций общей структуры, каждый урок является организационно, логически и психологически целостным, законченным. Он должен, начинаться, и заканчиваться в определенное время, при четком планировании, продуманном распределении учебного материала, в логич-

ном переходе от одного элемента урока к другому, в четких выводах по уроку, объяснении способов выполнения домашнего задания.

В школе глухих наряду с общедидактической специфическую структуру урока имеют следующие предметы: уроки ППО, индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию навыков произношения, музыкально-ритмические занятия, обучение дактильной речи. В общем виде структура уроков ППО включает следующие компоненты: ознакомление с темой урока (поделка); составление плана работы над поделкой; подготовка необходимых для работы материалов и инструментов (заявка); изготовление поделки по образцу, по инструкции учителя, по собственным впечатлениям и представлениям; отчет о выполненной работе. Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию навыков произношения организуются в течение 20 мин с одним или двумя учащимися по особой программе, с учетом их слуховых и речевых возможностей. Особенности структурной организации этих занятий рассматриваются в главе, посвященной этой проблеме.

Урок обучения дактильной речи в подготовительном классе строится на основе тематического принципа, реализуемого в условиях работы с учащимися по ознакомлению с объектами по изучаемой теме, с использованием побудительных форм общения, требующих выполнения инструкций и поручений педагога, деятельности с объектами на основе широкого использования дидактической игры, игровых приемов, а также элементов сюжетно-ролевой игры.

Особенности процесса обучения в школе глухих требуют введения в структуру почти каждого урока на первой ступени обучения специфических структурных компонентов.

В ходе урока организуются упражнения по развитию слухового восприятия, направленные на развитие у детей умений и навыков понимать и воспринимать за экраном знакомый речевой материал на слуховой основе. С целью восстановления работоспособности и снятия зрительного и общего утомления в младших классах проводятся физкультминутки.

Урок в школе глухих, отражая общедидактическую структуру и ее варианты, имеет и свои специфические особенности, которые должны учитываться сурдопедагогом. Они обусловлены характером развития глухого ребенка и направлены на преодоление общего и речевого недоразвития детей. Это прежде всего соблюдение **принципа связи речевого развития детей с практической деятельностью**. Экспериментально в исследованиях С.А. Зыкова, Т.С. Зыковой, Е.Н. Марциновской, Т.В. Нестерович, Е.Г. Речицкой доказано, что организация деятельности глухих школьников на уроке — один из основных путей повышения качества учебного процесса в целом. В первоначальный период обучения особенно продуктивной является предметно-практическая деятельность. Обучая детей приемам работы в условиях совместной деятельности, сурдопедагог решает целый ряд учебных задач: формирование житейских понятий как базы, нужной для прочного усвоения детьми знаний общеобразовательных предметов; обучение языку как средству общения, мышления и познания; планомерное развитие мышления глухих детей от наглядно-образного к речевому, понятийному; повышение воспитывающей роли обучения, направленного на формирование у детей организационных умений и навыков, умений работать в коллективе и т. д..

Широкая опора на предметно-практическую деятельность облегчает усвоение детьми знаний по общеобразовательным предметам, создает потребность в знаниях, вырабатывает умение пользоваться ими. Обучение в школе глухих осуществляется в коммуникационно-развивающей системе, требующей от сурдопедагога особого внимания к реализации принципа речевой коммуникации на каждом уроке. Специфическая задача уроков в школе глухих состоит в том, чтобы создать у учащихся потребность в общении с помощью языка слов и научить их удовлетворять ее в словесной форме, что, по определению С.А. Зыкова, означает «усвоение глухими детьми речи "для других" и уже через других для себя».

Решение этой задачи требует создания речевой среды, соблюдения речевого режима в школах, организации индивидуальной работы с учащимися..

Развитие речевого общения глухих детей в различных формах коллективной деятельности (С.А. Зыков, Т.В. Нестерович) — специфическая задача. Она находит выражение в целенаправленной работе по освоению детьми различных способов общения на разных этапах их совместной деятельности.

Развитие коммуникативных умений глухих школьников предполагает широкое использование совместно-распределенных форм организации учебной работы учащихся на уроке (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.Г. Речицкая, Т.В. Нестерович и др.). Исследования показывают, что среди факторов, активизирующих и повышающих эффективность не только речевого развития, но и обучения в целом, — использование коллективных форм организации учебной деятельности глухих детей на уроке при условии соблюдения правильного планирования работы по введению и отработке речевого материала (С.А. Зыков, Л.М. Быкова), необходимого учащимся для осуществления речевого взаимодействия.

Вместе с тем, в связи с недоразвитием или отсутствием речи в организации коллективной деятельности глухих учащихся на уроке возникают существенные затруднения. Данное обстоятельство обосновывает необходимость специального обучения глухих детей способам и формам организации совместной деятельности в условиях использования ими вербальных средств. Организуя коллективную деятельность глухих на уроке, сурдопедагог должен целенаправленно формировать организационные умения и навыки речевого и прежде всего делового общения.

Реализация специфических задач урока в школе глухих заключается в максимальном наполнении занятий учебным материалом, в правильном распределении времени на уроке и ускорении темпа на каждом этапе, в повышении занятости учащихся, в осуществлении индивидуального подхода к обучению, в большем (по сравнению с обучением слышащего ребенка) объеме работы по повторению пройденного. Решающую роль в решении специфических задач урока оказывает насыщение его наглядным материалом общего и индивидуального пользования: карточками с индивидуальными заданиями,

индивидуальными справочниками, образцами изделий, опорными схемами, инструктивными карточками, сопоставительными таблицами и др. Лучшему усвоению учебного материала на каждом уроке будет содействовать максимальное развитие и использование остаточного слуха с применением слуховой аппаратуры коллективного и индивидуального пользования на всех уроках не только с целью улучшения произносительных навыков и обогащения сенсорного опыта, но и для формирования словесной речи и включения остаточного слуха в речевое общение.

Большое значение имеет *учет гигиенических требований* — обеспечение температурного режима, соблюдение нормативов освещения учебного помещения, определение продолжительности урока в зависимости от возраста учащихся, чередование видов деятельности, проведение физкультминуток, соблюдение перемен и проветривание классов. Все это создает условия для эффективной работы педагога и учащихся.

■ Типы уроков

Одним из сложных вопросов современной дидактики является вопрос о типах уроков и их построении.

Классификация уроков многими авторами проводилась по различным основаниям. Так, например, И.Н. Казанцев считал, что уроки можно делить на типы, исходя из методов обучения и содержания урока (урок-беседа, урок-лекция, киноурок, лабораторный урок и т. д.). Однако такое деление неправомерно, так как не позволяет учитывать главное требование — необходимость использования целого комплекса методов, позволяющих мобильно решать разные задачи и отвечать особенностям аудитории.

Существовала также попытка классифицировать уроки, исходя из характера познавательной деятельности учащихся (урок накопления фактов, урок образования понятий и т. д.), но она потерпела неудачу, так как искусственно делить познавательную деятельность на отдельные изолированные процессы нельзя. Наиболее распространенной является классификация уро-

ков по доминирующей дидактической цели, решаемой на уроке (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В этой классификации выделяются уроки сообщения и усвоения новых знаний, уроки закрепления, повторительно-обобщающие, уроки контроля знаний и уроки, на которых решается несколько дидактических задач, — комбинированные.

Однако и эта классификация не отражает всего своеобразия типов уроков, особенно в свете идей программированного и проблемного обучения.

Так, в программированном обучении процесс приобретения новой информации, применение знаний и обратная связь, как правило, не разделены во времени и совершаются одновременно. В теории современного урока и практике обучения уроки того или иного типа «в чистом виде» встречаются редко. В реальном учебном процессе почти на каждом уроке выполняется комплекс дидактических задач и используются разнообразные подходы к обучению. Таким образом, вопрос о типах уроков не имеет принципиального значения для практики.

Многие дидакты (М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский и др.) выделяют типы уроков по цели организации занятий: урок изучения нового материала; урок совершенствования знаний, умений и навыков; комбинированный урок; урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Главное содержание первого типа уроков составляет изучение нового материала. Важная дидактическая цель такого урока — добиться, чтобы учащиеся овладели новым материалом. Процесс достижения этой цели представляет собой последовательное решение таких дидактических задач, как усвоение новых понятий и способов самостоятельной поисковой деятельности. Во втором типе урока предполагается последовательное решение таких дидактических задач, как систематизация и обобщение новых знаний, повторение и закрепление ранее усвоенных знаний, формирование умений и навыков, контроль за ходом изучения учебного материала, совершенствование знаний, умений и навыков.

Урок третьего типа — комбинированный. Он позволяет решать задачи

уроков первого и второго типов. К четвертому типу относятся контрольные уроки, которые служат для оценки процесса учения и его результатов, уровня усвоения системы понятий того или иного курса, сформированности умений и навыков учебно-познавательной деятельности учащихся.

Современный урок отличается от традиционного целями, содержанием, организационно-методической стороной, уровнем активизации деятельности учащихся, структурой, темпом, оснащённостью компьютерными технологиями, ТСО и другими наглядно-опорными материалами. Все разновидности современного урока, исходя из цели развития познавательной деятельности учащихся, можно классифицировать их на основе принципа проблемности: на проблемные и неproblemные.

Отличие их состоит в методах, средствах и, главное, и структуре. С точки зрения внутренней структуры проблемным считается тот урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке учебных проблем и их решению (высший уровень проблемности) или сам демонстрирует решения проблемных ситуаций (низший уровень проблемности).

Дидактическим показателем проблемного урока является его комплексность, или «синтетичность». По определению И.Т. Огородникова, «Синтетический урок — это не комбинированный урок. Суть его состоит в том, что на нем повторение пройденного, как правило, сливается с введением нового материала, происходит как бы "вхождение" учащегося в новую тему».

Изучение нового часто начинается на этапе актуализации опорных знаний, так как оно связано с самостоятельной работой, систематическим применением знаний на практике. Таким образом, осуществляется непрерывное повторение знаний, умений и навыков в новых связях и сочетаниях. Это и есть одна из характерных черт проблемного урока. Традиционный урок отличается от проблемного тем, что усвоение новых знаний и способов действия происходит главным образом по образцу, т. е. репродуктивным путем.

■ Анализ урока

Возможности совершенствования педагогического труда, умения аналитически оценивать свою деятельность и деятельность товарищей достигаются на основе психолого-педагогического анализа урока.

Специфические приемы психолого-педагогического анализа урока в школе глухих должны определяться системой, в которой осуществляется обучение детей с недостатками слуха с учетом компенсаторно-коррекционной направленности процесса обучения.

Психолого-педагогический анализ урока должен быть направлен на оптимальное решение намеченных задач, при этом необходимо учитывать особенности классного коллектива учащихся; дифференцированный подход, правильность выделения главных задач и связь с задачами других уроков по теме; реальность выполнения поставленных задач на данном уроке.

Важное значение придается *оценке* избранной структуры урока, предусматривающей последовательность опроса, объяснение нового, повторение и закрепление учебного материала, подготовленность учащихся, оптимальность выделенного времени на каждый структурный элемент.

Оценка содержания предполагает соответствие требованиям программы, поставленным задачам и общедидактической цели. Необходимо рассмотреть способы формирования понятий, теоретических положений, обоснованность приводимых фактов на этапе объяснения нового материала. Особую значимость имеет оценка реализации специальных задач урока (компенсаторно-коррекционная направленность, развитие сенсорной базы, способы активизации речевой деятельности, создание речевых ситуаций, выполнение заданий с коммуникативной направленностью, использование различных видов речи с учетом возраста и уровня развития глухих школьников, использование звукоусиливающей аппаратуры, определение объема заданий, предъявляемых на слух).

При оценке *развивающих возможностей* урока (развитие познавательных интересов, формирование рациональных приемов мышления, разви-

тие волевых качеств с целью преодоления затруднений в учении и т. д.) необходимо учитывать специфику процесса обучения в школе глухих.

Оценивая *связь с жизнью, направленность на трудовое воспитание и выбор профессии*, надо иметь в виду ориентацию школьников на выработку жизненных установок, позволяющих им социально адаптироваться в обществе слышащих. С точки зрения *нравственного влияния урока на развитие чувства товарищества, гуманности, честности, правдивости, чувства долга* и т. д. оценивается отношение учащихся друг к другу, учителя к учащимся, учащихся к учителю, взаимопомощь в коллективных формах деятельности.

Успех урока зависит не только от правильного определения его цели и типа, отбора содержания учебного материала, определения структурных элементов и взаимосвязи между ними, но и от способов достижения цели, т. е. методов обучения.

При оценке *избранных методов* устанавливается, на каком этапе урока какие методы доминировали, каким образом сочетались общедидактические и специфические методы организации учебно-познавательной деятельности с методами мотивации и стимулирования учебной работы, как использовались возможности для самостоятельной работы и проблемно-поискового усвоения знаний, как работали с учебником (выделение главных моментов в содержании материала учебника по ходу объяснения, вопросы учащихся в связи с затруднениями в понимании текста, рисунков, чертежей).

Оценивая рациональность избранных форм организации деятельности учащихся на уроке, необходимо учитывать результативность коллективных, групповых, и индивидуальных форм, сочетание индивидуальных форм работы учащихся на уроке, дифференцированный подход при организованном управлении, при самостоятельной работе, при объяснении домашнего задания. Необходимо учитывать соответствие форм обучения поставленной цели, содержанию и методам.

Усвоение учебного материала учащимися должно рассматриваться с

точки зрения полноты, осознанности, прочности и действенности знаний. Анализируя ответы учащихся, результаты выполненных упражнений, необходимо опираться на критерии оценки знаний, представленные в программах.

Особого внимания заслуживает оценка, объема и степени посильности домашнего задания. Несмотря на то, что ни программы, ни методические пособия, ни учебники не содержат рекомендаций по объему домашнего задания, дозировка его должна исходить из среднего уровня подготовленности учащихся с учетом дифференцированного подхода к возможностям и особенностям каждого ребенка.

Оценка морально-психологической атмосферы и воспитательных результатов обучения рассматривается с точки зрения соблюдения норм педагогической этики, правильной организации речевого общения, тактичных взаимоотношений учащихся, соблюдения норм учебной дисциплины, рационального расходования времени и усилий учащихся и учителя на уроке.

Каждый конкретный урок необходимо рассматривать с точки зрения его места в системе уроков по определенной теме, а не изолированно. Необходимо избегать формального механического анализа урока на интуитивном уровне («хороший урок», «плохой»), а также максимализма в оценке («отличный урок»). Анализ урока и его оценка предполагают создание атмосферы доброжелательности и выработку рекомендаций, направленных на совершенствование педагогического мастерства учителя.

■ Формы организации обучения в старших классах

Школа для глухих, выполняя задачи государственного цензового учебного заведения, способна дать своим выпускникам знания, умения и навыки на том же уровне, что и массовая школа. При этом она исходит из необходимости интенсификации учебного процесса, повышения уровня общеобразовательных знаний, вооружения учащихся знаниями по родному языку в том объеме, который позволяет вести обучение в коммуникативной системе на

основе словесной речи.

Одним из путей совершенствования процесса обучения в школе глухих является внедрение в практику работы новых форм организации обучения, направленных на развитие речевой активности учащихся, самостоятельности обогащения их словарного запаса; на повышение роли знаний в решении вопросов социальной адаптации.

В последние годы в дидактике утвердилось понятие **конкретные формы организации обучения**, к которым относится прежде всего урок. Такие традиционные формы, как семинары, конференции, практикумы, зачеты и т. п., требующие иной организации, теперь тоже вписываются в урочную систему. Форма внешне остается прежней, но содержание коренным образом меняется. Постепенно в педагогическую литературу вошли такие понятия, как урок-семинар, урок-практикум, урок-зачет, использование которых в обучении глухих старшеклассников создает условия для воспитания культуры общения, культуры речевого поведения, активизации деятельности каждого ученика.

Наиболее активной формой организации учебной деятельности старшеклассников являются **семинарские занятия**. Семинары предусматривают самостоятельную подготовку рефератов, докладов, формируют умение вести дискуссию, отстаивать свое мнение, воспитывают культуру речевого общения. В процессе подготовки к семинарским занятиям школьники учатся работать с книгой, отбирать материал из нескольких источников, находить примеры для иллюстрации высказанных положений, соблюдать логичность и последовательность в раскрытии темы.

Цели семинарских занятий — воспитание интереса к предмету, развитие практических навыков, необходимых для самообразования, а также навыков самостоятельной работы, творческой деятельности учащихся.

На семинарах и при подготовке к ним при соответствующем руководстве учителя школьники овладевают разными формами самостоятельной работы: составляют тематические и библиографические карточки, учатся:

разным приемам работы с книгой, пишут доклады, рефераты, аннотации, рецензии, организуют книжные выставки и экскурсии.

Семинары важны для формирования умений и навыков самообразования, они дают каждому учащемуся возможность самовыражения.

Семинарские занятия проводятся обычно в старших классах, так как к этому времени уже сформирована способность систематизировать факты по предложенным вопросам, школьники умеют работать с литературой, владеют моно логической речью.

В старших классах эта форма работы широко практикуется при изучении предметов гуманитарного цикла.

Семинары позволяют широко использовать межпредметные связи: возможны объединенные семинары, подготовленные учителями различных предметов.

Урок-семинар рассматривается в педагогической литературе как качественно новая форма дифференцированного обучения, при которой сохраняются все особенности школьного урока и создаются дополнительные условия для индивидуализации и повышения роли творческой работы школьников.

Уроки-семинары обеспечивают органическое единство классной и внеклассной работы. Воспитательная и образовательная ценность таких уроков состоит в том, что это совместный труд учителя и ученика, воплощение идеи сотрудничества, основанного на взаимоуважении и взаимном доверии.

Проведение уроков-семинаров планируется обычно не чаще чем один семинар в четверть.

Одной из форм учебной работы в старших классах являются *уроки-практикумы*. Они широко применяются при изучении предметов политехнического цикла и проводятся в лабораториях, мастерских, в учебных кабинетах. Разновидностью практикумов могут быть лабораторные занятия. На таких уроках учащиеся получают элементарные экспериментальные практические умения и навыки, учатся работать с приборами и инструментами, проводить эксперименты.

На уроках-практикумах может быть организована как самостоятельная индивидуальная работа учащихся, так и коллективная. И в том, и в другом случаях необходима четкая обратная связь — для проверки используются кодоскоп, сигнальные карточки.

На уроках-практикумах необходимы разнообразные справочные материалы: словари, справочники, учебники, разнообразные таблицы, опорные записи, содержащие алгоритмы применения правила. Применяется сжатая (словесная или условно-графическая) запись самого правила, учащимся демонстрируются различные способы проверки.

Каждый ученик работает в своем индивидуальном темпе, а сама работа на уроке-практикуме проводится по нескольким вариантам, поэтому кроме карточек с дидактическим материалом по окончании работы целесообразно предъявлять ученикам специальные карточки для проверки правильности выполнения задания, что дает возможность сформировать навыки самоконтроля.

В настоящее время в практике работы учителей широко применяется такая форма организации обучения, как *уроки-зачеты*. Их роль особенно возрастает в связи с введением в старших классах вместо дневников зачетных книжек. Их назначение состоит в том, чтобы осуществлять контроль за знаниями учащихся в иной форме, чем это принято на уроке. Зачетные уроки в школе не могут механически повторять проведение зачета в высших и средних специальных учебных заведениях. Необходимо учитывать нестойкость внимания школьников, их перегрузку учебными занятиями.

Урок-зачет можно рассматривать как одну из разновидностей урока обобщения и систематизации изученного.

Еще до изучения темы, по которой планируется проведение зачета, учитель определяет его цель, круг вопросов по теории, которые подлежат контролю, формы и виды проверки практических умений и навыков. Из числа подготовленных учеников класса выделяются и готовятся помощники-консультанты (ассистенты). Они помогают учителю в подготовке урока-

зачета: заранее расчерчивают стенд с вопросами, заданиями, советами, рекомендациями, оформляют «лист учета знаний», который будет заполняться ими под руководством учителя, участвуют в размножении некоторых материалов: памяток, справочных карточек, карточек-заданий для индивидуальной работы и т. п.

Подготовительная работа проводится со всеми учениками класса. Желательно, чтобы каждый школьник знал цель и задачи, поставленные при изучении данной темы, какой объем знаний он должен усвоить, какими умениями и навыками должен овладеть, а также был обеспечен различного рода памятками.

Уроки-зачеты, способствуя систематизации знаний и формированию умений и навыков, помогают ученикам поверить в свои возможности, стимулируют учебную деятельность учащихся. Способы проведения таких уроков могут быть самыми разнообразными, но цель их одна — проверка и совершенствование знаний, умений и навыков, связанных с усвоением какого-либо раздела программы.

Уроки-зачеты обеспечивают систематизацию и углубление знаний учащихся в процессе повторения.

Используются различные формы проведения зачета: индивидуальная работа учащихся, комбинированный опрос, фронтальный, групповой и т. п. Это зависит от содержания, цели проверки, состава учащихся. Широко используются таблицы, кодоскоп, словари, компьютеры, слуховая аппаратура и другие вспомогательные средства обучения.

В последние годы исследователи и учителя-практики стали выделять *лекцию* не только как метод, но и как форму организации обучения, как особый тип урока. Особенность урока-лекции в том, что позволяет давать знания «крупными блоками», учит выделять главное, показывает путь добывания знания, демонстрирует образцы рассуждений разных видов, личностное отношение учителя к изучаемому материалу. В определенных условиях, если класс хорошо подготовлен к восприятию учебного материала на словесной

основе, лекцию как форму обучения можно использовать в старших классах школы глухих, так как выпускники спецшколы стремятся к получению среднего специального и высшего образования, где одной из главных форм обучения является лекция.

Выделяются *четыре типа лекций* в зависимости от темы и целей изложения материала: *вводная, обзорная, текущая, установочная*. Учителя на практике используют также заключительные (обобщающие) лекции. Часто уроки-лекции сочетаются с уроками-семинарами, уроками-зачетами. Так, установочные уроки-лекции чаще всего проводятся перед уроками этого типа, а обобщающие — после урока-семинара, урока-конференции или в конце изучения крупной темы.

Лекции могут быть использованы на вводных уроках, при обобщении материала. При этом школьники учатся воспринимать речь на слух, выделять главное, следить за способами аргументации и доказательствами, фиксировать основные положения, устанавливать между ними логическую связь и т. п.

Лекции могут быть различных видов: по данному плану, опорным записям, с применением наглядности, лекции-беседы и т. д. На уроках данного типа развивается важный вид речевой деятельности — умение слушать и воспринимать научную информацию, оформлять ее письменно в виде конспектов. Школьники готовятся к созданию собственного текста, научного стиля.

Современная практика лучших учителей, конкурсы «учитель года» и другие мероприятия свидетельствуют о поисках новых подходов к организации обучения, о взаимопроникновении форм урочной и внеурочной работы. Творчество современного учителя направлено на изменение организации самого урока, на внедрение в практику обучения других форм учебной работы, содействующих дальнейшему развитию дидактики как науки.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Перечислите известные вам формы организации обучения. На каком этапе

обучения глухих целесообразно применение каждой из них?

2. Кратко охарактеризуйте специфические формы организации обучения.
3. Охарактеризуйте урок в школе глухих и его специфические особенности.
4. Составьте конспект урока по одному из учебных предметов и с учетом особенностей познавательной деятельности глухих учащихся.
5. Охарактеризуйте типы и виды уроков.
6. Какие изменения внесены в типологию уроков в связи с демократизацией образования и усилением дифференциации обучения лиц с нарушениями слуха?

Литература

1. Быков В.В. Методы науки. М., 1974.
2. Зыков СЛ. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977.
3. Зыкова Т.С. и др. Словесная речь — основа формирования личности. М., 1994.
4. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. М., 1956.
5. Кириллова РД. Теория и практика в условиях развивающего обучения. М., 1980.
6. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1981.
7. Огородников И.Т. Педагогика. М., 1968.
8. Соловьев И.М. Взаимоотношения наглядно-чувственного и словесно-логического познания при поражении органа чувств // Основы социального обучения и воспитания аномальных детей. М., 1985.
9. Чередов ИМ. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1987.

Глава №6.

ПУТИ И СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

■ Совершенствование обучения глухих детей в процессе пред-

метно-практической деятельности

Многолетние исследования сурдопедагогов показали особую значимость предметно-практической деятельности для всестороннего развития, специального обучения и воспитания глухих детей (С.А. Зыков, Л.М. Быкова, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович, Е.Г. Речицкая и др.).

Использование предметно-практической деятельности, создание детьми реальных предметов и их моделей (благодаря чему деятельность с самого начала оказывается для них понятной и близкой) меняют характер, содержание и формы проведения урока, способствуют развитию мотивационной стороны деятельности, в том числе деятельности общения, и ведут к повышению активности, самостоятельности, творческой инициативы и сотрудничества. Занятия различными видами предметно-практической деятельности воспитывают у глухих школьников психологическую готовность к труду, развивают практические умения и навыки, формируют такие черты характера, как трудолюбие, настойчивость, упорство в достижении цели.

Предметно-практическая деятельность наиболее полно отвечает потребности в познании глухих детей младшего школьного возраста, что обуславливает ее широкое применение на уроках общеобразовательного цикла.

В процессе предметно-практической деятельности, организованной на коллективных началах, создаются мотивированные условия для реализации потребности глухих детей в общении. В зависимости от характера коллективной деятельности возникают задачи сообщения, инструктирования, оценки и т. д. При овладении разными по функциональному назначению действиями дети сталкиваются с необходимостью правильно формулировать инструкции, сообщать о затруднениях, обосновывать выбор способа действия,

рассказывать о проделанной работе, оценивать деятельность. Таким образом, в их речи появляются более сложные типы высказываний, содержащих объяснения, рассуждения, доказательства. Так совершенствуется речевое общение глухих, происходит развитие речевой способности.

Предметно-практическая деятельность в обучении глухих детей млад-

шего школьного возраста играет роль фактора, обеспечивающего планомерное развитие мышления от наглядно-образного к понятийному. В процессе практических действий с предметами и на основе формируемой словесной речи глухие школьники овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, классификацией. Особенность этой работы состоит в том, что она проводится сначала на уровне практического оперирования реальными предметами, их частями, когда мыслительные операции еще не отделены от внешнего предметного действия. Включение речи в процесс практического изготовления предметов помогает формированию обобщений. На следующем этапе развитие речи дает возможность заменить некоторые практические действия выполнением их в умственном плане на основе речевых средств. Тем самым усвоенные глухими школьниками слова и выражения сразу же не только включаются в речевое общение, но и выступают в качестве средств мыслительной деятельности.

Предметно-практическая деятельность является эффективным средством формирования у глухих детей житейских понятий, на основе которых впоследствии формируются научные: природоведческие — о живой и неживой природе; обществоведческие — о городе и деревне, промышленности и сельском хозяйстве, транспорте, труде людей; пространственные, временные, количественные, относительные и др.

Предметно-практическая деятельность создает основу для усвоения трудовых умений и навыков в тесном взаимодействии с общим и речевым развитием, что повышает осознанность этого процесса. Особое значение при этом должно придаваться формированию интеллектуальных компонентов предметно-практической деятельности — развитию словесной речи и мышления, а также основных общетрудовых умений интеллектуального характера. К ним относятся умения пользоваться инструкциями; планировать свою работу, разделяя процесс изготовления поделки на ряд последовательных этапов; производить вычисления, измерения; контролировать свою работу и работу товарищей; выявлять причинно-следственные зависимости в про-

цессе деятельности; отчитываться о выполненной работе и оценивать результаты труда — как своего, так и товарища.

Особо следует подчеркнуть тот факт, что предметно-практическая деятельность создает оптимальные условия для овладения глухими школьниками таким важным интеллектуальным умением, как планирование своей деятельности. Выполняя практическую работу, дети легче осознают необходимость определенной последовательности действий и составления плана. Обучение планированию предметно-практической деятельности, таким образом, подготавливает глухих школьников к планированию речевой и интеллектуальной деятельности.

На основе предметно-практической деятельности в современном процессе обучения создаются благоприятные условия для установления тесных межпредметных связей между уроками предметно-практического обучения и общеобразовательными предметами, что способствует органическому соединению практической деятельности с теоретическим обучением и повышает эффективность обучения в целом.

■ Развитие самостоятельности глухих учащихся в процессе обучения

В структуре самостоятельной познавательной деятельности выделяются ориентировочно-мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный этапы.

На первом этапе происходит осознание школьниками познавательной задачи, ее теоретической и практической значимости, цели и предмета деятельности, определение ее этапов и адекватных способов действия. На втором — осуществляется познавательная деятельность, в ходе которой достигается намеченный результат. Третий этап заключается в том, что ученик самостоятельно проверяет и оценивает выполненное. Кроме того, самоконтроль, слежение за ходом деятельности осуществляются в процессе выполнения всей работы. Любая полноценная деятельность должна содержать все три на-

званные части, так как отсутствие первой или третьей превращает ее в случайную, нерегулируемую совокупность действий без явной и осознаваемой цели. Из этого вытекает задача — научить глухих учащихся строить свою деятельность в совокупности трех ее элементов. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе контроль и оценку, осуществляет сам ученик.

На начальном этапе формирования самостоятельной познавательной деятельности учитель помогает ученикам в постановке цели и планировании, указывает средства контроля. На следующем этапе только предъявляет задания, а учащиеся самостоятельно осуществляют постановку цели и планирование работы. И наконец на завершающем этапе учитель стимулирует учащихся к самостоятельной деятельности, а они сами определяют цели, содержание и способы ее осуществления.

Важнейшим дидактическим средством и условием формирования самостоятельности глухих школьников является *самостоятельная работа* как на уроке, так и во внеклассное время. Самостоятельные работы классифицируются по нескольким дидактическим признакам.

Прежде всего самостоятельные работы различаются *по дидактической цели*: могут быть направлены на подготовку учащихся к восприятию нового материала, усвоение нового, закрепление, расширение и совершенствование усвоенных знаний; на выработку, закрепление и совершенствование умений и навыков.

Чаще глухим школьникам предлагаются самостоятельные работы, направленные на закрепление и совершенствование ранее приобретенных знаний, умений и навыков. Эти работы ставят задачи, подобные тем, которые они выполнили бы под непосредственным руководством учителя. Практика, однако, показывает, что глухим учащимся уже в начальных классах вполне доступна самостоятельная работа, направленная на изучение и усвоение новых знаний, умений, навыков. В младших классах особенно большое место занимают самостоятельные работы, направленные на формирование умений и навыков, рациональных учебных действий в целом. Одним из важнейших

условий их успешного осуществления является осознание учащимися как самих действий, так и их последовательности, которую надо иметь в виду, чтобы выполнить предложенное задание, решить трудовую (практическую), математическую, грамматическую или иную задачу.

По способу организации различают такие виды самостоятельных работ, как общеклассная (фронтальная), групповая и индивидуальная.

В школе для глухих детей преобладает фронтальная работа, при которой, однако, одни учащиеся работают не в полную силу, а для других она оказывается и вовсе непосильной, и они теряют веру в свои возможности. Более противным является чередование разных способов организации самостоятельной работы, в зависимости от дидактических задач. При групповой и индивидуальной формах организации учащихся группируют с учетом степени их подготовки, уровня знаний, умений, навыков и речевого развития.

Самостоятельные работы различаются ***по источнику знаний***.

Материалом, над которым самостоятельно работают учащиеся, могут быть предметы и явления окружающей действительности. Большое применение в школе глухих находит наглядно-практическая деятельность, что связано с особенностями развития их мышления.

Широко используется самостоятельная работа с дидактическим материалом: наборы карточек с рисунками, буквами, слогами, словами, текстом, цифрами, задачами, разрезная азбука; счетный материал — палочки, кружки; модели геометрических фигур; трафареты, муляжи овощей, фруктов, животных и т. п. Своеобразие этого вида работы состоит в том, что в ходе ее выполнения дети имеют дело с предметами, которые они могут осязать, наблюдать, сравнивать, складывать, комбинировать. Это открывает большие возможности для развития наглядно-образного мышления глухих детей, совершенствования моторики, ручных кинестезии. Самостоятельная деятельность детей с дидактическим материалом должна фиксироваться в слове при пооперационном и общем отчете учащихся о последовательности своих действий, результатах деятельности и т. д.

Большое внимание в школе глухих уделяется организации самостоятельной работы с опорой на словесные средства — это работа с учебником, книгой, справочной литературой. Умение работать с книгой — одно из важнейших умений самостоятельного учебного труда, которому нужно специально учить глухого ребенка, поскольку важные структурные компоненты процесса усвоения — осмысливание и закрепление — осуществляются в процессе работы с учебником.

Важное значение имеют самостоятельные работы с использованием учебных фильмов, диафильмов, телепередач и т. п.

Самостоятельные работы классифицируются *по характеру познавательной деятельности учащихся.*

Различают следующие виды самостоятельных работ (расположены по мере возрастания их сложности): *репродуктивные, эвристические и творческие.*

Репродуктивные работы основаны на переносе известного способа решения в аналогичную ситуацию. Они пополняются на основе конкретных алгоритмов, способов, ранее продемонстрированных учителем и апробированных учащимися.

К числу приемов, с помощью которых целесообразно формировать самостоятельные действия у младших глухих школьников, относится использование алгоритмических предписаний, выступающих в качестве внешней опоры для самостоятельного действия. Это могут быть материализованные таблицы, учебные, в том числе предметные, карты, опорные сигналы, схемы. Полный набор ориентиров обеспечивает глухим учащимся возможность самостоятельного контроля выполняемого умственного действия на каждом этапе его формирования. Правила и формулировки хода рассуждения глухие дети усваивают осмысленно, составляя их по заданной схеме-опоре. При этом важно создать условия, обеспечивающие глухому ребенку переживание успеха, радости на пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению, т. е. осознание смысла и результата своих усилий. В итоге даже при

выполнении репродуктивных заданий рождаются крупницы активного самостоятельного творчества детей.

Самостоятельная работа с текстом включает следующие операции: нахождение по учебнику ответа на заданный учителем вопрос; выписку для подтверждения того или иного вывода; подробный пересказ текста; составление схемы или заполнение таблицы после изложения учителем нового материала; составление простого плана отдельного параграфа учебника (главы произведения) по ранее известным образцам; заполнение контурных карт; заполнение пропусков в текстах, дополнение текста; выявление общих явлений и фактов при анализе изучаемого материала и т. д.

Самостоятельные работы *эвристического типа* направлены на перенос известного способа с некоторой модификацией в необычную внутрипредметную или межпредметную ситуацию.

Самостоятельные работы этого вида содержат познавательные задачи, по условиям которых учащимся необходимо анализировать ситуации, выявлять характерные признаки учебных проблем. Это стимулирует их к применению и углубленному усвоению знаний.

Например, некоторые физические задачи решаются с помощью переноса способа решения математических задач. На уроках литературы, истории, географии могут использоваться выборочные и творческие пересказы прочитанных произведений, самостоятельный отбор фактического материала и систематизация его в соответствии с условиями поставленной задачи, решение задач — путешествий по топографическому плану местности, запись выводов, обобщений, сделанных совместно с учителем и самостоятельно по части урока (уроку, теме, разделу).

Более высокий уровень самостоятельности проявляют глухие учащиеся при выполнении творческих самостоятельных работ, которые требуют переноса нескольких известных способов в необычную внутрипредметную или межпредметную ситуацию, их комбинирования для решения новой задачи или создания нового способа решения проблемы. Они ставят учеников перед

необходимостью применять полученные знания в новой ситуации, например с определенной целью самостоятельно изучить новые литературные источники; раскрыть новые особенности рассматриваемых событий; выказать собственную оценку изучаемых явлений, событий, обращая при этом к личному опыту, к материалам окружающей среды; самостоятельно найти и сформулировать вопрос, проблему, предложить способ решения; Определить пути и средства осуществления этого решения, проверки полученного вывода.

Творческие виды самостоятельных работ становятся более доступны глухим учащимся в старшем школьном возрасте. Тем не менее они могут иметь место и в начальных классах при выполнении, например, таких заданий, как творческое изготовление игрушек, аппликаций, макетов для детей подшефного детского сада, при написании небольших рассказов-сочинений на основе увиденного, проделанного (об интересном событии, о прошедшей экскурсии, прочитанной книге, просмотренном кинофильме).

Виды творческих самостоятельных работ в средних и старших классах разнообразны: это продолжение рассказа, домысливание судьбы персонажа, придумывание другого названия рассказа; составление рецензии на самостоятельно прочитанный рассказ или просмотренный фильм; составление планов, конспектов, тезисов по нескольким источникам; сочинения; проекты; выступления с докладами и сообщениями и т. д.

От выполнения заданий по образцу следует переходить к заданиям эвристического и творческого характера. В этих целях на уроках необходимо использовать проблемную постановку изучаемых вопросов, при обсуждении и определении путей решения стимулировать учащихся опираться на свой жизненный опыт, обсуждать предлагаемые варианты решения проблемы и взаимопроверку этих решений.

Показателем уровня развития самостоятельности как черты личности является постепенное изменение мотивов учебной деятельности: от стремления ученика воспроизвести заданный образец решения задачи или пересказа

зять прочитанное ради поощрения до зарождения у него потребности в новых знаниях, прочного глубокого интереса к изучаемому материалу, явлениям реального мира, к самому процессу познания. При этом мотивом самостоятельной деятельности начинает выступать познавательный интерес, учебные знания приобретают для детей личностный смысл.

■ **Использование проблемных ситуаций**

Повышению познавательной активности и самостоятельности глухих учащихся содействует использование в процессе обучения проблемных ситуаций. Работа организуется таким образом, что дети самостоятельно отыскивают или актуализируют из прежнего опыта нужные для решения поставленной проблемы сведения, делают необходимые обобщения и выводы, сравнивают и анализируют фактический материал, определяют, что им уже известно, а что еще надо найти, выявить, обнаружить. При этом внимание учеников обращается не только на содержание усваиваемых знаний, но и на способы организации учебной деятельности.

В процессе решения проблемы выделяются несколько этапов:

- возникновение проблемной ситуации;
- осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- нахождение способа ее решения путем догадки или выдвижения предположения и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы;
- формулирование вновь приобретенных знаний и их применение в новых условиях;
- использование результатов, полученных при решении данной проблемы, в качестве эффективного средства дальнейшей учебной деятельности.

На уроках в школе для глухих используются четыре основных типа проблемных ситуаций (М.М. Махмутов):

1. Ситуации, в которых учащиеся приобретают знания для объяснения нового факта на основе практической деятельности.

Например, на урок природоведения учитель приносит растения, выращенные в разных условиях, и предлагает школьникам провести самостоятельный анализ для выяснения этих условий.

2. Ситуации, когда возникает необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых условиях.

На уроках чтения это задание на сравнение действующих лиц в одном рассказе, сходных персонажей в разных рассказах; на решение морально-этических задач, обогащающих нравственный опыт глухих детей, типа: «Как бы ты поступил?», «Хотел бы ты быть похожим на этого героя?»

3. Ситуации, содержащие противоречия между теоретическими знаниями и практической невозможностью их решить.

Например, учащимся известно, что одним из признаков осени является похолодание, наступление которого связано с тем, что солнце над горизонтом поднимается ниже, чем летом. Но возникает проблема, как это доказать. Следует привести школьников к тому, что они могут решить эту задачу, измеряя длину тени от предмета.

4. Ситуации, содержащие противоречия между практическим результатом, наблюдаемым детьми, и невозможностью его обоснования.

Например, перед детьми ставится вопрос-проблема: «Почему люди не уничтожают всех вредных насекомых?»

Для создания проблемных ситуаций эффективны такие способы:

- побуждение учащихся к самостоятельному рассуждению, объяснению (выведение правила) на основе анализа наблюдаемых явлений, фактов;
- выдвижение предположений, формулировка выводов, постановка проблемно-познавательных заданий, связанных с поиском путей применения тех или иных знаний;
- побуждение к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация;
- переформулировка вопросов, загадок, варьирование заданий по логическим моментам (задачи с избыточными и недостающими данными).

