

На правах рукописи



Соловьёва Татьяна Александровна

**Включение детей с нарушением слуха
в образовательную среду массовой школы**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва – 2009

Работа выполнена в Учреждении Российской академии образования
«Институт коррекционной педагогики»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
Зыкова Татьяна Сергеевна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО
Кукушкина Ольга Ильинична

кандидат педагогических наук,
профессор
Туджанова Клавдия Ивановна

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Омский государственный
педагогический университет»

Защита состоится 28 января 2010 года в 14.00 на заседании диссертационного
совета Д 008.005.01 при Учреждении РАО «Институт коррекционной
педагогики» по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, 8, корп. 1

С диссертацией можно ознакомиться в Учреждении РАО «Институт
коррекционной педагогики»

Автореферат разослан 24 декабря 2009 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук

 Алла А.Х.

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Образовательная интеграция детей с особыми потребностями является общей мировой тенденцией, характерной для высокоразвитых стран. Это закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование (Н.Н.Малофеев).

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 повышают актуальность разработки проблемы обучения в массовой школе глухих и слабослышащих детей.

Обучаясь по дидактической системе массовой школы, ребенок с нарушением слуха должен овладеть общим содержанием школьного образования в единые со слышащими сверстниками сроки. Коррекционная педагогика располагает определенным опытом обучения неслышащих детей в массовой школе, свидетельствующим как о положительных результатах, так и о трудностях усвоения программного материала в этих условиях.

Актуальным представляется изучение особенностей обучения детей с нарушением слуха совместно со слышащими сверстниками в условиях

массовой школы.

Цель исследования: разработать направления и содержание коррекционной помощи первоклассникам с нарушением слуха, обучающимся в массовой школе, на основе определения их особых образовательных потребностей.

Объект исследования: обучение первоклассников с нарушенным слухом в массовой школе.

Предмет исследования: процесс включения первоклассников с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы.

Гипотеза исследования:

Мы предположили, что для полноценного включения ребенка с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы необходимо выявление и реализация его особых образовательных потребностей, обусловленных как спецификой психофизического и слухоречевого развития такого ребенка, так и условиями обучения в классе со слышащими сверстниками.

Специальная (коррекционная) помощь со стороны учителя массовой школы (наряду с работой учителя-сурдопедагога) и родителей, направленная на удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка с нарушением слуха, способствует повышению его успешности в общении и взаимодействии со взрослым и сверстниками, что положительно сказывается на усвоении образовательной программы.

Задачи исследования:

1. Провести анализ исследований по проблеме образования детей с недостатками слуха в условиях массовой школы.
2. Определить особые образовательные потребности первоклассников с нарушением слуха, обучающихся в массовой школе, учитывая как своеобразие их общего и речевого развития, так и новые условия обучения.
3. Обосновать направления и разработать содержание коррекционной

помощи первоклассникам с нарушенным слухом, обеспечивающей их включение в общий образовательный процесс.

4. Оценить эффективность коррекционной помощи ученику с нарушенным слухом, осуществляемой учителем и родителями, в условиях экспериментального исследования.

Методологическую основу исследования составили:

- фундаментальные положения культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, включая представления о зоне ближайшего развития, о необходимости построения обходных путей в обучении, о «социальном вывихе»;
- концепция эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии (Н.Н.Малофеев);
- психолого-педагогические основы воспитания и обучения детей с нарушениями слуха (Р.М.Боскис, С.А.Зыков, Б.Д.Корсунская и др.);
- отечественная концепция интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н.Малофеев, Н.Д.Шматко);
- научное обоснование понятия «особые образовательные потребности» (Е.Л.Гончарова, О.И.Кукушкина).

Методы исследования: анализ, систематизация и обобщение литературных данных по проблеме исследования; изучение истории развития детей с нарушенным слухом; систематическое наблюдение за первоклассниками с нарушенным и сохранным слухом; опрос (в форме интервью), беседа; психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, обучающий, контрольный; количественный и качественный анализ результатов исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологической базой исследования, его комплексностью, адекватностью методов исследования поставленным целям и задачам. Продолжительность и общий объем проведенных исследований, длительный и разносторонний характер наблюдений за постоянным составом

испытуемых, сочетание количественного и качественного анализа полученных данных повышают достоверность и надежность результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые сформулированы особые образовательные потребности младших школьников с нарушением слуха, обучающихся в массовой школе; обоснованы основные направления и содержание коррекционной работы; раскрыт механизм возникновения специфических трудностей в общении; описана феноменология взаимодействия учителя и ученика с нарушенным слухом в образовательной среде массовой школы; раскрыта роль родителей в обучении детей с нарушением слуха совместно со слышащими сверстниками; определены основные условия включения учеников с нарушением слуха в учебно-воспитательный процесс массовой школы.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования дополняют существующие в сурдопедагогике сведения о достижениях в развитии детей с нарушением слуха, обучающихся в условиях комбинированных групп дошкольных образовательных учреждений. Установлено, что процесс включения ребенка с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы предусматривает удовлетворение его особых образовательных потребностей.

