

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Включение учащихся с нарушениями слуха
в образовательный процесс массовой школы

методические рекомендации

Челябинск
2016

УДК 371.9 (076)

ББК 74. 5Я7

Б 91

Бурова Н.И.

Включение учащихся с нарушениями слуха в образовательный процесс массовой школы. Методические рекомендации. – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2016. – 22 с.

В данных методических рекомендациях представлены сведения о возможностях инклюзивного и интегрированного обучения детей с нарушениями слуха.

Характеризуется деятельность педагогов, направленная на реализацию педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации различных моделей инклюзивного и интегрированного обучения глухих и слабослышащих детей.

Методические рекомендации адресованы всем, кто интересуется вопросами инклюзивного и интегрированного обучения детей, педагогам, учителям – дефектологам, психологам и родителям детей с нарушениями слуха.

Рецензенты:

Н.Г.Сошникова, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, декан факультета коррекционной педагогики ЧГПУ;

Л.Е.Шевчук, канд. пед. наук, директор МОУ СОШ №73 г.Челябинска.

© Бурова Н.И., 2016

Содержание

1. Проблема инклюзивного обучения как одна из ведущих тенденцией во взаимодействии структур массового и специального образования.....	4
2. Классификации нарушений слуха.....	6
3. Особенности психического и речевого развития детей, имеющих нарушения слуха.....	10
4. Условия инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха.....	15
5. Задачи работы с родителями.....	19
6. Деятельность педагога в условиях включения в общеобразовательную среду класса ребенка с нарушенным слухом.....	20
7. Список литературы.....	21

Проблема инклюзивного обучения как одна из ведущих тенденций во взаимодействии структур массового и специального образования

Образование неотделимо от общества. Перемены в обществе незамедлительно отражаются в образовании. Более высокий уровень культуры, духовности, экономического уклада жизни способствовал гуманизации взглядов, конструктивности подходов к проблемам специального образования.

В конце девяностых годов двадцатого века отечественная система образования перешла на качественно новый этап (III этап) в развитии национальных систем специального образования. Его ведущей тенденцией является инклюзия и интеграция, в рамках которой осуществляется кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования; основа этого новая философия общества, другое мировоззрение: нет «полноценного большинства» и «неполноценного меньшинства», а есть «единое сообщество, включающее людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Термины «интеграция» и «включение» в зарубежной практике используются как близкие в содержательно-смысловом значении, но не тождественные. Термином «интеграция» обозначают выборочное, перемещение учеников с особенностями психофизического развития в обычные общеобразовательные школы. Детям с отклонениями в развитии оказываются традиционные формы услуг. Они посещают массовую школу, но учатся в специальных классах, не включаясь в процесс совместного обучения с остальными детьми, т. е. имеет место частичная интеграция.

Термин «включение» характеризует более глубокие процессы. Он означает, что ребенку предоставляется право посещать обычную школу, но для этого создается необходимая, адаптированная образовательная среда и оказываются поддерживающие услуги. Полное включение означает, что все ученики, независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития, обучаются в общеобразовательном классе, получая

дополнительные услуги, если требуется, и извлекая пользу от совместного обучения со здоровыми сверстниками.

«Включенное образование» характеризует современную образовательную политику многих стран и означает, что в общеобразовательных школах создается адаптивное образовательное пространство, отвечающее нуждам и потребностям всех без исключения детей. «Безбарьерная среда» создает наименьшие ограничения и благоприятствует наибольшему включению. Можно видеть, что понятие «включение» обозначает следующий шаг в поступательном движении к созданию единого образовательного пространства.

В нашей стране используется термин «интеграция» в широком значении как включение в общество и процесс взаимного приспособления и объединения и в узком значении как процесс включения в общеобразовательную школу, где организуется совместное обучение. Общеобразовательная школа осуществляет те функции, которые исконно осуществляла специальная школа: гарантирует физическую и социально-психологическую безопасность, обеспечивает специальными дидактическими средствами, создает для детей с особенностями психофизического развития условия для их личностного развития и реализации своих возможностей. Если эти функции выполняются, то в условиях совместного обучения расширяются возможности приобретения социального опыта, усвоения ролевого поведения здоровых сверстников. Результатом является обучение детей с особенностями психофизического развития преимущественно в общеобразовательных школах по месту жительства, тем более, что предусмотрены гарантированная оплата труда учителя-дефектолога и надбавка к зарплате обычного учителя, работающего в классе интегрированного обучения.