Следует отметить, что глухих детей нужно специально приучать вникать в непонятные вопросы и пытаться найти им объяснения. Отвечать на во-

просы учеников следует не сразу, а в ходе изучения нового. Постановку проблемных вопросов и заданий целесообразно сначала осуществлять на основе анализа наглядных ситуаций и собственной практической деятельности детей, расчлняя проблему на ряд частных.

■ Моделирование как средство обучения

Под моделированием понимается система действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (модели), «элементы которой находятся в отношении подобия к элементам другой системы» (А.Н. Леонтьев) и фиксируют ее внутренние, существенные характеристики.

Как известно, одной из особенностей развития глухих детей является замедленное и искаженное формирование понятий. Это диктует необходимость усиления сенсорной основы обобщения за счет демонстрации различных наглядных средств, способствующих раскрытию сущности понятий, расширения материальной основы обучения, применения алгоритмизации и схематизации. Особо важное значение использование наглядности в школе глухих имеет потому, что у детей с нарушениями слуха, как правило, наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления. Полноценное формирование этой сферы является предпосылкой успешного развития логического мышления. Обеспечить такое полноценное формирование можно только применением разнообразных наглядных средств, включая и такие, которые содержат значительный элемент абстракции — различного вида модели.

В школе для глухих детей модели могут быть использованы в следующих целях: создания представлений об объекте, выявления его существенных характеристик, исследования объекта посредством изучения адекватной ему модели, моделирования различных отношений объектов, явлений, процессов; фиксации и наглядного представления ориентировочной основы действия, поэтапного формирования умственных действий, формирования общих

способов действий, обобщении изученного учебного материала, организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся; как средство наглядности наконец. Основное значение использования моделей в школе глухих состоит в том, что оно помогает ребенку увидеть существенные стороны изучаемого объекта, явления и сделать их содержанием познавательной деятельности. Обучая моделированию, мы учим глухих детей мыслить, потому что модель, по мнению психологов, выполняет функцию своеобразного рентгена: предмет воспринимается как структура.

Применение моделей в обучении глухих детей служит своеобразным мостиком между наглядно-образным и логическим мышлением.

Кроме целевого назначения, модели различаются по характеру построения. С этой точки зрения они делятся на *идеальные и материальные* (реальные, вещественные). Материальные, в свою очередь, бывают *статическими и динамическими*. Идеальные модели могут быть трех видов: *образные* (рисунки, карты, схемы, макеты), *знаковые или знаково-символические* (математические уравнения, химические формулы и др.) и *мысленные* (воображаемые представления о каких-либо явлениях, процессах, предметах). Реальные модели становятся источником построения внутренних, мыслительных моделей, при помощи которых глухие школьники познают окружающий мир.

Процесс овладения глухими детьми моделированием предусматривает определенную последовательность:

1. Расширение диапазона моделируемых отношений. Наиболее доступно для глухих детей наглядное моделирование пространственных отношений. В дальнейшем вводится наглядное моделирование временных, а затем и других типов отношений, в том числе и логических.
2. Расширение степени обобщенности и абстрактности моделируемых отношений внутри каждого типа. Вначале дети овладевают моделированием конкретных ситуаций. В дальнейшем они учатся строить также модели, имеющие обобщенный смысл и отображающие существенные черты многих объектов и ситуаций.
3. Изменение самих моделей: от имеющих известное внешнее сходство с модели-

руемыми объектами к представляющим условно-символическое изображение отношений (круги Эйлера, графики и т. п.).

4. Изменение типа выполняемых детьми действий моделирования. Вначале целесообразно формировать действия по применению моделей, а затем по их построению для решения поставленных проблем.

■ Дифференциация и индивидуализация обучения

Дифференциация обучения означает активное внимание к каждому ученику, его индивидуальности. Она предполагает разработку определенной системы педагогического воздействия на учащихся с учетом общего и особенного в развитии личности для обеспечения разностороннего развития глухих детей. Процесс обучения при дифференцированном подходе предполагает целесообразную вариативность учебных задач и некоторых сторон содержания учебно-воспитательной работы, использование разных методов, приемов и организационных форм для обеспечения коррекции и компенсации развития каждого глухого ребенка.

Ведущим критерием эффективности дифференцированного подхода является темп продвижения учащихся в овладении знаниями, в развитии познавательной активности, самостоятельности, интеллектуальных возможностей глухих.

В составе учебного класса обычно выделяется несколько групп детей, нуждающихся в дифференцированном подходе. В соответствии с уровнем общего и речевого развития, а также успеваемости возможна дифференциация по объему, степени сложности предлагаемых заданий, по характеру деятельности учащихся и степени самостоятельности ее выполнения.

Рассмотрим особенности отдельных возможных групп учащихся в составе класса и специальные приемы дифференцированной работы. К слабоуспевающим обычно относят школьников, имеющих сниженные учебные возможности. Для них характерны рассогласованность содержатель но-операционного, мотивационного, волевого компонентой учебной деятельности,

недостаточная активность мышления, низкий уровень речевого развития, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления над словесно-логическим. Такие дети предпочитают привычные способы действия, которые легко воспроизвести по памяти; как правило, они лучше запоминают наглядный материал, чем словесные объяснения. При учете этих особенностей разрабатывается дифференцированный подход к слабоуспевающим. В момент объяснения учебного материала учитель более широко использует внешние опоры, держит этих учеников в поле зрения, чаще обращается к ним с вопросами, вовлекает в обсуждение на основе образца. Полезно при этом менять специальные приемы, облегчающие ученикам воспроизведение изученного материала: разрешать отвечать по составленному плану, пользоваться схемами, плакатами, образцами моделей речевых высказываний; следует активно поощрять их первые успехи.

При организации самостоятельной работы можно варьировать объем заданий и формы помощи школьникам. Слабо успевающие получают меньшее число заданий. Варьируются виды помощи в процессе обучения: помощь в планировании учебной деятельности; дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности — алгоритмизация проверки усвоения и самоконтроля в учении; стимулирование учебной, познавательной и речевой деятельности посредством предоставления справочно-информационного, иллюстративного и демонстрационного материала (индивидуального и общего пользования) и образцов речевых высказываний; стимулирование поощрением и порицанием, создание ситуаций успеха; контроль за учебной деятельностью: пооперационный контроль, более частый опрос, организация контроля со стороны сильных учеников (взаимоконтроль).

С целью развития наиболее подготовленных учащихся необходимо организовать их разностороннюю познавательную деятельность и создать благоприятные условия для активизации речевого развития. Им предоставляется возможность выполнять учебные задания в несколько большем объеме и повышенной сложности, так как они, как правило, опережают

основной состав класса в темпе учебной деятельности. Более высоким развивающим эффектом обладают задания, имеющие проблемный характер и требующие творческого подхода к их решению. Хорошо успевающих учеников уже на ранних этапах обучения целесообразно включать в самостоятельное руководство познавательной деятельностью своих товарищей, поручая им роли «маленького учителя», бригадира, ведущего в паре, контролера.

Успешность дифференцированного подхода в учебном процессе непосредственно зависит от знания особенностей развития учащихся данного класса, от гибкости методики развивающего обучения, уровня педагогического мастерства учителя. Комплексное решение задач совершенствования учебного процесса в школе глухих состоит в том, чтобы использовать все положительное для плодотворной реализации образовательной, воспитывающей и коррекционно-развивающей функций обучения в целях формирования разносторонне развитой и зрелой личности каждого ученика.

■ **Использование технических средств в обучении глухих школьников**

Использование технических средств обучения (ТСО) в специальной школе играет важную роль для компенсации и коррекции недостатков развития глухих детей и обеспечивает решение ряда задач:

- Повышение качества знаний учащихся. Использование ТСО позволяет познакомить глухих учащихся с окружающим миром во всем его многообразии, развитии, показать отдельные фазы этого развития, выделить в сложном те или иные элементы, раскрыть их диалектические связи и закономерности. В результате создаются условия для обучения глухих учащихся умениям анализировать, сравнивать и обобщать изучаемый материал, устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать; расширяются возможности для формирования научных понятий.
- Увеличение плотности уроков, рациональное использование учебного времени, повышение продуктивности труда учителя и учащихся.

- Обеспечение наглядности обучения. В результате применения ТСО создаются условия для более полного учета психофизиологических особенностей глухих учащихся, возможностей их познавательной деятельности. Характерными дидактическими особенностями ТСО, применяемых в школе, являются выразительность, богатство, изобразительных приемов, эмоциональная насыщенность. Это способствует лучшему восприятию и усвоению материала.
- Стимулирование самостоятельной творческой деятельности и повышение мотивации учения глухих школьников. При просмотре экранных пособий сурдопедагог может ставить перед учащимися проблемные вопросы и задания (например, на сопоставление, поиск недостающей информации, обобщение, систематизацию), активизируя тем самым познавательную деятельность и интерес к приобретению знаний.

В настоящее время в школах для глухих используются разнообразные аудиовизуальные учебные материалы, в том числе экранные (кинофильмы, диапозитивы, диафильмы, транспаранты или кодопозитивы, эпидиаскопы) и экранно-звуковые средства обучения (кинофильмы, кинофрагменты, учебные телевизионные передачи, видеозапись). Все большее внимание уделяется использованию звуковых пособий (звукозапись), в частности на занятиях по развитию слухового восприятия, ритмики.

Аудиовизуальные средства демонстрируются с помощью кино-, диа-, графопроекторов, магнитофона, телевизора и др. Проекционная аппаратура дает наибольший эффект при комплексном ее использовании.

Наличие новой современной аппаратуры — видеоманитрофонов, диапроекторов с дистанционным управлением, графопроекторов, компьютеров и т. д. — изменяет традиционные методы проведения урока, формы изложения учебного материала, характер руководства познавательной и практической деятельностью глухих учащихся. Все аудиовизуальные средства в своем воздействии на учащихся взаимосвязаны, но не взаимозаменяемы.

Статические экранные пособия (диапозитивы, схемы), демонстрируемые с помощью эпидиаскопа и другой проекционной аппаратуры, целесообразно использовать в тех случаях, когда требуется длительное и всестороннее

рассмотрение предмета. Сурдопедагог демонстрирует каждую фотографию, иллюстрацию столько времени, сколько это необходимо для рассмотрения, осмысления, обобщения изучаемого объекта или явления, и в такой последовательности, которая соответствует логике изложения учебного материала. Фотографии, рисунки, чертежи демонстрируются с помощью проекционных аппаратов, позволяющих увеличивать изображение в несколько раз. В этом случае активизируются ощущения и восприятие глухих детей, что способствует формированию четких наглядных образов и представлений.

Широкое применение в школе глухих находит графопроектор, с помощью которого можно проецировать любой материал — не только готовые диапозитивы, но и те рисунки, которые выполняются непосредственно перед уроком или даже в процессе урока на прозрачной пленке, стекле. В этом случае ученики видят процесс решения задачи в динамике. Рисунок можно дополнять по мере объяснения материала, что позволяет наглядно воспринимать части целого, соотношение его частей и т. д. При наложении кадров в нужном порядке становится возможным показать глухим детям последовательное преобразование какого-либо предмета, явления.

Среди статических наглядных пособий в школе глухих широко используются диафильмы, представляющие собой тематически объединенную серию картин. Познавательные задачи, заложенные в диафильме, можно сравнительно просто сочетать с разнообразными формами работы, применяя одно временно слово и текст. Диафильм целесообразно использовать при необходимости подробного анализа ограниченного числа последовательных, наиболее существенных явлений, процессов. Диафильмы промышленного производства можно широко использовать как в младших классах (на уроках ран вития речи, природоведения), так и в старших (на уроках литературы, истории, биологии, физики и др.).

В учебном процессе школы глухих используются также учебные кинофильмы и телепередачи, более информативные, чем статические пособия. При использовании ТСО от сурдопедагога требуется тщательная подготовка,

которая предполагает знание содержания материала, который будет демонстрироваться, четкую формулировку учебных задач, решению которых служит экранное пособие; определение цели использования пособия (для формирования установки, мотива учебной деятельности или в познавательных целях); четкое планирование урока — определение, в какой части урока и как будет использовано пособие, как оно будет сочетаться с другими методами (со словом, действием); адаптирование титров, под готовку вопросов и заданий для учащихся.

■ **Использование компьютеров в обучении школьников с нарушениями слуха**

Компьютеризация способствует активизации процесса обучения, позволяет обеспечить дифференцированный подход к глухим детям. С помощью компьютера может быть создана особая (для каждого ученика) личностная форма общения, позволяющая сосредоточить внимание на наиболее существенных аспектах изучаемого материала и формируемых элементах учебной деятельности. Благодаря компьютеру глухие дети могут пользоваться информацией, недоступной или малодоступной для них при традиционных способах изучения. Компьютеризация обеспечивает формирование положительной мотивации учения, что сказывается на качестве учебной работы, утверждении глухого школьника как личности.

В настоящее время специальные школы оснащаются компьютерными классами, в НИИ коррекционной педагогики, на дефектологических факультетах педагогических вузов и университетов успешно работают компьютерные центры.

Компьютер в учебном процессе специальной школы применяется в двух аспектах: как объект изучения и как средство обучения. В соответствии с первым аспектом предполагается усвоение учащимися знаний, умений и навыков, которые позволяют использовать компьютер для решения различных задач, для овладения компьютерной грамотностью.

Основные типы таких знаний и умений сводятся к следующему:

- умение включать компьютер в работу; выбирать рабочую программу из библиотеки программ; запускать программу и общаться с компьютерной системой во время работы программы. Этот уровень вполне доступен даже глухим учащимся младших классов;
- умение решать учебные задачи с помощью компьютеров; писать и редактировать тексты, создавать чертежи, уметь хранить информацию и осуществлять ее поиск, составлять простые программы с опорой на готовые алгоритмы, сочленять рабочую программу с программным обеспечением; составлять алгоритм решения учебных задач;
- знание возможных областей применения ЭВМ, а также общих возможностей различных типов компьютеров.

Второе направление компьютеризации — применение ЭВМ как средства обучения — связано с выполнением как чисто учебных функций, так и функций управления учением. Последнее является более существенной характеристикой использования компьютеров. В специальном обучении ставится задача использовать компьютерные программы для коррекции нарушений и общего развития детей с недостатками слуха.

Создавая программы, необходимо учитывать как специфические, так и возрастные особенности детей. Часть программ, особенно в младших классах, разрабатывается в игровой форме. Эти программы требуют выполнения личными практическими преобразованиями, предварительной поисковой, исследовательской активности ребенка. При этом правила игры лучше оформлять сюжетно, чтобы обеспечить положительные эмоции от игровой ситуации. Необходимо также, чтобы в игровой ситуации сохранились элементы условности, свобода выбора решающих факторов, широкие возможности применения метода проб и ошибок.

При этом необходимо обеспечить эффективную работу младших школьников с изображениями на дисплее. Сама же программа должна позволить ребенку провести управляемое обследование, в частности осматривание и рассматривание представленных на экране объектов. Желательно, чтобы с

помощью ЭВМ (работающей в диалоговом режиме) давалась оценка качеству действий обследования (количество выделенных признаков, последовательность их выделения).

Некоторые первоклассники еще не умеют хорошо читать и плохо знают буквы. В работе с такими детьми не следует широко использовать цветные или штриховые картинки и изображения, поскольку они отвлекают от содержания решаемых задач. Целесообразно в данном случае применять контурные изображения. Стрелки на экране, курсор, цветовые выделения нужного элемента и т. д. привлекают внимание ребенка. Необходимо также учитывать соотношение масштаба используемых схематических изображений, так как дети в силу их небольшого перцептивного опыта легко могут быть дезориентированы.

Очень важно, чтобы анализ и синтез воспринимаемого изображения сопровождался каким-либо практическим действием, т. е. чтобы ребенок не только зрительно воспринимал изображение (например, букву), но и мог сам строить его (например, имел бы возможность на экране дисплея из одной буквы построить другую). Младшие школьники могут успешно различать знаки, имеющие лишь один-два варианта и два-три варианта толщины составляющих их линий.

Программа помогает формировать произвольное, управляемое внимание и в тех случаях, когда ребенок получает инструкцию для работы с заданием не только перед его выполнением, но и в процессе выполнения. При этом целесообразно давать указания по мере выполнения тех или иных его частей. Важно также постепенно сокращать ситуации, а также время на объяснение заданий. Это позволяет учителю концентрировать внимание учеников.

Однако использование компьютера в обучении младших школьников может дать и отрицательные эффекты. Наиболее существенны среди них: адинамия, нарушение общения и обеднение (формализация) заданий. Адинамия возникает из-за самого характера работы на ЭВМ. Она может отрицательно сказаться на физическом развитии и координации движений, которые происходят в этом возрасте. Нарушение общения может произойти из-за того, что разрушается социальная ситуация развития и компьютер стано-

вится основным партнером для общения. Обеднение знаний является следствием несопоставимости объектов, которыми ребенок оперирует в реальной жизни и на экране дисплея. Материальные предметы, с которыми имеет дело ребенок, осязаемы и наглядны, их элементы вполне конкретны и доступны пониманию, и главное — предметы включены в реальную деятельность. Процессы, лежащие за гранью движения экранных объектов, остаются за пределами понимания детей. Это может представлять серьезную опасность. Однако отрицательные эффекты могут быть сняты за счет специальной организации педагогического процесса. Станет ли компьютер средством интенсификации обучения и интеллектуального развития младших школьников или затормозит и исказит это развитие — зависит целиком от системы обучения.

В настоящее время разработан ряд специализированных программно-методических комплексов для использования в качестве новых средств коррекции и общего развития детей с недостатками слуха. Это специализированные компьютерные программы, разработанные в ИКП РАО (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская). Например, «Мир за твоим окном», комплекс программ, нацеленный на овладение коммуникативными навыками. В процессе работы с программой ученик взаимодействует с «компьютерным человечком».

Программа в различных ситуациях требует как односложных ответов, так и развернутых.

При работе ребенка с этой компьютерной средой объектом целенаправленной познавательной деятельности и предметом анализа являются:

- личный жизненный опыт и знания о сезонных явлениях природы и их изменениях («Четыре времени года»);
- эмоциональная рефлексия на погодные явления, словесное опосредование эмоциональных состояний, возможность и правомерность существования различных эмоциональных отношений к одному и тому же явлению («Погода»);
- использование усвоенных знаний в качестве инструментом решения житейских задач; выделение существенных параметров житейских ситуаций как

ориентировочной основы практической деятельности («Одеваемся по погоде»);

- понимание текста и влияние контекста на понимание текста как целого («Рассказы о временах года»).

«Мир за твоим окном» содержит систему компьютерных упражнений, показывающую возможные методические подходы к решению этих задач. Практика использования этого комплекса программ показывает его преимущества перед другими программами аналогичного содержания и традиционными методами изучения ряда тем.

Компьютерная программа «Решение задач на движение» содержит новую педагогическую технологию решения традиционных задач (обучение решению задач на движение). Методическое руководство к ней определяет роль и место данных компьютерных упражнений в общей системе работы учителя математики, т.е. дополняет и развивает существующую методику.

Комплекс «Дельфа-130» («Видимая речь» IBM) содержит новую педагогическую технологию решения задач по коррекции и формированию произношения. Произносимые в микрофон звуки вызывают изменение рисунков на экране компьютера. Отработка элементов речи становится увлекательной игрой. Разнообразные упражнения и игры позволяют развить речевое дыхание, слитность речи, формировать правильное произношение звуков в слогах, словах, словосочетаниях, фразах, умение изменять громкость, темп речи, а также устранять гнусавый оттенок голоса. Методическое руководство определяет принципы включения новой технологии в общую систему педагогической коррекции произносительной стороны устной речи.

Занятия на компьютере с помощью программы «Видимая речь» можно начинать с трехлетнего возраста, длительность занятий постепенно увеличивается — от 10 мин для трехлетних детей до 20—25 мин для детей 4—5-летнего возраста. Программа обеспечивает дифференцированный подход к формированию и коррекции речи, реализация которого достигается «закладыванием» в компьютер различных вариантов произнесения речевого материала ребенком. Запись речи каждого ребенка и прослушивание собственной речи способствуют выработке слухового самоконтроля и стимулируют к работе над произношением.

При работе с детьми дошкольного возраста последовательность применения модулей программы частично варьируется в зависимости от возраста и индивидуальных возможностей детей, но в целом она может выглядеть следующим образом: «Звук» — «Включение голоса» — «Громкость» — «Гласные» — «Интенсивность и голос» — «Различия гласных». Работая с модулями программы, необходимо учитывать индивидуальные возможности детей и строить занятия с коррекционной направленностью, индивидуальной для каждого ребенка.

В первоначальный период работы над программой необходимо предъявление образца выполнения задания педагогом, в дальнейшем его помощь нужна лишь в случае возникающих затруднений, а также при включении элементов соревнования в процессе выполнения задания.

Работая с компьютером, следует соблюдать полисенсорный путь обучения произношению, используя все сохранные анализаторы ребенка. Необходимо применять специальные коррекционные приемы работы над произношением: привлечение слухового самоконтроля, подражание артикуляции педагога, использование тактильно-вибрационной чувствительности, элементов фонетической ритмики. При работе с модулями «Громкость», «Интенсивность и голос» следует использовать дополнительный набор наглядного материала — картинок и табличек с речевым материалом в зависимости от темы занятия. Работая над ритмической структурой слова, необходимо подбирать и использовать двух- и трехсложные разноударные слова. В первоначальный период работы целесообразно применение табличек со словами в сочетании с предъявлением картинок. Подбор речевого материала осуществляется с учетом возрастных особенностей и произносительных возможностей неслышащих детей.

Как показывает опыт работы (Н.И. Белова), использование про граммы «Видимая речь» на индивидуальных занятиях при работе над произношением создает психологический и эмоциональный настрой у ребенка, необходимый для успешной работы.

Разработана специализированная оригинальная методика обучения детей с нарушениями слуха текстовому редактору на уроках языкового цикла. Показано, как можно формировать навыки работы с текстом на компьютере в рамках содержательной учебной деятельности, отвечающей возрастным интересам и задачам

определенного этапа обучения ребенка. На примере текстовых редакторов обосновывается необходимость создания специализированных методических подходов к обучению детей с нарушениями слуха использованию общепринятых программных продуктов.

На уроках учащиеся меняют слова местами, вставляют пропущенные буквы и слова, предложения и абзацы, составляют тексты. Таким образом, в ходе выполнения заданий на языковом материале решаются простейшие аналитические и синтетические задачи, развивается абстрактное мышление.

Новой задачей современного специального обучения является выявление той части неслышащих детей, которая наиболее способна к программированию как особому виду деятельности. ПМК «Играя, учимся "Logo"» реализует методический подход к выявлению этих детей в процессе длительного, целенаправленного обучения языку «Logo», организованного в игровой форме. В ходе выполнения заданий программ «Logo» происходит овладение пространственными понятиями. Наглядное представление пространственных отношений при манипулировании объектами на дисплее позволяет детям прочнее закреплять необходимые навыки. Практика показывает, что овладение пространственными понятиями происходит у детей с нарушениями слуха эффективнее, чем при использовании традиционных методик.

Рациональное применение компьютерных технологий способствует компенсации дефекта слухового анализатора, коррекции нарушенного хода становления личности, ее социальных связей, всех сторон психики.

■ Проверка и оценка результатов обучения

В учебном процессе специальной школы необходим как педагогический контроль за усвоением содержания материала учащимися, так и знание самими школьниками собственного уровня развития, темпов продвижения в учебе.

Большое значение вопросам оценки учебных достижений учащихся школ придается в свете разработки проблемы стандартизации образования.

На новом этапе развития педагогики, в условиях реализации требований Закона РФ «Об образовании» ожидается, что определенный специалистами круг требований к обязательному минимальному объему образования, нормализация учебной нагрузки повысят качество знаний.

По дидактическим целям, а также времени проведения выделяются ***текущий (повседневный), периодический (тематический, четвертной) и итоговый (годовой) учет достижений учащихся***. Кроме того, существует ***предварительная проверка уровня подготовленности детей***.

Текущая проверка обычно проводится на каждом уроке. В младших классах школ для детей с нарушениями слуха данный вид проверок часто не выделяется из структуры урока, так как любое действие учащегося оценивается учителем по ходу занятия. В условиях интенсификации учебного процесса практикуется непрерывное совмещение активного овладения знаниями с не менее активным процессом выявления состояния знаний без выделения специальной части урока.

Периодическая проверка процесса усвоения учебного материала проводится на определенном этапе обучения. Выделяют тематическую (для выявления знаний, умений и навыков учащихся по пройденной теме), которая дает возможность систематизировать знания учащихся, устанавливать взаимосвязи изучаемого материала, обобщать и анализировать его самим учеником; четвертную, которая обеспечивает получение информации о достижениях школьников и об эффективности учебного процесса для общего и речевого развития учащихся, периодические проверки.

Итоговая проверка (годовая) определяет объем и осознанность усвоенных знаний, прочность сформированных умений. В соответствии с требованиями программы выставляется оценка успеваемости учащегося, которая указывает на степень овладения им программным материалом в течение года. Годовая оценка знаний, умений и навыков учащегося не должна вычисляться как среднее арифметическое имеющихся четвертных отметок: объективная годовая оценка достижений школьника основывается на определении его

успехов к концу учебного года, она призвана отражать результат продвижения ученика в овладении знаниями, умениями и навыками.

Современная концепция оценки достижения учащимися требований общеобразовательного стандарта предусматривает *критериально-ориентировочный* подход к системе оценки, который предлагает оценивать факт достижения (или недостижения) учеником того уровня минимальной образованности, который определен стандартами. По мнению ученых, текущий учет знаний может и в дальнейшем опираться на пятибалльную систему оценки, итоговый же контроль следует основывать на фиксации факта овладения (или неовладения) учеником минимальными требованиями стандарта. Положительная оценка должна свидетельствовать о достаточных знаниях и умениях школьника по освоению предмета, а, следовательно, и о возможности продолжения обучения. Ожидается, что разрабатываемый подход обеспечит эквивалентность образования на государственном уровне, т. е. при использовании вариативных программ, методик преподавания, учебников школьники будут иметь одинаковый образовательный минимум.

С появлением разнообразных форм, программ и методов обучения незлышащих детей для обеспечения непрерывности образования педагогам важно владеть объективной информацией об общем и речевом уровне развития ребенка, о его обученности и обучаемости. С этой целью в сурдопедагогике поднимаются вопросы о подходах к системе оценки достижений школьников.

Пятибалльная система оценки, действующая в настоящее время в массовой школе, применяется и в школе для детей с нарушенным слухом. Однако критерии оценки деятельности незлышащих школьников имеют свою специфику, что в основном связано с особенностями их речевого развития, содержания и методов обучения данной категории детей.

При осуществлении текущего учета практикуются нормативно-ориентированная оценка знаний, умений и навыков. С целью достижения объективности во время итоговых проверок необходим переход на критериально-

ориентированную систему. Успех ученика в этом случае связывается не с уровнем достижений других школьников, а с выполнением программных требований.

Имеющиеся различия в содержании, методах и целях обучения в разных типах школ объясняют причину невозможности полного переноса содержания и методов проверок, разрабатываемых для массовой школы, на учебный процесс школы для незлышащих детей. Так, например, в младших классах школы для глухих дети овладевают словесной речью, тогда как их слышащие сверстники уже прошли этот этап развития и совершенствуют свои умения. Этим объясняется как своеобразие целей проверки овладения языком глухими учащимися, так и содержание контрольных заданий.

Рекомендации по *оценке знаний, умений и навыков* содержатся в «Программах для специальных общеобразовательных школ для глухих детей». Приведем примеры требований к оценке выполнения задания по устной разговорной речи и заданий, связанных с предметно-практической деятельностью учащихся (1—4 классы).

1. Разговорная речь

При проверке разговорной речи учитывается самостоятельность, содержательность и грамотность речи школьников, правильность выполнения задания. Также принимается во внимание, в какой форме речи учащиеся воспринимают задание (если в результате двукратного устного сообщения задания дети не поняли сказанного, учитель повторяет задание в устно-дактильной форме; однако при этом оценка учащихся 3—4 классов снижается на один балл).

Оценка «5» ставится, если правильно выполнены все задания. Допускается одна ошибка на пройденный грамматический материал и одна ошибка на построение предложения, тип которого предусмотрен программой.

Оценка «4» ставится, если все задания выполнены правильно, но допущены две-три ошибки в построении предложений и их грамматическом оформлении.

Оценка «3» ставится, если выполнено более половины заданий с четырьмя-пятью ошибками в построении предложений и их грамматическом оформлении.

Оценка «2» ставится, если выполнено менее половины заданий с ошибками (более пяти) в построении предложений и их грамматическом оформлении.

2. Предметно-практическая деятельность

При осуществлении проверки учитель может оценивать состояние отдельных знаний и умений (составлять план изготовления изделия, умение выполнять поручения и др.), а также всю работу, выполненную учеником на уроке.

При проверке умений школьников выполнять и давать поручения товарищу, выражать просьбы, задавать уточняющие вопросы учитель руководствуется критериями оценки устной разговорной речи.

При проверке устных и письменных отчетов о выполнении работы, составлении заявок на материалы и инструменты, описаний изготовленного объекта выявление успехов учащихся производится на основе разработанных критериев оценки связных высказываний.

Оценка умения ученика составлять план изготовления изделия проводится с учетом точности, полноты, правильной последовательности операций, грамотного словесного оформления. Например, оценка «4» ставится, если пункты плана полно отражают ход предстоящей работы над изделием, отсутствуют фактические ошибки (пропуск необходимых операций, нарушение их последовательности). Допускается один речевой недочет (неправильное словоупотребление, пропуск или перестановки букв в написанном слове), одна грамматическая ошибка на пройденный материал.

При выявлении трудовых умений и навыков наряду с оценкой качества изготовленного объекта учитываются степень самостоятельности, творчества детей при выполнении работы, правильность обращения с инструментами, соблюдение правил техники безопасности, организации рабочего

места, время, затраченное на выполнение задания. Так, оценка «5» ставится «за точное и качественное изготовление изделия при правильном выполнении приемов работы, выполнении норм времени, проявлении самостоятельности и активности в процессе работы».

Текущие, периодические, предварительные и итоговые проверки как в специальной, так и в массовой школах могут проводиться в различных формах: ***устный фронтальный или индивидуальный опрос, письменная контрольная или самостоятельная работа, тестирование, зачеты, экзамены.***

Наряду с общепринятыми формами оценки на уроках в младших классах практикуются специфические формы учета и оценки успехов учащихся:

- использование фишек (кнопок, флажков, фигурок) различных цветов для оценки каждого практического или речевого действия учащегося во время урока;
- фиксация удачных и неудачных практических или речевых действий каждого учащегося на уроке выставлением по ходу урока «+» и «-»;
- выставление отметок по пятибалльной шкале как за выполнение отдельного задания, так и за всю работу на уроке (поурочный балл) и др.

При выставлении оценки на уроке учитывается общее и речевое развитие неслышащего школьника. Итоговая оценка достижений в речевом развитии школьника может осуществляться в обобщенном виде (зачет — незачет) в зависимости от того, достиг или не достиг ученик должного уровня, овладел ли требованиями, предъявляемыми программой за определенный период обучения.

Содержанием текущей и тематической проверки может быть любой программный материал, изучаемый или уже изученный школьниками к моменту ее осуществления.

Четвертные и заключительные контрольные работы основываются на материале пройденных тем при наибольшем охвате в проверочных заданиях знаний и умений анализируемого периода обучения. В этих целях возможно составление нескольких комплектов заданий, вариантов для включения

большого объема проверочного материала. Наиболее информативными являются задания, в которых оценивается способность ученика проявить свое умение в новых условиях, однако подобные задания не должны слишком отличаться от отработанных во время обучения. При текущих проверках типы заданий могут быть известны ученикам, заключительные проверочные работы составляются по их образцам.

Содержание контрольных работ, проводимых в рамках каждого отдельного предмета в Школе глухих, соответствует задачам обучения. При этом в начальных классах широко используются задания, связанные с предметно-практической и изобразительной деятельностью (зарисовка, аппликация, конструирование, макетирование): во-первых, учитывается, что основной объем умений младших школьников формируется на основе их активной преобразующей деятельности; во-вторых, качество усвоения программного материала легко определить по результату практической работы школьника.

Образец контрольной работы по чтению (1 класс, I полугодие)

Каждый ученик получает лист бумаги с текстом. Вместе с учителем дети читают задание. Текст они читают самостоятельно. После этого учащиеся приступают к самостоятельному выполнению задания — зарисовке содержания.

До урока на парты детям должны быть положены цветные карандаши и лист белой бумаги.

Наступила зима. Вокруг много снега. Все белое.

Снег лежит на земле, на елках и березах, на крышах домов.

Небо голубое с серыми облаками. Светит солнце. Падают снежинки.

Образец контрольной работы по предметно-практическому обучению (2 класс, II полугодие)

Учитель предлагает детям прочитать задания, записанные на доске, и выполнить их. Все необходимое для работы учащиеся берут со стола учителя.

1. Начерти и вырежи из цветной бумаги прямоугольник длиной 10 и шириной 5 см.
2. Начерти и вырежи из цветной бумаги квадрат со стороной 5 см.

3. Сделай из квадрата два одинаковых треугольника.
4. Сделай из фигур аппликацию высокого дома.
5. Напиши: Какие детали у тебя остались? Какие материалы и инструменты ты использовал в работе?

**Образец контрольной работы по развитию разговорной речи (1 класс,
конец учебного года)**

Содержание контрольной работы состоит из нескольких комплектов заданий (в соответствии с наполняемостью класса), уравновешенных между собой по степени сложности. В комплект, предназначенный для одного ученика, входят задания, связанные с предметно-практической деятельностью и предполагающие речевую деятельность (обращение с просьбой или вопросом, ответ на вопрос, задавание уточняющего вопроса, сообщение о выполнении действия).

Контрольная работа проводится индивидуально с каждым учеником. Все необходимые предметы не предлагаются отвечающему заранее, а выдаются по его просьбе.

Задания типа «Попроси у ...», «Покажи ...» предполагают общение испытуемого с другим учеником класса. Некоторые задания (в каждом комплекте по одному) предъявляются сначала в неполном виде. Ученику необходимо уточнить его, а затем выполнить.

Все высказывания школьника фиксируются. Отмечаются также количество предъявлений каждого задания и форма речи, в которой они подаются (устно или устно-дактильно).

Вариант 1 (для одного ученика):

1. Ты умеешь рисовать?
2. Положи бумагу на стол.
3. Попроси у ... карандаш.
4. Нарисуй... (квадрат).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Объясните смысл понятий: «совершенствование», «оптимизация», «интенсификация», «обучение».
2. Расскажите об использовании в школе глухих технических средств обуче-

ния.

3. Проанализируйте в период практики использование педагогом на уроке самостоятельных работ (их виды, характер), а также коллективных форм деятельности.

4. Покажите на конкретных примерах возможности использования моделирования в обучении глухих детей.

5. При анализе посещенных уроков обратите внимание на использование педагогом дифференцированного подхода к разным группам учащихся и индивидуального подхода. Каковы применяемые методы и приемы, какова их эффективность?

6. Попробуйте составить компьютерную программу для обучения глухих учащихся счету.

7. Объясните, почему невозможен прямой перенос принципов, содержания и видов заданий, разработанных применительно к нормально развивающимся детям, в школы для лиц нарушениями слуха.

8. Представьте, что вы проводите урок в младших классах школы для глухих детей. Как вы будете оценивать деятельность учащихся во время урока? Что вы скажете в конце урока?

9. Разработайте материал итоговой контрольной работы по развитию речи в 3-м классе (10-м классе), используя критериально-ориентированный принцип подбора заданий.

10. Оцените работы учащихся 1-го класса на уроке предметно-практического обучения. По каким критериям вы определили лучшую работу?

Заявка

Я буду делать аппликацию. Для работы мне нужны: цветная бумага, ножницы, карандаш, шаблоны, клей.

Заявка

Я буду изготавливать аппликацию «Цветы в вазе». Для работы мне нужны: шаблоны вазы и цветов, синяя, желтая, красная и зеленая бумага, карандаш, ножницы, клей, кисточка, лист плотной белой бумаги.

Заявка

Бумага, цветы, карандаш.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984.
2. Гончарова Е.Л., Королевская Т.К., Кукушкина О.И. Моя жизнь: Компьютерная среда для поддержки социально-эмоционального развития учащихся начальных классов специальных школ. М., 1995.
3. Зыкова Т.С. Система оценки учебно-познавательных достижений незрячих школьников: Функциональная характеристика и оформительские ориентиры // Дефектология. 1999. № 5.
4. Концепция оценки достижения, учащимися требований общеобразовательного стандарта / Под ред. В.С. Леднева. М., 1993.

Глава №7

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКУ

■ Научно-теоретическое обоснование системы обучения языку

Теоретический фундамент системы обучения языку был заложен в 50-е годы С.А. Зыковым. Развернув вместе со своими сотрудниками опытно-экспериментальную работу на базе двух десятков школ, он направил усилия ученых и учителей на создание таких условий и методов обучения, которые соответствовали бы социальной сущности языка и отражали его материальную природу, учитывали своеобразие, речевого развития при нарушенном слухе.

Широко распространенная ранее среди специалистов точка зрения на речевое развитие глухих учащихся как на результат изучения языка, т. е. его словарного состава и грамматики, была признана несостоятельной. Вместо этого был предложен путь, при котором глухие дети с самого, начала должны были усваивать язык как средство общения и пользоваться им на всех этапах обучения.

С первых шагов научно-экспериментальной разработки новых подходов к обучению языку в школе глухих имелось в виду не просто новое содержание учебного предмета или набор более эффективных методов и приемов речевого ран вития школьников — вводилась принципиально новая по своим задачам, принципам, методам обучения научно обоснованная целостная система обучения языку.

Коммуникативная система, действующая ныне в практике обучения глухих детей языку, как видно из самого её названия, направлена на развитие словесной коммуникации. Задачей данной системы является обучение глухих детей языку как средству общения.

Для научно-теоретического обоснования коммуникативной системы важное значение имеют специальные труды, посвященные психологическому исследованию проблем речи, общения, деятельности, сознания, личности. Это прежде всего, работы Л.С. Выготского, в которых такие категории, как деятельность и общение, опосредованные знаками и орудиями (в том числе языковыми знаками), обуславливают психическое развитие человека и становление его личности.

Коммуникативная система — это не просто путь изучения глухими языка, но способ формирования их сознания, психики, развития личности.

Важнейшие положения коммуникативной системы таковы:

- **Развитие речи следует осуществлять в тесной связи с развитием практической деятельности детей.** Данное требование сложилось на основе материалистического представления о труде как условии возникновения языка. Оно обосновано также психологической концепцией Л.С. Выготского, в ко-

торой язык рассматривается как система знаков, опосредствующих процесс перехода внешней, практической деятельности в план внутренних, мыслительных действий и участвующих в возникновении психических функций.

- **В ходе обучения языку должно происходить и развитие мышления детей.** В коммуникационной системе предполагается одновременное обучение глухих языку

и вооружение их знаниями об окружающем мире. Тем самым достигается связь умственного и речевого развития в ходе обучения. Кроме того, овладение языком

способствует формированию мыслительной деятельности, особенно при организации специальных языковых наблюдений над речевыми средствами.

- **Для успешного речевого развития глухих детей необходимо организовать речевую среду.** Следует всемерно расширять речевые контакты учащихся вне класса

и вне школы. Требования к построению и оформлению высказываний школьников, а также к развитию понимания обращенной речи должны быть едиными во всех условиях общения и поэтапно усложняться.

- **В ходе обучения языку усиливается внимание к воспитанию у детей потребности в общении.** Постоянная речевая практика не только формирует конкретные коммуникативные навыки и умения, но и способствует развитию самой потребности общения. Не будет речевой среды — не появятся мотивационно-побудительные компоненты речевого поведения у неслышащих школьников.