Практическая значимость состоит в том, что разработаны методические подходы к обучению детей с нарушенным слухом в условиях массовой школы, способствующие их успешной адаптации и полноценному включению в новую образовательную среду. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности педагогов массового и специального образования, работающих с глухими и слабослышащими детьми, обучающимися совместно со слышащими сверстниками. Возможно использование материалов исследования при написании методических пособий для специалистов и родителей.

Результаты исследования важны для разработки специальных

стандартов общего образования детей с нарушением слуха.

Организация исследования. В исследовании приняли участие 62 ребенка (16 детей с нарушенным слухом и 46 детей с нормальным слухом). Дети с нарушенным слухом на момент эксперимента обучались в первых классах массовых школ. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГОУ СОШ № 578 ЮАО г. Москвы с 2004 по 2009 г.г.

Апробация исследования. Работа обсуждалась на заседаниях лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушением слуха Учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики», представлялась на Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения С.А. Зыкова (Москва, 2007), Международной научно-практической конференции «Чтение и грамотность в образовании и культуре» (Москва, 2009), Всероссийских совещаниях, посвященных вопросам разработки и внедрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Москва, 2008, 2009).

Материалы исследования включены автором в лекционные курсы повышения квалификации учителей-сурдопедагогов и педагогов массовых школ.

Положения, выносимые на защиту:

- Учащиеся с нарушением слуха, готовые к обучению в массовой школе, испытывают специфические трудности при включении в образовательную среду массовой школы.
- Особенности общего и слухоречевого развития ребенка с недостатками слуха влияют на успешность взаимодействия с учителем и сверстниками, на эффективность школьного обучения.
- Возникновение специфических трудностей обусловлено несоответствием условий обучения в массовой школе возможностям ребенка с нарушением слуха. Понимание причин возникновения трудностей у слабослышащих и глухих учащихся позволяет выявить их особые образовательные

потребности.

- Особые образовательные потребности интегрированных первоклассников с нарушением слуха заключаются в развитии способностей к успешному, продуктивному общению и познанию в новых сложных условиях массовой школы.
- Реализация особых образовательных потребностей требует организации коррекционной помощи одновременно по двум взаимосвязанным направлениям: развитие потенциальных возможностей ребенка в ходе обучения и преодоление специфических трудностей, возникающих при взаимодействии с новой образовательной средой.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения. Объем работы составляет 170 страниц машинописного текста (без учета приложения). Работа иллюстрирована 3 таблицами, 13 рисунками.

Основное содержание работы.

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы исследования, научная новизна и практическая значимость. Ставится цель и задачи исследования, формулируется гипотеза, определяется объект, предмет и методы исследования, раскрываются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Проблемы обучения учащихся с нарушенным слухом в условиях массовых образовательных учреждений» анализируется современное состояние теории и практики интегрированного обучения детей с нарушением слуха, рассматриваются научно-методические предпосылки определения особых образовательных потребностей интегрированных школьников с нарушенным слухом.

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 (Е.А.Гиндина, М.Г.Гуревич, И.И.Дорофеева, Л.Л.Лосева, Э.В.Миронова, В.Н.Сводина, И.А.Теплоухова, Л.П.Терьянова, Н.Д. Шматко).

Существующая практика обучения показывает, что разработанные модели социальной и образовательной интеграции дошкольников с нарушением слуха не могут быть механически перенесены на этап школьного образования (Т.И.Васильева, Т.С.Зыкова, Н.Д.Шматко и др.). 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 (А.В.Хуторской), систему педагогических и психологических условий и влияний (И.В.Ермакова, Н.И.Поливанова, А.Савенков, И.М.Улановская, В.А.Ясвин и др.). 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.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что в условиях появившейся в стране вариативности организации образования детей с нарушением слуха продолжает функционировать система обучения, научно-теоретические и методические основы которой заложены в трудах отечественных исследователей (Р.М.Боскис, С.А.Зыков, Т.С.Зыкова, К.Г.Коровин, Ф.Ф.Рау и др.). Деятельность специальных (коррекционных) школ I и II вида характеризуется сочетанием традиций и новаторства на переходном этапе эволюционного развития системы обучения детей с нарушением слуха (Т.С.Зыкова, 2006).

Включение глухого или слабослышащего ребенка в образовательную среду массовой школы - одна из наиболее сложных и малоизученных

проблем отечественной дефектологической науки. Образовательная среда массовой школы рассчитана на нормально развивающегося ребенка и отвечает его потребностям. 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 (Р.М.Боскис, И.М.Гилевич, Л.П.Назарова, Л.И.Тигранова, Л.М.Шипицына и др.)