Исследования, проведенные в Институте коррекционной педагогики РАО, доказали необходимость разработки и внедрения в практику вариативных форм организации интегрированного обучения. Созданы

базовые модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н.Малофеев, Н.Д.Шматко).

Научно-обоснованный подход к организации совместной деятельности, общения воспитанников дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида позволяет части из них по уровню психофизического и речевого развития приблизиться к возрастной норме. Высокий уровень дошкольной подготовки детей дает возможность родителям расширить выбор учреждений для дальнейшего школьного обучения. Современные достижения в области дошкольного образования делают актуальной проблему обучения в массовой школе глухих и слабослышащих детей.

Классификации нарушений слуха

Необходимо сказать о том, что категория детей с нарушениями слуха является крайне неоднородной. Нарушения слуха могут быть врожденными, они обусловлены генетическим фактором или болезнетворными воздействиями на плод во время беременности (интоксикация плода). Приобретенные недостатки часто бывают следствием воспалений среднего или внутреннего уха или поражений слухового нерва. Нарушения слуха могут быть вызваны острыми инфекционными заболеваниями: менингит, корь, скарлатина, а также отдельные формы гриппа. Вредные воздействия на слух ребенка могут оказать лекарственные вещества, такие как стрептомицин, хинин и др.

Необходимость дифференциации контингента лиц, имеющих нарушения органов слуха, тесно связана с практикой построения педагогических типологий детей со стойкими нарушениями слуха.

Вопросы исследования и классификации остаточной слуховой функции у детей с дефектами слуха издавна интересовали как врачей, так и сурдопедагогов. Созданные ими педагогические классификации адресованы учителю и направлены на обоснование различных подходов к обучению лиц с недостатками слуха, а медицинские классификации имеют своей целью

дать оториноларингологам ориентиры для проведения лечения и профилактики заболеваний, ведущих к нарушениям слуха.

В нашей стране наибольшее распространение получила классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В.Нейманом.

Основной критерий определения степени тугоухости - степень понижения слуха в области речевого диапазона (от 500 до 4000 Гц). В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются 3 степени тугоухости:

1 степень - снижение слуха не > 50 дБ;

2 степень - средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ;

3 степень – потеря слуха > 70 дБ;

Условная граница между тугоухостью и глухотой – 85 дБ.

Затруднения в овладении речью могут возникнуть у ребёнка уже при снижении слуха на 15-20 дБ.

В зависимости от объёма воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют 4 группы глухих:

1 гр. – 125-250 Гц;

2 гр. – до 500 Гц;

3 гр. – до 1000 Гц;

4 гр. – 2000 Гц и выше.

Международная классификация нарушений слуха

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

1 степень *тугоухости* - снижение слуха не превышает 40 дБ;

2 степень – от 40 до 55 дБ;

3 степень - от 55 до 70 дБ;

4 степень – от 70 до 90 дБ;

Снижение слуха более 90 дБ определяется как *глухота*

Рахиль Марковна Боскис разработала научное обоснование классификации детей с нарушениями слуха, предложив новые критерии,

учитывающие своеобразие развития детей с нарушенным слухом: 1) *степень поражения слуховой функции*; 2) *уровень развития речи при данной степени поражения слуховой функции*; 3) *время возникновения нарушения слуха*..

Основой этой классификации являются следующие положения:

1. Деятельность нарушенного слухового анализатора у ребенка отличается от деятельности нарушенного слухового анализатора у взрослого. Взрослый к моменту наступления нарушения слуха имеет сформированную словесную речь, словесное мышление, представляет собой сформировавшуюся личность. Нарушение слуха у него в первую очередь препятствие для общения с опорой на слух. У ребенка нарушение слуха влияет на весь ход его психического и речевого развития, приводит к возникновению целого ряда вторичных нарушений, в том числе к нарушению развития мышления, речи, познавательной деятельности.