- **Практическое усвоение словесных форм общения должно предшествовать систематическому изучению языка.** Это положение базируется на утвердившемся в языкознании противопоставлении языка и речи и на признании того, что исторически речь предшествует языку. Речь усваивается подражанием, а язык требует для своего усвоения осознанных действий.

- **В системе коммуникативных форм языка значительная роль отводится дактилологии.** Она вы ступает в подготовительном классе как исход-

ная форма речи, а на других этапах обучения становится вспомогательным средством в усвоении языка.

- **Установление взаимодействия форм речи, их места и объёма на каждом этапе обучения,** — важное требование системы. Использование наряду с устной формой речи дактилологии в развитии общения глухих детей позволяет реализовывать потребность в межличностных отношениях на адекватном задачам коммуникации речевом материале, который не ограничен рамками фонетических трудностей.
- **Обучение языку следует вести в плане развития у детей языковой способности, в плане формирования разных видов речевой деятельности и в плане подведения, их к усвоению языка как системы.** А.Р. Лурия доказал, что языковая способность возникает у ребенка в раннем возрасте при условии совместной со взрослыми практической деятельности, развития подражания и в ходе применения ребенком языка как средства общения. Проявляется она как особый вид речевой активности, помогающей интуитивно угадывать смысл новых высказываний, улавливать регулярности в языке. Ее часто называют «чутьем» или «чувством языка». Для успешного овладения языком, которое предполагает обязательное развитие языковой способности, глухой ребенок должен «купаться в языке», быть «насыщенным им постоянно». Вероятно, выучить язык в той или иной мере можно при разных методах обучения, но овладение языком как основным средством общения немислимо без развития языковой способности.

Развитие речевой деятельности предполагает не только правильное сочетание всех видов речевой деятельности — говорения, слушания, письма, чтения, дактилирования, зрительного восприятия с лица и с руки говорящего, но и развитие всей структуры речевой деятельности, т. е. ее целей, мотивов, способов, средств. Речевая деятельность должна обслуживать практическую деятельность и вплетаться в нее. От содержания целей, условий практической деятельности зависят и соответствующие функции общения.

Идея развития общения как деятельности прочно вошла в теоретиче-

ский фундамент коммуникационной системы обучения языку. В ходе овладения языком дети постепенно поднимаются или доводятся до анализа собственной речи и осознания языковых значений (фонетических, лексических, грамматических). При нормальном ходе речевого развития уже в дошкольном возрасте на основе широких сопоставлений стихийно устанавливаются языковые закономерности, что позволяет самостоятельно строить высказывания в соответствии с законами, строением данного языка.

При отсутствии слуха и обедненном объеме речевого общения значительно труднее проходит не только накопление речевых средств, но и обобщение всех языковых значений. Ознакомление глухих детей с системным строением языка, т. е. с его структурой (фонетическим и грамматическим строем, лексическим составом), должно осуществляться иным путем, чем это делается со слышащими. Слышащие дети, как правило, начинают изучать язык, которым практически владеют. В отношении глухих детей, которым и практика общения, и непосредственно изучение языка должны помочь овладеть им как речевой деятельностью, важно иметь в виду способы построения речевых высказываний разных конструкций, с разной лексической наполняемостью, с разным смысловым содержанием. В школах для глухих детей специальное изучение языка осуществляется в рамках коммуникационной системы на основе *структурно-семантического принципа*, разработанного Л.П. Носковой применительно к детям дошкольного и школьного возрастов. При данном подходе изучение системного строения языка осуществляется главным образом на материале предложения как единицы речевого высказывания. В ходе специальных наблюдений над известными детям типами предложений и через построение нужных для коммуникации новых высказываний дети подводятся к языковым обобщениям и усваивают необходимые сведения о языке. При этом дети заучивают готовые грамматические правила, не тренируются в склонениях и спряжениях.

Теории и воззрения представителей разных наук, о чем было сказано выше, используются в коммуникационной системе не буквально, не как ди-

дактическое правило, закон, положение, которые подкрепляются набором конкретных приемов, способов, путей обучения. Каждая основополагающая идея, взятая из той или иной области науки, проходила в специальных исследованиях по сурдопедагогике сложный путь собственно сурдопедагогической разработки, методического воплощения, вводилась в процессе ее многостороннего анализа в систему соответствующих дефектологической науке понятий и категорий, разрабатывалась применительно к определенным задачам. Специальные исследования в области сурдопедагогике, которые способствовали созданию и развитию коммуникационной системы, были посвящены разным аспектам проблемы обучения языку. Свой научный вклад в формирование действующей коммуникационной системы обучения языку внесли сотрудники Института дефектологии, работавшие под руководством С.А. Зыкова: Е.П. Кузьмичева, Т.С. Зыкова, Т.В. Нестерович, Л.П. Носкова и др.

■ Принципы системы обучения

Наряду с общедидактическими принципами коммуникационная система обучения глухих детей языку имеет и своей основе три ведущих принципа: *генетический, деятельностный и структурно-семантический*.

В генетическом принципе сконцентрированы представления о процессе становления и развития речевых умений от их изначальных, зачаточных до сравнительно зрелых форм. В каждый период обучения требования к овладению разными сторонами и явлениями языка могут быть осмыслены только с точки зрения их генезиса, корней, истоков, т. е. на основе знаний о том, что должно и может иметь место на предшествующих этапах обучения и развития, к чему это должно привести впоследствии.

Любой вид речевой деятельности не остается неизменным на всех этапах обучения со стороны качественного проявления; за счёт обучения идёт не только количественный рост определённых умений и самых речевых средств. Генетический взгляд на пути речевого развития глухих предполагает программирование содержания и методов обучения языку на всех возраст-

ных этапах обучения на основе анализа данных о развитии языка в **онтогенезе** (на протяжении детства) и **филогенезе** (на протяжении истории человечества).

Генетический принцип ориентирует учителя на изучение того, что заложено или что упущено до начала работы со школьниками, на правильный прогноз языкового развития. Этот принцип подразумевает глубокое изучение процесса речевого развития нормально слышащих детей на ранних возрастных стадиях; аналитическую, т. е. по конкретным речевым проявлениям, оценку достигнутого уровня речевой деятельности глухого школьника, соотнесение его с его с нормой.

Реализация генетического принципа состоит не только в правильном выборе объема речевых средств, их содержания, структуры, условий практического применения в создании соответствующей возрасту мотивации общения. Наиболее важно определение ведущих для каждого периода обучения языковых явлений, базовых понятий, которые должны стать опорными для всей методики обучения.

На первоначальных этапах обучения языку внимание в первую очередь должно быть акцентировано на развитии языковой способности как общечеловеческой готовности осваивать язык вообще. Эта готовность проявляется не столько в объеме речевых средств (словаря, фразеологии, типов высказываний), в содержательной характеристике применяемых языковых категорий, сколько в содержании предметной деятельности ребенка. А.Р. Лурия отмечал, что генетические корни языка ребенка следует искать не в самом языке, а в присущей младенцу предметно-манипулятивной деятельности, в совместных со взрослым действиях с предметами и в активном восприятии речевых и неречевых действий окружающих людей.

Развитию языковой способности помогает постоянное применение языка, т. е. вплетающаяся в предметную деятельность активная речевая деятельность ребенка. Ребенок должен говорить, фактически еще не имея в своем запасе полноценных речевых средств. Отсюда и обязательное прохожде-

ние слышащим младенцем через ранние стадии речевого развития, дословесного общения (активные голосовые реакции, гуление, лепет, затем стадия слова-предложения).

Глухому школьнику, начинающему обучаться в специально организованных педагогических условиях, поздно проходить стадии дословесного общения, но возможности для развития языковой способности при обучении словесной речи должны быть обеспечены. Это наглядные способы представления речевых средств (показ артикуляции, таблички с печатными и тактильными словами), демонстрация речевого поведения говорящих людей, совместная практическая деятельность, подражание взрослому, многократное и мотивированное употребление минимальных речевых средств, стимулирование потребности в их присвоении, развитие сенсорных механизмов и др. Такие условия обязательно должны быть созданы с самого начала обучения, и придерживаться их следует тем настойчивее и дольше, чем труднее идет процесс овладения речью. Развитие языковой способности у ребенка приводит к улавливанию аналогий и регулярностей в языке, к выработке умений осознанно пользоваться речевыми образцами при построении самостоятельных высказываний, т. е. в конечном счете через инициативную речь к усвоению лексических и грамматических значений, моделей разных типов предложений. Генетический принцип системы обучения глухих языку дает объяснение тому факту, что не грамматика учит говорить, а наоборот, грамматические закономерности осознаются на основе широкой практики речевого общения. Языковая способность, формирующаяся у глухого школьника на основе реализации генетического принципа, приближает процесс специального обучения к естественным путям речевого развития и дает хорошо обученному глухому школьнику такие речевые умения, которые проявляются как «языковое чувство» или так называемая встречная речевая активность, без которой невозможно понимание обращенной речи в изменившихся условиях общения.

Генетический принцип коммуникационной системы требует от учителя постоянного ретроспективного и перспективного обозрения развивающейся

речи глухого школьника и умения без возвращения к предыдущему этапу обучения восполнять несформированные компоненты речевой деятельности.

Деятельностный принцип выдвигается как важнейшее требование к формированию речи в непосредственной связи с практической деятельностью школьников. Для возникновения и развития потребности в общении должна быть организована на коллективных началах предметная деятельность.

В дошкольном возрасте необходимые условия для развития общения создаются в бытовой деятельности, а также в игре, в изобразительной и элементарной трудовой деятельности.

При поступлении в школу ведущей становится учебная деятельность. Однако в силу нарушения естественного процесса овладения речью при глухоте возникает необходимость коррекционного воздействия на детей. Этим обусловлено введение в учебный план школы глухих специального общеразвивающего учебного предмета — предметно-практического обучения.

Речевая деятельность на этих уроках смыкается с предметной, «обслуживает» ее для достижения значимой для детей цели — изготовление того или иного изделия. Предметная деятельность несет нагрузку целеполагания, намерения, образования мотива. Структура речевой деятельности вызревает в недрах практической деятельности, практическая деятельность становится условием, питательной средой для возникновения, развития, укрепления речевой деятельности.

Только при коммуникационной системе обучения глухих детей языку деятельностный принцип оказался полноценно представленным в содержании, в методике, в условиях обучения, а также оформленным организационно (в учебном плане, в программе, в расписании уроков).

Деятельностный принцип состоит не только в организации обучения языку в связи с развитием практической деятельности школьников, хотя для этого и потребовалась разработка специальной дидактической системы (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Л.А. Новоселова, Е.Н. Марциновская и др.). Он заключа-

ется в рассмотрении самого процесса речевого общения как речевой деятельности, которая реализуется в конкретных видах: говорении, чтении, письме, дактилировании, слушании, чтении с лица и с руки говорящего, слухозрительном восприятии обращенной речи. Разделение речевой деятельности на конкретные виды дает основание по-разному оценивать их место в соотношении друг с другом на каждом этапе обучения, учитывать специфические способы их осуществления (рукой, глазом, ухом и т. п.), их различную мотивацию, пространственно-временную организацию. Каждый вид речевой деятельности формируется и протекает в разных темпах, требует особой методики обучения.

Реализация деятельностного подхода нацеливает педагога на учет всех сторон и структурных компонентов речевой деятельности.

Структурно-семантическим принципом коммуникационной системы определяются выбор речевых средств, последовательность их введения в речь учащихся, сочетание путей обучения языку в каждом звене школы.

Исходя из двуединого рассмотрения языковой системы, в которой значение и форма, семантика и структура взаимосвязаны, дополняют и обуславливают друг друга, важно соотносить способы обучения словесной речи с определенной схемой описания языка. В структуре языка выделяются единицы, которые соотносятся с его уровнями (фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения, текст), и отношения между единицами в пределах одного уровня или между единицами разных уровней.

На основе знания структурной организации языковой системы и представлений о семантической, смысловой стороне языка возникает такой подход к обучению словесной речи, при котором в первую очередь отрабатываются единицы коммуникативного уровня, т. е. предложения, являющиеся основной формой высказываний. В дальнейшем более пристального внимания потребуют единицы других уровней, которые уже выделяются на основе практического усвоения языка. Соответственно с семантической стороны нуждаются в осмыслении с первых шагов обучения типы высказываний как

способы передачи коммуникативных намерений (вопросы, побуждения, сообщения, отрицания). По мере анализа речевых средств учащиеся приходят к выделению фонемы и к пониманию ее смыслоразличительных функций (угол—уголь, дом—дым и т. п.). В связях языковых единиц первоначальной отработке подлежат те, которые наиболее полно представлены в реальном речевом потоке. Этот линейный тип связей (грамматические связи в предложении, связи между морфемами в слове и т. д.), т. е. синтагматические связи — усваиваются ребенком в практике речевого общения и, соответственно, при специальном их изучении также требуют практических методов. Другой тип связи, смысловой, существует между лексическими и грамматическими категориями (формы склонения и спряжения, соотношения по типу синонимии, антонимии и др.) и определяется как парадигматический. Он осознается только в процессе специальных сближений языковых единиц и за счет языковых наблюдений. Парадигматические отношения (связи) в языке осознаются ребенком позже, при достаточном опыте речевого общения, и осваиваются на специально организованном речевом материале. Изучение парадигматики требует применения теоретико-практических методов изучения языка.

■ Характеристика структурной организации системы обучения языку

В составе системы обучения глухих языку при рассмотрении ее как сложного, но целостного объекта следует выделить прежде всего последовательность этапов обучения. Они соответствуют возрастным стадиям развития ребенка и отражают ступенчатость овладения речью при глухоте как своеобразии процесса его речевого развития.

В действующей системе обучения глухих детей языку выделяются четыре основных этапа, или периода. *I этап* соотносится в основном с дошкольным возрастом и охватывает период специального обучения в детском саду или в подготовительном классе школы глухих, куда направляются дети,

не получившие дошкольной подготовки. Следующий, *II этап* обучения приходится на младшие классы школы глухих (1—4 классы). *III этап* обучения охватывает среднее звено школы глухих (5—7 классы). Обучение языку глухих учащихся старших классов относится к *IV этапу*.

Каждый этап обучения имеет качественные отличия, которые выражаются не столько в увеличении объема усваиваемого материала, сколько в усложнении требований к отработке речевых средств, к применению их в изменяющихся ситуациях общения, к оформлению инициативных высказываний.

Наиболее специфическим по содержанию и методике обучения языку является *I этап*, концентрирующий в себе самые характерные особенности всей системы. Здесь наибольший удельный вес имеет первое направление работы — развитие у детей языковой способности, проявляющейся в потребности общения, активности, готовности к подражанию речевым действиям говорящего, в присвоении готовых речевых средств в ходе их постоянного (по побуждению учителя) применения. В процессе обучения языку у глухого ребенка на первоначальном этапе происходит развитие психофизиологического механизма восприятия, понимания и воспроизведения речи. Обучение языку ведется путем организации общения детей друг с другом и учителем, в тесной связи с их практической деятельностью, в условиях интенсивных занятий по развитию слухового восприятия. Широко используются игровые приемы.

Обучение дактильной и устной формам речи осуществляется в подготовительном классе параллельно, однако в качестве исходной формы (из-за трудностей овладения произносительной стороной) принята дактильная. Используются карточки со словами и фразами как в графической (письменной), так и в дактильной форме. Речевым материалом являются побуждения, сообщения, вопросы, которые усваиваются детьми в готовом виде, в конкретном значении, по подражанию учителю. Вплетаясь в контекст речевой ситуации или предметной деятельности, все эти речевые средства приобретают

сигнальную функцию и способствуют не только передаче той или иной информации, но и воздействию на собеседника.

Первоначальный этап — это начало работы по формированию всех видов речевой деятельности глухого ребенка: говорения, чтения, письма, дактилирования, слушания, слухозрительного восприятия на чисто практической основе, на отобранном речевом материале, при использовании соответствующих возрасту видов практической деятельности и наглядных способов обучения. Разделы программы по языку в подготовительном классе: обучение дактильной речи; обучение устной речи; обучение грамоте. К этим сугубо языковым разделам тесно примыкают другие, где также происходит либо развитие функций речи, либо отработка произносительных навыков или сенсорной основы речи.

На *II этапе* обучения продолжается работа по развитию диалогической и монологической речи, повышаются требования к развитию всех видов речевой деятельности, к овладению навыками чтения и письма. Вводятся усложненные виды работы с самим речевым материалом. Поскольку у детей на данной возрастной стадии ведущей становится учебная деятельность, то и объем дидактических упражнений и тренировочных заданий соответственно становится преобладающим по сравнению с игровыми приемами и действиями с реальными предметами, широко применявшимися ранее.

Усложняется вся структура речевой деятельности: совершенствуется мотивация общения (говорить не только о том, что занимает ученика в данный момент, но и о том, что важно вспомнить, узнать, рассказать в следующий раз и т. п.), дифференцируются способы восприятия и передачи информации, повышается уровень самостоятельного построения высказываний по речевым образцам. Дети начинают осознавать свои речевые действия. Учитель поддерживает и прививает способность к варьированию речевых сообщений, учит самостоятельно находить и исправлять ошибки и неточности в речи. Возрастание объема речевого материала на данном этапе ведет к ускорению темпов речи при повышении требований к качеству. В центре внима-

ния сурдопедагога — развитие навыков речевого общения и адекватное задачам коммуникации использование всех форм восприятия и воспроизведения речи.

В отличие от первоначального периода обучения языку, где преимущественно идет формирование языковой способности, II этап характеризуется усилением внимания к двум другим направлениям работы — к развитию речевой деятельности и ознакомлению с системной организацией языка. Последнее осуществляется в основном только практическим путем (без определения языковых форм и категорий), иногда в процессе специальных языковых наблюдений с использованием специальных терминов (форма, род, число).

Основными разделами программы по языку здесь являются следующие: развитие речи, чтение и развитие речи, письмо. К ним примыкают предметно-практическое обучение, развитие слухового восприятия, обучение произношению и др.

Для *III периода* обучения характерно повышение требований к развитию связной монологической речи, которая диктует необходимость осознанного построения развернутых речевых высказываний. Для развернутости и произвольности в выборе и построении речевых высказываний и интенсивного накопления речевых средств школьники должны специально изучать курс грамматики. Начиная с 5-го класса вводится пропедевтический курс грамматики — совокупность необходимых сведений о языке, изучение которых коренным образом изменяет отношение глухих учащихся к собственной речи. Как отмечал К.Д. Ушинский, «...грамматику не без основания причисляй к числу наук, **очеловечивающих** человека» [4. — С. 161]. Изучение грамматики — необходимое условие развития самосознания, так как язык создан самосознанием человека, хотя и усваивается ребенком путем подражания.

Глухие школьники на основе практического пользования речью и благодаря специальным языковым наблюдениям способны усваивать минимум знаний о системном строении языка, о наиболее распространенных

конструкциях предложений. Основной учебной единицей, позволяющей усваивать простейшие сведения из области грамматики, является простое предложение, которое, оставаясь носителем коммуникации, становится также «клеточкой» языка, т. е. раскрывает перед школьниками все типы связей и отношений внутри языковой системы.

Подход, при котором в центре всех языковых наблюдений и обобщений постоянно находится предложение, рассматриваемое как со стороны строения, так и со стороны смысла, получил название *структурно-семантического* (Л.П. Носкова). Он предполагает использование курса школьной грамматики как важного средства для осознанного речевого общения глухих детей.

На III этапе обучения усиливается внимание к различного рода речевым упражнениям и к анализу текста. Усложнение способов работы с языковым материалом и подведение детей к обобщениям (лексическим, грамматическим) при дальнейшем развитии речевой практики — отличительная черта третьего периода обучения глухих учащихся языку. Школьники не заучивают правила, а выводят их сами на основе практического пользования языком. Основные разделы программы по языку данного периода развитие речи; чтение и развитие речи (до 4-го класса); литературное чтение (с 7-го класса); сведения по грамматике.

Начиная с 8-го класса школы глухих, т. е. на *IV этапе* обучения, учащиеся приступают к изучению систематического курса русского языка и литературы. Продолжается работа по развитию речи (как диалогической, так и монологической). На данном этапе каждая категория языковой системы получает терминологическое обозначение. Учащимся даются определения грамматических и лексических понятий, сообщаются правила словообразования и словоизменения, а также орфографии и пунктуации. Школьников учат произвольно сопоставлять языковые значения, образовывать и изменять формы слов, строить синтаксические конструкции как применительно к задачам общения, так и в отрыве от них. При обязательном следовании логике систе-

матического курса русского языка в старших классах школы для глухих все же ведущей остается коммуникативная направленность обучения языку, т. е. ведется не прерывное формирование и развитие всех видов речевой деятельности.

На всех этапах обучения глухих школьников языку в процессе овладения речью сохраняется путь присвоения ими высказываний в готовом виде как речевых штампов, а путь самостоятельного построения новых высказываний по речевым образцам, т. е. на основе использования морфологических и синтаксических моделей, становится все более преобладающим по мере осознания ими системного строения языка. Однако и тот и другой пути возможны только при коммуникативном подходе. Любые языковые упражнения вне условий общения не ведут, как правило, к овладению языком, хотя и способствуют накоплению словаря или запоминанию грамматических знаний. Усвоение языка как средства общения происходит только в процессе его применения в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

В структурной организации системы обучения, кроме ее этапов, могут быть выделены и другие взаимосвязанные компоненты. К ним относятся *разделы программы по русскому языку на каждом этапе обучения; формы речи (устная, письменная, дактильная), используемые в каждом конкретном периоде обучения или даже в каждом классе; методы обучения, применяемые в конкретный отрезок времени в том или ином разделе программы.*

Соотношение всех составных частей, образующих систему обучения языку в школе для глухих детей, не остается неизменным. Каждая из них в структуре организации или в содержании обучения языку образует свою линию развития, которая вступает в связи и отношения с другими линиями. Все эти линии развития либо находятся в иерархической соподчиненности, либо связаны генетически (в недрах одной зарождается другая, одна является предпосылкой другой), либо вступают друг с другом в причинно-следственные отношения.

Например, ведущие методы обучения языку, используемые в разные периоды, сменяя друг друга, не утрачивают своего значения даже тогда, когда перерастают в другие. В подготовительном классе и во всех классах начальной школы применяются главным образом методы практического обучения языку (обогащение речи в живом языковом общении). В средних классах ведущими становятся методы теоретико-практического изучения языка (анализ языкового материала, работа по конструированию предложений и текстов и их видоизменению, элементы грамматического разбора и т. п.). В старших классах доступными становятся уже и теоретические методы изучения языка (объяснения учителя, чтение текста учебника, заучивание определений и правил, разные виды грамматического разбора и т. п.).

Если оценивать соотношение методов обучения на протяжении всего школьного периода, то нетрудно увидеть между ними генетическую связь. Поскольку при нормальном ходе речевого развития овладение речью предшествует изучению языка, то эта закономерность должна найти отражение и в методах специального обучения. Смена методов обучения от периода к периоду обусловлена генезисом языка. Вместе с тем на каждом этапе обучения все указанные методы присутствуют в разном соотношении. В старших классах, например, используются методы не только теоретического, но и практического и теоретико-практического изучения языка. Без применения языка в живом общении, без присвоения различных фраз в готовом виде из литературных источников, из объяснений и рассуждений учителя освоение содержания разных учебных предметов в языковом оформлении было бы невозможно. Точно так же можно говорить об ограниченном применении теоретико-практических и даже теоретических методов обучения языку уже в первоначальный период (в подготовительном классе) и на этапе начальной школы. Младшие дети соотносят формы слов и типы фраз друг с другом, пытаясь увидеть в них аналогию, используя минимум грамматической терминологии (начальная форма слова, единственное и множественное число, категории рода), грамматические вопросы. Глухих детей почти с самого начала знакомят с различением языковых единиц, давая их название: звук, буква, слог, слово, предложение, окончание, ударение и т. п.

Таким образом, соотношение методов обучения языку присутствует на каждом конкретном этапе обучения. Но связь этих методов — иерархическая

(один метод ведущий, главный, другие — второстепенные или третьестепенные).

Коммуникативная система обучения языку глухих школьников строится на изменяющихся соотношениях форм словесной речи в разные периоды обучения. В самом общем виде требования к использованию разных форм речевых и формулируются так: в подготовительном классе исходной формой речи является дактильная, а в дальнейшем она становится вспомогательной для усвоения устной и письменной форм речи. В средних классах при работе над структурой простого предложения, т. е. на уроках грамматики, дактильная форма речи занимает достаточно большой объем, наравне с устной и письменной. Связано это с необходимостью выразительно представлять связи слов, т. е. постоянно выделять и подчеркивать окончания связанных между собой грамматических форм, которые в устной речи глухими воспринимаются с трудом; письмо же требует больших затрат времени. В старших классах дактилология занимает много места в других случаях: при работе учащихся с учебником, при фронтальном опросе. Стремления некоторых учителей свести ее на данном этапе обучения к минимуму безосновательны и даже вредны. Нетрудно заметить, что дактильная форма речи используется старшеклассниками в целях произвольного запоминания учебного материала и при построении ими сложных по структуре высказываний, т. е. в тех случаях, когда слышащие прибегают к проговариванию вслух или стремятся использовать моторную память (например, делают вспомогательные записи). Кроме того, в условиях фронтального опроса в старших классах при большом объеме материала и быстрых темпах сообщений применение дактилологии облегчает восприятие информации всеми, позволяет быстро обнаруживать и исправлять ошибки друг друга, дополнять ответы, уточнять, продолжать и т. Д.

Мера использования дактилологии определяется содержанием материала, его объемом, уровнем общего и речевого развития учащихся, степенью отработки языковых средств, уровнем восприятия школьниками устной и

письменной речи, состоянием их аналитико-синтетической деятельности. Неумелое или неуместное применение той или иной формы речи в обучении, как и переоценка роли одной из речевых форм, может оказать отрицательное влияние на развитие других форм речи или на процесс овладения речевым материалом. Оно проявляется в различных нарушениях восприятия, понимания, запоминания речевых средств, в изменении мотивации речевого общения.

Соотношение учебных предметов, которыми обеспечивается обучение глухих детей языку, полнее всего характеризует особенности системы в целом и реализует ее коммуникативную направленность. Родной язык среди всех учебных предметов в школе глухих занимает центральное место. Помимо разных разделов программы по языку, которые были названы при характеристике каждого этапа обучения, особую роль для овладения языком как средством общения играют два предмета учебного плана школы для глухих детей: предметно-практическое обучение, развитие слухового восприятия и обучение произношению.

Каждый из этих учебных предметов направлен на интенсивное развитие или на подкрепление определенных компонентов речевой деятельности.

Все разделы учебного плана, т. е. весь тот набор учебных предметов, который реализует коммуникативную систему на каждом этапе обучения глухих языку, представляет собой составные части целостной системы, поскольку все во взаимосвязи друг с другом обеспечивают формирование языковой способности, развитие речевой деятельности, овладение системой языка.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что нового внесла в обучение глухих детей коммуникативная система обучения языку?
2. Дайте содержательную характеристику ведущим принципам коммуникативной системы обучения языку.

3. Какие этапы обучения языку выделяют? В чем специфика разных этапов обучения языку?

Литература

1. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977.
2. Зыкова Т.С., Зыкова МЛ. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей. М., 2002.
3. Методика преподавания русского языка в школе для глухих детей / Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова. М., 2000.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968.

Глава №8

РАЗВИТИЕ НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ, ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

■ Значение специальной работы по развитию нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у глухих детей

В отечественной и зарубежной сурдопедагогике формирование у детей с нарушениями слуха устной речи всегда являлось одной из основных задач. Это объясняется важной ролью устной речи как наиболее употребительного способа общения, основы владения языком, инструмента мышления.

К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике создана целостная система формирования устной речи у глухих детей как одного из важных факторов полноценного развития личности, наиболее полной адаптации в обществе. Принципиально важное значение придается ранней диагностике нарушений слуха (с первых месяцев жизни), раннему началу специальной коррекционно-развивающей работы при использовании электроакустической аппаратуры (Т.А. Власова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, И.Г. Багрова, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Л.П. Назарова,

Т.В. Пелымская, Н.И. Шелгунова, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.).

Полноценное владение глухими детьми устной речью (лексикой, фонетикой, грамматикой, орфоэпией) предполагает умение слухозрительно воспринимать речь собеседника (с помощью слухового аппарата) и говорить достаточно естественно, внятно, т. е. понятно для окружающих. Значение устной речи для глухих зависит от их общего и речевого развития, уровня владения слухозрительным восприятием речи (с помощью слухового аппарата), ее произносительной стороной. Развитие у глухих учащихся навыков слухозрительного восприятия речи, внятного, достаточно естественного произношения, обогащение представлений о неречевых звуках окружающего мира, включая музыку, способствуют решению важных задач повышения уровня образования глухих, приобщения к общечеловеческим духовным ценностям, позволяет лучше готовить их к жизни и труду в современном обществе. Достаточно свободное владение устной коммуникацией позволяет более свободно осуществлять выбор учебного заведения для профессионального обучения, включая вузы, способствует успешному трудоустройству, профессиональной карьере и социальной адаптации.

■ Сенсорная основа восприятия и воспроизведения устной речи при нарушенном слухе

Оценивая сенсорную основу восприятия и воспроизведения устной речи при нарушенном слухе, необходимо прежде всего рассмотреть те звуковые средства, которые используются при устной коммуникации нормально слышащими людьми для выражения и различения смысла. Эти средства представляют собой варьирование следующих свойств звука: принадлежность его к тонам или шумам, высота, сила, тембр, длительность, прерывистость или непрерывистость. Динамический диапазон речи характеризуется следующими данными: разность между обычной громкой и шепотной речью составляет 60 дБ, изменение силы произносимых звуков речи при голосе нормальной громкости оказывается равным при мерно 40 дБ. Частотный

диапазон речи расположен между 100 и 10 000 Гц, для обеспечения разборчивости речи особенно существенна область частот от 300 до 3000 Гц.

Необходимой предпосылкой восприятия устной речи при нормальном слухе является владение языком, его фонетической системой, лексикой и грамматическим строем. Кроме этого, слушающий должен иметь достаточный круг представлений и понятий, касающихся содержания передаваемого сообщения, обладать необходимым кругозором и жизненным опытом. В ходе восприятия проявляется встречная активность, предвосхищая и прогнозируя то, что может быть сказано говорящим. Антиципация (прогнозирование) поступающей информации носит вероятностный характер, обусловленный комбинаторными и статическими характеристиками речи (возможность сочетания тех или иных фонем, морфем, слов, относительная частота их употребления в речи), а также «контекстом» общения, т. е. содержанием разговора, ситуацией, совокупностью неречевых средств коммуникации, которыми говорящий сопровождает речь, личностными особенностями людей и др. Восприятие речи предполагает наличие в памяти слушающего речевых образцов, соответствующих фонемам, морфемам, словам и различным синтаксическим структурам. Наличие речевых образцов составляет необходимую предпосылку для опознавания соответствующих компонентов слышимой речи в процессе ее восприятия. При говорении у слышащего человека сначала возникает некоторая общая внутренняя схема, модель предложения, которая затем под действием эфферентных импульсов, поступающих из речедвигательных областей мозга в периферический речевой аппарат, развертывается во внешние речедвижения, связанные с последовательным произнесением слов в предложении. Физиологическую основу слуховых и кинестетических речевых образов составляет возбуждение в речедвигательном и речеслуховом анализаторах, сложившиеся системы условных связей, афферентные (чувственные) комплексы. В процессе речи в контрольный корковый аппарат («акцептор действия» по П.К. Анохину) непрерывно поступает с периферии поток кинестетических и слуховых раздражений. Акцептор действия выполняет функ-

цию слежения, контроля за работой речевого аппарата.

Таким образом, основу владения языком составляет сложная система условных связей, в которой активную роль играют следы слуховых и кинестетических раздражений. В процессе становления речи между слуховым анализатором и речедвигательными механизмами устанавливается прочная функциональная связь. Кодирование и декодирование речи обеспечиваются единой функциональной системой речевосприятия и речевоспроизводства.

У слышащего ребенка исходным и основным видом словесной речи в процессе ее усвоения является устное слово. Развитие устной речи происходит на основе общения ребенка с окружающими в процессе различных видов деятельности. Решающая роль в процессе усвоения устной речи принадлежит развивающейся функции слухового и речедвигательного анализаторов, которые дают возможность восприятия речи, подражания ей и контроля за собственным произношением.

При глухоте, наступившей в доречевой период, развитие речи ребенка осуществляется только в процессе специального обучения. Обучение незлышащих детей устной речи базируется на пластичности высшей нервной деятельности, на компенсаторных механизмах, которыми располагает глухая. Рассматривая сенсорную базу (чувственную основу), которой располагает глухой ребенок для усвоения устной речи, следует иметь в виду значение слухового, зрительного, кожного и двигательного анализаторов для восприятия и воспроизведения им речи.

Важнейшее значение для овладения речью имеет *слуховой анализатор*. В сурдопедагогике развитию и использованию остаточного слуха незлышащих всегда придавалось важное значение. Однако в условиях ограниченной слуховой тренировки у глухих школьников были выявлены весьма незначительные возможности восприятия на слух элементов речи, которые использовались прежде всего как вспомогательное средство при коррекции произношения, для восприятия на слух неречевых звучаний, отдельных элементов речи. Современная система формирования устной речи у учащихся

специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I вида (для глухих детей) предполагает интенсивное развитие слухового восприятия при постоянном использовании различных типов электроакустической аппаратуры. В процессе специальной работы по развитию слухового восприятия (при использовании электроакустической аппаратуры) у всех глухих, независимо от состояния их тонального слуха, развивается способность воспринимать на слух различный речевой материал (слова, словосочетания, фразы, тексты, а также отдельные слоги, слогосочетания и отдельные звуки), а также неречевые звуки окружающего мира, элементы музыки. Развивающееся в условиях специального обучения слуховое восприятие речи, неречевых звучаний, музыки создает у глухих принципиально новую полисенсорную основу для формирования, развития и коррекции устной речи, ориентации в звуках окружающего мира (Е.П. Кузьмичева, 1984).

С помощью *зрительного анализатора* глухой ребенок может воспринимать некоторые движения речевых органов говорящего: прежде всего движения губ и нижней челюсти. При этом одно и то же положение губ может быть характерно для нескольких звуков (например, позиция губ при произнесении звуков *ф* и *в*). Движения других речевых органов доступны зрительному восприятию в гораздо меньшей степени или вообще недоступны: совершенно не видна работа мягкого неба и голосовых складок, положение языка можно увидеть лишь частично. Выявлено, что 42 звука русского языка представлены не более чем 15 оральными рисунками, с разной мерой отчетливости противопоставленных друг другу оптически. Оральные рисунки звуков претерпевают значительные изменения в зависимости от соседства с другими звуками, а также от того, находится звук в начале, в середине или в конце слова, входит в состав ударного или безударного слога. Словесное ударение и интонация с помощью зрительного восприятия воспринимаются плохо, а мелодический компонент интонации не воспринимается вообще. Определенное влияние на восприятие речи оказывают индивидуальные особенности говорящего. Таким образом, возможности зрительного анализатора при вос-

приятии звучащей речи в условиях непосредственного общения весьма ограничены (В.И. Бельтюков, 1970; Э.В. Миронова, 1973; Ф.Ф. Рау, 1973 и др.).

Наряду с восприятием речи по видимым движениям речевых органов, следует иметь в виду зрительное восприятие фонетических элементов с помощью различных вспомогательных средств — от самых простых пособий до специальных компьютерных программ (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, 1981; Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, 1995 и др.).

С помощью кожного анализатора обеспечивается восприятие ряда явлений, сопровождающих воспроизведение определенных фонетических элементов. Приложив руку к гортани, можно ощутить ее вибрацию при колебании голосовых связок, установить разницу между вокализованными и невокализованными звуками. Приложив руку к поверхности грудной клетки, можно определить наличие или отсутствие голоса, а также факт произнесения нормальным голосом и фальцетом. Рука на темени поможет глухому ребенку ощутить ее вибрацию при произнесении и при слишком высоком голосе. Вибрацию щек и крыльев носа можно ощутить при произнесении *м* и *н*. С помощью кожной чувствительности можно почувствовать также струю выдыхаемого при произнесении воздуха. Более полное тактильно-вибрационное восприятие связано с применением специальной сурдотехнической аппаратуры, например вибраторов (Ф.Ф. Рау, 1973).

Деятельность *двигательного анализатора* обусловлена раздражением рецепторов, заложенных в мышцах, фасциях, связках, сухожилиях, суставных сумках (проприоцепторы). Работе двигательного анализатора обычно сопутствует работа кожного анализатора, связанная с раздражением кожных рецепторов. Возможности двигательного анализатора при восприятии речи другого человека очень ограничены. Однако благодаря проприоцептивным импульсам, поступающим в мозг от движений речевых органов, этому анализатору принадлежит исключительно важная роль. Вместе с нервными импульсами от слизистых оболочек, выстилающих речевые органы, они составляют основу речевых кинестезии. Использование кинестетических импуль-

сов от речевых органов может в некоторых случаях служить опорой в работе над артикуляцией, прежде всего, когда речевые органы приводятся в то или иное положение или движение с помощью механического на них воздействия (например, колебание логопедическим зондом переднего края языка при постановке фонемы *p*). Большое значение придается речевым кинестезиям в осуществлении самоконтроля над произношением.

Эффективность восприятия фонетической структуры речи значительно повышается при совместном использовании различных анализаторов. Преимущество полисенсорного восприятия по сравнению с моносенсорным состоит во взаимном подкреплении и взаимной компенсации анализаторов. Основой формирования устной речи у глухих детей является создание единой системы слухозрительнокинестетических связей. Развивающаяся у глухого школьника слухоречевая система основывается как на активном функционировании создаваемой в процессе специального обучения слуховой системы, так и на семантической интерпретации поступающей речевой информации. При этом совершенствуется функциональная взаимозависимость между слуховыми, зрительными и кинестетическими раздражениями, возникающими при восприятии и воспроизведении учениками речи. Комплексное использование анализаторов особенно важно на первоначальном этапе обучения произношению, так как именно в этот период осуществляется многосторонняя афферентация речедвигательного аппарата. Затем внешний контроль переходит во внутренний, основой которого являются сложившиеся образы, соответствующие различным элементам речи: у учащихся целенаправленно развивается слухокинестетический контроль над произношением в условиях постоянного использования звукоусиливающей аппаратуры (Ф.Ф. Рау, 1973; В.И. Бельтюков, 1977; Е.П. Кузьмичева, 1984).

В процессе обучения устной речи целенаправленно соединяются в единую педагогическую систему работа по формированию навыков слухозрительного и слухового восприятия устной речи, ее произносительной стороны и обучение учащихся самостоятельному моделированию высказываний, их

актуализации в собственной речи, развитие встречной активности (выраженной в вероятностном прогнозировании речевой информации и ее переработке на основе речевого и неречевого контекста), психических функций (внимания, памяти и др.) и личностных качеств, необходимых для речевого общения (Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, 2001).

■ Организация работы по развитию нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида

Образовательно-коррекционная работа с глухими школьниками проходит в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды, предполагающей развитие у учащихся активного речевого поведения, которое проявляется в желании и умении вступать в речевой контакт со взрослыми и сверстниками. Устная речь слышащих (учителей, воспитателей, родителей и др.) в условиях постоянного речевого общения должна быть образцом для глухого ребенка. *Важно, чтобы речь окружающих соответствовала нормам, произношения, была естественной, эмоциональной и выразительной. Утрированная артикуляция, монотонное произношение, замедленный темп речи исключаются.*

Одним из важных условий обучения глухих детей устной речи, повышения эффективности образовательного процесса в целом является *развитие речевого слуха*, который формируется в процессе специальной слуховой тренировки при использовании электроакустической аппаратуры и зависит не только от состояния тонального слуха, но и от уровня развития словесной речи, индивидуальных психофизических особенностей учеников.