Проблема готовности массовой школы к принятию ученика с нарушенным слухом требует решения организационных, финансовых, технических и кадровых вопросов, позволяющих сделать интегрированное обучение максимально эффективным (Л.И. Аксенова, Г.Л.Зайцева, Е.Н.Ким, Э.И.Леонгард, Н.Н.Малофеев, М.И.Никитина, Г.Н.Пенин, О.Н.Смолин, А.Г.Станевский и др.).

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 (Н.Н.Малофеев, Л.М.Шипицына; Stinson, Antia, 1999; Poon-McBrayer, 1994, Forlin, Dowson, Wood и другие). Выявлена зависимость отношения педагогов специальных и массовых образовательных учреждений к обучению ребенка с нарушением слуха в условиях интеграции от их вовлеченности в этот процесс и информированности о его положительных результатах (С.А.Алейникова, М.М.Маркович, В.А.Прудникова, Н.Д.Шматко).

Таким образом, возникает специальная задача подготовки учителей массовой школы к обучению детей с недостатками слуха. В этом отношении сделано практически очень мало. Разработана общая программа подготовки учителей массовой школы к работе с детьми с нарушениями слуха

(И.М.Гилевич, Л.И.Тигранова). Данная программа требует апробации и проверки в естественных условиях обучения в массовой школе.

Следующий аспект, требующий особого внимания, - психолого-педагогическое сопровождение ученика с нарушением слуха, обучающегося в массовой школе. В существующих публикациях рассматривается:

- необходимость специальной организации процесса обучения в классе как неотъемлемой части помощи ученику с нарушенным слухом (Э.И.Леонгард, Э.В.Миронова, Л.П.Назарова, Л.М.Шипицына, Н.Д.Шматко и другие);

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

В педагогической литературе особое значение придается семье интегрированного ребенка с нарушением слуха (В.А.Крайнин, З.М.Крайнина, И.В.Самошенко и др.). Чрезвычайно важно, чтобы между родителями и педагогами установились доверительные отношения, и родители считали обязательным выполнение требований массового учреждения (Э.И.Леонгард, Н.Д.Шматко и др.).

Исследователи, изучающие процесс обучения детей с нарушением слуха в массовой школе, указывают на необходимость реализации требований, которые предъявляет к каждому своему ученику общеобразовательное учреждение. Анализ литературных источников позволяет выделить общие образовательные 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 (М.И.Лисина, А.И.Луников, Н.И.Непомнящая и др.)

Вместе с тем, исследователи выделяют «особые образовательные потребности» детей с ограниченными возможностями здоровья

(О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова), что является основным для определения целей и задач реабилитации средствами образования, выстраивания логики коррекционной работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Проведены научные исследования, раскрывающие особые образовательные потребности детей с аутизмом, речевыми нарушениями, глухих детей со сложной структурой нарушения (Л.А.Головниц, Е.Л.Гончарова, Н.Б.Лаврентьева, Л.Е.Томме, Н.Г.Сошникова). Особые образовательные потребности детей с нарушением слуха, обучающихся в массовой школе, и содержание коррекционной помощи им раскрыто недостаточно и требует дальнейшего изучения.

Таким образом, анализ литературы подтвердил актуальность проблемы исследования и определил наиболее значимые теоретические положения, касающиеся обучения и развития детей с нарушением слуха (Р.М.Боскис, С.А.Зыков, Б.Д.Корсунская, Ф.Ф.Рау), разработанные во второй этап развития системы специального образования (периодизация Н.Н.Малофеева). Исследования, посвященные обучению детей совместно со слышащими школьниками, требуют рассмотрения применительно к третьему этапу особенностей действия этих важнейших положений.

Вторая глава «Особые образовательные потребности первоклассников с нарушенным слухом, обучающихся в массовой школе (констатирующий эксперимент)» посвящена изучению особенностей речевого общения и взаимодействия первоклассников с нарушенным слухом с учителем и слышащими сверстниками.

Психолого-педагогическое изучение учащихся с нарушенным и сохранным слухом, обучающихся в массовой школе, включало в себя следующие этапы:

- изучение информации об особенностях развития ребенка, об условиях обучения и воспитания в дошкольный период на основе данных медицинской и педагогической документации, беседы с родителями и педагогами детских садов;

- анализ результатов логопедического обследования детей с нарушенным и сохранным слухом (данные индивидуальной речевой карты);
- наблюдение за взаимодействием первоклассников с нарушенным слухом с учителем и слышащими одноклассниками в процессе учебной и внеучебной деятельности;
- сравнительное исследование способностей к успешному речевому общению первоклассников с нарушенным и сохранным слухом с использованием серии экспериментальных заданий (лабораторный эксперимент);
- сопоставление и обобщение результатов эксперимента.