2. Большое значение в понимании развития ребенка с нарушенным слухом имеет учет взаимозависимости слуха и речи: чем выше уровень развития речи у ребенка, тем больше возможности использования остаточного слуха. Способность опираться на собранные остатки слуха больше у того, кто владеет речью.

3. Критерием оценки нарушения слуховой функции у ребенка является возможность использования остаточного слуха для развития речи. Критерием отграничения детей с частичным нарушением слуха от глухих детей является возможность использования слуха в общении и развития речи при данном состоянии слуха. По этому критерию проводится разграничение тугоухости и глухоты.

Глухота - стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на самом близком расстоянии от уха. При этом сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие неречевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии. По аудиометрическим данным глухота - это не только снижение слуха выше 80 децибел, но и потеря или снижение слуха на различных частотах.

Особенно неблагоприятным является потеря или резкое снижение слуха в области частот, относящихся к речевым.

Тугоухость - стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращенной речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины. По данным аудиометрии, обнаруживается снижение слуха менее 80 децибел.

Важно подчеркнуть, что в современной сурдологической практике термин «тугоухий» применительно к детям с частично нарушенной слуховой функцией используется преимущественно в медицине, а в сурдопедагогике принято использовать соответствующий термин «слабослышащий».

4. Степень и характер речевого развития при нарушениях слуха обусловлены рядом причин:

степенью нарушения слуха;

временем возникновения слухового нарушения;

педагогическими условиями развития ребенка после наступления нарушения слуха;

индивидуальными особенностями ребенка.

Р.М. Боскис выделены две основные категории детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие. К категории глухих относятся те дети, для которых в результате врожденной или приобретенной в раннем возрасте глухоты невозможно самостоятельное овладение словесной речью. К категории слабослышащих относятся дети, у которых снижен слух, но на его основе возможно самостоятельное развитие речи.

Глухие и слабослышащие различаются по способу восприятия речи. Глухие овладевают зрительным (по чтению с губ и лица собеседника) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в процессе специального обучения. Слабослышащие могут самостоятельно овладевать восприятием на слух речи разговорной громкости в процессе естественного общения с окружающими. Значение

зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушения слуха.

Отдельную группу в отношении формирования речи и ее восприятия составляют позднооглохшие. Эти дети отличаются тем, что к моменту наступления у них нарушения слуха они обладали *уже сформировавшейся речью*. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи (так как после возникновения нарушения слуха без специальной педагогической поддержки словесная речь начинает распадаться), но все они имеют навыки словесного общения, в той или иной степени сформировавшееся словесно-логическое мышление. Для таких детей при поступлении в специальную школу (школу для слабослышащих детей) важной первоочередной задачей является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия обращенной к ним речи.

На основе педагогической классификации осуществляется дифференцированное специальное образование для детей, имеющих разную степень нарушения слуха и соответствующий уровень речевого развития. Рекомендация для ребенка того или иного вида специальной школы учитывает не только характер и степень нарушения слуха, но и состояние речевого развития. Поэтому позднооглохшие дети, как правило, учатся в школе для слабослышащих детей; глухому ребенку с высоким уровнем речевого развития сформированными навыками восприятия устной словесной речи также целесообразно посещать школу для слабослышащих.

Особенности психического и речевого развития детей, имеющих нарушения слуха

Развитие психики ребенка с нарушениями слуха протекает с отклонениями от обычной нормы. Дело не только в том, что ребенок плохо слышит, т.е. имеет физический (биологический) недостаток, но и в том, что этот недостаток привел к нарушению многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребенка, у которого сформировались только зачатки речи, мышление

почти не продвинулось в своем развитии от наглядно-образного к словесно-абстрактному. Другие стороны психики в своем становлении у этого ребенка не испытывали того решающего воздействия со стороны речи и отвлеченного мышления, которое имеет место в норме. Это относится прежде всего к сфере восприятия, в том числе к дефектному слуху: он не стал в полной мере речевым слухом. В таком состоянии взаимодействие слухового анализатора с речедвигательным оказалось нарушенным. Это помешало нормальному становлению речевых механизмов, вторично привело к недоразвитию речевой деятельности и продолжает препятствовать дальнейшему формированию речи.