Развитие речевого слуха, восприятия неречевых звучаний осуществляется на протяжении всех лет обучения в школе. Специальные упражнения по развитию слухового восприятия проводятся в ходе всего образовательно-коррекционного процесса: на общеобразовательных уроках, индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произ-

ношению, музыкально-ритмических занятиях и занятиях в слуховом кабинете, а также во внеурочное время. При этом используются разные типы электроакустической аппаратуры: стационарная коллективного и индивидуального пользования и индивидуальные слуховые аппараты. На общеобразовательных уроках используется стационарная звукоусиливающая аппаратура либо слуховая аппаратура на радиопринципе или на инфракрасном излучении. На индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению в подготовительном, 1—3-х классах используются стационарные звукоусиливающие устройства индивидуального пользования, со второго полугодия 3-го класса наряду со стационарной звукоусиливающей аппаратурой на индивидуальных занятиях используются индивидуальные слуховые аппараты, с 6-го класса на индивидуальных занятиях используются только индивидуальные слуховые аппараты. На музыкально-ритмических занятиях¹ и во внеурочное время дети пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами (Е.П. Кузьмичева, 1991).

На общеобразовательных уроках и внеурочных занятиях основным способом восприятия речевого материала является слухозрительный. Упражнения по восприятию речевого материала только на слух носят непродолжительный характер. Эти упражнения органично входят в учебный процесс, мотивированы ходом урока (занятия). Содержание речевого материала разнообразно: прежде всего словарь по основному содержанию урока (слова, словосочетания, фразы, различные вопросы, поручения, выводы по уроку и др.), фразы, организующие деятельность учеников, а также слоги, слогосочетания и отдельные звуки в связи с коррекцией произношения, исправлением грамматических ошибок учеников. За счет определенной ситуации, возникающей на уроке, широкого использования дидактического материала (картинок, табличек, разрезного текста) восприятие устной речи значительно облегчается, что позволяет предъявлять учащимся на слух достаточно большой объем речевого материала. Специальная работа над его восприятием и воспроизведением содействует более успешному и прочному усвоению знаний.

¹ На музыкально-ритмических занятиях используется индукционная петля либо аппаратура на радиопринципе или на инфракрасном излучении.

На уроке (занятии) речевой материал за экраном повторяется не более двух раз. Если материал учениками на слух не воспринят, то он предъявляется слухозрительно, записывается учителем на доске (или предъявляется письменная табличка), прочитывается учащимися вслух (учитель с помощью специальных приемов побуждает учеников к реализации произносительных возможностей) и затем снова опознается ими только на слух. Начиная с 3-го класса, дети учатся воспринимать на слух речь не только учителя, но и друг друга.

На индивидуальных занятиях¹ дети учатся воспринимать и произносить достаточно естественно, внятно и выразительно разнообразный речевой материал: фразы, слова, словосочетания, тексты диалогического и монологического характера, а также слоги, слогосочетания и отдельные звуки (в связи с работой над коррекцией произношения и исправлением грамматических ошибок учащихся). В 1—5 классах основным способом восприятия речевого материала является слуховой. Слухозрительное восприятие используется как вспомогательное средство. Если после пятикратного повторения речевой материал на слух не воспринят, то он предлагается ученику для слухозрительного восприятия с обязательным последующим восприятием только на слух. Начиная с 6-го класса, когда у учащихся накоплен значительный слуховой словарь, основным способом восприятия речевого материала (используются прежде всего достаточно большие по объему тексты) является слухозрительный с последующим его опознаванием только на слух.

¹ Индивидуальное занятие обычно делится на две части: половина времени отводится на специальную работу по развитию речевого слуха, вторая часть — на специальную работу над произношением. При этом в процессе работы по развитию

слухового и слухозрительного восприятия речи учитель добивается максимальной реализации произносительных возможностей ученика, в ходе работы над произношением целенаправленно развивает слуховое восприятие элементов речи воспитанниками.

На индивидуальных занятиях следует сочетать различные виды деятельности (выполнение поручений, составление аппликаций, работа с фигурками, рассыпным текстом, слуховые диктанты и др.), которые способствуют уточнению понимания речевого материала, предъявляемого на слух, и поддержанию у ученика интереса к занятиям.

В процессе слуховой тренировки создается естественная ситуация общения: восприняв вопрос на слух, ученик сразу отвечает на него, прослушав поручение, ученик выполняет его и отчитывается и т. п. Каждое занятие должно быть построено и насыщено материалом таким образом, чтобы оно вселяло в ученика уверенность в возможности восприятия речи на слух.

Овладение детьми произношением в условиях интенсивного развития слухового восприятия осуществляется двумя путями: *информальным* (т. е. в процессе подражания речи учителя, воспитателей, слышащих взрослых и сверстников при ее слуховом и слухозрительном восприятии в ходе всего образовательного процесса и во внеурочное время) и в процессе специального обучения (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, 1981).

При обучении информальным путем глухие школьники имеют возможность на основе слухового и слухозрительного восприятия речи учителя, воспитателя (с помощью электроакустической аппаратуры) получить информацию о таких сторонах звучащей речи, как слитность, темп, словесное ударение, фразовое ударение, элементы мелодической структуры фраз, а также о некоторых фонемах. При подражании образцу правильной речи учителя у детей закрепляются некоторые произносительные навыки. Кроме этого, на основе слухового и слухозрительного восприятия при широком использовании фонетической ритмики осуществляется коррекция произносительных

ошибок учащихся в процессе всех уроков и занятий с использованием звукоусиливающей аппаратуры.

Специальный путь формирования произносительной стороны речи реализуется на индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях, в слуховом кабинете, а также при проведении фонетических зарядок на общеобразовательных уроках и внеклассных занятиях (перед подготовкой уроков). Обеспечивается преемственность в развитии произносительных умений учеников: на индивидуальных занятиях формируются первичные произносительные навыки, а их закрепление осуществляется как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях.

На индивидуальных занятиях осуществляется работа над такими сторонами произношения, которые плохо усваиваются глухими информально. На этих занятиях учитель добивается первичного умения воспроизвести тот или иной фонетический элемент речи, закрепляет полученное умение, а также проводит упражнения, предупреждающие распад тех или иных произносительных навыков, которые могут быть утрачены. Содержание индивидуальных занятий определяется программными требованиями и особенностями произношения каждого ученика, выявленными в процессе обследования произносительной стороны устной речи. При этом учитываются индивидуальные психофизические особенности каждого ребенка. Речевой материал подбирается с учетом необходимости ученикам на уроках и во внеурочное время в разнообразных видах деятельности, а также с учетом фонетического принципа. В процессе обучения на индивидуальных занятиях обеспечивается смена различных видов речевой деятельности (подражание, чтение, рядовая речь, ответы на вопросы, самостоятельная речь) и видов работы.

На общеобразовательных уроках и во внеурочное время (перед самоподготовкой) проводятся фонетические зарядки, которые занимают не более 5—7 мин: учащимся дается определенная установка на последующее учебное и внеклассное время, закрепляются и совершенствуются вновь приобретенные произносительные навыки, предупреждается распад неустойчивых навы-

ков. Содержанием фонетических зарядок может быть любая сторона произношения (работа над речевым дыханием, голосом, звуками, словами и фразами, элементами ритмико-интонационной структуры речи). В процессе проведения упражнений на фонетических зарядках используется речевой материал, необходимый для общения на уроке (занятии): прежде всего основной терминологический словарь в соответствии с темой, а также связанный с организацией деятельности учащихся. Учитывается также фонетический принцип: используется материал, специально насыщенный закрепляемыми в данный период обучения элементами звуковой (с учетом всех позиций обрабатываемого звука в его сочетаниях с гласными и согласными при постепенном усложнении позиционных трудностей) и ритмико-интонационной структуры речи. При проведении зарядок обеспечивается смена видов деятельности (от менее самостоятельных к более самостоятельным) и видов работы.

В ходе общеобразовательных уроков и внеклассных занятий с помощью специальных приемов ученики целенаправленно побуждаются к максимальной реализации произносительных умений, достаточно естественной, внятной и выразительной речи.

Центром работы по проведению педагогической диагностики нарушенной слуховой функции, оценке ее состояния и возможностей развития, изучения динамики развития у учащихся слухоречевой системы на всех этапах обучения в специальной школе является слуховой кабинет. Задачи работы в слуховом кабинете включают педагогическое изучение состояния и динамики развития нарушенной слуховой функции, соотношения тонального (по данным субъективной пороговой аудиометрии) и речевого слуха на разных этапах слуховой тренировки; выбор сурдотехнических средств и определение для каждого ученика режима работы индивидуальных слуховых аппаратов, стационарной электроакустической аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) на основе рекомендаций сурдолога с учетом уровня слухоречевого развития, психофизических особенностей воспитанников. Ведется также специальная работа по расширению восприятия частотного и ди-

намического диапазона чистых тонов аудиометра (с учетом индивидуальных возможностей учащихся). На фронтальных занятиях в слуховом кабинете дети учатся воспринимать неречевые и музыкальные звучания: бытовые шумы, голоса птиц и животных, уличные шумы, звуки природы, музыкальные инструменты и игрушки, различать речь и пение и др. Учитель-дефектолог слухового кабинета проводит фронтальные (на первом и втором годах обучения) и индивидуальные занятия с учащимися, а также методическую работу с учителями по вопросам развития нарушенной слуховой функции, формирования устной речи у учеников (Е.П. Кузьмичева, О.В. Шевцова, Е.З. Яхнина, 2001).

Музыкально-ритмические занятия являются одной из основных форм образовательно-коррекционной работы в специальной школе. Занятия направлены на эстетическое воспитание учащихся средствами музыки, расширение их кругозора, развитие слухового восприятия, произносительной стороны устной речи, совершенствование движений, развитие эмоциональной сферы детей, творческих способностей. Коррекционная работа на музыкально-ритмических занятиях базируется на постоянном взаимодействии музыки, движений и устной речи в различных сочетаниях. Основное содержание музыкально-ритмических занятий включает развитие у учащихся восприятия музыки, обучение выразительным, правильным и ритмичным гимнастическим и танцевальным движениям под музыку, декламацию песен под музыку, игру на элементарных музыкальных инструментах, драматизацию музыкальных сказок. На занятиях проводится специальная работа над произносительной стороной речи учащихся с использованием фонетической ритмики.

Важное значение придается развитию слухового восприятия: в процессе занятий обогащаются представления детей о звучащем мире, развивается восприятие (с помощью слуховых аппаратов) разнообразной акустической информации — музыки, речи, различных неречевых звучаний. *Обучение восприятию музыки* предполагает развитие у детей эмоциональной отзывчиво-

сти на музыку, формирование, по возможности, дифференцированного восприятия ее элементов. Школьники учатся выделять звучание музыки из комплекса других звуков окружающего мира, определять начало и окончание музыкального звучания, различать и узнавать музыкальные произведения (или фрагменты из них) по характеру и доступным средствам музыкальной выразительности, определять настроение во впервые услышанной пьесе. У них развивается слуховое восприятие динамики звучания, темпа, метрических отношений, ритмического рисунка мелодий, характера звуковедения, структуры музыкальной пьесы, звуковысотных отношений, тембровых отношений. Обучение глухих детей восприятию музыки проходит в двух формах: как самостоятельная деятельность и как составная часть других видов деятельности — музыкально-ритмических движений, декламации песен под музыку, игры на элементарных музыкальных инструментах.

Одним из основных видов деятельности на музыкально-ритмических занятиях являются *музыкально-ритмические движения*. Дети учатся правильно, ритмично и выразительно исполнять под музыку основные движения (ходьба, бег, прыжки и др.), танцевальные и гимнастические упражнения, несложные композиции народных и современных танцев. Важное значение придается развитию у школьников импровизации движений под музыку. У них развиваются двигательные навыки, формируется правильная осанка. В процессе обучения дети сначала учатся выполнять музыкально-ритмические движения под музыку в исполнении учителя на фортепьяно (ученики слушают музыку и видят исполнение учителя), во 2-м классе — при восприятии музыки в исполнении учителя на слух, в дальнейшем — под музыку в грамзаписи. В процессе обучения *декламации песен под музыку* глухие дети обучаются эмоциональной, внятной и выразительной декламации под аккомпанемент учителя, точному воспроизведению ритмического рисунка мелодии, темпа, характера звуковедения (плавно, отрывисто), динамических оттенков. В процессе обучения уделяется внимание работе над темповым, ритмическим и динамическим ансамблем. Репертуар включает народные и современ-

ные детские песни, а также попевки и прибаутки. Текст песен должен быть понятен ученикам по смыслу и близок по содержанию. В первоначальный период обучения дети разучивают песни с несложным ритмическим рисунком в умеренном темпе, с короткими музыкальными фразами, с простым мелодическим рисунком в диапазоне преимущественно первой октавы. Обучение учащихся *игре на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле* способствует развитию у глухих школьников звуковысотного, ритмического, динамического и тембрового слуха, навыков эмоционального восприятия музыки. Дети учатся исполнять в ансамбле ритмический аккомпанемент к музыкальной пьесе или песне на элементарных музыкальных инструментах — бубне, барабане, румбах, маракасах, треугольниках, металлофонах, ксилофонах, элементарных духовых инструментах, пианоле и др. При этом учитель исполняет ведущую партию на фортепьяно.

Важным разделом работы является *инсценирование музыкальных сказок* (наиболее ярких фрагментов из них или сказок целиком). В процессе обучения используются сказки, содержание которых доступно и интересно младшим глухим школьникам. Работа над сказкой, как правило, занимает одну четверть в учебном году. Она охватывает все виды деятельности на занятии. Дети слушают музыкальные фрагменты из сказки, учатся различать и узнавать их, разучивают танцевальные движения, несложные песенки, учатся передавать характеры героев, а также внятно и интонационно окрашенно произносить короткие монологи, участвовать в диалогах.

На музыкально-ритмических занятиях ведется целенаправленная работа по закреплению и совершенствованию произносительных навыков учеников. Учитель постоянно побуждает учеников к выразительной речи, наиболее полной реализации своих произносительных возможностей. На каждом занятии не менее 15—20 мин отводится на *специальные упражнения по закреплению произносительных навыков с использованием фонетической ритмики*. Эти упражнения направлены на развитие речевого дыхания и связанной с ним слитности речи, голоса нормальной высоты, силы и тембра и его есте-

ственных модуляций по силе и высоте, отработку звуков и их сочетаний, слов, фраз. Большое внимание на занятиях уделяется развитию ритмико-интонационной структуры речи, что обусловлено значимостью интонации как средства оформления любого слова или сочетания слов в предложении, выражение коммуникативного смысла фраз и эмоционально-экспрессивных оттенков. Активное использование в речевых упражнениях естественных жестов, выразительной мимики лица и т. п. содействует развитию у учащихся умений выражать свои эмоции сочетанием речевых и неречевых средств коммуникации.

Современная система обучения восприятию и воспроизведению устной речи глухих школьников предполагает поэтапное формирование навыков активного пользования устной речью (воспринимать ее и говорить понятно для окружающих). Особенно трудным является первоначальный период развития речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, так как в специальную школу, наряду с учениками, получившими полноценную дошкольную подготовку, поступают глухие дети, которые в силу разных причин не усвоили полный курс дошкольного коррекционного обучения. Кроме этого, неоднородность контингента учащихся связана с увеличением в последние годы количества детей, имеющих наряду с глухотой одно или несколько нарушений различной тяжести. *В первоначальный период обучения используется дифференцированный подход к формированию устной речи учащихся, учитывающий уровень их речевого развития, состояние слуховой функции, произносительной стороны речи на начало обучения в школе, индивидуальные психофизические особенности.* Обучение базируется на результатах комплексного обследования учеников по специально разработанным методикам и осуществляется на основе разноуровневых программ, составленных для типичных групп учащихся. В процессе развития восприятия и воспроизведения речи предусмотрена специальная работа по активизации устной коммуникации учащихся при широком использовании диалогов, которые содействуют закреплению сформированных навыков

восприятия и воспроизведения речи, развитию желания и умений общаться на основе устной речи (Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, 2001)

Работа по развитию навыков слухозрительного восприятия и воспроизведения речи (с помощью индивидуального слухового аппарата), активизации устной коммуникации, приобщению детей к миру неречевых звуков, включая музыку, проводится не только в школе, но и в семье. Родители должны постоянно развивать слуховое восприятие, следить за речью ребенка, предъявляя определенные требования к ее внятности, естественности и выразительности, побуждать детей к активному речевому общению с окружающими.

■ **Задачи и содержание работы по развитию слухового восприятия у глухих школьников**

Современная система интенсивного развития слухового восприятия учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида базируется на следующих положениях:

- нарушенная слуховая функция, как и любая другая функция, развивается при постоянном целенаправленном воздействии в определенных условиях; знание общих закономерностей развития глухого ребенка, использование в процессе обучения пластичности нервной системы служат важной предпосылкой для развития нарушенной слуховой функции в условиях специального обучения;
- развитие речевого слуха у глухих школьников осуществляется в условиях общего процесса обучения и воспитания при организации слухоречевой среды в процессе развития всех форм словесной речи, прежде всего устной, способности ее восприятия и воспроизведения;
- у большинства глухих имеется неиспользованный слуховой резерв, который активизируется при систематической слуховой тренировке (с использованием электроакустической аппаратуры) и является основой для развития речевого слуха;

- речевой слух у глухих развивается в неразрывной связи с усвоением словаря, грамматического строя языка, формированием и коррекцией произносительной стороны устной речи, совершенствованием всей познавательной деятельности;
- развитие речевого слуха у глухих носит поэтапный характер, уровень развития речевого слуха у глухого ребенка не всегда согласуется с состоянием его тонального слуха, который является определяющим только на первом этапе слуховой тренировки; основными факторами, обуславливающими развитие речевого слуха, являются степень сформированности слуховой функции, уровень общего и речевого развития, способность ученика к семантической интерпретации поступающей речевой информации, способность к моделированию высказывания по отдельным опознанным признакам;
- развивающееся в процессе специального обучения восприятие глухими детьми речи на слух создает полисенсорную основу для формирования, развития и коррекции устной речи (Е.П. Кузьмичева, 1991).

Основные задачи включают развитие у глухих школьников способности воспринимать речевой материал только на слух, исключая зрение, создание слухозрительной основы для восприятия устной речи, совершенствование навыка активной речевой деятельности, обогащение представлений глухих о неречевых звуках окружающего мира, включая музыку.

Обучение предусматривает прежде всего формирование у детей речевого поведения на основе активного использования развивающегося слухового и слухозрительного восприятия устной речи при постоянном использовании различных типов электроакустической аппаратуры. Основу формирования речевого слуха составляют умения глухого школьника воспринимать определенный речевой материал на слух и слухозрительно, воспроизводить его, действовать адекватно воспринятому.

Развитие речевого слуха происходит в условиях длительной слуховой тренировки, включающей три периода: первоначальный (подготовительный — 1-й класс), основной (2—5 классы), период активного пользования инди-

видуальным слуховым аппаратом (с 6-го класса до конца обучения в школе) (Е.П. Кузьмичева, 1991).

При характеристике системы работы по развитию речевого слуха у глухих детей используются специальные термины, которые отчасти условны, но раскрывают особенности работы с глухими школьниками:

- **слуховой словарь** — это речевой материал (слова, фразы, словосочетания), который воспринимается учащимися на слух в процессе специальной тренировки и активно используется ими в речи;
- **речевой материал, знакомый по звучанию** — это материал, неоднократно воспринимающийся учащимися в разных модальностях — слухозрительно и на слух;
- **речевой материал, незнакомый по звучанию** — это материал, предъявляющийся школьникам сразу на слух, без предварительного слухозрительного восприятия;
- **различение** — восприятие на слух учащимися речевого материала, знакомого по звучанию; различение осуществляется в ситуации ограниченного наглядного выбора при использовании предметов, картинок, табличек с написанными словами и т. д.;
- **опознавание** — восприятие учениками на слух речевого материала, знакомого по звучанию, вне ситуации наглядного выбора;
- **распознавание** — восприятие на слух речевого материала, который не использовался в процессе слуховой тренировки, т. е. незнакомого по звучанию; распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

В первоначальный период с помощью педагогических методик уточняется состояние нарушенной слуховой функции, выявляется резерв в состоянии тонального и речевого слуха, подбирается оптимальный режим звукоусиления на стационарной электроакустической аппаратуре, а также уточняется режим работы индивидуального слухового аппарата. В это период дети обучаются четко реагировать на определенном расстоянии на неречевые и речевые звуки разной интенсивности, выделять (с помощью слухового аппа-

рата) из речевого потока слова, произнесенные голосом нормальной разговорной громкости, воспринимать на слух слова как речевой сигнал, различать звуки в словах по принципу гласности и негласности (т. е. в большинстве случаев при воспроизведении услышанного гласные заменять гласными, согласные — согласными), распознавать в словах часть гласных звуков как в позиции ударного, так и в позиции безударного слогов, определять ритмический рисунок некоторых слов, различать и опознавать на слух довольно большой программный речевой материал, состоящий из слов, словосочетаний и фраз. Дети активно используют в разных ситуациях речевой материал, специально отработанный на уроках, фронтальных и индивидуальных занятиях, учатся пользоваться усвоенными речевыми образцами в знакомых и незнакомых ситуациях, использовать устную речь для установления контакта со взрослыми и сверстниками, адекватно действовать в ответ на устные просьбы взрослого, отвечать на вопрос, сообщать о своем действии, уточнять то, что воспринято недостаточно хорошо. В процессе специальной слуховой тренировки у учащихся развиваются умения выполнять воспринятые слухозрительно и на слух задания, грамотно оформлять свои высказывания, соотносить воспринятый на слух материал с действием, предметом или картинкой, понимать основное содержание небольшого текста, воспринятого на слух.

На фронтальных занятиях (общеобразовательные уроки, занятия в слуховом кабинете, музыкально-ритмические занятия, воспитательские занятия) основным способом восприятия является слухозрительный с использованием в качестве вспомогательного средства дактильной формы речи. При этом речевой материал, который знаком детям по звучанию (знакомство осуществлялось на индивидуальных занятиях), воспринимается только на слух, исключая зрение. На индивидуальных занятиях учащиеся обучаются различать и опознавать на слух слова, словосочетания, фразы, небольшие тексты. Основными способами восприятия речевого материала являются слухозрительный и слуховой. Широко используются таблички с печатным текстом.

В основной период осуществляются уточнение и подбор оптимального режима работы электроакустической аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) с учетом комплекса факторов, включающих данные аудиолого-педагогических исследований нарушенной слуховой функции, уровня общего и речевого развития, сформированности навыков слухового восприятия и произношения. У учащихся развиваются умения воспринимать на слух речевой материал, включающий фразы, словосочетания и слова, а также тексты диалогического и монологического характера. По мере увеличения слухового словаря дети не только опознают на слух знакомые слова и фразы, но и распознают речевой материал, впервые предлагаемый на слух, отдельные элементы в незнакомых по звучанию словах, воспроизводят эти слова приближенно или точно, на основе воспринятого моделируют свое высказывание. Ученики выполняют воспринятые слухозрительно и на слух задания, грамотно оформляют свои высказывания. Важное значение в этот период придается работе по развитию слухового восприятия текстов, состоящих из знакомого и незнакомого на слух речевого материала. Ученики упражняются в ведении диалога по поводу основного содержания текста, высказывают свое отношение к событиям, оценивают поступки героев, пишут диктанты, воспринимая текст на слух и слухозрительно.

На уроках и фронтальных занятиях основной материал воспринимается слухозрительно при использовании в качестве вспомогательного средства тактильной формы речи. Знакомый по звучанию речевой материал ученики все принимают сразу на слух, без предварительного слухозрительного восприятия, часть материала, незнакомого по звучанию, воспринимается сразу на слух. На индивидуальных занятиях весь речевой материал предлагается сразу на слух. Ученики учатся не только опознавать на слух довольно большой объем знакомого по звучанию речевого материала, но и анализировать услышанное впервые, по воспринятым на слух элементам моделировать целостное высказывание.

В третий период у учащихся закрепляются навыки прежде всего слу-

хозрительного восприятия устной речи (с помощью индивидуального слухового аппарата), активного пользования внятной, достаточно естественной и выразительной речью. Основное содержание работы составляет слухозрительное восприятие довольно больших по объему текстов — адаптированных и неадаптированных (статьи из книг, журналов, газет). Школьники упражняются также в восприятии на слух речевого материала из текста, предъявляемого вразбивку, достаточно подробной передаче содержания текста, умении вести диалог на разные темы, участвовать в дискуссиях, рассказывать и обсуждать прочитанное, высказывать свое отношение к поступкам героев. На общеобразовательных уроках особое внимание уделяется проведению специальных упражнений по отработке основной терминологической лексики: учащиеся воспринимают на слух данный речевой материал, учатся произносить его внятно и выразительно, реализуя свои возможности. Это содействует более прочному усвоению учебного материала, свободному использованию терминологической лексики в самостоятельной речи (при доказательстве теорем, решении задач, разборах литературных произведений и др.). Достигнутый на третьем этапе уровень восприятия устной речи свидетельствует о качественном изменении слуховой функции глухого ученика под влиянием целенаправленной слуховой тренировки, развитии навыков активной устной коммуникации при достаточно свободном слухозрительном восприятии устной речи собеседника (с помощью слухового аппарата).

■ Задачи и содержание работы по развитию произносительной стороны речи у глухих школьников

Задачи развития произносительной стороны устной речи у глухих школьников включают формирование фонетически внятного, членораздельного произношения, достаточно естественного звучания речи, приближающегося к речи слышащих людей.

У учащихся формируются умения говорить эмоционально и выразительно, активно использовать в речевом общении естественные невербаль-

ные средства коммуникации (соответствующее выражение лица, позу, пластику, естественные жесты и др.), что облегчает устную коммуникацию глухих со слышащими.

От качества фонетического оформления речи глухого зависит (при прочих равных условиях), в какой степени она доступна пониманию окружающих и станет ли базой владения языком, выполняет роль орудия мышления. Таким образом, задача формирования достаточно внятной речи у глухих определяется как первая и главная. Для того чтобы устная речь надежнее выполняла роль носителя языка, роль инструмента мышления, произношение должно быть максимально членораздельным и возможно полнее отражать фонетическую систему языка. Достижение максимальной членораздельности речи глухих, позволяющей наиболее полно и дифференцированно отобразить в сопряженных с устной речью кинестезиях фонетические средства, используемые в языке для выражения и различения смысла, составляет вторую задачу обучения произношению (Ф.Ф. Рау, 1973; Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, 1981 и др.).

Устная речь может быть достаточно внятной, но при этом не до конца членораздельной: в произношении глухих, обладающих вполне внятной речью, могут быть реализованы не все фонологические противопоставления, касающиеся системы фонем, словесного ударения, интонации. И наоборот, в произношении могут быть отображены и отчетливо противопоставлены друг другу все элементы фонетической системы языка (фонемы, словесное ударение, интонация), но при этом звучание речи настолько отклоняется от нормального, что понять ее трудно.

Важной задачей является формирование достаточно естественного звучания речи глухих детей. Этот критерий относится и к качеству звучания голоса, и к качеству звучания фонем, и к соблюдению словесного ударения, орфоэпических норм в словах, и к фразовой интонации, ее ритмики мелодической структуре.

Содержание обучения произношению включает развитие *речевого*

дыхания: формирование длительного выдоха, умения воспроизводить слитно, на одном выдохе слова и короткие фразы, а также членить фразы на синтагмы. Важное значение придается *работе над голосом*. У учащихся формируются навыки пользоваться голосом нормальной высоты, силы и тембра, развиваются модуляции голоса по силе и высоте. В процессе обучения у глухих детей формируются умения правильно воспроизводить *звуки русского языка и их сочетания в словах* при реализации концентрического метода обучения с применением сокращенной системы фонем.

Формирование произносительной стороны устной речи включает *работу над словом и фразой*: формируются умения правильно воспроизводить слова — слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав (в соответствии с этапом обучения — точно или приближенно с использованием регламентированных замен), соблюдая ударение и орфоэпические правила, характерные для русского произношения. Работа над фразой включает формирование умения воспроизводить фразы в нормальном темпе, слитно (на одном выдохе или деля фразу паузами на синтагмы), соблюдая ритмико-мелодическую структуру фраз.

Важное значение придается формированию у учащихся *ритмико-интонационной структуры речи*. Развивается слуховое и слухозрительное восприятие и воспроизведение основных интонационных структур: слитность и паузы, слитное произнесение слов и коротких фраз, деление длинных фраз паузами на смысловые синтагмы; краткое и долгое произнесение гласного; модуляции голоса по силе (нормальный, более громкий, более тихий) и высоте (нормальный, более высокий и более низкий, базовые мелодические модуляции голоса — ровная интонация, повышение и понижение в пределах естественного голосового диапазона); словесное ударение; логическое ударение во фразе, синтагматическое ударение, мелодическая структура фраз; темп речи (нормальный, более быстрый, более медленный). Ведется целенаправленная работа по развитию у детей умений передавать повествовательную, побудительную, вопросительную интонацию, придавать речи опре-

деленную эмоциональную окраску.

Отработка элементов интонации проводится на речевом материале (слова, словосочетания, фразы, а также слоги, слогосочетания), звуковой состав которого дети воспроизводят правильно или с заменами, соответствующими концентрическому методу. Важное значение придается использованию материала, включающего звуки, которые необходимо автоматизировать в речи учеников. Совмещение работы по автоматизации звуков и их сочетаний в словах и фразах с одновременным усвоением речевых интонационных структур позволяет добиться более естественного звучания речи глухих. В работе широко используются специально разработанные диалоги, что содействует более осознанному восприятию и воспроизведению глухими детьми речевой интонации. Выразительность речи учеников достигается не только за счет специальной работы по формированию речевых средств, но и в процессе обучения естественной манере речи, умению пользоваться при передаче речевой информации соответствующими неречевыми средствами: выражением лица, позой, естественными жестами. При работе над речевой интонацией широко применяется прием моделирования движениями рук ритмико-мелодической структуры речи. В процессе обучения речевой интонации используется также музыка, что обусловлено близостью музыкальной и речевой интонации. На музыкально-ритмических занятиях одним из основных видов деятельности является мелодекламация: дети учатся эмоционально, выразительно и внятно говорить под музыку текст песен, точно передавая темп мелодии, характер звуковедения (плавно, отрывисто), ритмический рисунок, динамические оттенки, также проводятся специальные речевые упражнения под музыку (Е.З. Яхнина, 1995).

Речевой материал для работы над произношением включает слова, словосочетания, фразы, а также слоги, слогосочетания, звуки. Реализация коммуникативной стратегии обучения устной речи предполагает использование диалогов, представляющих типичные ситуации общения школьников. В процессе работы над диалогами применяются приемы обыгрывания ситуаций

(с фигурками, игрушками и др.), драматизации, а также включаются некоторые виды предметно-практической и учебной деятельности. Кроме этого, при обучении произношению используются стихи, чистоговорки, рифмованные тексты. Речевой материал подбирается с учетом необходимости и употребительности в устном общении на уроках и во внеурочной деятельности, уровня развития речи учащихся, а также фонетических задач занятия.

Принятый в современной отечественной системе метод **обучения произношению** характеризуется как аналитико-синтетический концентрический полисенсорный (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина). При использовании **аналитико-синтетического метода** исходными и основными единицами обучения произношению служат целые слова и фразы. При этом ведется работа и над слогами и фонемами. Практический эффект использования этого метода состоит в одновременном достижении слитного и ритмичного произношения целых слов при достаточно четком воспроизведении составляющих их фонем, что служит важным условием разборчивости речи ученика. Особенность принятого варианта аналитико-синтетического метода состоит в его концентрическом характере, который выражается в своеобразном подходе к формированию произносительной структуры слов и, в связи с этим, к отбору речевого материала для его отработки в устной форме. В основу **концентрического метода** положена закономерность усвоения произносительной структуры устной речи нормально слышащими детьми: в течение определенного периода времени недоступные для точного фонетического воспроизведения слова ребенок произносит приближенно. Сущность данного метода состоит в том, что первоначальное обучение произношению глухих состоит из двух концентров. В начале обучения (подготовительный класс) от учащихся требуется точное воспроизведение в словах 17 основных звуков, которые составляют сокращенную систему фонем: гласных *а, о, у, э, и* и согласных *п, т, к, ф, с, ш, х, в, м, н, л, р*. Эти звуки достаточно четко различаются между собой по артикуляции и являются более легкими для усвоения, чем другие звуки, близкие к каждому из них.

Звуки, не входящие в число основных, могут временно заменяться в словах соответствующими основными звуками, как показано в таблице.

Основные

фонемы а о у э и п т к ф с ш х в м н л р

(звуки)

заменяемые ы п' т' к' ф' с' щ х' в' м' н' л р'

фонемы й б д г з ж л'

(звуки) б' д' г' з' ч

ц

В соответствии с сокращенной системой фонем учащиеся должны с самого начала точно произносить слова типа *платок, стакан*, состоящие из основных звуков. Вместе с тем слова типа *спасибо, четыре*, включающие заменяемые звуки, учащиеся временно произносят приближенно, соответственно «*спасипо*», «*шетыре*». В 1-м и 2-м классах, а также в дальнейшем обучении (с учетом программных требований и индивидуальных особенностей учеников) ведется систематическая работа по уточнению произношения слов: в речи постепенно отрабатываются звонкие согласные, аффрикаты, мягкие согласные и гласный звук *ы*.

Использование концентрического метода расширяет фонетические рамки для отбора речевого материала, необходимого детям в общении в различных видах деятельности, что содействует повышению речевой активности учащихся, развивает мотивацию к овладению произношением. Использование основных фонем в качестве заменителей позволяет сосредоточить внимание на их отработке, содействует усилению работы над целыми словами и фразами. Последовательный переход от относительно более выраженных артикуляционных различий между основными фонемами к менее выраженным различиям между основными и соответствующими заменяемыми фонемами ведет к физиологически оправданному переходу в работе речедвигательного анализатора от более грубых дифференцировок к более тонким. Родственность основных и заменяемых фонем по типу артикуляции препятствует воз-

никновению серьезных затруднений при переходе от приближенного произношения слов к точному. Акустическая близость основных фонем к заменяемым, прочное их закрепление в словах и фразах в практике постоянного речевого общения в слухоречевой среде создают предпосылки к тому, что даже приближенное произношение слов становится достаточно внятным, что содействует активизации устной коммуникации учащихся (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина).

С точки зрения использования различных анализаторов современный метод обучения глухих детей произношению характеризуется как *полисенсорный*. Это выражается в широком использовании всех способов восприятия произносительной стороны речи и контроля над ней, как непосредственных, так и связанных с разнообразной аппаратурой и пособиями. Важное значение при работе над всеми сторонами произношения придается выработке у учащихся соответствующих слуховых дифференцировок (при использовании электроакустической аппаратуры разных типов), применяются также устройства для тактильно-вибрационного восприятия речи — вибраторы. При обучении произношению используются специальные компьютерные программы и визуальные устройства, различные графические модели, схематические изображения, специальные пособия (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.П. Кузьмичева, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина).

В процессе обучения произношению используется прежде всего подражание речи учителя, которое может осуществляться на слухозрительной, слуховой основе, а также при опоре на тактильно-вибрационные ощущения. Кроме этого применяются механические способы, при которых учитель воздействует на те или иные органы речи, пассивно приводит их в движение или в определенное положение. После ряда упражнений в коре головного мозга ученика закрепляются следы кинестетических раздражений, соответствующих новому положению и движению речевых органов, что позволяет в дальнейшем ему самостоятельно воспроизводить требуемый звук, опираясь на слухокинестетический самоконтроль. Третий способ — смешанный, пред-

ставляет собой соединение первого и второго.

Важное значение придается закреплению правильного произношения, преодолению интерференции произносительных навыков в условиях рационального построения системы упражнений, систематического их проведения, формированию самоконтроля (К.А. Волкова, 1989).

В настоящее время в процессе обучения произношению на общеобразовательных уроках, индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях, в слуховом кабинете, на внеклассных занятиях широко используется фонетическая ритмика, разработанная в поликлинике SUVAG (Загреб, Хорватия). Фонетическая ритмика — это методический прием работы над произношением, базирующийся на взаимодействии речи, развивающегося слухового восприятия и движений тела. В процессе упражнений различные движения корпуса тела, рук, ног, головы сочетаются с произнесением определенного речевого материала (слов, словосочетаний, фраз, слогов, слогосочетаний и отдельных звуков), что способствует вызыванию и закреплению в речи детей произносительных навыков, более естественному звучанию их речи. Упражнения с использованием фонетической ритмики содействуют развитию речевого дыхания и связанной с ним слитности речи, развитию умения изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр, произносить речевой материал слитно, в заданном темпе, правильно воспроизводить звуковую, ритмическую и, по возможности, мелодическую структуру речи, выражать свои эмоции интонационными средствами.

Планирование работы базируется на данных периодического и текущего учета: периодический учет позволяет установить состояние знаний и навыков, приобретенных за определенный промежуток времени (четверть, год и т. п.), текущий учет осуществляется ежедневно (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, К.А. Волкова, Э.И. Леонгард).

В первоначальный период обучения детей в школе планирование работы осуществляется на основе результатов комплексного обследования состояния слуховой функции, навыков восприятия и воспроизведения устной речи

учащимися. Обучение проходит при использовании разноуровневых программ, составленных для типичных групп учащихся с учетом состояния слуховой функции, речевого развития, навыков восприятия и воспроизведения устной речи (Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина).

В процессе формирования устной речи важная роль принадлежит учителю, который, побуждая учеников к максимальной реализации произносительных возможностей, должен сохранять тактичность, вселять в учеников уверенность в возможность овладения ими устной речью, стремиться сделать каждое занятие интересным и увлекательным, содействующим личностному развитию каждого ребенка.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- 1 Определите значение обучения устной речи глухих детей.
- 2 Охарактеризуйте сенсорную базу формирования восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников.
3. Определите организацию, задачи и основное содержание работы по развитию слухового восприятия и произносительной стороны речи.
4. Дайте характеристику современному отечественному методу формирования произносительной стороны речи у глухих школьников.
5. В каком документе изложено содержание работы по формированию устной речи (ее восприятия и воспроизведения) у глухих школьников? Познакомьтесь с этим документом, проанализируйте его содержание.
6. Проанализируйте учебный план специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида и определите количество часов в неделю, которое отводится на индивидуальные занятия, занятия в слуховом кабинете, музыкально-ритмические занятия.

Литература

1. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.

3. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: Пособие для учителей. М., 1991.
4. Кузьмичева ЕЛ. Развитие речевого слуха у глухих. М., 1983.
5. Кузьмичева ЕЛ., Яхнина Е.З, Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников: Пособие для учителя. М., 2001.
6. Миронова Э.В. Оценка навыка чтения с губ. М., 1980.
7. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М., 2001.
8. Нейман Л.В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей. М., 1961.
9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. М., 2003.
10. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. М., 1973.
11. Рау Ф.Ф., Бельтюков В.И., Волкова К А. и др. Методика обучения глухих устной речи: Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов пед. институтов / Под ред. Ф.Ф. Рау. М., 1976.
12. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей. М., 1981.
13. Таварткиладзе ГЛ., Шматко НД. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей раннего возраста. М., 2001.
14. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: Пос. для студентов дефектологических факультетов. М., 2003.

Раздел IV ДИДАКТИКА ШКОЛЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ

Глава №1

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ДЕТЕЙ

■ Проблемы дифференцированного обучения

В 30-х гг. XX в. начало осуществляться всеобщее начальное образование лиц с ограниченными возможностями, в том числе с недостатками слуха. Это с гораздо большей остротой, чем раньше, выдвинуло проблему их дифференцированного обучения, способствовало привлечению внимания как к глухим детям со значительными остатками слуха, так и к детям, которые могут обучаться на слухозрительной основе.

13 августа 1940 г. был издан Приказ Наркомпроса РСФСР о выделении тугоухих и позднооглохших детей из школы для глухонемых в специальные классы и школы.