В ходе исследования сравнивались данные по двум экспериментальным группам. Первая (экспериментальная) группа – учащиеся с нарушенным слухом, вторая (контрольная) группа – учащиеся с нормальным слухом.

Анализ анамнестических сведений показал, что в группе испытуемых с нарушенным слухом наблюдаются различия по степени потери слуха: шесть глухих учеников, шесть с тяжелой тугоухостью и четверо детей с тугоухостью легкой и средней степени. Все дети относятся к категории ранооглохших. Общим для большинства детей с нарушением слуха являлось наличие слышащих родителей, своевременное (с момента выявления) включение в коррекционно-развивающий процесс и владение устной речью как основным средством общения с окружающими.

Традиционное логопедическое обследование речевого развития слышащих детей по типовой речевой карте было проведено с первоклассниками с нарушенным и сохранным слухом. Выяснилось, что у всех детей с нарушенным слухом и у значительной части первоклассников с сохранным слухом имеются недостатки в развитии устной речи. По результатам проверки выделены четыре группы испытуемых, куда вошли дети и с нарушенным и с сохранным слухом (рисунок 1.):

1 группа – дети, у которых преимущественно нарушена произносительная сторона речи. Смысловая сторона речи развита в

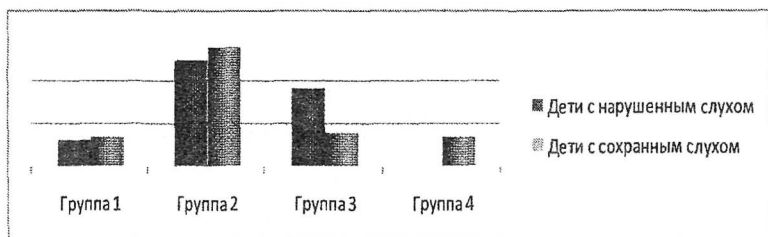
соответствии с возрастной нормой, либо нарушена незначительно.

2 группа – дети, у которых наблюдается преимущественное нарушение смысловой стороны речи. Нарушения произносительной стороны речи незначительны.

3 группа – дети, у которых наблюдаются существенные недостатки в развитии как произносительной, так и смысловой сторон речи.

4 группа – дети, у которых уровень развития смысловой и произносительной стороны речи соответствует возрастной норме.

Рисунок 1. Результаты обследования речи первоклассников с нарушенным и сохранным слухом с использованием материалов типовой речевой карты.



Данный рисунок демонстрирует распределение детей по группам. Школьники с нарушенным слухом не вошли в состав 4 группы. Однако, в целом речь детей с нарушенным слухом соответствовала минимальным требованиям к речи глухих и слабослышащих детей, поступающих в массовую школу (И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова).

Для более полной характеристики речи детей с нарушенным слухом потребовалось дополнительное изучение способности учащихся использовать актуальные речевые умения и навыки для организации продуктивного речевого общения в разных коммуникативных ситуациях (как знакомых, так и незнакомых).

В разделе «Особенности речевого взаимодействия первоклассников с нарушенным слухом с учителем и сверстниками» представлены результаты систематических наблюдений за учебным процессом в классах массовой школы, где обучаются дети с нарушенным слухом, а также методика и

результаты лабораторного эксперимента.

На начальном этапе обучения образовательной средой для ребенка является организованный учебно-воспитательный процесс, в основе которого взаимодействие учителя и ученика, а также ученика и других учеников. Предметом рассматриваемого взаимодействия на первом году школьного обучения является как формирующаяся учебная деятельность, так и другие виды детской деятельности, основанные на жизненном опыте ребенка, значимых событиях его жизни.

Наблюдение за взаимодействием и характером речевого общения детей с нарушенным слухом с учителем и одноклассниками на уроке и во внеурочной деятельности (на перемене, в столовой, на прогулке и т.д.).

Результаты показали, что все первоклассники с нарушением слуха обладали развитыми навыками восприятия речи, ее понимания и продуцирования собственных речевых высказываний. Трудности возникали у них при общении в новых и сложных условиях коммуникации. Так, первоклассники с нарушением слуха затруднялись в понимании высказываний, содержащих подтекст, выраженный с помощью интонационно-мимических средств, переносного смысла слов и выражений (например, «я тебе возьму» или «я тебе пойду» в значении запрета: не бери, не ходи и др.); в понимании объемных высказываний, содержащих несколько микротем (дети утомлялись, им требовалась помощь в выделении главной и второстепенной информации, в выделении знакомых и неизвестных слов и выражений); в обобщении смысла высказываний нескольких собеседников.