У ребенка речевое недоразвитие обусловлено неполноценным слухом, что ведет к изменению хода общего развития (нарушение слуха - общее нарушение познавательной деятельности - недоразвитие речи).

Речевое недоразвитие носит характер вторичного проявления, оно возникает и существует как функциональное на фоне аномального развития психики в целом. Это осложняет социальное взаимодействие слабослышащего ребенка.

Именно в сфере речевого общения глухие и слабослышащие оказываются в невыгодном по отношению к своим слышащим сверстникам положении. Затрудненность словесного общения является одной из главных причин аномального развития.

Бедность речевого запаса, искаженный характер речи ребенка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия, накладывают отпечаток на ход развития познавательной деятельности. Это, в свою очередь, оказывает обратное отрицательное влияние на все компоненты языка в процессе их функционирования в речевой деятельности.

При поступлении в школу слабослышащие дети часто обнаруживают следующие нарушения речи:

- 1)недостатки произношения;
- 2)ограниченный запас слов;
- 3)недостаточное усвоение звукового состава слова, которое выражается не

только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов;

4) неточное понимание и неправильное употребление слов;

5) недостатки грамматического строя речи:

а) неправильное построение предложения;

б) неправильное согласование предложения;

б) ограниченное понимание устной речи;

7) ограниченное понимание читаемого текста.

К началу обучения в школе диапазон различий в уровне сформированности речи слабослышащих детей достаточно велик: от наличия зачатков речи (чрезвычайно бедный словарь, зачастую представленный обрывками слов, множественные проявления несформированности произносительной и грамматической сторон речи) до относительно сложившейся речи с отдельными лексико-семантическими, фонетическими и грамматическими недостатками.

Исследования речи слабослышащих позволили сделать вывод о том, что своеобразие их речи следует рассматривать не столько как недостаточность, сколько как процесс замедленного поступательного развития речи, подчиненного особым закономерностям.

Овладение языком в условиях специального обучения предполагает закономерное развитие речевого мышления слабослышащих детей, постепенный переход от свойственного им наглядного, конкретного отражения окружающей действительности к более обобщенному осознанию и воспроизведению на уровне усваиваемых языковых значений.

У младших школьников с нарушениями слуха отмечаются большие по сравнению со слышащими сверстниками трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове. Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит свое отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок. Замедленное формирование целостного образа обуславливает более позднее по сравнению с нормально слышащими детьми становление предметного рисунка у глухих детей. Особенности

сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов и в других видах деятельности.

Уровень сенсорного развития глухих младших школьников претерпевает существенные изменения в процессе обучения. Возможности усвоения сенсорного опыта увеличиваются по мере овладения речью. Развитие восприятия опосредуется усвоением слов, фиксирующих сенсорные эталоны, что способствует закреплению более четких, дифференцированных представлений о предметах. Вместе с тем, как было убедительно показано А. А. Венгер (1968), употребление глухими детьми слов, фиксирующих сенсорные эталоны, не всегда опирается на адекватные зрительные представления: слово может быть «пустым», не содержать в себе необходимую степень обобщения сенсорного опыта. Устранению таких проблем может способствовать обучение детей способам обследования и сопоставления свойств предметов, специальная работа по объединению эталона со словом. При рано начатом систематическом обучении глухие и слабослышащие дошкольники могут достигать высокого уровня сенсорного развития, характерного для их слышащих сверстников.

Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии наглядного мышления у детей с нарушениями слуха (А. А. Катаева, Ж. И. Шиф, Т. И. Обухова, Н. В. Яшкова). Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей.

Уровень понимания глухими детьми обращенной речи также неоднороден: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые глухие дети с развернутой фразовой речью способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении глухие дети также широко

пользуются указаниями на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами.

В младшем школьном возрасте ребенок усваивает правила поведения в обществе, нормы общественной морали. У него появляются самооценка и самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, формируются мотивы деятельности. Важнейшими условиями формирования личности ребенка является общение со взрослыми и сверстниками, включение в разные виды детской деятельности.