Практика обучения слабослышащих в отдельных классах и школах позволила накопить ценный опыт работы, в ходе обучения была осознана задача создания возможностей для построения специального педагогического процесса, отвечающего способностям развития детей с частичными нарушениями слуха. Это требовало прежде всего научной разработки проблемы специального обучения языку.

У слабослышащего ребенка имеется не тотальное, а частичное нарушение деятельности одного из самых существенных анализаторов — слухового. Этим он принципиально отличается как от глухого человека, так и от слышащего. По сравнению с глухим человеком он иначе приспосабливается к своему нарушению, ищет другие пути компенсации слуховой недостаточности. Часто ему может казаться, что он правильно услышал и понял сказанное. По

сравнению со слышащим у слабослышащего ребенка имеется качественное своеобразие использования нарушенного слуха как фактора развития речи. Его речь оказывается не только недоразвитой, но еще и искаженной. Так, наряду с бедностью словаря наблюдается усвоение слов в неправильном лексическом значении. Недоразвитие грамматической структуры слова вызывает многообразные смещения категорий, неправильное понимание их значения, а следовательно, и неадекватное использование в речи.

Частичный слух слабослышащего ребенка (в отличие от остатков слуха глухого) способен стать основой для формирования речи. Однако приобретаемый таким путем речевой багаж чрезвычайно искажен, что своеобразно отражается на представлениях, понятиях ребенка, дает не только обедненную, но часто и неправильную картину окружающего мира. Это, в свою очередь, влияет на развитие познавательной деятельности: такие процессы, как сравнение, анализ, обобщение, отвлечение, приобретают специфические черты.

Важно учитывать, что частичное восприятие речи слабослышащим ребенком нередко создает у окружающих неправильное представление о будто бы имеющихся у него возможностях ее полного понимания, а тот факт, что ребенок все же не понимает смысла обращенного к нему высказывания, иногда расценивается как интеллектуальная недостаточность.

Таким образом, речевое недоразвитие слабослышащего ребенка носит более глубокий характер вторичного проявления, оно возникает и существует как функциональное на фоне атипичного в сравнении с нормой развития психики в целом.

Однако и в этих условиях слабослышащие дети до школы, опираясь на сохранные органы чувств и их компенсаторные возможности, на первично сохраненный интеллект, на доступные им формы общения, включаются в различные виды деятельности, познают окружающий мир, обобщают его явления, накапливают определенную сумму понятий и представлений. Все это и составляет тот положительный фон, на котором протекает развитие этих детей (вне специального обучения) и с использованием которого начинается

процесс их обучения в специальной школе.

Вместе с тем надо иметь в виду, что большие потенциальные возможности развития маленький слабослышащий вне специального обучения реализовать в должной мере не может. Встречная активность у него снижена, формы ее проявления ограничены речевым недоразвитием и специфическим характером развития познавательной деятельности. Мотивы поступков, действий (направленных на познание мира), сформировавшиеся в условиях недоразвития речи и словесного мышления, лишены той силы, которую имеют в нормальных условиях развития.

Структурно-целостный подход к анализу нарушенного хода развития психики слабослышащего ребенка позволил выявить качественные характеристики взаимоотношений слуха и речи в тот период, когда формируются механизмы второй сигнальной системы. Количественные характеристики остаточного слуха, как было убедительно доказано исследованиями Р.М. Боскис, хотя и дают некоторые основания для суждений о возможностях развития ребенка в данных условиях, носят относительный характер. Это подтверждается и наблюдениями за ходом обучения детей со сниженным слухом в массовой школе. В ряде случаев они успешнее проходили курс обучения, чем те, что сохранили слух в большей степени. Учитывая, в частности, эти факты, *Р.М. Боскис установила, что рассматривать взаимоотношения неполноценного слуха и развивающейся речи у детей необходимо с точки зрения пригодности данного состояния слуховой функции для овладения языком.* Это положение основано на научных данных о процессе высшего акустического анализа и синтеза речевого материала, вытекает из той роли, которую он играет (особенно на начальном этапе становления речи) в обеспечении восприятия, понимания и продуцирования речи. Высший акустический анализ и синтез могут существовать лишь на основе постепенно складывающейся собственной речи ребенка, под воздействием речевых кинестезий. А от уровня сформированности механизмов звукового анализа и синтеза, в свою очередь, зависит возможность дальнейшего овладения речью.

Следовательно, уровень владения речью к моменту приобретения слухового нарушения влияет на возможности использования слуха как фактора речевого развития.

Новый подход к обучению слабослышащих детей, осуществленный Р.М. Боскис, позволил сделать выводы о специализированном обучении с одновременной опорой на слух и речь в их взаимосвязи.

Анализ особенностей слабослышащих детей с позиции законов развития, позволивший по-иному отнестись к взаимодействию слуха и речи, дал основание научно определить роль каждой из этих функций в формировании психики, что важно для объективного прогнозирования ближайших и более отдаленных результатов обучения таких детей. В результате создались возможности для выбора именно той функции, которая является наиболее благоприятной для данной категории детей в целом. Одновременно оказалось возможным провести дифференциацию категории слабослышащих детей по группам, что и привело к оформлению в составе специальной школы двух отделений.

Если раньше при определении особенностей обучения слабослышащих характеристика слуха принималась в расчет лишь с точки зрения затруднений акустического восприятия обращенной к ребенку речи, то теперь она стала рассматриваться прежде всего с точки зрения ее роли в формировании речи. В связи с этим был поставлен вопрос о понимании ее ребенком с частичным нарушением слуха. *Фактор смыслоразличения оказался связующим в анализе взаимодействия слуха и речи: ребенок тем лучше пользуется своим остаточным слухом, чем больше развита у него речь* и, следовательно, ее первый компонент — понимание. Тем самым определился и главный признак дифференциации детей с недостатками слуха вообще и категории слабослышащих в частности — **речь, уровень ее сформированности как средства общения и орудия мышления.**

Целостный, личностно ориентированный подход к анализу своеобразия развития ребенка с частичным дефектом слуха, учет биологических и соци-

альных факторов, обусловивших своеобразный функциональный характер развития личности, потребовал создания специфических условий обучения и воспитания.

Сущность педагогического воздействия в так называемой слуховой работе была представлена принципиально по-иному: ребенка нужно научить пользоваться остаточным слухом, развить его слуховое внимание, сформировать и развить опыт слухового восприятия в процессе специальной работы по формированию речи, а не восстанавливать сам слух. Открылась возможность перейти от приспособления к слуховому дефекту ребенка в педагогическом процессе к корригирующему воздействию на слуховое восприятие с целью развития речи, а, следовательно, и познавательной деятельности.

Глубокое и всестороннее изучение слабослышащих детей, развернутое в 30—40-х гг. в НИИ дефектологии АПН РСФСР под руководством Р.М. Боскис, велось в русле психологической концепции аномального развития детей, выдвинутой Л.С. Выготским. Разработанная Р.М. Боскис (1953) психолого-педагогическая типология детей с недостатками слуха послужила основой, которая была принята как научное обоснование для построения дифференцированной системы учреждений для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей.

Структура школы для слабослышащих и позднооглохших детей определилась исходя из принципа дифференцированного подхода к процессу обучения, в основу которого положены не только показатели нарушения слуха, но и особенности речевого развития и познавательной деятельности. Особая структура школы предусматривает два отделения, в которые зачисляются дети в зависимости от уровня речевого развития.

В 1-м отделении обучаются дети, обладающие относительно развитой речью, в которой можно отметить лишь некоторые недостатки (неправильность произношения, отклонения в грамматическом оформлении).

Во 2-м отделении обучаются дети с глубоко неразвитой речью, с искаженным произношением, ограниченным запасом слов, неправильным оформ-

лением связных высказываний.

Для детей, не подготовленных к школьному обучению, а также для детей шестилетнего возраста организуются подготовительные классы.

Несмотря на дифференцированную структуру обучения слабослышащих детей (1-е и 2-е отделения специальной школы), учащиеся неоднородны по составу. Особенно это отличает детей с глубоким речевым недоразвитием (2-е отделение): они имеют существенные различия и в уровне владения речью, и в степени развития остаточного слуха. Все это отражается на их индивидуальных особенностях (объеме представлений и понятий об окружающем мире, степени правильности или искаженности этих знаний, особенностях мыслительной деятельности, внимания, памяти и др.). Кроме названных сторон развития, которые по-разному проявляются у детей, приходится иметь в виду и характерологические особенности учащихся, их природные задатки и способности, поскольку это влияет на поведение, степень активности, преимущественную склонность к наиболее доступным видам деятельности и т. д.

Слабослышащие обучаются в одной школе с позднооглохшими — теми, кто оглох «поздно», в тот период, когда речь уже полностью сформировалась. Наиболее острой проблемой для позднооглохших детей является необходимость переключения на новый (оптический) способ восприятия устной речи и предотвращение ее деградации. Наличие у позднооглохших сформировавшейся речи как полноценного средства общения и орудия познавательной деятельности обуславливает возможность их объединения для специального обучения со слабослышащими детьми с относительно развитой речью (1-е отделение).

Следование принципу дифференцированного подхода определило необходимость включения в структуру школы наряду с классами 1-го и 2-го отделений классов для детей со сложным дефектом.

В особые группы выделяются слабослышащие дети, которые имеют сочетание двух первичных дефектов: тугоухость и умственную отста-

лость; тугоухость и задержку психического развития (ЗПР). Суждение об объективности медицинского заключения о детях со сложной структурой дефекта выносится на основании опыта их обучения по программе соответствующего отделения, в зависимости от уровня речевого развития как минимум в течение года. При совпадении медицинского диагноза и педагогического заключения умственно отсталые слабослышащие дети зачисляются во вспомогательный класс при школе слабослышащих, слабослышащие дети с ЗПР также объединяются в особый класс и обучаются по программе 2-го отделения.

Среди слабослышащих встречаются также дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (последствиями детского церебрального паралича или других заболеваний), с нарушениями зрения или речевых систем мозга. В зависимости от степени выраженности второго первичного дефекта, от уровня психического развития, степени сформированности учебной деятельности и меры овладения учебными знаниями и умениями они могут обучаться либо в обычном классе школы для слабослышащих, либо в классе для детей с ЗПР, при тяжелых формах — в классах для умственно отсталых или на дому. Для таких детей разрабатываются индивидуальные программы, направленные на коррекцию специфического сочетания двух или более первичных дефектов.

■ Процесс обучения слабослышащих

Разработанная Р.М. Боскис психолого-педагогическая классификация детей с недостатками слуха явилась научным фундаментом для формирования нового раздела сурдопедагогики — дидактики школы слабослышащих.

Специальный педагогический процесс в школе для слабослышащих строится на основе использования компенсаторных возможностей, которыми располагают учащиеся. Специальным он является также потому, что содержит педагогические средства, повышающие эффективность имеющихся у учащихся компенсаторных возможностей, благодаря чему оказывается возможным в ходе педагогического воздействия активно влиять на преодоление

последствий дефекта, способствовать разностороннему развитию слабослышащих детей. Коррекционно-развивающая направленность педагогического процесса предполагает использование всех его организационных форм и тесное взаимодействие усилий учителя, воспитателя, родителей.

Школа для слабослышащих и позднооглохших детей обеспечивает своим воспитанникам общеобразовательную подготовку на цензовом уровне, отвечающем нормативным требованиям государственного образовательного стандарта.

Современное содержание образования отражено в структуре учебных планов, в которых 1-е и 2-е отделения имеют по два варианта.

В 1-м отделении **вариант I** включает: 1—4 классы (I ступень), 5—10 классы (II ступень), 11—12 классы (III ступень).

Вариант II также имеет три ступени: 1—5 классы (I ступень), 6—10 классы (II ступень), 11—12 классы (III ступень).

Учащиеся 1-го отделения получают полное среднее образование и сдают экзамены на аттестат зрелости.

Варианты учебных планов 2-го отделения имеют следующую структуру:

Вариант I — подготовительный класс (I ступень), 1—4 классы (II ступень), 5—10 классы (III ступень), 11—12 классы (IV ступень).

Вариант II — подготовительный класс (I ступень), 1—6 классы (II ступень), 7—12 классы (III ступень).

Этот вариант может быть рекомендован для обучения слабослышащих детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Вспомогательные классы для слабослышащих детей с интеллектуальной недостаточностью организуются без ориентации на цензовый уровень образования.

Во 2-м отделении учащиеся получают общее среднее образование и свидетельство об образовании.

Вариативное преобразование структуры школьного образования, включение двух вариантов учебных планов и программ по каждому отделению, отличающихся не только разным соотношением продолжительности обучения, но и разными уровнями общеобразовательной подготовки, позволяет педагогическим коллективам сделать выбор, соответствующий индивидуальным возможностям учащихся.

Соответствие цензовому уровню достигается при соблюдении особой содержательной и методической направленности учебного процесса в коррекционно-развивающей системе.

Ориентация на цензовое образование вовсе не означает, что педагогический процесс в школе для слабослышащих может быть лишь частично изменен по сравнению с процессом обучения в образовательной школе общего назначения, например, за счет увеличения сроков обучения, введения слуховой работы, работы над произношением, обучения чтению с губ. Специфика педагогического процесса предполагает иное его содержание, направленное в первую очередь на восполнение недостатков развития, оказывающих отрицательное влияние на способы восприятия и усвоения ос нов научных знаний.

Специфичность построения учебно-воспитательного процесса в школе слабослышащих проявляется в одновременном решении двух групп задач, различных по своему характеру.

С одной стороны, этот процесс преследует реализацию задач пропедевтического характера (практическое владение языком, расширение, уточнение словаря, коррекция представлений и знаний детей об окружающем мире, развитие восприятий, в том числе слухового, формирование наглядных и отвлеченных обобщений), решение которых способствует развитию детей, готовит их к сознательному овладению системой школьных знаний, умений, навыков.

С другой стороны, это учебный процесс в том понимании, которое свойственно обучению школьников вообще, т. е. планомерное, целенаправленное обучение основам наук, овладение знаниями, умениями и навыками,

необходимыми для жизни, для любой сферы трудовой деятельности.

Решение задач каждой из названных групп в последовательном порядке (сначала только пропедевтика, потом собственно школьное обучение, изучение основ и пр.) невозможно и нецелесообразно. Поэтому они решаются в органическом единстве, ибо успехи, достигнутые в каждом из направлений, будут положительно влиять на весь ход учебного процесса.

Развивающий, формирующий характер специального педагогического процесса является важнейшим условием учебно-познавательной деятельности учащихся, а также средством развития личности и формирования ее базовой культуры, овладения социальным опытом.

Сущность, особенности дидактической системы характеризуются прежде всего принципами, на основе которых должен строиться педагогический процесс.

■ **Дидактические принципы обучения слабослышащих детей**

Дидактические принципы отражают объективные закономерности учебно-воспитательного процесса, в котором протекает обучение, воспитание, развитие учащихся, а также систему требований, направленных на организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса.

Наиболее основательно дидактические требования применительно к педагогическому процессу во 2-м отделении школы слабослышащих были разработаны К.В. Комаровым и К.Г. Коровиным. Они сформулированы с учетом целей и задач обучения слабослышащих, а также особенностей развития детей и направлены на организацию педагогического процесса в условиях компенсаторно-корректирующего воздействия на слабослышащего ребенка, что и определяет специфический характер процесса обучения.

Принцип учета социальных факторов в формировании личности слабослышащего школьника предполагает, что последствия нарушения слуха, будучи социальными по своей сущности, привели к функциональным нарушениям всех сторон психики ребенка. Следовательно, их преодоление

возможно лишь в условиях всестороннего воздействия на учащихся, когда корректируются или заново создаются наиболее важные для человека психические функции: речь и отвлеченное мышление, словесная память, расширяются возможности для компенсации дефекта как за счет зрения и других сохранных анализаторов, так и за счет развития и использования остаточного слуха.

Педагогический процесс, построенный на специально разработанном содержании обучения, с помощью его особой организации, с применением системы методов и средств формирования речи и словесно-логического мышления, коррекции и развития других психических функций обеспечивает высокий уровень развития личности слабослышащих учащихся, подготовку их к жизни и трудовой деятельности.

Специальная система обучения слабослышащих детей языку — важнейшее средство преодоления нарушенного хода их развития. Данный принцип вытекает из признания того обстоятельства, что главным фактором, определяющим аномалию слабослышащих, является речевое недоразвитие, которое у учащихся 2-го отделения носит глубокий системный характер. Основанием для него служит также установленный психологическими исследованиями вывод о том, что речевое общение, процесс овладения языком являются сильнейшими средствами развития личности. Реализация принципа направлена на преодоление нарушенного хода развития с помощью специального обучения языку, накопления словаря, уточнения звукового состава речи, усвоения грамматической системы языка, овладения разными видами и формами речевой деятельности, преодоления речевого недоразвития, формирования речи как средства общения и орудия мышления.

Принцип обучения основам наук в единстве с усвоением родного языка как средства общения вытекает из закономерностей процесса практического овладения языком, связи речевого общения со всеми видами деятельности. Он определяется также и той ролью, которая принадлежит языку, речевому общению в овладении социальным опытом, в формировании и разви-

тии сенсорных и познавательных процессов и функций ребенка. Суть обучения на основе данного принципа заключается в том, что и овладение языком, и усвоение знаний и навыков по основам наук организуются и протекают в условиях широкой и разнообразной речевой практики, когда предлагаемый языковой материал используется учащимися в общении в ходе предметно-практической, познавательной, игровой и трудовой деятельности. На всех уроках и внеклассных занятиях происходит обогащение и развитие лексики учащихся, совершенствуются произносительная и грамматическая стороны их речи. Они овладевают диалогической и монологической формами общения. Органическое единство в решении познавательных и речевых задач специального обучения позволяет слабослышащим учащимся сознательно и активно усваивать знания об окружающем мире, учиться применять их в повседневной жизни. Существенное значение для освоения слабослышащими социального опыта в единстве с овладением языком и развитием мышления имеет специальная организация общения со слышащими сверстниками и взрослыми, участие вместе с ними в различных сферах деятельности.

Принцип максимального обогащения речевой практики предусматривает систематическую работу по уточнению, коррекции, активизации самостоятельно приобретаемого ими языкового материала, по созданию условий для расширения возможностей обогащения речи учащихся не только на уроках, но и вне специально организованных занятий. Впервые он был сформулирован Р.М. Боскис как ведущий, указывающий на то, что слабослышащие дети, в отличие от глухих, способны к самостоятельному приобретению некоторого речевого опыта. Однако в силу ряда причин эти возможности до начала специального обучения очень ограничены. К тому же сниженный слух и речевое недоразвитие слабослышащих детей приводят к тому, что самостоятельно приобретаемый языковой материал оказывается искаженным. Тем не менее эти возможности представляют большую ценность для развития учащихся, поэтому педагогический процесс в школе слабослышащих строится таким образом, чтобы расширить эти возможности (путем спе-

циальной работы по развитию речи) и скорректировать самостоятельно приобретенный речевой материал (уточнение звукового состава слов, их лексических и грамматических значений, активизация лексики в самостоятельных высказываниях). Это требование относится не только к урокам языка, но и распространяется на все разделы учебно-воспитательной работы в специальной школе, на все уроки, внеклассные и внешкольные занятия.

Принцип активизации разных видов деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе основан на закономерности психического развития ребенка, согласно которой развитие совершается не только под воздействием среды, социального окружения, но и в результате собственной самостоятельной практической и умственной деятельности, обусловленной потребностями, находящими выражение в мотивах. В разных формах деятельности, в том числе и в речевой, мотивы играют ведущую роль, стимулируя ребенка вступать в контакты с товарищами по классу, учителями и воспитателями, со слышащими сверстниками и взрослыми, а также побуждая к различным видам деятельности для удовлетворения разнообразных потребностей развивающейся личности.

Чем выше уровень самостоятельной активности ребенка, тем эффективнее проходят прогрессивные изменения в различных сферах его поведения. Однако в результате нарушенного хода развития у слабослышащих детей наблюдается снижение возможностей для активной самостоятельной деятельности. Для ускорения созревания психических процессов и функций, особенно познавательных и речевых, им необходимы дополнительные педагогические средства, способствующие возникновению естественных потребностей в разных формах деятельности. Реализации принципа содействует специальная организация поведения детей, включение их в игры, в ручной, общетехнический и профессиональный труд, в самообслуживание. Чрезвычайно полезны наблюдения, экскурсии, самостоятельное чтение, просмотр фильмов, телепередач и пр. При этом ведущей формой деятельности остается учебно-познавательная, осуществляемая в системе уроков развития речи,

русского языка и других учебных предметов.

Вступая в специально организуемую коллективную деятельность (на уроке и вне урока), слабослышащие дети неизбежно ощущают потребность в обмене мыслями, а следовательно, и в словесных средствах для их выражения, что, в свою очередь, ускоряет и повышает эффективность овладения языком как средством общения.

Развитию мотивов деятельности детей служит широкое использование в обучении наглядных, наглядно-действенных средств. На начальных ступенях обучения широко используются дидактические игры, игровые приемы, так как они возбуждают интерес к занятиям, активизируют познавательную и речевую деятельность.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода к обучению в школе для слабослышащих детей становится важнейшим, так как особенности детей данной категории проявляются в сферах, имеющих решающее значение для успешного выполнения всех учебно-воспитательных задач.

Неоднородность состава учащихся одного класса во 2-м отделении школы слабослышащих обязывает каждого учителя и воспитателя проводить в процессе обучения систематическое психолого-педагогическое изучение детей, и прежде всего их речевого развития.

Материалы такого изучения могут служить основанием для дифференцирования требований, предъявляемых к учащимся, учитываться при общении с ними (изменение расстояния между собеседниками, использование дактилирования, письма, повторение вопроса и др.), при определении материала классных и домашних заданий, а также при дозировке помощи со стороны педагога. На основании данных об особенностях речи и слуха учащихся проводятся также индивидуальные занятия по формированию произношения, по развитию и использованию слухового восприятия. Эти же данные необходимы для правильного построения работы над ошибками в самостоятельной письменной речи.

Принцип компенсаторной направленности обучения в единстве с

развитием сенсорной базы слабослышащих детей основан на связи анализаторной системы человека с окружающей средой. В школьный период деятельность этой системы является базой формирования знаний, умений и навыков. От степени развития и правильности функционирования всех анализаторов зависит успех обучения.

Все анализаторы связаны друг с другом, функционируют как единая система. У слабослышащих детей имеется частичное нарушение акустического анализатора. Это приводит к речевому недоразвитию и другим последствиям, которые, в свою очередь, отрицательно влияют на деятельность всей анализаторной системы в целом. В педагогическом процессе ставится задача преодоления последствий слухового дефекта и нарушенного взаимодействия в анализаторной системе. Успешное развитие слабослышащих детей в процессе специального обучения во многом определяется тем, насколько удастся обеспечить его сенсорную базу, создать благоприятные условия для восприятия и продуцирования речи. В связи с этим в учебный процесс включается работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухозрительную основу, с привлечением тактильно-вибрационной чувствительности), а также специальные занятия по произношению (формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений), работа по развитию и использованию остаточного слуха.

Построение педагогического процесса на полисенсорной основе оказывает компенсирующее влияние на развивающуюся личность, позволяет совершенствовать деятельность всех анализаторов как средств познания.

Принцип единства практического овладения системой научных знаний и обучения основам наук состоит в том, что в школе слабослышащих в процессе обучения и воспитания решаются задачи пропедевтического характера, обеспечивающие практическое овладение языком, расширение представлений и знаний детей об окружающем мире, развитие восприятия, в том числе слухового, формирование наглядных и отвлеченных обобщений. Это

способствует развитию детей и подготовке их к осознанному овладению системой школьных знаний и навыков. С другой стороны, в учебном процессе решаются и задачи, свойственные обучению школьника вообще, т. е. планомерное, целенаправленное изучение языка как учебного предмета и основ других наук. Реализация принципа требует решения этих задач в органическом единстве, с расчетом на то, что успехи, достигнутые в каждом из направлений, будут оказывать положительное влияние друг на друга. Практика обучения подтверждает возможность и эффективность такого построения учебного процесса.

Обеспечение единства в решении пропедевтических задач и задач обучения основам наук позволяет постепенно совершенствовать познавательные возможности детей. Успехи, достигнутые слабослышащими детьми на определенном этапе обучения в освоении социального опыта, создают более благоприятные условия для овладения научными понятиями. И наоборот, систематическая работа над материалом основ наук формирует психологические предпосылки для более эффективного овладения социальным опытом. Этот принцип реализуется в учебных планах и программах школы слабослышащих, в которых отражается концентрическое расположение материала с учетом пропедевтической работы на каждом этапе обучения.

■ Методы, средства и формы обучения слабослышащих детей

Специальные по сравнению с массовой школой учебно-воспитательные задачи, а также требование обеспечить компенсаторную и коррекционную функции педагогического процесса требуют разработки и использования адекватной системы методов и средств обучения.

Система методов, используемая в школе слабослышащих, включает несколько подсистем: методы формирования речи и обучения языку как предмету школьного образования, методы обучения основам наук, методы развития и использования слухового восприятия.

Все они рассчитаны на полисенсорный характер восприятия учащими-

ся материала. Педагогический процесс строится на слухозрительной основе, что обязывает педагога проявлять постоянное внимание к контролю за пониманием воспринятого, к коррекции, уточнению звуко-слогового состава речи.

Наибольшей спецификой обладают методы формирования речи и изучения языка. Особенности методов, образующих другие подсистемы, определяются тем, что педагог одновременно с решением задач формирования знаний и умений в определенной области (математика, трудовая деятельность и т. д.) обеспечивает и речевое развитие учащихся, учитывая своеобразие их наглядного и понятийного мышления.

Особые черты используемых в обучении слабослышащих методов и приемов проявляются на всех этапах педагогического процесса, от восприятия до закрепления материала. На каждом из них требуется графическая (в том числе письменная) фиксация предлагаемого к усвоению материала, используются приемы коррекции речи, контроля воспринятого, создаются условия для перехода от учебной деятельности в условиях наглядно-действенной и наглядной (т. е. деятельности с внешними опорами) ситуации к усвоению материала на контекстной основе и с максимально самостоятельным выполнением необходимых учебно-познавательных операций и действий.

В условиях речевого недоразвития, несформированности отвлеченного мышления усвоение и закрепление знаний, умений, навыков связано со значительными трудностями. Эти трудности преодолеваются за счет комплексного использования разнообразных методов и приемов. В связи с этим достижение положительных результатов обучения требует больше времени, чем в массовой школе.

Применение в специальном обучении таких общедидактических методов, как объяснение, беседа, демонстрация, практические задания, упражнения, работа с книгой, наблюдения и др., связано с широким использованием наглядных пособий и языкового материала, доступного слабослышащим детям. Устная, письменная и дактильная формы речи сочетаются и взаимно до-

полняют друг друга.

Специальное обучение слабослышащих детей включает использование как специфических средств, так и применяющихся в массовой школе. К первым можно отнести дактилологию, которая используется в качестве вспомогательного средства, облегчающего восприятие речи, звукового состава слов. К специфическим средствам относятся также звукоусиливающая аппаратура, индивидуальные слуховые аппараты, приспособления для облегчения формирования и коррекции произношения (шпатель, зонды).

Ко второй группе средств относится письменная речь. Письмо и чтение для слабослышащих детей — не только более доступный способ усвоения знаний, но и полноценные средства овладения языком. Специфична роль письменной речи в развитии познавательной деятельности учащихся.

Значительно возрастает и существенно меняется роль наглядных средств (натуральных объектов, их графических изображений, сюжетных картин, макетов, муляжей, экранных пособий) в связи с тем, что они должны в первую очередь не иллюстрировать учебный материал, а наглядно раскрыть его содержание.

Особое значение имеют наглядно-действенные средства и приемы, способствующие формированию представлений и понятий. К ним относятся преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима. Использование этих приемов помогает наглядно обозначить межпредметные связи, причинно-следственные отношения тех или иных явлений. Все эти средства обычно используются в сочетании со словесными способами обозначения, доступными учащимся на данном уровне их речевого развития.

Кроме того, наглядные средства делают высказывания мотивированными. С их помощью удается побудить учащихся к общению, что способствует формированию речевых навыков и обобщений.

Общие методы обучения основам наук получают конкретную реализацию в учебном процессе в зависимости от особенностей программного материала, закономерностей овладения им, этапа его усвоения учащимися.

Методы и приемы обучения, используемые педагогом на уроках по разным предметам учебного плана, позволяют учащимся вместе с усвоением дидактического материала овладевать способами оперирования этим материалом в разных видах познавательной и практической деятельности. Это находит выражение в разработке специальных методик. В каждой из них создаются системы упражнений, ориентированные на специфику структуры формируемых навыков и умений.

Так, разработана система упражнений для формирования грамматических представлений, система понятий, умений (К.Г. Коровин). Особая система практических действий по оперированию словом в методике развития речи направлена на разноаспектное овладение лексическим запасом (А.Г. Зикеев). Значительной детализации требует процесс совершенствования слухового восприятия. Для этого разработаны тренировочные упражнения, выполняемые на моно- и полисенсорной основах.

Сложность задач формирования речи и обучения родному языку как предмету школьного образования в условиях речевого недоразвития и особенностей познавательной сферы слабослышащих требует реализации всего комплекса общедидактических методов. Особую значимость в этом комплексе в плане речевого развития учащихся представляют те методы, которые имеют практическую направленность и при использовании которых как бы воспроизводятся действия и операции, образующие определенный речевой навык. Поэтому **обучение языку** строится на основе разнообразных форм речевой практики. Предлагаемый языковой материал сразу же используется учащимися в речевой деятельности (общение с учителем и между собой, чтение, выполнение самостоятельных письменных работ, беседы, диалоги и др.).

Для развития устной разговорной речи большое значение имеют различные варианты диалогов, бесед в наглядной и отвлеченной ситуациях. Для формирования описательно-повествовательной (монологической) речи наиболее эффективными методами являются разнообразные упражнения по со-

ставлению изложений, сочинений, устных и письменных рассказов и описаний. На уроках чтения и литературы с целью развития устной и письменной речи используются методы чтения, рассказа, беседы, составления плана, устных рассказов и пересказов.

В специальной методике преподавания *математики* разработаны и продолжают совершенствоваться конкретные пути формирования математических знаний и навыков в единстве с развитием речи, наглядного и понятийного мышления.

Навыки в проведении различных измерений, приобретаемые во время занятий математикой, имеют практическое приложение в разных сферах деятельности. В связи с этим большое значение имеют занятия по обучению различным измерениям с помощью приспособлений и инструментов (рулетка, линейка, метр, циркуль, весы, гири). Эти математические знания и навыки тесно связаны с трудовым обучением, занятиями на пришкольном участке.

Изучение геометрического материала, так же как и освоение измерений, протекает практически (использование различных фигур в качестве строительного материала, лепка с предварительным изготовлением заготовок разной формы — частей будущего изделия, аппликации с использованием квадрата, круга и пр.).

Значительным своеобразием отличается в школе слабослышащих преподавание *естествознания*. Важнейшим условием успешного решения задач данного предмета является использование таких методов, средств и форм обучения, которые обеспечивают непосредственное общение детей с природой и способствуют активизации их познавательной и речевой деятельности: экскурсии, наблюдения, практические занятия на местности, опыты, самостоятельные работы, сравнение предметов и явлений, учебно-опытные работы на пришкольном участке, беседы, обсуждение и систематизация наблюдений и итогов трудовой деятельности, анализ признаков, общих для ряда предметов или явлений, и др. Изучение натуральных объектов природы сочетается с использованием разнообразных наглядных средств обучения (картин, муля-

жей, чучел, макетов, учебных кинофильмов и диафильмов). Согласно программе большое внимание уделяется выработке у учащихся практических умений и навыков. Их учат вести наблюдения за явлениями и состояниями природы, пользоваться термометром, флюгером, компасом, фиксировать результаты наблюдений, проводить несложные опыты. В формировании у учащихся естественноведческих представлений и понятий большую роль играют уроки ознакомления с окружающим миром. В беседах, описаниях, рассказах, при ведении календаря природы и труда людей анализируются, систематизируются и обобщаются материалы наблюдений, экскурсий, результаты трудовой деятельности детей (в живом уголке, на пришкольном участке), сведения, полученные при изучении растений, животных, строения тела человека, гигиенических требований к охране здоровья. Обучая приемам сравнения, анализа и синтеза, детей подводят к первичным, элементарным обобщениям, учат способу классификации. Все это способствует формированию и совершенствованию логического мышления.

Преподавание *истории* позволяет использовать метод связного изложения материала учителем (при этом учащиеся опираются на план, опорные слова к рассказу педагога), беседы с применением наглядных пособий, анализа текста учебника. Методы работы с текстом на уроках разнообразны: беседы, составление плана, нахождение главной мысли рассказа, пересказ текста и др. С историческим материалом учащиеся работают и самостоятельно. Для этого предусмотрены следующие виды занятий, повышающие интерес к этому материалу: подготовка к сжато пересказу статьи, составление вопросов к ней, подбор и описание иллюстраций к рассказу, составление рассказов о героях войны и труда, подготовка сообщений о праздниках, событиях в стране.

Уроки *изобразительного искусства* строятся на включении учащихся в предметно-практические формы деятельности, что в значительной мере определяет систему используемых методов и приемов. Обучение декоративному рисованию начинают с рисования узоров по готовому образцу, а затем

переходят к самостоятельным декоративным композициям, в которых находят отражение формы натуральных предметов, объектов природы. Приобретаемые на уроках изобразительного искусства навыки учащиеся используют на уроках трудового обучения (плетение, изготовление аппликаций, вышивка, изготовление игрушек и т. д.).

Ознакомление детей с произведениями изобразительного искусства в начальных классах проводится в процессе учебных занятий по темам программы и в специальных беседах об искусстве (в первую очередь на материале произведений выдающихся художников). В ходе этой работы их учат понимать идею, главную мысль произведения искусства и средства художественной выразительности. Демонстрация, анализ произведений, рассказ учителя, устное описание — все это направлено на воспитание любви к искусству. В 4—7 классах беседы об искусстве уже занимают целые уроки, на них демонстрируются произведения разных видов изобразительного искусства.

Таким образом, специфика содержания изучаемого материала, особенности развития слабослышащих учащихся, необходимость преодоления речевого недоразвития и его последствий определяют своеобразие методов и приемов, используемых в учебном процессе.

Учебные занятия в специальной школе, так же как и в массовой, проводятся по классно-урочной системе. Все общие требования к ее использованию в целом актуальны и для учебного процесса в школе для слабослышащих детей. Каждый урок способствует развитию познавательных интересов детей, учит самостоятельности в приобретении новых знаний и обязательно решает воспитательные и коррекционно-развивающие задачи.

Однако при наличии внешне сходных с массовой школой черт урок в школе слабослышащих имеет и свои особенности, обусловленные теми специфическими требованиями, которые предъявляются к специальному обучению.

В первую очередь они связаны с главной проблемой специального обу-

чения — преодолением речевого недоразвития учащихся.

Все уроки и другие формы занятий, независимо от того, по какому учебному предмету они проводятся, призваны служить целям речевого развития учащихся, учитывать своеобразие восприятия ими речи, обеспечивать широкую практику речевого общения. Поэтому продуманный отбор речевого материала, обеспечение семантизации новых слов и форм и введение их в активную речь являются задачами любого урока или внеклассного занятия в школе слабослышащих.

Каждая форма занятий включает в себя не только собственно учебные виды деятельности, но и организацию занятия, инструктирование учеников, подведение итогов, проверку результатов учебной работы, предоставляющие богатые возможности для развития речи детей. На успешную реализацию этих возможностей влияет решение следующих вопросов: выбор организационных форм обучения, определение их роли и места в учебном процессе, их сочетание; соотношение фронтальной, групповой и индивидуальной работы на уроке; связь разных видов деятельности учащихся с развитием их речевой активности (мероприятия, обеспечивающие практику общения на уроке и вне урока); установление оптимального соотношения между самостоятельной работой детей и их занятиями, протекающими при непосредственной помощи учителя.

При решении специфических задач, связанных с преодолением речевого недоразвития, наибольший эффект достигается лишь в условиях применения всех существующих организационных форм (урок, индивидуальные занятия, самостоятельная работа, внеклассные и внешкольные формы учебно-воспитательной работы) при сохранении ведущей роли за уроком. Именно урок позволяет вести занятия целенаправленно, с дозировкой речевого материала, проработкой его в необходимой системе и последовательности, в соответствии с закономерностями формирования речевых навыков.

Значительное место в младших классах школы слабослышащих занимают *индивидуальные занятия*, на которых проводится работа над произно-

шением и развитием слухового восприятия. Выполнение домашних заданий учениками специальной школы не только преследует обычную цель закрепления материала уроков, но в значительной мере направлено на расширение речевой практики.

Экскурсии, факультативы, участие в посильных видах общественного труда — все это, с одной стороны, побуждает учащихся к словесному общению, а с другой стороны — способствует произвольному закреплению и развитию речевого запаса, повышению уровня владения тем или иным языковым материалом в процессе специально организованных занятий. При этом связь между разными формами организации работы по формированию речи может быть различной: от работы над материалом на уроке к закреплению и расширению его во внеклассное время и, наоборот, от внеклассных форм — к уроку. Последнее целесообразно, когда первоначальное знакомство с тем или иным речевым материалом удобнее начать с экскурсии, с наблюдения за реальными объектами, с использования определенной лексики и фразеологии в играх, в трудовой деятельности.

Наличие индивидуальных особенностей речи слабослышащих учащихся и необходимость заниматься по общей программе делают актуальной проблему соотношения способов организации работы на уроке. Значительно возрастает, по сравнению с массовой школой, необходимость индивидуализировать задания, дифференцировать помощь учащимся. Групповые формы работы на уроке также позволяют учесть состояние речи детей и, кроме того, организовать их непосредственное общение при выполнении одного и того же задания. Фронтальная, индивидуальная и групповая формы работы на уроке создают условия для взаимоконтроля и взаимопомощи, что также способствует мотивированному общению.

Организуя деятельность детей на уроке и вне его, учитель и воспитатель способствуют развитию навыков построения самостоятельных устных и письменных высказываний. Однако на начальных ступенях овладения речью решение этой задачи связано со значительными трудностями, так как рече-

вые навыки детей еще находятся на низком уровне (сначала они пользуются в речи в основном готовыми высказываниями). Но нельзя научить речи только на готовом речевом материале, упражняя детей в неоднократном использовании его в нужной ситуации. Важно овладеть языковым материалом, способами его преобразования в меняющихся условиях общения, в зависимости от возникающих каждый раз новых задач выражения суждений, отношений, чувств, побуждений и т. д. Поэтому учителю приходится оказывать помощь в подборе нужных слов, тщательно продумывать организационную сторону деятельности детей, используя различные способы побуждения их к высказываниям, к уточнению мысли, к выражению ее в более развернутой форме. Самостоятельные высказывания детей содержат много ошибок и неточностей. При исправлении этих недочетов требуется большая тактичность. Нужно помнить о длительности и сложности процесса становления речи, о множестве условий, необходимых для ее совершенствования.

Своеобразие познавательной деятельности слабослышащих детей обязывает педагога обеспечивать их подготовку к овладению обобщениями, знаниями, умениями и навыками. Она проводится в виде различного рода практических занятий, в том числе включенных в разные виды внеурочной учебно-воспитательной работы (экскурсии, трудовая деятельность, игры).

Планирование любого занятия включает выбор наглядных средств (натуральных объектов, картин, макетов, моделей, аппликаций, муляжей, диапозитивов и др.).

Учитывая сложность выработки общеучебных умений и навыков в условиях недостаточной сформированности речи и отвлеченного мышления, на всех занятиях основную часть времени следует отводить практическим упражнениям, лабораторным работам, выполнению заданий тренировочного характера.