Наблюдение за взаимодействием неслышащих детей со своими одноклассниками позволило выделить его разные варианты (позитивные и негативные). В основе позитивных взаимоотношений детей лежала общность их интересов, сходство представлений о себе и окружающем мире. При этом нарушение слуха у ребенка не играло для его слышащих сверстников значительной роли и не мешало установлению межличностных отношений. Кроме того, слышащие ученики в процессе общения с глухими и

слабослышащими детьми учитывали их особенности восприятия речи (предварительно привлекали внимание своего неслышащего сверстника, а затем говорили внятно, четко, в нормальном и чуть замедленном темпе). В основе негативных взаимоотношений лежало непонимание детьми друг друга. В ходе наблюдений зафиксированы ситуации, когда слышащие дети не понимали мотивов поведения своего сверстника с нарушенным слухом. Так, не понимали юмора, инфантильное поведение детей с нарушением слуха обращали на себя внимание одноклассников, побуждая сделать вывод о том, что они «странные», «не такие, как я».

Следующим этапом исследования стало проведение лабораторного эксперимента, направленного на изучение способностей к продуктивному речевому общению первоклассников с нормальным и нарушенным слухом. Исследование проводилось в форме индивидуального обследования ребенка с использованием **серии экспериментальных заданий**: составление рассказа по сюжетным картинкам разного уровня сложности, составление рассказа и беседа на тему «Моя мама», понимание эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках, понимание и решение нелогичных (провокационных) заданий, решение практических заданий, выявляющих уровень реальных представлений об окружающем мире (на примере свойств знакомых предметов). В диссертации представлено подробное описание методик и содержания лабораторного эксперимента.

На основе анализа данных и обобщения результатов исследования возможно сделать следующие выводы.

К началу школьного обучения дети с нарушенным слухом обладали определенными умениями и навыками в сфере речевой деятельности. При решении коммуникативных задач благодаря предшествующему дошкольному обучению (девять из шестнадцати испытуемых – выпускники комбинированных групп дошкольных образовательных учреждений), дети с нарушенным слухом показывали более высокие результаты, чем их слышащие сверстники. Они успешно составляли диалог и монолог на

знакомую тему, репродуктивно используя сформированные ранее навыки поведения и речи. Например, при составлении рассказа по сюжетной картинке «Осень» или «Лето» дети с нарушенным слухом демонстрировали значительно более высокую результативность, чем их слышащие сверстники. Показатели уровня выполнения задания в группе учащихся с нарушенным слухом распределились следующим образом: приблизительно две трети детей (62 %) справились с заданием на высоком уровне и одна треть (38 %) – на среднем. В группе слышащих детей наблюдалось иное распределение количественных показателей: лишь 8 из 36 детей (22 %) выполнили задание на высоком уровне, 23 ученика (64 %) - на среднем и 5 детей (14 %) - не справились с выполнением задания.

В ситуации, где требуется новый алгоритм действий, возникает необходимость творческого применения имеющихся знаний и умений, результативность речевой деятельности детей с нарушенным слухом резко снижается. Так, при составлении рассказа по картинке «Космос» из 62 % детей, показавших ранее высокий уровень выполнения заданий, только одна треть (24 %) сохранила высокую результативность, а остальные дети (38%) не выполнили задания.

В отличие от своих сверстников с нарушенным слухом слышащие учащиеся показывали сходные результаты при составлении рассказов по вышеназванным картинкам. Рассказы детей с нормальным слухом отражали как уровень речевого развития ребенка, так и особенности его личности, накопленный жизненный опыт. Гибкость, вариативность в речи позволяла им переходить при составлении рассказа от монолога к диалогу (обращались к экспериментатору с вопросами, просьбой о помощи).

Речь детей с нарушенным слухом отличалась стремлением к детализации. Им было трудно ответить на вопрос в краткой, лаконичной форме, мало (в сравнении с речью слышащих сверстников) ёмких по смыслу слов и выражений. Так, рассказывая о своей маме, дети с нарушенным слухом детально описывали ее внешность, подробно рассказывали о ее

достоинствах, используя развернутые фразы. При этом затруднялись передать в речи особенность, исключительность отношений с мамой (на вопрос «почему ты любишь маму» в большинстве случаев дети с нарушенным слухом отвечали *не знаю*, слышащие дети в большинстве случаев отвечали: *моя родная мама; моя мама, а я - её ребенок*).

Лабораторный эксперимент показал, что у детей с нарушенным слухом имеются трудности понимания неярко выраженных эмоций (удивление, любопытство и др.). Например, они называли только отдельные элементы позы и поведения рисуночного персонажа, не вычлняя общего смысла его переживания. Так, рассматривая картинку «Удивление», Вика Б. (глухота) отвечает: *смотрит, руки вот так держит* (показывает) *летит, может быть*. Абсолютное большинство слышащих первоклассников не испытывали подобных трудностей. Так, при объяснении эмоционального состояния героя на картинке они активно приводили примеры из собственной жизни, описывали ситуации, в которых обычно возникает данная эмоция.