Особенности личностного развития глухих детей обусловлены рядом причин: обеднением или недостатком звуковых ощущений, что имеет важное значение для развития эмоционально-волевой сферы; трудностями в общении с окружающими и невозможностью полноценного усвоения социального опыта посредством речи; существенным недоразвитием разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарной трудовой), в процессе которых идет усвоение социального опыта и формирование личностных качеств.

Становление личности ребенка связано с формированием эмоционально-волевой сферы. Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития эмоций и чувств слышащих детей, однако имеет и свою специфику. Недостаток звуковых раздражений ставит ребенка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», не только задерживая его психическое развитие, но обедняя его мир и эмоционально. Несмотря на то, что у глухих дошкольников наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний глухие дети уступают слышащим.

Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих младших школьников лишь частично обусловлена нарушением слуха и непосредственно зависит от характера общения со взрослыми. Поведение родителей, особенно неумение взрослых слышащих людей, вызвать глухих младших школьников на эмоциональное общение, влияет на эмоциональную сферу детей. По данным В. Петшака, глухие дети, имеющие неслышащих

родителей, демонстрируют более высокий уровень эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей. По опознанию эмоций глухие дети существенно уступают слышащим.

Таким образом, усвоение нравственных норм, понимание их смысла происходит у слышащих детей в процессе речевого общения со взрослыми в различных ситуациях, в ходе одобрения или порицания взрослыми поступков ребенка. Важная роль в этом плане принадлежит игре, где дети постигают отношения между людьми, нормы поведения в обществе. Для детей младшего школьного возраста большое значение имеют чтение и рассказывание взрослыми сказок, рассказов, стихов. Значительно сложнее происходит этот процесс у дошкольников с нарушениями слуха. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысл и причины. Своеобразие игровой деятельности, трудности понимания и передачи смысловых отношений в игре не позволяют рассматривать игру необученных детей как средство нравственного воспитания. В процессе обучения, направленного на развитие ребенка, формирование речи и речевого общения, личностное развитие младших школьников с нарушениями слуха происходит более интенсивно. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки.

Условия инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха

Достижением отечественной сурдопедагогической науки является разработка и апробация базовых моделей интегрированного обучения на уровне дошкольного образования глухих и слабослышащих детей (Н.Н.Малофеев, Н.Д.Шматко). Опыт работы групп комбинированной направленности доказывает высокую эффективность данной формы интегрированного обучения детей с недостатками слуха. Однако существующая практика обучения показывает, что разработанные модели социальной и образовательной интеграции дошкольников с нарушением слуха не могут быть механически перенесены на этап школьного

образования. При переходе ребенка из дошкольного образовательного учреждения в школу перед родителями встает задача выбора образовательной среды, в которой будет учиться их ребенок.

Отечественные ученые рассматривают образовательную среду как естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение, систему педагогических и психологических условий и влияний. В структуре образовательной среды выделяют социальный, материально-технический и содержательный компоненты. Нарушение слуха у ребенка создает необходимость специального структурирования образовательной среды с учетом выделенных компонентов.

Проблема готовности массовой школы к принятию ученика с нарушенным слухом требует решения организационных, финансовых, технических и кадровых вопросов, позволяющих сделать интегрированное обучение максимально эффективным.

В условиях инклюзивного образования перед образовательными организациями стоит задача введения и реализации ФГОС общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что связано с созданием организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективность деятельности учреждений в данном направлении. Одним из ведущих нормативно-правовых документов ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является адаптированная образовательная программа, содержание которой каждое учреждение разрабатывает самостоятельно.

СФГОС - инструмент дифференциации уровней образования детей с ОВЗ, обучающихся в специальных (коррекционных) школах и гарантий специальной помощи детям, интегрированным в общеобразовательную среду.

Разработанные в ИКП РАО четыре варианта стандарта для обучения детей с нарушениями слуха являются системными характеристиками требований к уровню конечного результата начального школьного

образования, структуре образовательной программы, условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ.

Первый вариант СФГОС предполагает получение ребенком с нарушенным слухом цензового образования, сопоставимого по уровню с образованием его здоровых сверстников и в те же календарные сроки, т.е. может быть применён при осуществлении инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной учебной организации.