Большие требования предъявляются к речи учителя и воспитателя специальной школы (как к ее содержательной стороне, так и к форме выражения). Для слабослышащих учащихся речь учителя — главный источник при-

обретения речевого опыта. Поэтому она должна быть предельно отчетливой, достаточно громкой (но без форсирования голоса), обязательно сохраняющей естественность интонаций, правильно расчлененной паузами. Необходимо использовать все средства смысловой и эмоциональной выразительности (логическое ударение, тембровую окраску, ритм, темп). Лучшему пониманию речи учителя способствует и использование внеречевых компонентов: выразительной мимики лица и естественной жестикуляции.

На занятиях учитель наряду с устной формой общения использует письменную и дактильную. Последняя применяется главным образом при коррекции ошибок произношения, введении новой лексики, исправлении грамматических ошибок. Сочетание названных словесных средств зависит от изучаемого на занятиях материала, этапа его освоения, уровня речевого развития учащихся.

В настоящее время средством компенсации нарушенной функции слухового анализатора является компьютер.

Индивидуальные компьютерные программы по различным темам и учебным предметам позволяют слабослышащим учащимся получать информацию в более доступном варианте — на зрительной основе. Специальная разработка компьютерных программ позволяет сурдопедагогу целенаправленно работать над развитием речи, мышления, памяти и других психических процессов.

■ Педагогическая характеристика системы обучения слабослышащих учащихся языку

Обучение языку в школе слабослышащих предусматривает формирование у учащихся полноценного средства общения, орудия познания (мышления). Преодоление речевого недоразвития и связанных с ним отклонений в познавательной деятельности является необходимым условием не только для изучения языка как специального предмета, но и для успешного овладения основами наук, получения трудовой подготовки. По мере дости-

жения элементарного уровня речевого развития овладение языком как средством общения и его изучение сливаются в единый процесс, создающий прочную базу для полноценного психического развития слабослышащих детей.

В ходе формирования речи и ее коррекции предусматривается решение целого комплекса взаимосвязанных задач: развитие у детей понимания обращенной к ним речи; формирование продуктивной устной речи; расширение лексико-грамматического запаса; обучение диалогической и монологической речи; обучение письменной речи; формирование словарного состава и грамматического строя речи; первоначальное ознакомление с системой языка. Обучение слабослышащих детей языку обязательно предполагает всестороннее и систематическое изучение учителем их речи. Оно направлено на выявление как типичных, так и индивидуальных особенностей речи слабослышащих учеников. Изучение речи проводится в виде предварительного наблюдения и текущих наблюдений за процессом овладения произношением, словарем, грамматическими навыками. Полученный материал фиксируется, анализируется, а затем сравнивается с результатами проводившихся ранее наблюдений. Такой сравнительный анализ позволяет увидеть динамику речевого развития ребенка, его характерные тенденции и в связи с этим оценить эффективность усилий учителя и наметить пути дальнейшей работы.

Обучение слабослышащих языку осуществляется в **коммуникативной системе**, которая обеспечивает усвоение языка в процессе его практического употребления в целях общения (непосредственного и опосредованного, в виде чтения и письма), приобретения знаний об окружающем мире.

Система специального обучения языку опирается на действие наиболее общих закономерностей, которые свойственны развитию речи в норме: поэтапность в овладении языковым материалом и речевыми навыками, развитие речи в связи с разными видами деятельности, последовательность в усвоении функционально-стилистических типов речи, постепенный переход от наглядно-ситуативных к отвлеченно-контекстным формам общения, от по-

нимания речи к ее продуцированию. Для того чтобы эти закономерности получили наиболее полное выражение в ходе специально организованного обучения языку, в системе занятий предусмотрено создание соответствующих условий и использование разнообразных дидактических средств. Отбор и систематизация речевого материала, создание наглядных ситуаций в ходе учебной, игровой и трудовой деятельности, побуждающих детей к общению, последовательность введения в учебный процесс разных видов и форм речи обеспечивают компенсаторную основу специального процесса обучения языку.

В системе занятий по формированию речи и изучению языка предусмотрено оптимальное соотношение между осознанным отношением учащихся к построению высказываний и автоматизированными, преднамеренно не контролируемым актами речевой деятельности. Этому способствуют сочетание упражнений сугубо практического характера с упражнениями, требующими элементарного языкового анализа, расчетливое дозирование знаний о языке, переход от заданий, предполагающих осознанное оперирование языковыми средствами, к заданиям, выполняемым с меньшим контролем.

Каждая форма и вид речи в обучении слабослышащих детей языку выполняют специальную роль, связанную с учетом лингвистических, психологических, дидактических особенностей речи (устной и письменной, диалогической и монологической, побудительной и описательно-повествовательной, ситуативной и контекстной и т. п.). Наиболее доступной и эффективной на начальных этапах речевого развития слабослышащих является побудительная речь, которую использует педагог, организуя деятельность детей, сообщая им необходимый речевой материал в обстановке, максимально приближенной к ситуации естественного общения. Эта разновидность речи дидактически удобна для подведения учащихся к использованию ими повествовательной и описательной форм речи.

В соответствии с принципом дифференцированного использования форм и видов речи учитель устанавливает контакты с классом и учащимися

друг с другом, выбирает наиболее рациональные пути введения нового языкового материала, его первичной семантизации и подведения детей к обобщению. Выбор и сочетание разных форм и видов речи позволяет педагогу также находить возможности для стимуляции речевой активности учащихся, развития наиболее точного восприятия ими звуко-буквенного состава слов, выявлять степень сформированности тех или иных речевых умений и навыков, корректировать ошибки.

Систематическая, специально планируемая работа над ошибками в самостоятельной речи учащихся является важным средством преодоления речевого недоразвития, одним из видов их речевой практики. Привлечение внимания к ошибкам и их исправление способствуют активизации словаря, развитию грамматических навыков. В соответствии с характером, типом ошибок, бывших предметом анализа на уроке (после проведения письменной работы), учащиеся получают задания для выполнения тренировочных упражнений.

Самостоятельное (даже в самых минимальных размерах, как это имеет место в начале обучения) усвоение новой лексики, грамматических форм и конструкций является существенным фактором речевого развития слабослышащих детей. Поэтому использование, коррекция и уточнение речевого запаса, приобретаемого вне специально организованного учебного процесса, являются важнейшим условием обучения языку. В процессе бесед, диалогов, коллективно составляемых устных и письменных рассказов, самостоятельных письменных работ учитель поддерживает инициативу детей в использовании слов, усвоенных вне уроков, привлекает внимание всего класса к этому материалу, организует его коллективное обсуждение.

Содержание обучения языку отражено в программах и реализуется в ходе учебно-воспитательного процесса. Особенность программы по русскому языку для школы слабослышащих состоит в том, что она разработана с учетом своеобразия речевого развития учащихся. Содержание и структура программы, принципы отбора и компоновки материала, определение объема

требований к умениям, навыкам, знаниям и последовательности их усвоения подчинены ведущей цели обучения — овладению языком как средством общения и орудием познания.

Наряду с обеспечением практической направленности в обучении языку в программе учтены и задачи изучения языка как предмета школьного образования. Это достигается двумя путями: во-первых, по мере реализации требований практического овладения языком подключаются требования к приобретению учащимися некоторых сведений о языковых явлениях (2—4 классы); во-вторых, начиная с 4-го класса, вводится раздел «Грамматика и правописание», предусматривающий изучение языка как учебного предмета.

В построении программы, в отборе и группировке материала учтены как наиболее общие закономерности развития речи и мышления, так и особенности самого языка, его лексики и грамматики. Существенно то, что отбор и группировка материала произведены на основе научно обоснованных принципов, прошедших проверку в практике обучения слабослышащих, что одновременно позволило учесть и общие требования дидактики.

Программа по русскому языку включает несколько разделов: обучение грамоте; чтение; развитие речи; формирование грамматического строя речи; грамматика и правописание; обучение произношению.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте эволюцию взглядов на сущность особенностей развития детей с частично нарушенной функцией слухового анализатора.
2. Охарактеризуйте специфику в общем и речевом развитии ребенка с частично нарушенным слухом по сравнению с нормально слышащим и глухим ребенком.
3. Охарактеризуйте структуру учебных планов и учебных программ для 1-го и 2-го отделений школы слабослышащих.
4. Охарактеризуйте дидактические принципы в школе II вида, отражающие специфический характер процесса обучения во 2-м отделении школы слабо-

слышащих.

5. Представьте систему методов обучения. Подчеркните специфический характер использования общедидактических методов в процессе обучения слабослышащих.

6. Раскройте специфические принципы обучения слабослышащих детей языку.

Литература

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.
2. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М., 1988.
3. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., 1976.
4. Книга для учителя школы для слабослышащих / Под ред. И.М. Гилевич, К.Г. Коровина. Краснодар, 1998. Ч. 2.
5. Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению, произношению / Под ред. К.Г. Коровина. М., 1995. Ч. 1.
6. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. М., 1988.
7. Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., 1976.
8. Никитина ММ. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. М., 1991.
9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. М., 2003.
10. Тигранова ЛЛ. Умственное развитие слабослышащих детей. М., 1978.
11. Туджанова К.И. Развитие самостоятельной письменной речи слабослышащих учащихся. М., 1997.

Глава №2

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

■ Задачи и значение работы по развитию восприятия речи

на слух слабослышащими детьми

Развитие слухового восприятия слабослышащих учащихся — чрезвычайно важная задача современной школы, так как от ее решения в значительной мере зависит эффективность их обучения и воспитания, социальная реабилитация. В школе для слабослышащих детей работа по развитию слухового восприятия проводится в двух направлениях: во-первых, дети учатся воспринимать на слух речь, во-вторых,

неречевые звучания, разные шумы. Осуществляют эту работу учителя, воспитатели и другие работники школы, а также родители при оказании им школой методической помощи (И.Г. Багрова, 1990).

Основной целью является формирование навыков, способных служить прочной основой слухозрительной базы совершенствования всех сторон устной речи слабослышащих, в том числе навыков ее восприятия. При достижении этой цели станет возможным более полное преодоление последствий тугоухости, что, в свою очередь, будет способствовать социальной реабилитации слабослышащих.

Развитие слухового восприятия речи происходит при реализации слуховых резервов учащихся. О развитии речевого слуха можно судить по повышению уровня разборчивости речи, т. е. умения учащихся правильно воспринимать на слух предъявляемый речевой материал (фразы, слова), и увеличению оптимального для восприятия речи на слух расстояния.

Задачей специалистов-сурдопедагогов является достижение высокого уровня разборчивости речи, а также оптимального расстояния, необходимого для свободного восприятия устной информации и общения (с индивидуальными слуховыми аппаратами и без них). Свидетельством развития речевого слуха является также постепенно формирующееся умение ребенка воспринимать все более сложный (по объему, по смыслу) речевой материал в различных условиях: при естественном звучании речи (разговорной громкости и шепотной), а затем — в записи, в «подсказывающей ситуации» и вне ситуации, в условиях изоляции от шумов и приближающихся к естественным. Об

уровне развития речевого слуха говорит и уменьшение количества предъявлений конкретной речевой единицы, необходимого для правильного восприятия слабослышащими и др.

Формирование этих умений зависит от разного состояния слуха и уровня речевого развития, а также от других индивидуальных особенностей. На основе развивающейся в процессе специальной работы слуховой функции слабослышащий должен научиться воспринимать на слух образец речи учителя и, подражая ему, правильно этот образец воспроизвести. Ему также необходимо научиться контролировать на основе слуха свое произношение.

Задачей работы по развитию восприятия речи на слух является формирование умений и навыков воспринимать речевой материал как с помощью звукоусиливающей аппаратуры разного типа, так и без нее. При этом на основе развивающейся слуховой функции у детей формируются прочные навыки слухозрительного восприятия устной речи окружающих, что, в свою очередь, оказывает благотворное воздействие на их речевое развитие. Повышается качество произносительной стороны устной речи, которая становится у слабослышащих значительно более внятной и выразительной. В результате ребенок может достаточно свободно общаться с окружающими при помощи устной речи. Все это позитивно воздействует на формирование его личности.

■ Организация работы

Организация работы по развитию восприятия речи на слух предполагает следующее:

- проведение слуховой тренировки — специальных упражнений в восприятии речи только на слух, исключая зрение;
- работу по развитию слухового восприятия всех учащихся школы (как с тяжелой степенью потери слуха, так и с незначительной тугоухостью; с разным уровнем речевого развития);
- систематичность проведения работы по развитию восприятия речи на слух;
- использование звукоусиливающей аппаратуры разного типа: стационарной

(коллективного и индивидуального пользования, проводной и беспроводной) и индивидуальными слуховыми аппаратами;

- оснащенность процесса обучения радиотехническими средствами;
- наличие наглядных средств и дидактических материалов. Предусматривается повышение квалификации, методической подготовки учителей, воспитателей, а также родителей учащихся.

Работа по развитию слухового восприятия осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса (на специальных занятиях, общеобразовательных уроках), а также во внеурочное и внешкольное время, в том числе в период пребывания школьника в семье.

В процессе обучения обязательны специальные ежедневные упражнения в слуховом восприятии речевого материала. Они планируются педагогами и проводятся не только на специальных занятиях по развитию восприятия речи на слух, но и на общеобразовательных уроках, на занятиях воспитателей, в режимные моменты, на прогулке и на занятиях с родителями.

Только систематическая работа по развитию восприятия речи на слух всего коллектива педагогов и семьи приведет к осуществлению поставленных задач. В дни школьных каникул, а также в течение всего учебного года, когда ребенок приходит домой, родители проводят занятия по развитию слухового восприятия речи в соответствии с согласованным с учителями планом. Учителя консультируют родителей, знакомят их с методикой работы.

Работой по развитию восприятия речи на слух охватываются все ученики, независимо от индивидуальных особенностей, интеллекта, года обучения в школе, успеваемости, произношения. Время, отводимое учебным планом на занятия по развитию слухового восприятия, делится поровну между всеми учащимися класса.

В зависимости от степени и характера поражения слуха, индивидуальных особенностей слабослышащего варьируются методические приемы, виды работ по развитию речевого слуха.

Работа по развитию восприятия речи на слух планируется всеми учите-

лями и воспитателями на учебную четверть и на каждое занятие, урок. Учителя-дефектологи, проводящие специальные занятия по развитию речевого слуха, планируют также работу на неделю.

Специальная работа по развитию слухового восприятия проводится на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произношения (подготовительные — 5-е классы), групповых занятиях по развитию слухового восприятия речи (6—11 классы 2-го отделения и 6—10 классы 1-го отделения), фронтальных занятиях в слуховом кабинете (подготовительные — 5-е классы 2-го отделения и 1—4 классы 1-го отделения).

На индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения отводится 18 ч в неделю на класс (подготовительные — 5-е классы 2-го отделения, 1—5 классы 1-го отделения) независимо от количества учащихся в нем. Время занятий распределяется поровну между всеми учащимися.

Индивидуальные занятия вводятся в сетку школьного расписания, составляемого заместителем директора по учебной работе. Они проводятся параллельно с уроками, а также по их окончании. Расписание составляется так, чтобы все индивидуальные и фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения были закончены до подготовки домашнего задания. Учитель, проводящий индивидуальные занятия, может взять учащихся с фронтальных занятий в слуховом кабинете, с музыкально-ритмических занятий. График посещений занятий учащимися должен быть скользящим: следует брать одного и того же ученика на занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения с разных уроков и занятий.

Для того чтобы научить детей успешно воспринимать речь на слух вне зависимости от тембра голоса, произносительных особенностей говорящего, могут проводиться сдвоенные занятия по развитию слуха (одновременно с двумя учащимися). Каждый ученик при этом упражняется в восприятии речи двух дикторов: учителя и товарища. Время на слуховую тренировку удваива-

ется. Эти занятия могут проводиться, начиная с 3-го класса, а при возможности — и раньше.

В 6—8 классах на специальные занятия по развитию восприятия речи на слух и коррекцию произношения выделяется 6 ч в неделю на класс независимо от количества учащихся в нем. Из них на специальную тренировку в восприятии речи на слух — 3 ч, на специальные занятия по коррекции произношения — 3 ч.

Задачи работы по развитию слухового восприятия в этих классах усложняются, занятие проходит в условиях, приближенных к естественным. Выполнение этих задач обеспечивает групповой тип занятий, при котором расширяется возможность использования разнообразных методических приемов. Увеличивается число ситуаций, возникающих при общении не двух, а четырех и более собеседников. Происходит интенсификация формирования навыков восприятия речи дикторов независимо от акустической ее характеристики, манеры говорить, свойственной разным людям. Еще одной причиной, диктующей необходимость проведения групповых занятий по развитию навыков восприятия речи на слух в средних и старших классах школы для слабослышащих детей, является важность обеспечения систематичности проведения, специальных занятий со всеми учащимися класса при сокращении времени, отводимого учебным планам на них. В 6—8-х классах 1-го и 2-го отделений при проведении групповых занятий по развитию слухового восприятия класс делится на группы, составленные из учащихся с примерно одинаковым снижением слуха и речевым развитием. Занятия проводятся по расписанию 2 раза в неделю (с каждой группой) по специальной программе учителем по слуховой работе. Продолжительность одного группового занятия — 22—23 мин. Нецелесообразно проведение с группой одного занятия в неделю продолжительностью 45 мин.

Групповые занятия проводятся в большом помещении, что дает возможность собеседникам удаляться друг от друга. Помещение оснащается магнитофоном, электропроигрывателем, радиоприемником или репродукто-

ром, а также телевизором. Необходимо обеспечить условия проведения групповых занятий по развитию слухового восприятия, целью которых является тренировка в разговоре по телефону.

В 9 классах 1-го и 2-го отделений на занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения отводится 4 ч в неделю независимо от количества учащихся в классе. При этом на специальные групповые занятия по развитию слухового восприятия речи — 2 ч, на занятия по произношению — 2 ч. Класс делится на 2 группы, занятия проводятся 2 раза в неделю продолжительностью 22—23 мин с каждой из групп.

В 10 классе 1-го и в 10—11 классах 2-го отделения на занятия по развитию восприятия речи на слух и коррекции произношения отводится 2 ч на каждый класс (независимо от количества в нем учащихся), из них на специальные занятия по развитию восприятия речи на слух — 1 ч.

Организация занятий в 10—11 классах зависит от уровня сформированности навыков восприятия речи на слух и произношения учеников, готовящихся к окончанию школы.

Фронтальные занятия в слуховом кабинете проводит по специальной программе учитель-дефектолог слухового кабинета. На эти занятия отводится 12 ч в неделю (из 24 ч недельной нагрузки учителя-дефектолога) на школу независимо от количества классов. Они проводятся по 1 ч в неделю с полным составом классов. Продолжительность одного занятия в слуховом кабинете — 45 мин.

■ Оснащенность техническими средствами и дидактическим материалом

Работа по развитию слухового восприятия может проводиться успешно лишь при использовании разного типа звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования как в школе, так и вне ее. Все учебные помещения должны быть оборудованы звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования стационарного типа, таким образом будут

созданы условия для одновременной работы со всем классом, с группой учащихся. Аппаратура должна иметь индивидуальную регулировку усиления для каждого ученика на каждое ухо. Детей следует обучить ею пользоваться. В комплект обязательно включаются микрофоны для учителя и учащихся. Один микрофон на одного – двух (не более) учащихся. При проведении работы используется проводная, а также беспроводная звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования, основанная на радиопринципе и обеспечивающая нужное усиление. Каждый ученик и учитель должны иметь экран, позволяющий развивать восприятие речи только на слух.

В школе должна быть также стационарная звукоусиливающая аппаратура, предназначенная только для индивидуальной работы с учащимися.

Чаще всего она используется

при специальной работе над произносительной стороной устной речи слабослышащего на индивидуальных занятиях по формированию произношения, а в некоторых случаях (например, в начале обучения) — при тяжелой тугоухости и грубом речевом недоразвитии — для слуховой тренировки.

В процессе обучения используются индивидуальные слуховые аппараты. Каждый ученик должен иметь периодически сменяемые индивидуальные вкладыши. Аппараты подбираются с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Школа должна располагать аудиометрами для проведения тональной и речевой аудиометрии.

Слуховой кабинет, школьный зал, где проходят выступления учащихся, лекции, концерты, собрания и т. п., следует оборудовать магнитной индукционной петлей.

Школьный зал рекреации, коридор, вестибюль надо радиофицировать, а также оборудовать помещения школы устройствами, позволяющими достичь нужного усиления речи и неречевых звучаний.

Помещения для слухового кабинета и для проведения исследования слуха учащихся, а также специальные помещения для проведения индивиду-

альных занятий по развитию слухового восприятия и формирования произношения должны быть звукоизолированными.

В школе должна быть определенная фонотека (набор грампластинок, магнитная пленка с записью разнообразного речевого материала, набор записи музыкальных произведений — вокальных, инструментальных, а также различного рода шумов и т. п.).

Чрезвычайно важно создать условия для обучения школьников восприятию речи по телефону.

■ Содержание работы по развитию восприятия речи на слух

Содержание работы по развитию восприятия слабослышащими речи на слух состоит в совершенствовании их умений и навыков в слуховом восприятии звучащей речи.

Общие и частные требования к работе по восприятию речи на слух конкретизированы в специальной программе. Обучаясь воспринимать речь на слух, учащиеся одновременно получают навыки восприятия на слух как знакомого, так и незнакомого по смыслу речевого материала, произносимого голосом разговорной и повышенной (вне помещения) громкости, а также шепотом (для учащихся, которым это доступно). Содержание работы включает в себя совершенствование умения воспринимать на слух речь не только в ее естественном звучании, но и в записи (по радио, телефону, телевизору). Совершенствуются навыки восприятия речи на слух в изолированных от посторонних шумов помещениях, а также в условиях специально смоделированного шума. Школьники учатся воспринимать на слух речь дикторов с разным тембром голоса, различной манерой говорить. Большое внимание уделяется выработке умения с помощью звукоусиливающей аппаратуры при восприятии на слух речи разговорной громкости дифференцировать правильное и неправильное произношение элементов речи, включая фонемы, определять характер ошибки в произношении товарища и своем и т. д.

При проведении слуховой тренировки в восприятии речи на специальных занятиях по развитию речевого слуха в 1—10 классах 1-го отделения и 1—11 классах 2-го отделения используется разработанный в НИИ дефектологии в соответствии с учебными программами примерный речевой материал, который грамматически и семантически разнороден, имеет разную акустическую характеристику. В материал для слуховой тренировки, как в «живую речь», включаются существительные и междометия, глаголы и союзы, разного типа простые и сложные предложения, слова с различной слогоритмической структурой. Решающим критерием отбора материала является смысловая, социальная значимость, его необходимость в общении, употребляемость в быту и в ходе учебно-воспитательного процесса. В слуховые упражнения включаются осмысленные речевые единицы: фразы, словосочетания, слова. Восприятие учебной и иной информации, представляющей собой развернутые смысловые структуры, определяет включение в тренировочные слуховые упражнения большого количества текстов. Педагог может предлагать ученику как материал, который до этого никогда не предъявлялся ему только на слух, при исключении зрения, так и тот, что ранее уже включал в слуховую тренировку.

При обучении слабослышащих восприятию речи на слух используется *аналитико-синтетический метод*, предусматривающий восприятие не только целостных речевых единиц, но и, при необходимости анализа воспринимаемого на слух, отдельных слогов, звуков, составляющих воспринимаемое слово (с первых дней обучения).

Отдельные речевые единицы или речевые элементы иногда, по ходу занятий, различаются учеником на слух: например, слова *самолет—бабушка, дом—собака, мама—папа, год—кот, побежал—убежал, девочка—девочки*. В ходе слуховой тренировки может возникнуть необходимость в различении на слух словосочетаний, отличающихся одним звуком (*аба—ана, жа—ша* и т. п.), с последующим предъявлением их ребенку на слух в слове, фразе.

Этот метод выдерживается и в отношении обучения восприятию на

слух незнакомых по сюжету текстов. Дети учатся воспринимать текст целиком (учитель читает его полностью) и по фразам: зачитываются последовательно все фразы, составляющие текст, целиком, а при необходимости — подробно (по словам, словосочетаниям) с последующим слитным предъявлением. Отдельные словосочетания, слоги, звуки учащиеся воспринимают на слух также и в связи с коррекцией их произношения и грамматическим оформлением высказываний. Таким образом, для восприятия на слух предъявляются различные речевые единицы и их элементы.

В начале, обучения значения слов, словосочетаний, включаемых в слуховую тренировку, должны быть знакомы учащимся. Однако постепенно начинает использоваться и незнакомый по значению речевой материал. Фразы, предлагаемые ученику для восприятия, могут быть короткими, состоящими из двух-трех слов, простыми и сложными. Воспринимаемые детьми на слух тексты в начале обучения состоят из коротких простых предложений, имеют содержание, близкое их личному опыту и наблюдениям; затем предлагается более сложный материал со скрытым смыслом, выраженным образно, сложными речевыми конструкциями.

Объем воспринимаемого речевого материала на одном занятии или в течение учебного года может быть разным для каждого ученика. Эта разница обусловлена возрастными особенностями, уровнем развития речи, речевого слуха.

Более сложный по содержанию и больший по объему материал предлагается учащимся с меньшей потерей слуха и более высоким уровнем речевого развития, менее сложный материал — тем, у кого снижение слуха значительно и наблюдается недостаточный уровень речевого развития (при прочих равных условиях). Речевой материал для учащихся 1-го отделения более сложен по содержанию и больше по объему по сравнению с речевым материалом для учащихся 2-го отделения; для учащихся старших классов он сложнее, чем для учащихся младших.

Характер речевого материала зависит от типа урока, занятия, на кото-

ром проводится слуховая тренировка: специального (индивидуального, фронтального) или общеобразовательного урока, внеклассного мероприятия, внешкольного занятия, а также от индивидуальных особенностей ребенка. Уже в 4—5 классах учащимся с достаточно высоким уровнем развития речевого слуха, свободно воспринимающим на слух программный речевой материал, рекомендуется слушать сообщения, включающие сложный речевой материал, по радио, телевидению. Конечно, его содержание не может быть известно заранее ни ученику, ни педагогу.

Способы восприятия детьми речевого материала также постепенно усложняются. Сначала дети могут *различать* на слух небольшое количество речевых единиц в условиях ситуативности, а затем и вне ситуативности. Однако этот способ является при работе со слабослышащими вспомогательным. Основными же являются *опознавание* материала, который ранее уже включался в слуховую тренировку (когда педагог не сообщает ученику даже тематики, к которой относится предъявляемый на слух внеситуативный речевой материал), и *восприятие* на слух речевого материала, хотя и знакомого по значению, но не включавшегося ранее в слуховую тренировку.

Способы предъявления речевого материала могут быть различными:

- материал предъявляется только на слух;
- материал предъявляется для слухозрительного восприятия;
- материал на индивидуальном занятии предъявляется на слух с предварительной слухозрительной тренировкой;
- материал предъявляется сразу на слух, однако в случае необходимости используется слухозрительное восприятие с последующим восприятием только на слух. Этот способ является основным.

Материал для различения может предъявляться:

- сначала для слухозрительного восприятия со звукоусиливающей аппаратурой — при использовании картинок, предметов, табличек или без них, а затем на слух;
- сразу на слух: с аппаратурой или без нее — при использовании кар-

тинок, предметов, табличек.

Известно, что при тугоухости школьники в основном способны воспринимать на слух, исключая зрение, даже без специального обучения хотя бы несколько знакомых по значению слов. Поэтому *содержание работы состоит в обучении всех слабослышащих учащихся восприятию речи сразу на слух, без предварительной слухозрительной тренировки.*

■ Обучение произношению

Основной задачей обучения произношению является формирование фонетически внятной, членораздельной, выразительной устной речи учащихся.

Произносительные навыки формируются в ходе всего учебно-воспитательного процесса как при общении с учителем (воспитателем) на уроках и во внеурочное время, так и на специальных занятиях: индивидуальных, музыкально-ритмических, на занятиях в слуховом кабинете. В процессе обучения произношению реализуется аналитико-синтетический полисенсорный концентрический метод обучения. Особенно важно в работе над произношением широко использовать звукоусиливающую аппаратуру как на индивидуальных занятиях, так и на всех уроках по общеобразовательным предметам и на внеурочных занятиях. Постепенно, по мере формирования навыка восприятия речи на слух, все учащиеся переводятся на работу с индивидуальными слуховыми аппаратами. При их использовании учитывается расстояние, на котором ученик может воспринимать речь окружающих и свою собственную (Н.И. Шелгунова, 1995).

Речь учителя (воспитателя) должна быть эмоционально окрашенной, выразительной, с соблюдением всех норм произношения.

Содержание обучения произношению как в 1-м, так и во 2-м отделениях состоит из следующих разделов: речевое дыхание, голос, звуки речи и их сочетания, слово, фраза, также включены требования к орфоэпии и интонации. Работа над словом, фразой является важнейшим разделом обучения.

В связи с особенностями речевого развития учащихся 1-го и 2-го отделений обучение произношению каждого из категорий слабослышащих проводится на речевом материале различной степени сложности с использованием разных видов речевой деятельности и с применением различных видов работы.

Обучение произношению учащихся с глубоким речевым недоразвитием происходит на речевом материале, который знаком им по значению.

Работа над словом в 1 классе предусматривает не только воспроизведение слова по образцу учителя и по графическому знаку, но и изображение ритмов с помощью рисунков, схем, а также подбор слов к соответствующим ритмам и т. д. Эти упражнения подготавливают детей к восприятию во 2 классе понятий *слог, ударный, безударный*.

Знакомство с правилами орфоэпии происходит по подражанию речи учителя с последующим подключением правильного произношения слова по надстрочному знаку. Формирование интонационной стороны речи начинается с обучения учащихся выделять ритмическую структуру слова, фразы, затем — с воспроизведения повествовательной и вопросительной интонации.

Значительная часть звуков и их сочетаний усваивается учащимися на основе слухозрительного и слухового подражания речи учителя. Как правило, хорошо усваиваются звуки *а, о, у, ы, э, ја, јо, ја, ју, м, н, п*. Звуки *ы, в, ф, к, х, л, з, ж, г, ч* требуют более длительной тренировки.

Усвоение звуков *с, ш, р, б, д, ц* требует проведения специальных индивидуальных занятий. До начала специальной работы над этими звуками допускаются замены: *ш—с* (лабиализованный звук *с*), *д—т, р* — фрикативный звук *р, л* — полумягкий звук *л, ц—с*.

Во втором полугодии уточняется артикуляция звуков *ч, ш, р, б, д, т*, производится дифференциация звуков *с—ш, с—з, ш—ж, ц—с, ч—щ, б—п, д—т* и коррекция усвоенных звуков.

Во 2—3 классах основное внимание уделяется дифференциации сходных звуков, а также работе над стечением согласных в словах и фразах.

При коррекции дефектов звуков используются слуховые дифференцировки, направленные на различение правильного и неправильного произнесения звука с последующим самостоятельным произношением слова (фразы). Коррекция недостатков воспроизведения звуков проводится на индивидуальных занятиях и составляет их основное содержание.

При обучении произношению следует учитывать индивидуальные возможности восприятия учащимися фонетических элементов речи без аппарата. Формирование умения произносить слова слитно на одном выдохе, определять количество слогов в слове, фразе, изменять силу голоса в связи со словесным ударением, с повествовательной и вопросительной интонацией служит предпосылкой к выработке выразительности устной речи.

В 1 классе учащиеся сначала учатся произносить ряды слогов с разным ритмическим контуром (например, *na-na-na-na*, *na-na-na-na*, *na-na-na-na*), затем слова, словосочетания и фразы, состоящие из 4—6 слогов; во втором полугодии увеличивается количество слогов до 7—8, произносимых учеником на одном выдохе. От учащихся, помимо сопряженного и отраженного проговаривания, требуется и самостоятельное проговаривание.

Сопряженное проговаривание способствует формированию речевого дыхания и слитного произношения слов и фраз учащимися в соответствующем темпе. При отраженном проговаривании слова, фразы воспроизводятся после прослушивания речи учителя.

Во 2 классе дети определяют количество слогов в слове, находят ударный и безударный слоги. В словах и фразах, состоящих из большого количества слогов, они должны уметь делать паузы, выделяя синтагмы сопряженно с учителем, затем — по подражанию и на основе графического знака в тексте. На материале слогов, слов, фраз формируется умение изменять силу голоса в зависимости от расстояния до собеседника

Одновременно с работой над членением фразы формируются умения изменять силу голоса, необходимую для выделения логического ударения (сначала сопряженно с учителем и по подражанию), соблюдать повествова-

тельную и вопросительную интонации при чтении текста, воспроизводить побудительную (повелительную) и восклицательную интонации, уметь самостоятельно пользоваться правилами орфоэпии в речи.

Дефекты голоса, требующие специальной работы, исправляются на индивидуальных занятиях.

В 3 классе, работая над текстом рассказа, учащиеся учатся правильно его йотировать, выделять слова, несущие основную смысловую нагрузку в вопросах и ответах по подражанию и руководствуясь указанием учителя. При чтении текста все виды интонации закрепляются с опорой на знаки препинания.

У учащихся 4—5 классов вырабатываются умения самостоятельно распределять дыхательные паузы, выделяя синтагмы при чтении, при пересказе текста, соблюдать подвижность ударения сообразно изменению формы слова, обнаруживать ошибки в словесном ударении (как в произношении своих товарищей, так и в своем собственном) и исправлять их. В дальнейшем произносительные навыки у учащихся закрепляются. Они упражняются в правильном, выразительном и естественном воспроизведении всего речевого материала в ходе учебной и внеурочной деятельности.

Составной частью учебно-воспитательного процесса в специальной школе для слабослышащих детей являются **музыкально-ритмические занятия**. В процессе этих занятий совершенствуются слуховое восприятие музыки и речи, навыки внятной, эмоциональной, интонированной устной речи, ритма и выразительности движений. Музыкально-ритмические занятия направлены на формирование гармоничной личности слабослышащего школьника, способствуют его эстетическому, физическому, нравственному развитию.

Содержанием музыкально-ритмических занятий является обучение слабослышащих школьников следующим навыкам: музыкально-ритмическим движениям; восприятию и исполнению песен и игре на инструментах; слушанию музыки; восприятию на слух и воспроизведению устной речи.

Обучение музыкально-ритмическим движениям направлено на формирование способности учащихся воспринимать музыку: ее характер, основные средства музыкальной выразительности (темп, динамику звучания, тембр, звуковысотные отношения) — и выражать ее эмоциональное содержание в движениях. Упражнения имеют общеразвивающий характер и направлены на укрепление, развитие и коррекцию всего двигательного аппарата слабослышащего. Включаются танцевальные упражнения по ритмической гимнастике.

Важное значение имеет *обучение слушанию музыки*, исполнению песен и игре на разных инструментах: у детей формируются воображение, музыкальная память, навыки восприятия на слух музыки различных жанров. Продолжается работа по формированию представлений о месте музыки в жизни человека. Формирующаяся в ходе музыкально-ритмических занятий (наряду с занятиями в слуховом кабинете, во внеклассное время) способность слабослышащего *исполнять разные вокальные упражнения и песни* (сначала приближенно, а затем все более точно интонируя исполняемую мелодию), *играть на шумовых или других музыкальных инструментах* вызывает у учащихся высокий эмоциональный подъем, благотворно влияет на формирование личности ребенка. Обучение интонированию мелодии, воспроизведению разных нот при вокальных упражнениях способствует выработке напевного звучного голоса, умения модулировать его, что оказывает позитивное влияние и на произносительную сторону устной речи слабослышащего ребенка.

На музыкально-ритмических занятиях педагог проводит работу по формированию внятной, выразительной устной речи учащихся, ее ритмико-интонационной структуры на протяжении всего занятия. При этом на каждом занятии в течение 10—12 мин проводятся специальные упражнения по развитию произносительных умений учащихся с использованием фонетической ритмики (в зависимости от состояния произношения), способствующие формированию внятной речи с выраженной интонационной и ритмической стороной.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Перечислите основные задачи развития слухового восприятия речи у слабослышащих учащихся.
2. От чего зависит успешность работы по развитию слухового восприятия в школе слабослышащих?
3. Что необходимо учитывать при организации работы по развитию восприятия речи на слух?
4. Какие технические средства и дидактический материал необходимы для работы по развитию слухового восприятия речи?
5. Что входит в содержание работы по развитию восприятия речи на слух?
6. Что такое аналитико-синтетический метод?
7. Проследите за изменением содержания обучения произношению на разных годах обучения. Какие знания, умения, навыки развиваются в процессе обучения произношению?

Литература

1. Багрова И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: Пособие для учителя. М., 1990.
2. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., 1976.
3. Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению, произношению / Под ред. К.Г. Коровина. М., 1995. Ч. 1.
4. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М. > 2001.
5. Развитие слухового восприятия и обучение произношению детей с недостатками слуха: Из опыта работы / Ред.-сост. Е.П. Кузьмичева, Н.Ф. Слезина. М., 1986.

Раздел V ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Глава №1

МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В специальных школах I и II вида обучаются и дети с комплексными нарушениями в развитии. Эта группа достаточно разнородна, полиморфна. В каждом отдельном случае нужно подходить к составлению обучающих, коррекционно-развивающих программ дифференцированно, с учетом структуры нарушений.

В значительном числе случаев, по данным Т.В. Розановой (2003) — у 20—35% глухих и слабослышащих детей, наблюдается первичная задержка психического развития (ЗПР), обусловленная недостаточностью центральной нервной системы. У этой категории детей имеются незначительные отставания в развитии произвольных процессов, в целесообразной предметно-практической деятельности, в зрительном восприятии, в развитии наглядно-образного мышления и образной памяти. Эти дети, как правило, эмоционально неустойчивые. Но по сравнению с глухими детьми с интеллектуальными нарушениями они отличаются более высокой обучаемостью. По мере своего развития в процессе начального обучения они могут быть по представлению школьного медико-психолого-педагогического консилиума и по решению городской (областной) психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) переведены из класса для глухих (слабослышащих) детей с ЗПР в обычные классы для глухих (слабослышащих) детей школы I или II вида. Обучение как во вспомогательных классах, так и в классах для детей с ЗПР происходит по специальным программам, которые подготовлены в настоящее время как для школьных, так и для дошкольных учреждений I и II вида (2003).

Среди глухих (слабослышащих) детей есть дети с детским церебраль-

ным параличом (ДЦП). Они составляют, по данным Т.В. Розановой, 3—3,5% в детской популяции детей с проблемами слуха. Психофизическое развитие этих детей отличается глубоким своеобразием. Они испытывают трудности в звукопроизношении, в артикулировании, в зрительном восприятии предметов, поскольку в силу насильственных движений тела и головы не могут спокойно осматривать предметы окружающего мира.

Особую группу составляют дети с нарушениями поведения, с соматическими заболеваниями. У глухих (слабослышащих) детей нередко бывают нарушения вестибулярного аппарата, и тогда требуют усиления соответствующие разделы физического воспитания: вводятся упражнения на коррекцию и выработку правильной походки, осанки и т. д. У детей с нарушениями слуха одновременно отмечаются в качестве первичных нарушения зрения разной степени, что предполагает их выделение в особую группу и применение при обучении в качестве вспомогательных различных специфических средств наглядности и методов обучения, в частности пространственных ориентировок, которые обычно используются в школе для слепых (слабовидящих) детей. Если нарушения слуха и зрения выражены в значительной степени, то ребенок обычно обучается в специальном центре для слепоглухих детей, который уже много лет успешно функционирует в г. Сергиеве Посаде Московской области.

Значительно чаще у глухих (слабослышащих) детей встречается близорукость или дальнозоркость, корригируемая полностью или частично очками. По данным Т.В. Розановой и Г.П. Бертынь, примерно 25% детей с нарушениями слуха имеют те или иные проблемы со зрением.

Необходимо отметить, что 50% всех слепоглухих людей составляют те, кто потерял зрение и слух из-за последствий **синдрома Ушера**. Этот синдром характеризуется врожденной нейросенсорной глухотой или тугоухостью с возможным нарушением вестибулярного аппарата и медленно прогрессирующим пигментным ретинитом (сужение полей зрения, нарушение адаптации к смене света и темноты), выявляющимся обычно в возрасте 10 –

12 лет. Диагноз данного заболевания предполагает проведение не только клинического, но и генеалогического подтверждения. В силу того, что синдром Ушера бывает разных типов, люди, страдающие данным заболеванием, пользуются разными средствами обучения и общения: языком жестов, голосом и остатками слуха, контактной дактилологией.