На страницах диссертации представлен экспериментальный материал, который позволил выявить особенности представлений детей с нарушением слуха об окружающем мире, свидетельствующий о несоответствии между имеющимися знаниями и реальным чувственным опытом. Например, Андрей М. (3-4 степень тугоухости) подробно и правильно рассказывает о том, где и как растут фрукты, а на просьбу экспериментатора нарисовать «как растёт яблоко» изображает яблоко с корешками, растущее на грядке.

Третий раздел «Характеристика особых образовательных потребностей первоклассников с нарушением слуха» посвящен анализу материалов констатирующего эксперимента и формулировке особых образовательных потребностей первоклассников с нарушением слуха, обучающихся в массовой школе.

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.

Удалось выделить и подробно описать уровни развития указанных способностей: высокий, средний и низкий. В основе разграничения способностей по уровням лежали: 1) характер активности и целенаправленности ребенка в процессе речевого общения и взаимодействия, 2) самостоятельность в достижении результата деятельности и мера необходимой помощи ребенку. В большинстве случаев наблюдался разный уровень развития названных способностей у одного и того же ребенка с нарушенным слухом. На страницах диссертации дан конкретный материал, иллюстрирующий выделенные уровни.

Результаты констатирующего эксперимента доказывают необходимость максимальной индивидуализации процесса коррекционной помощи слабослышащему или глухому первокласснику с учетом его актуальных и потенциальных возможностей.

В третьей главе *«Реализация особых образовательных потребностей первоклассников с нарушенным слухом при обучении в условиях массовой школы»* представлена методика и результаты экспериментальной работы, направленной на включение ребенка с нарушением слуха в общий учебно-воспитательный процесс массовой школы.

В первом разделе раскрываются направления и содержание

коррекционной помощи интегрированному первокласснику с нарушенным слухом, основанной на развитии способностей к успешному речевому общению и взаимодействию с учителем и сверстниками. Из этого следует, что 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 задач первого направления требовало применения специальных сурдопедагогических знаний и преимущественно находилось в сфере компетенции учителя-дефектолога (сурдопедагога). В контекст данного диссертационного исследования не входило подробное описание содержания и методов коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога (сурдопедагога), работающего с неслышащими учащимися массовой школы. Но всем первоклассникам, принявшим участие в эксперименте, оказывалась постоянная систематическая помощь со стороны учителя-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 являлись 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.

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях средней общеобразовательной школы с гимназическими классами № 578 ЮАО города Москвы. В этой школе был открыт класс кратковременного

пребывания для учащихся с нарушенным слухом, обучающихся в массовых школах Южного административного округа (*на основе «Положения о классе кратковременного пребывания»*). На класс была выделена ставка учителя-дефектолога-сурдопедагога и 0,5 ставки педагога – психолога.

Экспериментальная работа включала в себя:

I. Обучение учителей массовой школы работе с детьми с нарушенным слухом, их подготовка к оказанию коррекционной помощи таким ученикам, консультирование. Цель работы с учителем - формирование профессиональной компетенции в вопросах обучения и развития ученика со слуховой патологией.

II. Оказание консультативной помощи родителям учащихся с нарушением слуха.

III. Научно-методическое сопровождение коррекционной поддержки учеников, которую осуществлял учитель класса. В ходе экспериментальной работы разрабатывалась индивидуальная программа коррекционной помощи ученику, ее корректировка и адаптация, промежуточный и итоговый контроль ее результативности.

Часть учителей отказалась участвовать в специально организованном обучающем эксперименте. В результате образовались две группы педагогов (А и В). Группа А – учителя школы № 578 г. Москвы, которые активно участвовали в эксперименте. Группа В – учителя, отказавшиеся от экспериментальной работы (школы ЮАО г. Москвы). Дети, обучавшиеся в классах педагогов группы А, вошли в экспериментальную группу (ЭГ). Остальные ученики (из классов группы В) составили контрольную группу (КГ).

В процессе эксперимента нами была организована работа с родителями в форме индивидуальных бесед и консультаций, а также в форме родительских собраний с привлечением школьных специалистов, администрации школы. Законодательно закрепленное право родителей самостоятельно решать, где, чему и как будет обучаться их ребенок, требует

уважения к позиции семьи. С этой целью были 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 предлагалось использовать естественные жизненные ситуации для активизации и закрепления актуальных навыков восприятия и осмысления ребенком речевой и неречевой информации, продуцировании им собственной речи; организовывать разные виды совместной деятельности, интересные ребенку, постепенно повышая долю самостоятельности ребенка, значимости его действий для достижения общего результата.

Результаты обучения детей ЭГ и КГ оценивались путем изучения продуктов деятельности ребенка (диктанты, контрольные работы, тестовые итоговые работы и др.); беседы с учителями; анализа школьной документации на каждого ребенка, отражающие промежуточные и конечные результаты обучения. При сравнении итоговых балльных оценок выяснилось, что дети из экспериментальной и контрольной групп в конце учебного года показали сходные результаты в усвоении программных знаний. Представлялось важным определить, как были достигнуты результаты обучения в обеих группах детей.