В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Обязательна систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка для реализации особых образовательных потребностей, целенаправленного формирования полноценной жизненной компетенции.

Включение глухого или слабослышащего ребенка в образовательную среду массовой школы - одна из наиболее сложных проблем отечественной дефектологической науки.

Важно выделить критерии, определяющие степень готовности глухого или слабослышащего школьника к образовательной интеграции.

Большинство ученых считают основополагающими образовательную и психологическую готовность детей. При этом состояние слуха не является решающим фактором для определения уровня готовности к интегрированному обучению.

Многие авторы отмечают, что интеграция может быть успешна при условии специальной подготовки кадров общеобразовательных учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ специальными знаниями и педагогическими технологиями, которые обеспечивают возможность квалифицированного обучения детей.

Психолого - педагогическое сопровождение ученика с нарушением слуха, обучающегося в массовой школе предусматривает:

- необходимость специальной организации процесса обучения в классе как неотъемлемой части помощи ученику с нарушенным слухом;

- необходимость организации помощи ученику: *систематической* (имеющей постоянный и пролонгированный характер), *комплексной* (включающей в себя помощь специалистов и родителей), *специальной* (имеющей особую, коррекционно-развивающую направленность).

Особое значение придается роли семьи интегрированного ребенка с нарушением слуха. Чрезвычайно важно, чтобы между родителями и педагогами установились доверительные отношения, и родители считали обязательным выполнение требований массового учреждения.

Реализация особых образовательных потребностей первоклассников с нарушенным слухом при обучении в условиях массовой школы»

Существуют общие образовательными потребности для всех учащихся массовой школы на начальной ступени образования: овладение содержанием образования, новыми социальными отношениями учитель - ученик и ученик - другие ученики, элементами учебной деятельности. Вместе с тем, исследователи выделяют «особые образовательные потребности» детей с ограниченными возможностями здоровья, что является основным для определения целей и задач реабилитации средствами образования, выстраивания логики коррекционной работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Для включения детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы наиболее важными являются следующие особые образовательные потребности:

1. Развитие способности воспринимать звучащую речь в разных акустических условиях.

2. Развитие способности понимать речь и правильно оценивать действия собеседника в различных коммуникативных ситуациях.

3. Развитие способности составлять продуктивные речевые высказывания, соответствующие теме и общей ситуации общения.

4. Развитие способности накапливать собственный жизненный опыт в процессе взаимодействия с окружающим миром и активно использовать его в общении и обучении.

5. Развитие способности выстраивать товарищеские и дружеские взаимоотношения со слышащими сверстниками.

Эффективная коррекционная помощь должна проводиться по двум основным направлениям.

Первое направление - коррекционная помощь, основанная на коррекции недостатков в развитии ребенка и раскрытии его личностного потенциала. Решение этой задачи находится в сфере компетенции учителя-дефектолога (сурдопедагога).

Второе направление - коррекционная помощь ребенку, направленная на преодоление насущных трудностей обучения и общения. Решение задач второго направления коррекционной помощи предусматривало ежедневную поддержку неслышащего ученика. Основными лицами, осуществляющими коррекционную помощь являются учитель класса, в котором обучался ребенок с нарушенным слухом, и родители.

Первое и второе направления образуют взаимосвязанную модель коррекционной помощи. Особенность этой модели заключается в организации гибких условий обучения, способствующих накоплению ребенком собственного опыта успешной деятельности, являющегося непосредственным стимулом его развития и повышения доли самостоятельности.

Задачи работы с родителями

Законодательно закрепленное право родителей самостоятельно решать, где, чему и как будет обучаться их ребенок, требует уважения к позиции семьи. С этой целью выделены основные задачи работы с родителями: сделать ясными особые образовательные потребности ребенка;

раскрыть возможности массовой школы в реализации особых образовательных потребностей ребенка;

разъяснить родителям функции учителя массовой школы и сурдопедагога в процессе обучения ребенка, оказания ему коррекционной помощи;

помочь родителям осознать собственные возможности ежедневной помощи своему ребенку, обеспечить их необходимыми знаниями и навыками возможной коррекционной помощи.