В настоящее время создан Центр по оказанию помощи людям, страдающим этим заболеванием (Т.А. Басилова, И.В. Саломатина). Первоначально такие люди начинают плохо видеть в темноте («куриная слепота»), а также при переходе из освещенного в темное пространство. Как известно, к подростковому возрасту они полностью теряют зрение. Задача педагога-дефектолога состоит не только в том, чтобы вовремя диагностировать это нарушение, но и психологически подготовить детей к надвигающейся слепоте, в частности, нужно заранее учить их читать по Брайлю.

Для того чтобы помочь школьникам, страдающим синдромом Ушера, адаптироваться к своему состоянию, облегчить их пребывание в школе, можно предложить следующие меры:

- контрастное обозначение края ступенек на лестницах во всех помещениях;
- освещение всех помещений в течение дня;
- замена ярких и мерцающих источников света;
- использование матовых штор, матовых стекол в окнах, матовых красок при окраске помещений, предметов школьной мебели, жалюзи на окнах;
- обеспечение постоянного местонахождения всех предметов мебели в классном помещении;
- отсутствие каких бы то ни было предметов (обуви, портфелей и т. п.) на полу (на это следует обращать особое внимание);
- обеспечение наиболее удобного рабочего места для ученика: спиной к окну, на расстоянии 0,5—1,5 м от классной доски, от учителя, лицо которого всегда должно быть повернуто при общении с ребенком к нему;
- использование крупного шрифта и контрастных цветов при изготовлении демонстрационного материала, вне зависимости от формы презентации: на классной доске, на плакатах, слайдах и т. п.

Такие меры помогут не только ученикам с синдромом Ушера: исследователи многих стран подтверждают, что до 40% воспитанников школ глухих имеют иные, кроме глухоты, нарушения, и в частности — проблемы со зрением. Следовательно, любому ученику с нарушениями слуха станет значительно легче учиться.

Признание уникальности и самоценности каждой человеческой личности и уважение ее прав на особые образовательные услуги стало возможным в связи со сменой отечественной образовательной парадигмы: переходом школы общего назначения с позиции «школы для всех» к позиции «школы для каждого», а также развитием позиций гуманизации и толерантности.

В этой связи оказалась востребованной модель дифференцированного обучения глухих детей со сложной структурой дефекта. Поиски путей создания более комфортных условий для обучения таких детей обусловила тенденция к увеличению этой категории детей с отклонениями в развитии, в свою очередь, вызвавшая необходимость оказания специальных образовательных услуг этой группе обучающихся. Контингент глухих детей с комплексными сенсорными и интеллектуальными нарушениями весьма неоднороден: как правило, у многих из них эти отклонения в развитии сочетаются с нарушениями соматического здоровья и др. (Т.А. Басилова, Г.П. Бертынь, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова).

Развивающий коррекционно-направленный образовательный процесс в сочетании с медико-реабилитационными процедурами и системой психолого-педагогической поддержки создают особую социокультурную среду, позволяющую личности каждого глухого ребенка максимально развить и реализовать свои потенциальные возможности и творческие способности.

Созданная на базе московской экспериментальной образовательной санаторной школы-интерната № 65 для глухих детей с психоневрологическими заболеваниями модель позволяет глухому ребенку с сочетанными отклонениями в развитии реализовать свои как специальные образовательные потребности, так и потребности на оздоровление и социопсихологическую под-

держку.

В настоящее время в учреждении обучаются глухие дети с нарушенной зрительной функцией (40%), с нарушениями центральной нервной системы (35%), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (29%). Многие имеют хронические соматические заболевания. Различные сочетания этих и других отклонений в развитии встречаются у части детей в виде тройного и множественного дефекта.

Постоянный рост числа детей со сложными нарушениями среди учащихся коррекционной школы требует дальнейшей дифференциации всего педагогического процесса, вплоть до разработки индивидуальных образовательных и оздоровительных траекторий для всё большего числа детей. Исключительно важную роль в создании медико-психолого-педагогических условий образования для ученика специальной школы имеет учет индивидуальных психофизических особенностей каждого из них, определяющий во многом успешность всего процесса обучения.

В целях создания максимально комфортной, т. е. адекватной структуре нарушения, социокультурной среды должна быть проведена уровневая дифференциация образовательного процесса всего учреждения, включающая:

- применение разноуровневых адаптивных по годам обучения программ классов основного общего образования с различными (10-, 11-, 12-летними) сроками обучения;
- применение адаптивных учебных планов во вспомогательных классах и классах для детей с задержкой психического развития;
- осуществление дифференцированного дополнительного образования глухих детей со сложными дефектами в кружках и секциях творческого, художественного, познавательного, спортивного направлений;
- индивидуальные коррекционные занятия, ориентированные на развитие слухоречевой и сенсорно-двигательной сферы глухих детей:
 - развитие остаточного слуха и слухового восприятия;
 - развитие остаточного зрения и зрительного восприятия;

- развитие речевой деятельности в оптимальном сочетании различных ее видов (устной, дактильной, письменной, жестовой, тактильной);
- развитие макро- и микромоторики;
- развитие интеллектуально-личностной сферы глухих:
- развитие познавательной деятельности;
- развитие общения;
- осуществление индивидуально-дифференцированного педагогического сотрудничества в совместной учебной деятельности в диаде «учитель—ученик» на уроках, внеклассных занятиях, индивидуальных коррекционных занятиях, в режимных моментах в интернате.

Для оптимизации учебного процесса большое внимание должно уделяться поиску адекватных педагогических технологий образования глухих детей со сложной структурой дефекта.

Эффективная комплексная мобилизация компенсаторных возможностей глухих учащихся на индивидуальных и фронтальных занятиях, учет их психофизических особенностей обеспечивают и индивидуализацию процесса обучения устной речи (ее восприятию и воспроизведению). В связи с этим улучшается состояние устной речи, увеличивается резерв нарушенной слуховой функции. Содержание работы с каждым учеником определяется медико-психолого-педагогическим консилиумом на основе комплексного обследования ребенка специалистами учреждения: медиками (педиатром, аудиологом, психоневрологом, окулистом), психологом, социальным педагогом, учителем-дефектологом и др. Такой консилиум проводится при поступлении ребенка в школу (после проведения внутришкольного обследования), а также в конце каждого учебного года. При необходимости может состояться специальное заседание консилиума. На консилиуме составляется комплексное заключение о психофизическом состоянии ребенка, уровне его общего и речевого развития (включая возможности восприятия и воспроизведения устной речи) и выработываются совместные рекомендации для каждого специалиста, работающего в школе с данным учеником.

Решению основных задач коррекционно-развивающего обучения с уче-

том психофизических особенностей воспитанников во многом способствует внедрение новых педагогических технологий:

- личностно-деятельностного подхода в обучении и воспитании, формировании словесной речи как средства общения;
- индивидуализации процесса обучения устной речи (восприятия и воспроизведения) учащихся младших классов;
- преемственности в работе по развитию словесной речи на уроках, внеклассных занятиях, в индивидуальных занятиях, во всех режимных моментах в интернате;
- компьютерных технологий (специальных и общеобразовательных программ, мультимедийного комплекса и др.) в учебном процессе;
- билингвистического подхода в качестве альтернативной педагогической системы;
- методических приемов штайнеровской (вальдорфской) педагогики;
- разработки индивидуальных траекторий математического образования и др.

Деятельность современной школы направлена на физическое, психоэмоциональное, интеллектуальное, духовное развитие личности каждого глухого ребенка. Циклограмма пребывания воспитанника в школе-интернате оздоровительного типа включает как обязательный компонент адаптивные медико-реабилитационные программы, составленные на основе клинического обследования динамических наблюдений и рекомендаций медицинских специалистов. Медико-санаторный блок интерната выполняет как профилактические, так и лечебные мероприятия, в том числе гидро-, вибро- и другие виды массажа, электролечение, ультразвуковое лечение, дарсанвализацию, водолечение, лазеротерапию, ингаляцию, ионизацию, лечебную физкультуру.

Психологическая служба решает задачи, связанные с:

- диагностикой готовности ребенка к обучению;
- диагностикой уровня и динамики психического развития ребенка, выявления его особенностей; определением путей коррекции психической деятельности ребенка, его личностной сферы, прогнозом развития;

- разработкой индивидуальных реабилитационных программ (поиск адекватных технологий педагогического воздействия, содержания индивидуальных коррекционных занятий);
- анализом эффективности индивидуальных программ;
- работой медико-психолого-педагогического консилиума, на котором обсуждаются результаты комплексного обследования и динамического наблюдения за каждым воспитанником с целью формирования его эмоционально-нравственного опыта, развития креативных способностей, нахождения адекватных средств для образовательно-воспитательной работы.

Деятельность психологической службы обеспечивает адекватную структуре дефекта систему коррекции и компенсации, комфортность психического и личностного развития ребенка.

Основные направления деятельности социально-педагогической службы:

- формирование у каждого воспитанника самоидентификации себя как личности в социуме, как человека, имеющего равные права как в мире нормально слышащих, так и глухих людей, готового к доброжелательному сотрудничеству на толерантной основе в различных микро- и макросоциумах;
- формирование понимания особенностей своего личностного статуса в различных общественных образованиях (семье, интернате, обществе глухих, обществе слышащих и др.); социальное патронирование семьи воспитанника, поддержка и развитие семейных традиций; выявление интересов и способностей учащихся к определенным видам деятельности, профориентационная работа и др.
- социальное патронирование семьи воспитанника, поддержка и развитие семейных традиций;
- выявление интересов и способностей учащихся к определенным видам деятельности, профориентационная работа и др.

Представленная модель дифференцированного обучения глухих детей со сложными дефектами в специальных (коррекционных) учреждениях разработана с позиции структурно-генетического подхода и включает комплекс медико-психолого-социально-педагогических блоков. Созданная целостная педагогическая система обеспечивает оптимальные образовательные условия

развития детей данной категории в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и невропсихологического здоровья. Логика построения представленной модели позволяет осуществить дальнейшую дифференциацию образовательного процесса детей со сложными нарушениями развития, вплоть до его индивидуализации и создания индивидуальных траекторий обучения, воспитания, развития и оздоровливания детей, входящих в эту категорию.

Разработанная модель, внедренная в практику работы школы-интерната, прошедшая государственную аккредитацию в 1997, 2002 гг. Департаментом образования города Москвы, получила признание и успешно функционирует в ряде регионов России.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте возможные варианты комплексных нарушений у детей с нарушениями слуха.
2. В чем заключается создание адекватной структуре дефекта среды для детей со множественными первичными дефектами?
3. Какие задачи решает в школе психологическая и другие виды служб?

Литература

1. Соловьева И.Л. Модель оздоровительного образовательного (коррекционного) учреждения // Инновации в российском образовании. М., 1999.
2. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. М., 2003.

ГЛАВА №2

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Рассмотрим более детально возможности обучения в школах I и II вида детей с ЗПР и с интеллектуальной недостаточностью.

Категория детей с задержкой психического развития была выделена среди неуспевающих младших школьников (К.С. Лебединская, В.И. Лу-

бовский, М.С. Певзнер и др.). Основной причиной отставания в развитии психической деятельности, по мнению большинства исследователей, являются слабо выраженные (минимальные) органические поражения головного мозга, которые могут быть врожденными или возникать во внутриутробном, природном, а также раннем периодах жизни ребенка. В некоторых случаях может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы также могут привести к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывать легкие церебральные органические повреждения (И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман и др.). Вследствие этих нарушений у детей довольно долгий период наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения.

Поскольку большинство психических функций (пространственные представления, мышление, речь и др.) имеют сложное комплексное строение и основаны на взаимодействии нескольких функциональных систем, то и формирование такого рода взаимодействий у детей с ЗПР не только замедлено, но и происходит иначе, чем у нормально развивающихся. Следовательно, соответствующие психические функции складываются не так, как при нормальном развитии.

Психолого-педагогическое изучение неслышащих детей с первичной ЗПР показало, что если они воспитываются в специальном детском учреждении для неслышащих детей или в домашних условиях при систематическом участии специалистов-сурдологов, то у них, как правило, наблюдается незначительное отставание в развитии произвольной предметно-практической деятельности, зрительного восприятия, наглядного мышления, образной памяти. Такие дети имеют выраженное отставание от других неслышащих в развитии словесной речи, в восприятии и воспроизведении устной речи, в усвоении значений слов, обозначающих предметы и явления окружающего мира, в овладении связной речью.

Многие из этих детей, посещая в течение 4—5 лет специальный детский сад, знают незначительное количество простых слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, допускают ошибки в составе слова. Фразовая речь у них только начинает формироваться. Обычно они владеют дактильной азбукой, соотносят дактильные знаки с буквами, но при этом наблюдается смешение отдельных дактилем, а также некоторых букв. Относительно более успешно такие дети овладевают элементарными математическими представлениями. На этапе начала школьного обучения они обычно правильно устанавливают количество предметов в пределах 10, могут в этих пределах складывать и вычитать, но» как правило, пользуются пальцами при пересчете и жестовыми обозначениями.

Неслышащие дети с первичной задержкой психического развития, не получившие квалифицированной сурдопедагогической помощи в раннем и дошкольном возрасте, к началу школьного возраста резко отличаются от неслышащих детей без первичной ЗПР. По поведению и результативности предметно-практических действий они сходны с детьми, имеющими нарушения интеллекта, однако обнаруживают значительно более высокую обучаемость, чем дети с интеллектуальными нарушениями.

Научное обоснование системы специального обучения слышащих детей с ЗПР, психолого-педагогическая характеристика их особенностей, специфика содержания обучения и воспитания, вопросы методики коррекционной работы с учащимися получили свое отражение в работах многих отечественных дефектологов (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, З.И. Калмыкова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Н.А. Цыпина, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко и др.).

Изучение характеристик, данных педагогами детских садов, наблюдения сотрудников сурдоцентра свидетельствуют о том, что особенности развития неслышащих детей с задержкой психического развития, выявленные еще в раннем возрасте, особенно ярко выступают в школьный период. Их обучение в условиях специальной школы I и II вида (наполняемость класса 5 че-

ловек), применение традиционных методов и приемов не всегда дают желаемые результаты, что и побуждает педагогов к поиску наиболее эффективных условий и методов обучения.

Трудности в усвоении знаний обуславливаются недоразвитием познавательных процессов, в первую очередь памяти, а также снижением возможностей произвольного запоминания в процессе обучения.

Для неслышащих детей с первичной ЗПР характерны неблагоприятные показатели развития эмоционально-волевой сферы: расторможенность, легкая отвлекаемость или, напротив, общая вялость поведения, отсутствие желания преодолевать трудности, а также повышенная утомляемость. Эти показатели отрицательно отражаются на результатах обучения.

Пассивность детей на занятиях, ограниченность их представлений, бедность чувственного опыта не позволяют педагогу строить и планировать учебный процесс так, как это делается в других классах.

Т.К. Королевская, описывая опыт проведения индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и формированию произношения в классе для неслышащих с ЗПР, определила рекомендации по организации обучения детей этой группы.

За время безуспешного обучения детей словесной речи в детском саду у неслышащих вырабатывается негативное отношение к речевым занятиям. Поэтому, начиная обучение детей, необходимо заинтересовать их — только в этом случае возможно обеспечить их успех в усвоении новых словесных знаний и умений. Задания, предлагаемые детям, должны быть доступны и привлекательны. Это могут быть, например, игры с участием всех учащихся класса. Необходимо показать детям, как новые знания, приобретенные в игре, можно использовать для решения проблемных ситуаций, создаваемых учителем на занятиях.

В отличие от обычных неслышащих, глухие дети с ЗПР не могут продуктивно работать на индивидуальных занятиях в течение 30—35 мин — их предел в начале обучения составляет 15—20 мин. Более того, если обычно

единовременное увеличение времени тренировки и особое усердие педагога давали положительный эффект, у этих детей наблюдается противоположный результат. Например, в ходе интенсивной работы над каким-либо звуком на занятии ученик начинает произносить все хуже и хуже не только тренируемый звук, но и многие другие, и в этот момент может ухудшиться вся его речь в целом. Учитывая это, время индивидуальных занятий следует распределять таким образом, чтобы каждый ребенок занимался ежедневно по 20 мин. С 3-го класса, как правило, учащиеся могут продуктивно работать в течение более длительного времени, поэтому количество занятий можно уменьшить до четырех раз в неделю.

У неслышащих детей с ЗПР отмечаются большие индивидуальные различия в овладении словесной речью. В начале обучения в 1 классе педагогам следует всесторонне изучить уровень речевого развития каждого ученика и в соответствии с возможностями именно этих детей планировать всю систему занятий.

Работу по развитию речи неслышащих детей, имеющих задержку психического развития, рекомендуется строить с учетом следующих положений:

- поставить во главу угла принцип коммуникации и связи с деятельностью (использование устной, тактильной и письменной форм речи);
- перед началом занятий тщательно изучить уровень речевого развития детей (словарь, фразовая речь, состояние тактильной, устной, письменной речи);
- программы 1 класса для детей с задержкой психического развития строить на основе программ подготовительного;
- в процессе обучения слова и фразовую речь необходимо предлагать детям небольшими порциями. Речевой материал нужно постепенно расширять и усложнять, проводить многократное повторение его в разных связях и отношениях, в различных видах упражнений, на разных уроках;
- широко использовать наглядно-действенные методы обучения (ознакомление с реальными предметами, их изображениями на картинках, использование таблиц, карточек, изготовление поделок на уроках предметно-практического обучения);

осуществление практических действий с предметами; проведение дидактических и ролевых игр, наблюдений во время экскурсий в природу, знакомство с ближайшим окружением);

- осуществлять индивидуальный подход к учащимся (использовать на уроках задания, различающиеся степенью сложности, объемом, формой подачи — устная, письменная).

В процессе обучения некоторые ученики могут затрудняться в чтении текста. Его расположение (на доске или на парте ученика) оказывает влияние на процесс чтения. Если ученика затрудняет чтение дактильных знаков с руки, педагог для облегчения восприятия речи побуждает его говорить и дактилировать вместе с ним.

У некоторых детей запаздывает или нарушается формирование произвольных движений, имеются затруднения в воспроизведении дактильных знаков. Движения пальцев у них некоординированы, дактильные знаки смешиваются. В этом случае приходится особенно внимательно следить за тем, как ученик дактилирует, показывать образец, исправлять, прибегать к совместному дактилированию, побуждать повторять слово, в состав которого входит трудный знак, несколько раз. Как правило, нарушение произвольных движений, а также несформированность внимания и умения сосредоточиться осложняют и усвоение техники письма. Буквы получаются разной высоты, неправильных очертаний, ученик пропускает отдельные элементы букв, буквы в словах и т. д. Такие дети нуждаются во время фронтальной работы в индивидуальной помощи: педагог исправляет ошибку, показывает, как надо писать (пишет в тетради ученика), учит использовать образец, напоминает, что при списывании следует прочитать сначала слово целиком и т. д. Если же и такой помощи недостаточно, учитель прибегает к дополнительным приемам: выделяет строку цветным карандашом, ставит опорные точки, пишет букву, слово вместе с учеником (его рукой).

Обследование состояния произношения детей в начале школьного обучения показывает несформированность у них произносительных навыков.

Поэтому работа по формированию произношения на I этапе строится на базе ограниченного словаря. При его отборе учитываются фонемы, которыми владеет ребенок, актуальность словаря для общения, доступность его понимания.

Следует отметить, что постановка новых речевых звуков у детей данной категории связана с особыми трудностями. Как правило, они недостаточно хорошо владеют артикуляционными приемами, плохо подражают артикуляции педагога, с трудом выделяют свои мышечные ощущения. Постановка, например, звука *p* у большинства учащихся продолжается более года. Все это вызывает необходимость проведения в течение первого года обучения разнообразных подготовительных артикуляционных упражнений, включающих различные звукоподражания.

Семнадцать основных речевых звуков появляются в речи учащихся обычно к концу 2 класса. В связи с этим особое внимание уделяется регламентированным заменам звуков, чтобы речь детей была понятна окружающим. Эффективным средством, содействующим не только запоминанию материала, но и более уверенной реализации произносительных навыков при проговаривании (особенно на фронтальных занятиях), служит применение дактилологии. Поэтому при хоровом произнесении на уроке какого-либо речевого материала дети могут сопровождать свою устную речь соответствующими движениями руки.

Особую трудность представляет закрепление речевых звуков в самостоятельной речи. В течение всех лет обучения постоянно необходимо возвращаться и заново повторять этапы постановки звука: от изолированного произнесения к слоговым упражнениям, проговариванию слов и словосочетаний, подобранных по фонетическому принципу. Если обычно в речи неслышащих чаще всего страдает группа свистящих и шипящих звуков, у неслышащих с ЗПР постоянно возвращаются и вновь появляются разнообразные дефекты — открытая и закрытая гнусавость, сонантность, имплозивное *m*, смешение звуков *x-m-k*, *c-ш-з-ж* и т. д. Часто создается впечатление,

что ребенок никак не может зафиксировать точную артикуляцию, особенно в тех случаях, когда требуется мгновенное напряжение (взрывные звуки *п-т-к*). С большим трудом закрепляются навыки орфоэпии и словесного ударения.

Анализ результатов работы по формированию произношения к концу обучения в 3 классе позволил Т.К. Королевской сделать вывод о нецелесообразности постановки звонких *б, д, з* и аффрикат *ц* и *ч*, поскольку затруднено их прочное закрепление, а кратковременное появление этих звуков только расширяет базу для всевозможных замен и смешений в речи детей.

Целью работы в 4—5-м классах может стать закрепление уже поставленных речевых звуков, параллельно должна быть продолжена работа над ритмико-интонационной стороной речи, что позволит обеспечить общую внятность речи детей.

Речевой базой для формирования произношения служит в основном программный речевой материал. Тщательная работа над ним в первой части занятия облегчает ученику воспроизведение этого словаря при работе над слухом. Проведение занятий по формированию произношения требует от педагога изобретательности, поиска организационных форм для обеспечения постоянного повторения учеником учебного материала, поскольку простая механическая тренировка утомляет детей и не способствует сосредоточению их внимания. Формирование произношения школьников основывается на использовании остаточного слуха, который, в свою очередь, развивается благодаря постоянной целенаправленной работе.

Для достижения успеха коррекционных занятий педагог должен использовать всевозможные приемы работы: подражание учителю с опорой на слух; фонетическую ритмику; традиционные способы постановки звуков; развитие самоконтроля учащихся — на базе тактильно-вибрационных ощущений и слуха; переход от слогосочетания, повторяющего ритмико-интонационный рисунок слова, к самому слову; специальный массаж артикуляционного аппарата.

Развитие слухового восприятия детей с ЗПР проводится с использованием обычных приемов. Проверка детей на восприятие 20 нетренированных слов, проводимая в конце обучения в подготовительном классе, как правило, обнаруживает неумение пользоваться остаточным слухом (даже при пограничном его состоянии). На этапе окончания 2 класса выявляется значительное продвижение в развитии слухового восприятия детей, что достигается благодаря направленной коррекционной работе. В 4 классе учащиеся способны опознавать на слух даже те слова из списка, смысл которых им неизвестен (например, люстра, зарево, гранит и т. д.).

Неслышащие дети с ЗПР составляют значительную часть тех учащихся, которые не усваивают обычную школьную программу. В связи с этим они должны обучаться в отдельных классах с наполняемостью 5 человек. Обучение в классах ЗПР строится в соответствии с Федеральным планом (2002) обучения глухих детей с задержкой психического развития (10 лет обучения). Основными общеобразовательными областями плана являются родной язык и литература, предметно-практическое обучение, математика, биология, география и экология, химия, компьютерные технологии, физика и астрономия, история; черчение, искусство, физкультура, трудовая подготовка. Коррекционная подготовка включает ознакомление с окружающим миром, ОБЖ и музыкально-ритмические занятия, обязательные индивидуальные и групповые занятия по развитию речевого слуха и произносительной стороны речи. В благоприятных условиях, способствующих всестороннему психофизическому развитию, неслышащие дети с первичной задержкой психического развития за более долгий временной период овладевают программой в объеме 7 классов основного общего образования.

Слабослышащие и позднооглохшие дети, имеющие дополнительные нарушения в виде задержки психического развития, могут обучаться по программе 2-го отделения (вариант 2) школ для слабослышащих и позднооглохших. I вариант 2-го отделения школ для слабослышащих и позднооглохших предусматривает обучение в подготовительном, 1—11 классах (первая сту-

пень обучения — подготовительный, 1—4 классы; вторая ступень обучения — 7—12 классы). Основными образовательными областями базисного учебного плана 2-го отделения (вариант 2) являются общеобразовательные курсы (родной язык и литература, математика, окружающий мир, природоведение, физика, химия, биология, география и экология, история, социальные дисциплины, искусство, черчение, физкультура), труд, профессионально-трудовое обучение, коррекционная подготовка (коррекционные курсы: предметно-практическое обучение, музыкально-ритмические занятия, обязательные индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения), обязательные занятия по выбору, факультативные занятия.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Каковы особенности развития ребенка с нарушением слуха и задержкой психического развития?
2. Какие особенности наблюдаются у ребенка с нарушением слуха и ЗПР при обучении его устной речи?
3. Какие факторы нужно учитывать при обучении ребенка с нарушением слуха и ЗПР? Как необходимо строить педагогический процесс?
4. По какой программе обучаются глухие (слабослышащие) дети с ЗПР?

Литература

1. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984.
2. Коррекционная педагогика: Учебное пособие / Под ред. Б.П. Пузанова. М., 1998.
3. Речицкая Е.Г., Соловьева И.Л., Гущина Т.К. Использование идей К.Д. Ушинского при обучении детей с проблемами в развитии // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и современные проблемы модернизации образования. М., 2004.

Глава №3

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Вспомогательные классы в школе глухих открыты с 80-х гг. XX в. в результате предпринятого НИИ дефектологии АПН СССР широкомасштабного изучения неуспевающих глухих школьников, которое позволило выделить среди них детей с нарушениями интеллекта. В настоящее время в России в большинстве школ для глухих детей открыты такие классы, в которых используются Программы специальной общеобразовательной школы для глухих детей (вспомогательные классы) (М.: Просвещение, 1989). Основой содержания обучения во вспомогательных классах является программный материал начальных классов 12-летней школы глухих, причем за 9 лет обучения выполняется примерно половина объема программных требований для глухих детей, не имеющих нарушений интеллекта.

При обучении глухих с умственной отсталостью должны решаться следующие задачи:

- формирование и развитие словесной речи;
- формирование основных мыслительных операций;
- повышение уровня общего развития;
- коррекция познавательной деятельности с широкой опорой на предметно-практическую деятельность и социально-бытовую направленность учебного материала.

В основе обучения глухих (слабослышащих) детей с интеллектуальными нарушениями лежат те же принципы, что используются при обучении детей с нарушениями слуха без дополнительных нарушений, а именно — формирование словесной речи по принципу коммуникации. Но, в отличие от программы основного общего образования, в программе для вспомогательных классов особое внимание уделяется работе по развитию целостного восприятия смысла предложений и коротких текстов, состоящих из 3—5 простых нераспространенных предложений. Количество предложений и текстов

ограничено, они должны быть подготовлены учителем на основе пропедевтических упражнений по формированию словесных понятий на уроках развития речи и предметно-практического обучения.

Выдвинутый С.А. Зыковым принцип обучения с широкой опорой на предметно-практическую деятельность актуален и по отношению к глухим детям со сложным дефектом. В старших классах для реализации возможностей глухих детей этой категории предполагается дифференцировать задания по степени трудности. Так, например, после фронтальной работы на уроке над текстом, составленным по описанию сделанного детьми изделия, педагог просит одних учащихся самостоятельно выполнить задание, другим предлагается использовать опорные слова, третьим — вписать в готовый текст пропущенные слова, словосочетания, написанные на карточках.

В процессе овладения разговорной речью учащиеся обучаются практическим умениям строить предложения. Терминология курса грамматики из программы исключена.

Основой для реализации задачи обучения детей с интеллектуальными нарушениями служит предметно-практическое обучение, которое является важнейшим пропедевтическим курсом при обучении глухих данной категории, а также основой всей их учебной деятельности.

Знакомство с новым словом (с новым типом фразы) происходит в условиях предметно-практической деятельности, в ситуациях, требующих употребления данного слова (типа фразы) и делающих его значение понятным. Усвоение и закрепление речевого материала происходит путем многократного повторения его на уроках развития речи, чтения, математики.

В процессе овладения словесной речью ведущим методом обучения является подражание учителю: он демонстрирует действия и сообщает понятия, а дети по показу подражают ему. Учитель строит свою речь, используя неполные предложения, упрощая для умственно отсталых детей процесс общения. *«Что мы будем делать из пластилина?» — «Лепить».*

При условии создания комфортной обучающей среды у глухих детей с

интеллектуальными нарушениями возможно сформировать небольшой по объему активный словарь, состоящий из самых необходимых житейских понятий. Успех учебно-воспитательного процесса в этом случае обеспечивается за счет уменьшения объема речевого материала, усвоение же этого материала происходит за счет организации более частого его повторения в различных учебных ситуациях.

Организованная предметно-практическая деятельность этой категории воспитанников и ее социально-бытовая направленность, приближенная к потребностям и особенностям этих детей, обеспечивает успех всего педагогического процесса во вспомогательных классах школы глухих, делает обучение этой категории детей адекватным их возможностям.

При разработке принципиальных положений дифференцированного подхода к обучению глухих детей со сложной структурой дефекта выделяют три категории классов:

- основного общего образования;
- классов для детей с ЗПР;
- вспомогательных классов.

При этом исходят из уровня развития познавательных возможностей глухих школьников.

Исходя из практики работы специального (коррекционного) образовательного учреждения I вида и анализируя особенности образовательного процесса в нем, можно выделить в качестве приоритетных в школе-интернате для глухих детей следующие подходы к обучению:

- изучение контингента воспитанников;
- дифференцированный подход в соответствии с тремя типами классов (классы основного общего образования; классы для глухих детей с задержкой психического развития; вспомогательные классы для глухих детей);
- индивидуальный клинико-психолого-педагогический подход;
- создание комфортных условий адекватного каждой категории глухих воспитанников обучения с учетом их индивидуальных психофизических особенностей.

Рассмотрим ***индивидуальный клинико-психолого-педагогический под-***

ход в воспитании и обучении различных категорий глухих детей со сложной структурой дефекта.

Реализация такого подхода является ведущим компонентом процесса создания комфортной социокультурной среды для детей. Индивидуальный клинико-психолого-педагогический подход к каждому воспитаннику на уроках, индивидуальных коррекционных и внеклассных занятиях позволяет глухому ребенку развить свои возможности, обеспечивающие его максимальное личностное развитие, что позволит ему в будущем адаптироваться в социуме. Особая роль при этом отводится учителю, который должен быть и дефектологом, и психологом, и тактичным, но вместе с тем и требовательным, чутким наставником. В умении педагога организовать равнопартнерские отношения по типу «учитель — ученик» в конечном итоге заключается одна из возможных составляющих создания адекватной социокультурной среды, комфортной для каждого обучающегося.

Педагоги классов осуществляют сотрудничество со всеми специалистами специального (коррекционного) образовательного учреждения — это дает возможность строить учебно-воспитательный процесс с учетом рекомендаций всех служб школы-интерната, что обеспечивает коррекционно-направленный характер педагогического процесса.

Принцип коррекционной направленности реализуется в различных аспектах и предполагает использование и поиск компенсаторных возможностей глухого ребенка (Л.С. Выготский, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, И.М. Соловьев и др.), к которым можно отнести использование всех сохранных анализаторов: зрительного, двигательного, вибрационного, развитие остаточной слуховой функции. Важным является использование личного «житейского» опыта с широкой опорой на предметно-практическую деятельность, использование различных форм словесной речи: устной, письменной, дактильной в их различном соотношении в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей развития. Разноплановая деятельность воспитанника, организованная под руководством сурдопедагога в течение полного дня, способствует

формированию речи глухого ребенка. Вся эта деятельность активизирует индивидуальное психофизическое развитие ребенка и, несмотря на некоторые особенности, обусловленные сложной структурой дефекта, расширяет его познавательные возможности, что в конечном итоге оказывает положительное влияние на становление личности воспитанника в целом.

Пристальное внимание к решению на всех уроках задач формирования словесной речи глухих детей, развития познавательной деятельности, творческих способностей активизирует все анализаторы, способные осуществлять компенсаторные функции. Для этой цели привлекается собственный жизненный опыт учащихся, а также опыт их семей. Постоянно развивается остаточная слуховая функция, а именно — слухозрительное восприятие, устное воспроизведение словесной речи.

При этом сурдопедагоги учитывают специфику сложного дефекта каждого ученика своего класса (группы), используя рекомендации специалистов интерната.

Психологи обращают внимание педагогов на то, что у глухих детей со сложной структурой дефекта имеются некоторые особенности высшей нервной деятельности и темперамента в характере и скорости протекания мыслительных процессов, работоспособности, уровне сформированности знаний, умений, навыков, познавательной активности, отношении (мотивации) к учебной деятельности, наличии и характере сформированности познавательных потребностей, уровне развития волевых качеств и т. д. Эти особенности могут играть положительную или отрицательную роль в ходе учебной деятельности, а могут быть нейтральными. Поэтому нужно их тщательно учитывать при построении учебно-воспитательного процесса.

Индивидуальный клинико-психолого-педагогический подход к каждому глухому ребенку со сложным дефектом создает благоприятные комфортные условия обучения в специальном (коррекционном) учреждении, что необходимо для реализации каждым учеником как ближайших целей обучения и развития (формирование понятий, способов деятельности), так и отда-

ленных (формирование личностных качеств).

На уровне конкретного класса планируется учебная работа, различная по содержанию, объему, сложности, методам и приемам, при этом предусматривается вариативность учебных задач по степени сложности и распределения ролей участников учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальной траектории развития каждого, так как для всех категорий глухих детей со сложными нарушениями развития, а для глухих детей с интеллектуальными нарушениями в особенности, характерны рассогласованность содержательно-операционного, мотивационного, волевого компонентов учебной деятельности. Пониженная активность мышления, низкий уровень речевого развития, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления над словесно-логическим характерны для этих детей, поэтому они предпочитают привычные способы действия, которые им легко воспроизвести по памяти. Эти дети лучше запоминают наглядный материал, чем словесные объяснения. Поэтому используются следующие приемы: в момент объяснения учебного материала педагог широко применяет внешние опоры, держит в поле зрения всех учеников, обращаясь к ним с вопросами, вовлекает их в обсуждение темы урока с помощью письменных образцов (таблиц).

Рассмотрим такую важную составляющую образовательного процесса для глухих детей с интеллектуальными нарушениями, как **создание комфортных условий развития, образования**. Под комфортностью обучения (по Ю.К. Бабанскому) мы имеем в виду такие условия пребывания воспитанника в образовательном учреждении, при которых его охранный режим соотносится с посильными интеллектуальными и физическими нагрузками, где в течение всего времени пребывания в интернате разумно сочетаются труд и отдых и установлен такой распорядок дня, при котором возможно максимальное развитие ребенка. Подобная обучающая среда помогает социализации каждого обучающегося, позволяет не замыкаться в себе, а стремиться к общению со своими сверстниками и окружающими его взрослыми.

Доброжелательное равнопартнерское взаимодействие персонала интерната: медиков, педагогов, психологов — делает возможным создание индивидуальной образовательной траекторий для каждого ребенка и способствует его личностной самореализации.

Дозированность учебной нагрузки в соответствии с индивидуальной траекторией развития глухого школьника и создание комфортной (школьной) социокультурной среды — вот те условия, благодаря которым ребенок может реализовать свои потенциальные возможности.

Л.С. Выготский придавал большое значение организации той социокультурной среды, в которой развивается ребенок с проблемами в развитии. В своих трудах он неоднократно указывал, что развитие высших психических функций аномального ребенка проходит длительный путь и преимущественно зависит от условий окружающей социальной среды.

При этом среда выступает не только как условие, но и как источник развития ребенка. Она по праву расценивается как значимый фактор возникновения и преодоления особенностей психического развития ребенка. «Социальная среда и ее структура есть конечный и решающий фактор всякой воспитательной системы»¹. При построении процесса воспитания, обучения и развития ребенка мы должны обеспечить ему комфортные условия социокультурной среды. Таковыми безусловно являются условия школы-интерната, где ребенок включается в адекватный его собственным особенностям развития педагогический процесс, который строится с учетом уровневой дифференциации, направленной на максимальное развитие когнитивных и креативных возможностей воспитанника, и обеспечивает ему овладение навыками общения и поведения в социуме.

В воспитательном плане социокультурная среда играет ведущую роль для глухого ребенка. Чем комфортнее будут условия этой среды, чем больше мы сделаем для ребенка, тем больше у него окажется возможностей для развития и самореализации. Тщательное изучение традиций семьи ребенка, его биографии помогают нам сделать личностно ориентированным его воспитание и

образование, что, в свою очередь, обусловит возрастание его потребностей в познании, в приобретении умений и навыков образовательной деятельности.

¹ Выготский Л.С. Основы дефектологии. М., 1995. С. 69.

Программа же вспомогательных классов для глухих детей, подготовленная в 1989 г., требует существенных концептуальных изменений. В основе концепции официально действующей программы (1989) лежит ориентировка на программу младшей школы глухих (0—4-е классы школы глухих) с увеличением сроков обучения до 9 лет. С 2002 г. деятельность этих классов регламентируется новыми документами: Федеральным базисным планом (2002) и письмом МО РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» (2003).

В программе вспомогательных классов имеется такая предметная область, как социально-бытовая ориентировка, представленная темами, заимствованными из аналогичной программы вспомогательных школ для слышащих умственно отсталых детей, которая ориентирована на практическую подготовку этой категории детей к самостоятельной жизни в обществе.

Социально-бытовая ориентировка как предметная область представлена следующими программными темами: «Личная гигиена»; «Соблюдение правил личной гигиены для сохранения и укрепления здоровья. Уход за волосами. Охрана зрения. Питание»; «Разнообразие продуктов питания. Приготовление пищи. Сервировка стола. Кухонная посуда и приборы. Уход за ними»; «Одежда и обувь»; «Жилище»; «Транспорт»; «Культура поведения».

Социально-бытовая ориентировка во вспомогательных классах школы глухих должна выйти за рамки предметной области и стать **принципом**, обучения глухих детей с интеллектуальными нарушениями: аналогично вышедшему за рамки урока ППО принципу широкого использования предметно-практической деятельности в учебно-воспитательном процессе школы глу-

хих. Социально-бытовая ориентировка может стать основой образования, суть которого заключается в том, что формирование мышления и речи осуществляется на основе конкретных представлений о предметах окружающего мира в ходе экскурсий и наблюдений за ним с последующим моделированием соответствующих ситуаций в классе. Создав базу в виде круга «житейских» понятий на пропедевтических занятиях, можно переходить к формированию навыков учебной деятельности и элементарных научных понятий на уроке.

Таким образом, при реализации дифференцированного подхода специальные школы-интернаты I и II вида создают комфортные условия для воспитания, обучения и развития глухих детей с комплексными нарушениями развития.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Назовите специальные принципы обучения детей с интеллектуальными нарушениями.
2. Какое значение при обучении глухих учащихся с интеллектуальными нарушениями имеет социально-бытовая ориентировка?

Раздел VI ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ, АДАПТАЦИИ И ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Глава №1

СОДЕРЖАНИЕ ТРУДОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕ- НИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ

■ Система профессионально-трудовой подготовки

Вопросам профессионально-трудовой подготовки всегда уделялось большое внимание в школах для детей с нарушениями слуха. Профессионально-трудовое обучение как учебный предмет в специальной школе охватывает все классы — с подготовительного по 12-й.