Из данных беседы с родителями выяснилось, что объем домашней работы и дополнительных занятий был значительно больше у детей КГ, так как они слабо усваивали программный материал на уроках в школе.

Изучение учебного процесса в классах, где обучались слабослышащие и глухие дети ЭГ и КГ, показало разный характер работы учителей с учащимися с недостатками слуха.

Наблюдения и беседы с педагогами обеих групп показали, что большинство из них осознанно взяли в свой класс ребенка с нарушенным слухом. Все педагоги понимали, что у неслышащего ученика есть потребность в помощи, ему трудно самостоятельно включиться в общий образовательный процесс. При этом, стратегия работы с неслышащим учащимся у учителей из групп А и В по своей направленности были противоположны. В первом случае (группа А) работа с учеником была направлена на включение в общий учебный процесс, а во втором (группа В) – выведение из него, превалирование индивидуальной работы над фронтальной.

Сравнительный анализ профессиональной деятельности педагогов из указанных групп показал разное понимание учителями роли специальных условий в процессе общения с ребенком с недостатками слуха.

В рамках эксперимента было важным создание гибких внешних условий обучения, которые бы стимулировали развитие у ребенка способности к продуктивному речевому общению и взаимодействию с учителем и сверстниками в разных ситуациях. В связи с этим педагоги группы А постепенно усложняли 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.

Учителя из группы В считали, что только при постоянстве облегченных условий коммуникации возможно полноценное речевое общение с ребенком (например, на перемене учитель держал ребенка за руку, считая, что при увеличении расстояния речевое общение будет затруднено). Своеобразная гиперопека со стороны учителя мешала развитию у глухого или слабослышащего ученика способности к успешному речевому общению в разных коммуникативных ситуациях. В результате изменения в окружающей обстановке становились для детей контрольной группы

сильным стрессовым переживанием.

Существенно разными у педагогов из названных групп были подходы к оказанию помощи ученикам с нарушением слуха.

Вместе с руководителем эксперимента педагоги из группы А организовывали свои действия в зависимости от уровня развития у ребенка способностей к самостоятельному продуктивному речевому общению, выявленных в констатирующем эксперименте (высокий, средний и низкий уровень). При высоком уровне 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 среднем уровне ученик проявляет достаточную активность и самостоятельность в знакомой привычной ситуации, в случаях возникновения новой проблемной ситуации продуктивность существенно снижается. Позиция педагога – упреждающая (коррекционная помощь, предупреждающая возникновение трудностей). Низкий уровень характеризуется недостаточной активностью и самостоятельностью в хорошо знакомых ситуациях, при этом в новой проблемной ситуации появляется растерянность, неспособность к успешной деятельности. Позиция педагога – сопровождение (постоянная коррекционная помощь).

Педагоги из группы В иначе относились к участию ученика с нарушенным слухом в общей деятельности класса. Учителя спрашивали его первым, предлагали выполнить индивидуальные письменные задания на карточках и др. В случаях, когда учитель хотел помочь ребенку, он сажал его с сильным учеником, не вызывал к доске, использовал утрированную артикуляцию, говорил без соблюдения норм орфоэпии.

Данные контрольного эксперимента сопоставлялись с данными констатирующего эксперимента, в котором у испытуемых были выделены уровни развития способностей воспринимать речь, понимать речь и действия собеседника, образовывать продуктивные речевые высказывания, а также

уровни развития умения выстраивать товарищеские и дружеские отношения со сверстниками.

Продвижение ребенка с одного уровня на другой связано как с изменением его активности, так и самостоятельности в процессе общения и обучения, степени помощи со стороны учителя, что отражено на рисунках 2 и 3.

Рисунок 2. Изменение активности учащихся из экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группы на конец первого года обучения.

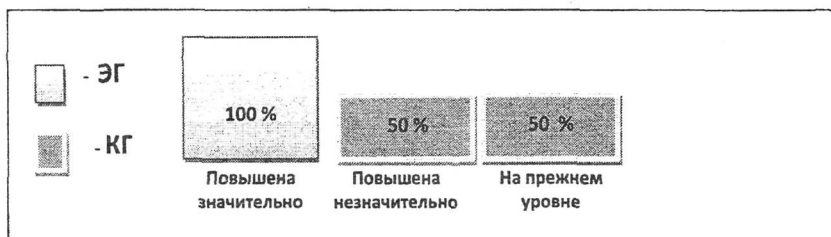
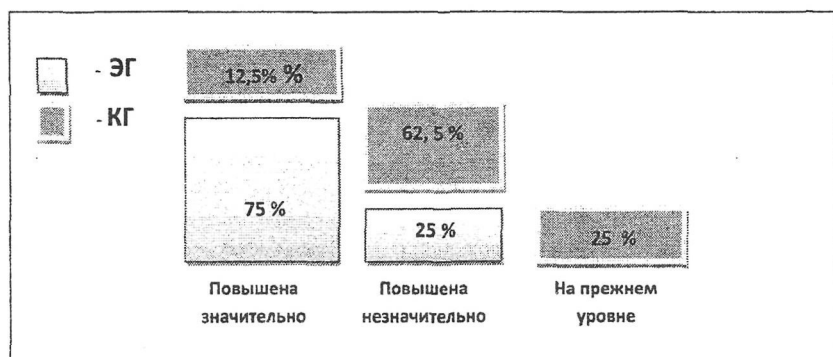


Рисунок 3. Изменение самостоятельности учащихся из экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группы на конец первого года обучения.