В ходе ежедневного общения с ребенком родителям следует использовать естественные жизненные ситуации для активизации и закрепления актуальных навыков восприятия и осмысления ребенком речевой и неречевой информации, продуцировании им собственной речи; необходимо организовывать разные виды совместной деятельности, интересные ребенку, постепенно повышая долю самостоятельности ребенка, значимости его действий для достижения общего результата.

Деятельность педагога в условиях включения в общеобразовательную среду класса ребенка с нарушенным слухом

Понимание учителями роли специальных условий в процессе общения с ребенком с недостатками слуха поможет выстроить стратегию работы с неслышащим учащимся: направленность на включение его в общий учебный процесс.

Учитель создаёт гибкие внешние условия обучения, которые стимулируют развитие у ребенка способности к продуктивному речевому общению и взаимодействию с учителем и сверстниками в разных ситуациях. Учитель постепенно усложняет условия обучения, стимулируя активность и целенаправленность ребенка, его самостоятельность на уроке и вне урока. Такая организация и методика работы подчинены принципу формирования у ученика с нарушенным слухом умений и навыков, адаптирующих ребенка к разным ситуациям общения и взаимодействия с людьми в школе и вне ее.

Постоянное облегчение условий коммуникации препятствует полноценному речевому общению с ребенком (например, на перемене учитель держит ребенка за руку, считая, что при увеличении расстояния

речевое общение будет затруднено). Своеобразная гиперопека со стороны учителя мешает развитию у глухого или слабослышащего ученика способности к успешному речевому общению в разных коммуникативных ситуациях.

При оказании помощи ученикам с нарушением слуха педагог должен организовывать свои действия в зависимости от уровня развития у ребенка способностей к самостоятельному продуктивному речевому общению.

Если ученик активен в использовании имеющихся умений и навыков, стремится самостоятельно разрешить возникшую трудность, успешен в знакомой и незнакомой ситуации, позиция педагога - наблюдательная (оказание коррекционной помощи только в случае необходимости).

При недостаточной активности и самостоятельности в знакомой привычной ситуации и при возникновении новых проблемных ситуаций позиция педагога - упреждающая (коррекционная помощь, предупреждающая возникновение трудностей).

При проявлении растерянности, неспособности к успешной деятельности в хорошо знакомых ситуациях, в новой проблемной ситуации позиция педагога - сопровождение (постоянная коррекционная помощь).

Достижением проведенного коррекционного обучения является накопление у ученика собственного опыта успешного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе учебной и внеучебной деятельности, что стимулирует его активность и самостоятельность, реализует его особые образовательные потребности.

Таким образом, планомерная, целенаправленная коррекционная помощь со стороны учителя, родителей (наряду с работой сурдопедагога) поможет включению первоклассников с нарушенным слухом в образовательную среду массовой школы.

Список литературы:

1. Соловьева Т.А. Образование ребенка с нарушением слуха в условиях массовой школы// Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: науч.-практ. конф., поев. 10-летию МГЛУ. - М.: МГПУ, 2005.-С. 180-183
2. Соловьева Т.А. Особые образовательные потребности в овладении читательской деятельностью учащихся с нарушением слуха, обучающихся в массовой школе // Чтение и грамотность в образовании и культуре: материалы Межд. науч.-практ. конф./ Сост. О.А, Борисова. - М.: РАЧ. 2009. - С. 53,108 (Текст парал. рус., англ.)
3. Булова Н.И. Интегративное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы// Интегративные тенденции современного специального образования. М.: Полиграф сервис, 2003 - с. 248 - 251.
4. Булова Н.И. Педагогические условия обеспечивающие эффективность формирования общеучебных умений у глухих учащихся младших классов. Методические рекомендации для учителей начальной школы I вида. Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. - 36 с.
5. Специальная педагогика: Учебное пособие для пед. Вузов [Текст] / Ред. Н.И. Назаровой. – 2-е изд.,стер. - М.: Академия,2000. – 396с. – (высшее образование)

Включение учащихся с нарушениями слуха
в образовательный процесс массовой школы

методические рекомендации

автор – составитель Н.И. Бурова - канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ

Сдано в набор 18.04.16. Подписано в печать 18.03.16.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 1,5. Тираж 100 экз.