Профессионально-трудовое обучение и воспитание призвано решать следующие задачи:

- обучать учащихся политехническим знаниям и профессионально-техническим умениям и навыкам;
- воспитывать любовь к труду и уважение к людям труда;
- развивать техническое мышление и творческие способности;
- способствовать всестороннему развитию личности школьника с нарушениями слуха;
- повышать уровень общего и речевого развития на основе принципа речевой коммуникации при широком использовании остаточного слуха;
- осуществлять профориентационную работу, готовить учащихся к профессионально-трудовой деятельности в различных сферах народного хозяйства.

В школе глухих оно осуществляется в 3 этапа:

I этап — предметно-практическое обучение и выращивание растений в подготовительном, 1—4 классах.

II этап — общетрудовая подготовка в 5—8 классах с дифференцированным обучением мальчиков и девочек: а) технический труд — для мальчиков; б) обслуживающий труд — для девочек.

Эта подготовка является базой для последующего профильного и профессионального обучения в 8—11 классах.

III этап — общетрудовая, профильная и профессиональная подготовка в 8—11 классах.

Задачами I этапа является развитие детей в разных аспектах. На уроках ППО, строящихся на политехническом принципе, глухие дети овладевают не только умениями лепки, конструирования, моделирования, шитья, склеивания, организации деятельности и т. д., знакомятся с простейшими инструментами, распространенными материалами (бумагой, картоном, тканью, древесиной, пластилином, проволокой), изготавливают практически значимые предметы и объекты, но и учатся выполнять трудовые задания по словесной инструкции и сопровождать выполняемую работу устной речью, интенсивно накапливают, обогащают словарь специальных технических терминов, овладевают навыками планирования деятельности. Уроки ППО создают политехническую базу для дальнейшего общего и трудового обучения глухих в средних и старших классах.

Основной формой организации предметно-практического обучения является урок, который имеет свою специфическую структуру, включающую основные этапы работы над изделием, в том числе ознакомление с видом и объектом деятельности, планирование деятельности, подготовку материалов и инструментов, изготовление изделия и отчет о работе.

На II этапе учебная программа предусматривает изучение теоретического материала, технологии, развитие чертежно-графической грамотности, чтение технической и технологической документации. Этот этап предусмат-

ривает отдельное обучение мальчиков по техническому труду, девочки изучают обслуживающий труд.

На данном этапе трудового обучения наряду с общими задачами решаются и специальные. К ним относятся обучение школьников элементарным приемам обработки материалов, изучение элементов техники и технологии, ознакомление с элементами организации труда и основ производства.

Программа по техническому труду для мальчиков включает элементы машиноведения, графической грамоты, технологию обработки древесины и древесных материалов, металлов и сплавов, электротехнические работы. Самым большим разделом является технология обработки материалов. При изучении каждой темы учащиеся получают определенные технические сведения и выполняют практические работы, в содержание которых входит изготовление деталей или их соединение в целом изделия разными способами.

Обслуживающий труд для девочек содержит технологию приготовления пищи и обработки тканей, а также электротехнические работы. Основным разделом является технология обработки тканей, куда включаются элементы материаловедения, моделирования и графической грамоты, изучение техники работы на швейных машинах, изготовление швейных изделий. В процессе практической деятельности школьницы учатся пользоваться чертежами, инструментами, читать и оформлять чертежи, разрабатывать модели, составлять эскиз изделия. В процессе изучения материаловедения учащиеся получают сведения о различных видах волокон и тканей.

Основной организационной формой трудового обучения как на I, так и на II этапе является урок. Но если уроки ППО проводит классный учитель, то уроки трудового обучения проводит учитель труда. Проводятся они в школьных учебных мастерских и кабинете обслуживающего труда. Основное содержание новых программ отводится практическим работам, что примерно составляет 50—75% учебного времени.

Особое внимание уделяется ознакомлению глухих школьников с техникой безопасности и культурой труда.

В конце каждого учебного года учащиеся выполняют комплексные работы, изготавливая несложные изделия. Основной задачей комплексных работ является закрепление полученных ранее теоретических (политехнических) знаний и практических умений.

Большое внимание в процессе трудового обучения учащихся 5—7 классов уделяется развитию речи. В программе по каждой теме определены словарь и фразеология, которые должны быть усвоены учащимися в процессе трудовой деятельности.

На III этапе трудового обучения — в 8—11 классах — осуществляется общетрудовая подготовка, предусматривающая овладение глухими школьниками едиными для всех профилей знаниями, умениями и навыками по планированию, организации и самоконтролю своего труда; общетехническая подготовка, которая строится с учетом специфики избранного учащимся профиля подготовки; специальная профессиональная подготовка, целью которой является формирование у учащихся первоначальных умений и навыков труда по избранной специальности.

Обучение на этом этапе проводится на базе учебно-производственных комбинатов, учебных цехов, участков промышленных предприятий Общества глухих.

Формы организации трудового обучения глухих старшеклассников разнообразны. К ним относятся различные типы уроков, лабораторно-практические и практические занятия, учебно-производственные работы, экскурсии, производственная практика. Все они тесно взаимосвязаны и обусловлены содержанием обучения, последовательностью видов трудовой деятельности учащихся, мастерством педагога.

В процессе трудового обучения широко используются различные формы работы: фронтальная, групповая (бригадная) и индивидуальная.

Большой удельный вес в старших классах занимает общественно полезный, производительный труд, а также трудовая практика учащихся, удельный вес которой составляет до 60% учебного времени.

Каждый период трудового обучения предусматривает развитие самостоятельности и активности школьников, их творческих способностей, активизацию познавательных возможностей, развитие речевой коммуникации и применение общеобразовательных знаний в практической деятельности. Следует подчеркнуть коррекционно-компенсаторную направленность профессионально-трудовой подготовки в специальной школе I вида. Она способствует развитию сенсорных способностей, обогащает чувственный опыт учащихся, создает условия для формирования речи в процессе деятельности, активизирует словарь, содействует усвоению и активному употреблению в речи технической и технологической терминологии.

Содержание трудового обучения в начальной школе слабослышащих имеет свои особенности. **На I этапе в программе выделяются следующие виды деятельности:** технический труд, бытовой труд, основы художественной обработки различных материалов, сельскохозяйственный труд.

Трудовое обучение предусматривает активное творческое участие школьников в общественно полезном труде. Во время практической работы младшие школьники закрепляют полученные знания, осваивают первоначальные приемы обработки различных материалов; у них формируются общетрудовые умения (планирование, организация, контроль труда), воспитывается культура труда.

При организации учебной деятельности на уроках трудового обучения учитываются и **особые задачи**, которые определяются специфичностью состава учащихся специальной образовательной школы II вида, ограниченностью речевого развития слабослышащих учащихся. Все этапы урока максимально насыщены речевым общением, при этом учитель стимулирует детей к активному пользованию речью, создавая специальные педагогические ситуации.

На уроках трудового обучения, в процессе общественно полезного труда, внеклассной работы по техническому творчеству предусматриваются меры для обеспечения безопасности труда, личной гигиены учащихся. С этой це-

лью перед выполнением практических работ, началом общественно полезного труда необходимо проводить дополнительный инструктаж учащихся.

Для расширения технического кругозора младших школьников, закрепления знаний, полученных на уроках математики, ознакомления с окружающим миром и природоведения, изобразительного искусства, занятия организуют таким образом, чтобы дети принимали активное участие в планировании предстоящей трудовой деятельности, организации рабочего места, проводили в процессе работы необходимые измерения, расчеты, пользовались техническими рисунками, чертежами, инструкционными картами, самостоятельно контролировали свои действия.

В задачу II этапа (общетехническая подготовка учащихся 5—7 классов) входит:

- обучение элементарным приемам обработки материала (главным образом металла, древесины и текстиля);
- изучение элементарных сведений о технологии;
- знакомство с различными профилями труда, включая сельскохозяйственный.

На данном этапе учащиеся последовательно изучают слесарное, столярное и швейное дело. Ход обучения позволяет создать условия для переноса знаний и умений, которые сформировались в процессе овладения одним видом труда, на другой. Занятия трудом на II этапе обучения призваны помочь в дальнейшем сознательном выборе профессии.

Программа ***III этапа трудового обучения*** предусматривает профилирующую подготовку, включающую ознакомление школьников с работой на механических станках и обучение важнейшим производственным операциям. На этом этапе учащиеся выполняют комплексные работы (при обеспечении производственного характера труда), проходят практику на местных предприятиях, имеющих достаточно хорошее оборудование и условия для ее проведения.

В ходе трудового обучения необходим инструктаж учащихся по технике безопасности (в связи с особенностями производственных операций и ти-

пом оборудования в мастерских и на предприятиях).

По окончании трудового обучения проводят квалификационные экзамены в установленном порядке.

При основных требованиях, обеспечивающих приобретение учащимися соответствующих знаний и навыков по трудовому обучению, программа предусматривает на производственно-трудоу подготовку учащихся старших классов 1-го отделения меньшее количество часов, чем во 2-м отделении. Школам предоставляется возможность расширить профиль трудовой подготовки учащихся старших классов 1-го отделения; в этом случае можно использовать программу массовой школы для 10—11 классов (трудоу программы по электротехнике, техническому черчению, машинописи, плодоводству, овощеводству, животноводству).

Программа по трудовому обучению предусматривает развитие речи в связи с разными видами труда в двух направлениях:

- обогащение речи новой (соответствующей содержанию занятий трудом) лексикой;
- совершенствование навыков построения некоторых типов высказываний (просьба, отчет, рассказ, объяснение и др.).

При этом имеется в виду, что на уроках трудового обучения используется речевой материал программы по языку и другим предметам.

■ Профессиональная ориентация школьников с нарушениями слуха

В системе профессионально-трудоу подготовки глухих и слабослышащих учащихся важное место отводится профессиональной ориентации. Хорошо организованное трудовое обучение само по себе активно воздействует на формирование профессиональных интересов, а целенаправленная профориентационная работа предусматривает подготовку выпускников школы к сознательному выбору профессии, которая отвечает прежде всего их интересам и обеспечивает максимальное развитие индивидуальных способно-

стей. Готовность учащихся сознательно выбрать профессию обусловлена различными факторами: информированностью о наиболее распространенных видах труда, знанием требований, предъявляемых в конкретных видах труда к субъектам трудовой деятельности, и путей приобретения той или иной профессии; умением правильно оценить личные качества для овладения избранной специальностью.

В соответствии с задачами профессионального самоопределения профессиональная ориентация включает *профессиональную информацию (профессиональное просвещение), профессиональную консультацию, профессиональную диагностику, профессиональный отбор и профессиональную адаптацию*. Каждый из этих компонентов имеет свои задачи, содержание и методику.

Проведенные в последние десятилетия экспериментальные исследования (А.П. Гозова, Н.И. Букун, Э.Л. Бурменко, О.Г. Гонца, А.И. Иваницкий, В.Ф. Матвеев, Г.Н. Пенин) показывают, что глухие школьники слабо ознакомлены с разнообразными видами труда и профессий, недостаточно осведомлены о содержании, характере и условиях труда в той или иной области. Это приводит к однообразию в выборе профессии, недостаточной устойчивости интересов.

В связи с этим первоочередной задачей школы является ознакомление глухих и слабослышащих учащихся со значительно большим количеством профессий вообще и особенно с теми, которые им вполне доступны.

Ведущими факторами, обуславливающими уровень самоопределения, самоутверждения, профессионально-трудового становления глухих и слабослышащих, являются развитость и надежность системы специального образования, общеобразовательных и политехнических знаний и умений, прикладных навыков, которые дает школа. Значимо также сотрудничество школы и семьи, их взаимопонимание и взаимопомощь, содействующие успеху в жизненном самоопределении старшеклассников.

Большую помощь в выборе профессии оказывает школьный врач, в

обязанности которого входят глубокое изучение психофизиологических особенностей развития каждого воспитанника, контроль за созданием необходимых условий для укрепления физического развития глухих школьников, оказание консультативной помощи ученику в выборе профессии с учетом его индивидуальных способностей.

Важное место в выборе будущей профессии отводится организации работы психолога-профконсультанта, который осуществляет профессиональную диагностику учащихся на основе тестирования с целью выявления их интересов и склонностей, оценку их способностей и потенциальных возможностей, соответствия уровня усваиваемых знаний избранной специальности. В задачи специалиста входят проведение индивидуальных и групповых консультаций, анализ предлагаемых школой специальностей, их востребованности, организация занятий по вопросам трудоустройства, проведение тренингов и деловых игр, подготавливающих к прохождению собеседования, обучение основам этики делового общения и поведения, помощь в адаптации в новом коллективе.

В целях оказания действенной помощи как школе, так и учащимся психологическая служба школы использует новые методики. Так, во многих школах при обследовании учащихся широко используется в целях профориентации «Карта интересов». Она разработана в виде специального опросника, составленного с учетом специфики и индивидуальных особенностей развития учащихся с недостатками слуха. Карта помогает формировать учебные группы для профессионально-трудовой подготовки с учетом интересов учащихся, содействует раннему выявлению профессионально ориентированных интересов школьников. Рассматривая профориентацию как главный фактор трудового самоопределения и социализации глухих учащихся, Г.Н. Пенин рекомендует включить в вариативный блок дисциплин в 9—12 классах факультативный курс «В мире профессий». Практическая значимость курса заключается в формировании у старшеклассников профессионально-политехнической ориентировки в новых социально-экономических условиях.

■ Пути совершенствования профессионально-трудовой подготовки учащихся с недостатками слуха

В условиях рыночной экономики, использования новых форм хозяйствования специальные школы для глухих детей должны обеспечить воспитанникам знание основ производства, техники и технологии, профессиональную мобильность и конкурентоспособность на рынке труда, сформировать у них психологическую готовность к трудовой деятельности и адекватную мотивацию выбора жизненного пути.

В результате научно-теоретического изучения проблемы трудовой политехнической подготовки глухих и многолетней опытно-экспериментальной работы в коррекционных учреждениях для лиц с нарушением слуха была разработана модель концепции обновления системы трудового и профессионального обучения глухих (Г.Н. Пенин). Ее основу составляют положения, комплексная реализация которых обеспечивает реальное совершенствование трудового и профессионального обучения неслышащих школьников.

Одним из важнейших положений концепции является обязательная организация трудовой деятельности учащихся на широкой политехнической базе, что поможет обобщить и систематизировать знания, обеспечит глухим применение на практике теоретических знаний, усвоенных в процессе изучения основ наук.

В соответствии с предложенной концепцией уроки трудового и профессионального обучения, предусматривающие широкую политехническую подготовку, ориентируют учащихся с нарушениями слуха на овладение значительным арсеналом общетрудовых, общепроизводственных и специальных умений, которые могут быть использованы во многих видах профессионального труда (планирование и организация труда, сборочно-монтажные и контрольно-поисковые, вычислительные и измерительные, графические и конструкторские навыки, умение управлять техникой).

Весьма значимым является обеспечение преемственности трудовой

подготовки глухих на всех этапах. Она предполагает использование в средних и старших классах прочной трудовой основы, формирующейся у воспитанников специальных школ на начальном этапе, в 1—4 классах.

Другим концептуальным положением является усиление межпредметных и внутрипредметных связей с учетом знаний, которые формируются на всех уроках. Наибольшую значимость имеют многообразные межпредметные связи трудового обучения и труда с общеобразовательными дисциплинами: физикой, химией, биологией, математикой и черчением. Дидактическая ценность этих связей заключается в сознательном усвоении школьниками трудовых операций, в уяснении теоретических основ действия различных орудий труда, в конкретизации общенаучных и специальных знаний. Под влиянием межпредметных связей политехнические трудовые и профессиональные умения школьников со слуховой депривацией приобретают гибкость, подвижность, системность, способность переноса в различные области познавательной и учебно-производственной деятельности.

Центральное место в концепции преобразования трудовой и профессиональной подготовки занимает положение о практической, прикладной ориентированности преподавания основ наук в школе для глухих детей. Суть его состоит в раскрытии на уроках политехнического потенциала, заложенного в естественно-научных дисциплинах; в формировании у школьников умения переносить знания из учебных ситуаций в технико-прикладные, т. е. на более высокую ступень их практической реализации.

Практическая, прикладная направленность в преподавании основ наук дает возможность получать обобщенные знания о современной индустрии, знакомиться с техническим оснащением промышленного и сельскохозяйственного производства, направлениями и способами его экологизации, технологией, экономикой, способами организации труда. В подобных условиях у глухих школьников активно формируются интеллектуальные и практические умения и навыки, необходимые в различных видах профессиональной деятельности.

При внедрении в педагогическую практику школ глухих обновленной системы трудовой подготовки следует предусмотреть нетрадиционные формы организации трудового и профессионального обучения школьников. Разработанная концепция перестройки трудового обучения включает в себя организацию производительного труда с профессиональной направленностью на базе новых учебно-производственных подразделений: школьных кооперативов, ученических хозрасчетных производственных бригад, межшкольных учебно-производственных мастерских, политехнических центров, учебно-производственных объединений и комплексов, арендных хозяйств, производственно-творческих товариществ. Это позволит расширить номенклатуру выбираемых объектов труда, акцентируя внимание на технико-технологической сложности, оригинальности, конкурентоспособности изделий, рекламе и сбыте выпускаемой продукции. В результате обеспечивается возможность пробы сил по разнообразным видам труда, что повышает политехнический кругозор учащихся, проблемную ориентированность, предпринимательскую инициативу и ответственность.

При всем многообразии форм (фронтальная работа, индивидуальная, индивидуализированная, парная, бригадная и др.), применяемых в специальной школе, для обновления профессионального обучения и производительного труда важна прежде всего бригадная (звеньевая) форма.

Такая организация работы с одновременным разделением трудовых функций между школьниками-исполнителями помогает установлению важных с педагогической и экономической точек зрения отношений взаимной зависимости и взаимного контроля, будит творческую мысль детей, воспитывает у них чувство ответственности за качество изделий, сроки изготовления, экономию материала, дисциплинирует их.

Активное использование в производительном труде и профессиональной ориентации материально-технической базы различных учреждений, промышленных предприятий, а также вариативность содержания трудового обучения школьников в современных условиях диктуют необходимость измене-

ния структуры их трудовой политехнической подготовки.

Одним из концептуальных путей решения этой проблемы является ***блочно-модульный подход к структурированию содержания обучения труду***. Суть его состоит в том, что программа по трудовому обучению строится из логически завершенных блоков учебной информации по конкретной области техники и технологии (например, обработке металлов, строительным работам, радиомонтажному делу, выращиванию растений и т. д.), полностью раскрывающих материал в объеме, необходимом для данного уровня трудовой подготовки.

В преобразовании трудового обучения глухих и слабослышащих важное место занимает создание перспективной модели трудовой и профессиональной подготовки.

Создание принципиально новой материальной базы для всех звеньев непрерывного образования глухих школьников предполагает внедрение в практику учебного оборудования, отличающегося модульностью, полифункциональностью, эргономичностью, а также широкое пользование вычислительной и микропроцессорной техники, имитаторов-тренажеров, сурдо-технических средств различного назначения, моделей гибкого автоматизированного производства и т. д. Оснащение рабочих мест подобным оборудованием открывает перспективу их вариативного использования как на уроках труда, так и в процессе обучения основам наук, возможность более полной реализации принципа политехнизма.

Ведущая роль в установлении деловых взаимоотношений между школами и предприятиями, в совершенствовании учебно-материальной базы, внедрении в практику новых форм организации трудовой подготовки, профессиональном и техническом становлении школьников принадлежит учителю трудового обучения.

В современной специальной школе необходим «универсальный» учитель: дефектолог-специалист в области производительного труда, профориентации, организатор-методист. Только обладая высокой общей и профессио-

нальной педагогической культурой, учитель может сформировать у воспитанников системные, осознанные, глубокие политехнические знания, дать им широкие политехнические и специальные умения и навыки, развить творческие способности учащихся, их познавательные и профессиональные интересы.

В связи с этим в школах глухих необходимо создать специальные многоцелевые кабинеты ППО, располагающие удобными рабочими местами, учебно-наглядными материалами, инструментом и оборудованием. Необходимо иметь и кабинеты для занятий различных творческих кружков, функционирования постоянно действующих выставок детских работ.

Воспитательная, профессионально-политехническая, творческая функции трудового обучения старшеклассников с нарушениями слуха также могут быть значительно усилены. В соответствии с основными положениями концепции, строящейся на политехническом подходе, трудовая подготовка должна вестись с некоторым опережением по отношению к желаниям воспитанников, предвосхищать их запросы и интересы. Чем старше становятся школьники, тем меньше удовлетворяет их труд, требующий лишь физического напряжения. Необходимо включать в их трудовую деятельность элементы исследования, привлекать их к творческим поискам по совершенствованию конструкции объектов производительного труда, технологии производства изделий. Подобное содержание занятий оказывает на детей огромное личностно формирующее влияние, развивает их физические и умственные способности, трудовые и профессиональные интересы и склонности.

Современное общество призвано оказывать социальную поддержку инвалидам, в том числе глухим и слабослышащим, помогать им в раскрытии творческих способностей, осознанном выборе жизненного пути.

Вопросы и задания самостоятельной работы

1. Сформулируйте задачи трудового и профессионального обучения глухих и слабослышащих школьников.
2. Определите специфическую направленность обучения учащихся с недо-

статками слуха (коррекция недостатков развития познавательной деятельности, возможные недостатки в физическом развитии, развитии коммуникативных умений и навыков).

3. Назовите основные этапы трудового обучения глухих и слабослышащих.

Раскройте содержание каждого этапа.

4. Охарактеризуйте систему профориентационной работы. Назовите формы профориентационной работы и раскройте их значение для выбора будущей профессии глухими и слабослышащими школьниками.

5. От каких факторов зависит возможность получения современных профессий глухими и слабослышащими школьниками?

6. По журналу «В едином строю» подберите факты о трудовой деятельности лиц с недостатками слуха и их достижениях в различных отраслях народного хозяйства, литературе и искусстве.

Литература

1. Розова А.Л. Психология трудового обучения глухих. М., 1979.

2. Засенко В.Б. Подготовка глухих учащихся к самостоятельной трудовой деятельности: Пособие для учителя. Киев, 1990.

3. Казакевич В.И. Технологическое образование в век высоких технологий // Школа и производство. 2001. № 1. 4. Матвеев В.Ф. Состояние профориентационной работы в школе для глухих детей // Дефектология. 1982. № 4.

5. ПЦО в школе для глухих детей / Под ред. А.Г. Зикеева и Е.Н. Марциновской. М., 1978.

6. Программа трудового обучения в школе глухих. М., 2003.

7. Программа трудового обучения в школе слабослышащих. М., 1994.

8. Туджанова К.И. Формы профориентационной работы в школах слабослышащих. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. М., 1994.

Глава №2

УСЛОВИЯ И ПУТИ СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ, АДАПТАЦИИ И

ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Социальная ориентация, адаптация, профессиональная и трудовая реабилитация людей с глубокими сенсорными нарушениями (в частности, с нарушениями слуха) — серьезная и сложная задача, стоящая перед обществом.

Безусловно, ее решение в основном остается за педагогикой и психологией. Обосновать важность психолого-педагогической деятельности не сложно. Сенсорные нарушения могут быть либо врожденными, либо приобретенными. И в том и в другом случае ориентация, адаптация и реабилитация человека с ограниченными возможностями сводятся к оказываемой ему психологической помощи, поддержке и педагогическому обучению. Если нарушение слуха у человека является врожденным, начинать подобную работу необходимо с раннего детства, когда ребенок только начинает открывать для себя и познавать окружающий его мир. У него должно быть достаточно времени, чтобы адаптироваться (приспособиться) к этому миру, не потеряв интереса к познанию его в силу особенностей своего развития. Задачей педагогов становится научить воспитанника такому приспособлению, а родителей — помочь в этом своему ребенку. Задача психологов на этом этапе — обеспечить нормальный психологический фон процесса адаптации как у ребенка, так и у его родителей.

Когда познание мира таким ребенком выходит за пределы ограниченного общения в кругу близких ему людей, к задаче адаптации присоединяется более сложный процесс *социальной ориентации*. Для ребенка это время обучения в детских и образовательных учреждениях. Участником процесса социальной ориентации становится все окружение, а кураторами — педагоги и психологи, в деятельность которых кроме цели адаптации и ориентации самого ребенка входит цель социальной ориентации окружающих.

При условии успешного завершения первых двух процессов третий, *профессиональная и трудовая реабилитация*, теоретически, становится не нужен, так как не усложняется решением задачи личностной реабилитации. Ребенок, получив в образовательных учреждениях трудовые и профессио-

нальные навыки и умения, будучи адаптированным и социально ориентированным, не нуждается в реабилитации как в процессе восстановления. Однако если сенсорные нарушения являются приобретенными либо этапы адаптации и социализации не были успешно пройдены, то решение задачи социальной реабилитации в большей степени зависит от общества в целом.

Таким образом, сложность реабилитации людей с глубокими сенсорными нарушениями имеет глубокий социальный характер.

Процессы социальной ориентации, реабилитации становятся двусторонними, когда адекватное восприятие инвалидов остальными членами общества становится не менее важным, чем адаптация инвалидов к этому обществу. Отношение окружения к инвалиду имеет огромное влияние и на его личностную адаптацию. В 1924 г. Л.С. Выготский писал, что «...дефективность есть понятие социальное, а дефект есть нарост на слепоте, на глухоте, на немоте. Сама по себе слепота не делает ребенка дефективным, не есть дефективность, т. е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования слепого. Она есть знак разницы между его поведением и поведением других. Социальное воспитание победит дефективность. Тогда, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом глухой и ничего больше» [1. —С. 28].

Актуальность этих строк несомненна и сегодня. Количество детей с ограниченными возможностями (в том числе и с нарушениями слуха) не уменьшилось, а, наоборот, растет каждый год. Внимание общества к судьбе таких детей имеет форму скорее обслуживания, а не отношения к ним как к своим равноправным членам. Зачастую форму обслуживания приобретает и отношение родителей к своему ребенку-инвалиду. На первом году жизни его адаптация протекает не только изо дня в день, но и от минуты к минуте. Что из происходящего приятно, а что нет и как на это реагировать, не получая соответствующей аудиоинформации; как ориентироваться в настроении близких, не слыша соответствующей интонации, но анализируя внешние выраже-

ния эмоций и настроения — мимику, жесты, движения. Этому и многому другому ребенка должны научить родители. Именно этим обусловлена задача педагогов и психологов на данном этапе: формирование у окружения ребенка (его близких) правильного к нему отношения, навыков общения с ним и умения обучать.

Долгое время сохранялась традиция ограничения сферы общения таких детей стенами специальных детских садов и школ-интернатов. Потом ограничение продолжалось на специальных предприятиях, где включенность в жизнь общества была весьма относительной. Таким образом тормозился встречный процесс принятия обществом инвалидов.

Сейчас ситуация постепенно меняется. На смену старой парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» — «неполноценное меньшинство» приходит новая — «единое сообщество, включающее людей с различными проблемами». Начинает формироваться новая культурная норма — уважение к различиям между людьми. Это находит свое отражение в том, что в России проходит ратификация Конвенции о правах ребенка, Россией подписывается Декларация ООН «О правах инвалидов». В 1995 г. был принят Федеральный закон «О правах инвалидов в Российской Федерации». Впервые целью государственной политики было объявлено не социальное обеспечение инвалидов, а предоставление им равных с другими гражданами возможностей в реализации общечеловеческих прав и свобод. С принятием закона появились новые критерии установления инвалидности. Они основаны на гуманистических позициях, определяющих ценность инвалида как личности. С учетом новых подходов инвалид становится субъектом отношений в сфере социальной защиты.

Вслед за этим были созданы и другие федеральные законы и указы, подтверждающие, что государство берет на себя серьезные моральные и этические обязательства в обеспечении качества жизни и равноправия инвалидов, среди которых федеральная целевая программа «Социальная поддержка инвалидов на 2000—2005 гг.».

В настоящее время разрабатывается проект закона «О реабилитации инвалидов в Российской Федерации». Его цель — формирование основ системы реабилитации инвалидов в России как составной части охраны общественного здоровья. Принятие этого закона станет новой вехой в развитии государственной социальной политики в отношении инвалидов в XXI в.

Сегодня у людей с нарушениями слуха есть возможность стать полноценными участниками социальной жизни. Но воспользоваться этой возможностью они часто не могут: даже если у такого ребенка в дошкольном учреждении и в школе была сформирована речь или сформированы навыки самостоятельного передвижения, то отсутствие опыта длительного контакта со слышащими ровесниками делает его к моменту окончания школы и выхода во взрослую жизнь социальным инвалидом.

Таким образом, в стенах детских и образовательных учреждений необходимо постоянно решать важную проблему содействия максимальному преодолению отрыва ребенка от семьи и изоляции его от общества, так как, проводя большую часть времени в кругу себе подобных, он постепенно утрачивает шанс успешно адаптироваться к жизни в обычной социальной среде.

Вместе с тем сейчас нельзя централизованно «запретить дифференциацию», так как на данный момент она является социально значимой основой индивидуального подхода

в обучении. Нельзя и насильственно внедрять принцип интеграции, так как без соответствующего научного, организационного, кадрового и методического обеспечения это неизбежно обернется профанацией идеи, имитацией «внедрения» и дискредитацией тех органов образования, которые примут соответствующие решения. Эти тенденции можно переломить только путем целенаправленного создания соответствующих прецедентов на базе любого образовательного учреждения, где есть педагог — специалист высокого класса, реально качественно работающий в соответствии с принципами интеграции, имеющий собственные или реализующий заимствованные методики и разработки, делающий свое дело в рамках государственного или общественного

образовательного учреждения.

Сегодня подобные инновации находятся на этапе перехода к образованию, основанному на принципе интеграции, поэтому особенно важными становятся изучение опыта, экспертиза и поддержка инноваций в образовании, инициируемых общественными, негосударственными, некоммерческими и благотворительными организациями.

В качестве примера достижения цели постепенной интеграции слышащих представителей общества и людей с нарушениями слуха рассмотрим решение одного варианта задачи и ее психолого-педагогические основы. Эта задача — организация совместной творческой деятельности подростков с ограниченными сенсорными возможностями и их слышащих сверстников. Что необходимо для ее решения? В первую очередь нужно создать необходимые педагогические условия и систему организации деятельности подростков с ограниченными сенсорными возможностями и их слышащих сверстников. То есть заложить психолого-педагогические основы в области двусторонней социальной адаптации. В организации необходимых педагогических условий для успешной интеграции детей с ограниченными возможностями и здоровых детей самой подходящей видится искусственно созданная среда, моделирующая общество, в котором сегодняшним детям предстоит жить, и создающая ситуации, в которых они смогут получить опыт диалогического общения со своими сверстниками, не такими, как они.

При создании таких педагогических условий включение подростков с ограниченными сенсорными возможностями в совместную творческую деятельность со слышащими сверстниками становится одним из важных факторов социализации (социальной интеграции) при соблюдении следующих условий:

- ситуация субъект-субъектного взаимодействия;
- наличие деятельности, одинаково актуальной для обеих сторон;
- особая позиция педагога как организатора и фасилитатора совместной творческой деятельности.

При организации такого рода совместной деятельности наиболее адекватным будет личностный подход, который предполагает, что, независимо от каких-либо особенностей, педагог в каждом своем воспитаннике видит уникальную личность и последовательно добивается того, чтобы каждый питомец также в самом себе видел личность и считал себя таковой (личностная ориентация). Педагог должен стремиться к тому, чтобы каждый воспитанник видел личность в каждом из окружающих его людей (социальная ориентация). Задача педагога — создать истинное общение, а не монологическое обращение учителя к ученику (поучающее и «воспитывающее»), которое последний может слушать, но *не слышать*.

Изменения в обществе, произошедшие в последние годы, значительные социально-экономические преобразования ставят вопрос о том, что только творчески активная личность сможет успешно включиться в жизнь общества: приносить ему пользу и пользоваться его благами. Решение задачи создания среды, моделирующей общество, имеющей психолого-педагогические основы и осуществляющей творческую деятельность, позволит людям с нарушениями слуха проявить себя активными личностями, а в будущем полноценно включиться в социальную жизнь общества.

С другой стороны, часть общества глухих людей, чувствуя себя активным субъектом в этом сообществе, предпочитает учиться, общаться, работать в среде себе подобных,

пользуясь при этом жестовым языком во всех сферах жизнедеятельности как своим родным языком. В соответствии с международными актами они настаивают на принятии жестового языка в качестве второго официального языка в Российской Федерации.

Такая тенденция основывается на том, что в последнее время во многих государствах стали иначе относиться к глухим: признавать их право на самобытность. Это изменение во взглядах произошло под влиянием мультикультурной модели, согласно которой необходимо принятие и признание различий культур глухих и слышащих. Глухота больше не воспринимается как

отклонение от нормы. Как следствие признается необходимость перестройки образовательного процесса: во главу угла ставится формирование личности неслышащего человека — самостоятельного, активного, не испытывающего комплекса неполноценности из-за недостатка слуха, осознающего свое место в обществе, имеющего четкую социокультурную идентификацию.

Таким образом, рассматривая вопросы социальной ориентации, адаптации, профессиональной и трудовой реабилитации, необходимо иметь в виду эти две тенденции, существующие в социуме лиц с нарушениями слуха.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Проследите за изменением взглядов на лиц с ограниченными возможностями здоровья с 20-х гг. XX в. по настоящее время.
2. Насколько эффективна, по вашему мнению, организация совместной деятельности детей с нарушениями развития и нормально развивающихся детей?
3. Какие тенденции наблюдаются в настоящее время в социуме лиц с нарушениями слуха?

Литература

1. Выготский Л.С. К психологии детской дефективности // Проблемы дефектологии. М., 1995.
2. Кантор В.З., Никитина М.И., Ленин Г.Л. Политехнические и социокультурные основы педагогической реабилитации лиц с нарушениями сенсорного развития. СПб., 2000.
3. Ленин Г.Н. Политехническое обучение глухих старшеклассников в условиях апробации интегративного курса «Основы материального производства» // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. СПб., 1997.

Литература

Активизация учебно-воспитательного процесса глухих и слабослышащих учащихся: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. *Е.Г. Речицкая*. М., 1997.

Багрова И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: Пособие для учителя. М., 1990.

Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие. М., 1984.

Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.

Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие. М., 2002.

Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.

Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. М., 1954.

Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. *Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова*. М., 1966.

Вопросы сурдопедагогики: История и современность: Межвузовский сб. научно-методических работ / Отв. ред. *Е.Г. Речицкая*. М., 2001.

Воспитательная работа в интернате школы для глухих детей / Под ред. *С.А. Зыкова*. М., 1963.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л.С. Основы дефектологии. М., 1995.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 2.

Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики / Отв. ред. *Е.Г. Речицкая, Б.П. Пузанов*. М., 1999.

- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. *Л.П. Носковой*. М., 1993.
- Дьячков А.И.* Воспитание и обучение глухонемых детей: Историко-педагогические исследования. М., 1957.
- Дьячков А.И.* Системы обучения глухих детей. М., 1961.
- Зайцева Г.Л.* Жестовая речь. Дактилология: Учеб. пособие. М., 1999.
- Зикеев А.Г.* Развитие речи слабослышащих учащихся. М., 1974.
- Зикеев А.Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М., 2000.
- Зыков С. А.* Методика обучения глухих детей языку. М., 1977.
- Зыков С. А.* Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. М., 1997.
- Зыкова Т.С., Зыкова М.А.* Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей. М., 2002.
- Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н.* Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида. М., 2003.
- Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана. М., 2000.
- Кантор В.З., Никитина М.И., Ленин Г.Н.* Политехнические и социокультурные основы педагогической реабилитации лиц с нарушениями сенсорного развития. СПб., 2000.
- Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
- Коровин К.Г.* Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М., 1976.
- Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. *Л.П. Носковой*. М., 1989.
- Кузьмичева Е.П.* Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: Пособие для учителя. М., 1991.
- Кузьмичева Е.П.* Развитие речевого слуха глухих. М., 1990.

Кукушкина О.И. Организация использования компьютерной техники в школе для детей с нарушениями слуха. Метод, письмо. М., 1994.

Леве А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / Пер. с нем. М., 2003.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1984.

Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования: Социокультурный анализ современных тенденций // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования // Под ред. В.И. Слободчикова. М., 1996.

Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.

Марциновская Е.Н. Основы предметно-практического обучения глухих школьников. М., 1986.

Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2003.

Медведева Е.А., Левченко И.Ж. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.

Методика преподавания русского языка в школе для глухих детей / *Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова.* М., 2000.

Мещеряков АМ. Слепоглухонемые дети. М., 1974.

Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., 1969.

Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие / Под ред. В.И. Селиверстова. М., 2001.

Назарова Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: История, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. М., 1992.

Не говори ребенку — ты плохой. О воспитании ребенка для педагогов и родителей / Авт.-сост. *Э.А. Корсунская.* М., 2003.

- Никитина М.И.* Уроки чтения в школе слабослышащих детей. М., 1991.
- Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
- Пельмская Т.В.* Выявление нарушений слуховой функции у детей 1-го и 2-го годов жизни (педагогический аспект) // Дефектология. 1987. № 6.
- Пельмская Т.В., Шматко Н.Д.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М., 2003.
- Ленин ГЛ.* Теория и практика политехнического образования незлышащих: История и современность. СПб., 1997.
- Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I (II) вида. М., 2003.
- Психология глухих детей / Под ред. *И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой.* М., 1971.
- Развитие логического мышления и особенности усвоения основ наук слабослышащими школьниками / Под ред. *И.М. Гилевич, К.Г. Коровина.* М., 1986.
- Развитие способностей глухих детей в процессе обучения / Под ред. *Т.В. Розановой.* М., 1994.
- Развитие школьников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / Под ред. *Е.Г. Речицкой.* М., 2004.
- Рау Ф.Ф.* Устная речь глухих. М., 1973.
- Речицкая Е.Г.* Развитие детей с нарушениями слуха в процессе внеклассной работы. Л., 1988.
- Речицкая Е.Г.* Формирование учебной деятельности младших глухих школьников. Л., 1990.
- Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В.* Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. М., 2002.
- Речицкая Е.Г., Сошина ЕА.* Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. М., 2000.
- Розанова Т.В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
- Руленкова Л.И., Смирнова О.И.* Аудиология и слухопротезирование. М.,

2003.

Специальная педагогика // Под ред. *Н.М. Назаровой*. М., 2000.

Специальная психология // Под ред. *В.И. Лубовского*. М., 2003.

Сурдопедагогика: Учеб. пособие / Под ред. *М.И. Никитиной*. М., 1989.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. М., 1978.

Туджанова К.М. Развитие самостоятельной письменной речи слабослышащих учащихся. М., 1997.

Фрадкина Р.Н. Говорящие руки. М., 2001.

Шановал И.А. Грамматика в школе для слабослышащих: личностно-деятельностный подход. Оренбург, 2000.

Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М., 1968.

Шматко Н.Д. Коррекционная работа с глухими и слабослышащими детьми раннего возраста. М., 1988.

Яни П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука / Пер. с нем. М., 2003.

Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: Пособие для студентов дефектологических факультетов. М., 2003.

Учебное издание

**Багрова Инесса Георгиевна,
Богданова Тамара Геннадиевна,
Большакова Елена Алексеевна и др.**

СУРДОПЕДАГОГИКА

*Учебник для студентов высших педагогических учебных
заведений*

Зав. редакцией *В.Н. Павлова*

Редактор *Ю.М. Раутборт*

Зав. художественной редакцией *ИЛ. Пшеничников*

Художник обложки *М.Л. Уранова*

Компьютерная верстка *А.И. Попов*

Корректор *НА. Лелекова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных 000 «Гуманитар-
ный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03115 от 10.11.2000.

Санитарно-эпидемиологическое заключение

№ 77.99.02.953.Д.006153.08.03 от 18.08.2003.

Сдано в набор 12.01.04. Подписано в печать 20.05.04.

Формат 60x90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 41,00.

Тираж 10 000 экз. Заказ № Э-615

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.

119571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>