Результаты свидетельствуют, что наблюдаются значительные различия в показателях активности и самостоятельности детей из обеих групп. У учащихся ЭГ в большинстве случаев значительно повысилась активность и самостоятельность в общении и взаимодействии с учителем и сверстниками. Ученики ЭГ в течение учебного года участвовали во многих школьных мероприятиях, на уроке и перемене стремились включиться в

общую деятельность класса. В новой проблемной ситуации они успешно применяли имеющиеся коммуникативные навыки (уточняли сказанное, задавали вопросы, обращались за помощью к учителю и т.д.), в чем они испытывали особое затруднение в начале учебного года. У детей КГ во многих случаях возрастали трудности в обучении и общении. На уроке они часто были пассивны, неспособны к выполнению задания в нужном темпе, не проявляли в должной мере интереса к общей беседе в классе. При общении с экспериментатором отказывались говорить о своих одноклассниках, отношениях с ними.

Таким образом, планомерная, целенаправленная коррекционная помощь со стороны учителя, родителей (наряду с работой сурдопедагога) способствовала включению первоклассников с нарушенным слухом в образовательную среду массовой школы. Перспективы исследования представляются нам в разработке проблем образования детей с нарушениями слуха в условиях массовой школы на последующих этапах обучения.

В заключении представлены основные выводы диссертационного исследования, которые отражают результаты констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

- Понимание причин и механизма возникновения трудностей в обучении и общении у интегрированных детей с недостатками слуха позволяет определить их особые образовательные потребности.
- Помещение глухого или слабослышащего ребенка в среду слышащих детей, игнорирование его особых образовательных потребностей, может сделать обучение формальным и малоэффективным.
- Особые образовательные потребности первоклассников с нарушением слуха включают развитие целого комплекса способностей: воспринимать звучащую речь в разных акустических условиях; понимать речь и правильно оценивать действия собеседника в различных коммуникативных ситуациях; составлять продуктивные речевые высказывания; выстраивать товарищеские и дружеские отношения со сверстниками; обобщать

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

- Особые образовательные потребности первоклассников с нарушением слуха обуславливают содержание коррекционной помощи таким детям, выстраивая логику работы с ними.
- Коррекционная помощь должна проводиться одновременно по двум направлениям: развитие потенциальных возможностей ребенка и решение его актуальных проблем путем нормализации взаимодействия с внешним миром. В результате возникает взаимосвязанная модель коррекционной помощи, в которой внешние условия обучения и общения носят достаточно гибкий характер.
- Результаты обучающего эксперимента подтверждают необходимость оказания консультативно-методической помощи учителям массовой школы с целью формирования у них профессиональной компетентности в вопросах обучения детей с нарушением слуха.
- Большая роль в организации совместного обучения детей с нарушенным слуха со слышащими сверстниками отводится родителям, которые (наряду с учителем и сурдопедагогом) реализуют задачи налаживания взаимодействия ребенка с окружающим миром.
- 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.

По теме исследования опубликованы следующие работы

Статьи в ведущих рецензируемых научных журналах, определенных ВАК:

1. Соловьева Т.А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе// Дефектология. – 2005. - № 5. – С. 44-48

Работы в других изданиях:

2. Зыкова Т.С., Соловьева Т.А. Обеспечение преемственности в системе

дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. - №5. – С. 5-12 (авторский вклад 40%)

3. Соловьева Т.А. Образование ребенка с нарушением слуха в условиях массовой школы// Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: науч.-практ. конф., посв. 10-летию МГПУ. – М.: МГПУ, 2005. – С. 180-183

4. 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.)

5. Соловьева Т.А., Роснач Д.Ю. Образовательная интеграция учащихся с нарушением слуха: поиск эффективных путей коррекционной помощи [Электронный ресурс] // Материалы II Всероссийских педагогических чтений по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии. – М.: ИКП РАО, 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – 2,37 МБ (авторский вклад 70 %)

Подписано в печать: 21.12.2009

Заказ № 3230 Тираж - 100 экз.

Печать трафаретная.

Типография «11-й ФОРМАТ»

ИНН 7726330900

115230, Москва, Варшавское ш., 36

(499) 788-78-56

www.autoreferat.ru