**Построение эффективной коррекционно-развивающей среды**

**для работы с детьми с нарушением слуха**

Понятие «коррекционно-развивающей среды» можно рассматривать с различных позиций. Прежде всего, к коррекционно-развивающей среде относится вся система коррекционно-развивающей работы, условия организации жизнедеятельности, обучения и развития воспитанников данного учреждения. В связи с этим рекомендуется коррекционно-развивающую среду рассматривать как основополагающий блок в системе коррекционно-развивающей работы, определить приоритетные направления и разработать комплекс мер по ее совершенствованию с учетом специфики учреждения, активно включая в данный процесс самих воспитанников.

Под коррекционно-развивающей работой будем понимать систему медицинских, педагогических, психологических мероприятий (воздействий), способствующих полноценному развитию всех детей, преодолению отклонений в их развитии и служащих целям адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья или любых детей, испытывающих трудности в обучении и в социальной адаптации в целом.

Коррекционно-развивающая работа – это дополнительная к основному образовательному процессу деятельность, способствующая более эффективному развитию ребенка, раскрытию и реализации его способностей в различных сферах.
Эта работа не подменяет собой обучение ребенка, в том числе обучение детей с особыми образовательными потребностями, которое тоже носит коррекционно-развивающий характер, а включена в психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе.

Главными задачами современного личностно-социально ориентированного образования являются реализация прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования и коррекционной помощи путем обеспечения их доступности и создания для этого специальных условий; социальная адаптация и интеграция указанных лиц в общество.

Как показывают исследования ведущих зарубежных и отечественных дефектологов (Р.М. Боскис, Ф.Ф. Рау, Е.З. Яхнина, Е.П. Кузьмичева, А. Леве и др.), социальная адаптация детей с нарушением слуха и полноценное их включение в среду слышащих невозможны без наличия общепринятого универсального средства общения – устной речи, которая должна соответствовать речи нормально слышащих людей. Коммуникативная компетентность выпускника с нарушением слуха будет содействовать более свободному выбору профессии или учебного заведения, трудоустройству и профессиональной карьере, достижению определенного социального статуса. С точки зрения коммуникации, при обучении устной речи детей с нарушением слуха важно учитывать не только механизмы произношения, но и механизмы восприятия речи на слух. Именно эти области – обучение устной речи в условиях интенсивного развития нарушенной слуховой функции – и должны, на наш взгляд, составлять главный предмет коррекционной работы с этой категорией детей.

Особого внимания при организации коррекционно-развивающей работы заслуживает проблема классификации нарушений слуха. В настоящее время в оториноларингологии принята классификация нарушений слуха Всемирной организации здравоохранения, согласно которой выделяют пять групп нарушений слуха:

I – 26 – 40 дБ;

II – 41 – 55 дБ;

III – 56 – 70 дБ;

IV – 71 – 90 дБ;

Глухота – более 91дБ.

Однако данная классификация носит сугубо медицинский характер и не может являться основой для организации образовательного процесса с детьми с нарушением слуха.

Наибольшее признание в сурдопедагогике получила классификация нарушений слуха Л.В. Неймана, которая основана на исследовании слуха методом тональной аудиометрии при сопоставлении с результатами исследования слуха голосом, элементами речи и речью.

В основу классификации глухих детей был положен диапазон воспринимаемых частот:

I степень – 125 – 250 Гц;

II степень – 125 – 500 Гц;

III степень – 125 – 1000 Гц;

IV степень – 125 – 2000 и более Гц.

Для слабослышащих детей характерны нарушение слуха менее 83 – 85 дБ и сохранность восприятия речевого диапазона, т.е. наиболее значимых для восприятия речи частот (500-4000Гц). Поэтому классификация слабослышащих детей осуществляется в зависимости от величины потери слуха:

1 степень – до 50 дБ;

2 степень – 50 – 70 дБ;

3 степень – более 70 дБ.

Эта классификация позволяет определить количественные и качественные характеристики состояния слуха каждой группы детей, возможности использования и развития слухового восприятия в педагогическом процессе, осуществлять дифференцированный подход в обучении.

В настоящее время в сурдопедагогике научно обоснована и разработана целостная система обучения детей с нарушением слуха устной речи в условиях интенсивного развития нарушенной слуховой функции. Остановимся на важнейших условиях эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха.

1. Создание слухо-речевой среды, необходимой не только для формирования речи учащихся и осознания результатов овладения ею детьми, но и развития их личностных качеств (С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Носкова и др.). Слухо-речевая среда предполагает:

* создание условий, обеспечивающих постоянное восприятие учащимися с нарушением слуха речи окружающих с помощью различных типов звукоусиливающей аппаратуры;
* постоянное мотивированное речевое общение с детьми с нарушением слуха;
* использование естественных и специально созданных ситуаций, стимулирующих общение детей;
* использование устной речи как ведущей при общении с глухими и слабослышащими детьми педагогов, слышащих родителей, родственников, знакомых.

2. Комплексное слухо-речевое обследование детей на начало обучения в школе, включающее:

* педагогическое обследование состояния слуха (без использования звукоусиливающей аппаратуры);
* выявление состояния и резервов развития слухового восприятия речи (с использованием звукоусиливающей аппаратуры);
* изучение возможностей учащихся понимать собеседника и быть понятым на материале связной речи;
* аналитическую проверку произношения (Е.З. Яхнина, Е.П. Кузьмичева).

3. Реализация дифференцированного подхода к развитию нарушенной слуховой функции, формированию устной речи учащихся с нарушением слуха как наиболее продуктивной педагогической технологии, отражающей идеи личностно-ориентированного процесса образования.

Исследования Е.З Яхниной, Е.П. Кузьмичевой, Т.И. Обуховой,

С.Н. Феклистовой показали, что развитие речевого слуха и формирование произношения глухих и слабослышащих учащихся в рамках существующих программ, ориентированных на определенные сроки, не является достаточно эффективным:

1. поспешно сформированные навыки восприятия и воспроизведения устной речи не являются стойкими и быстро распадаются;

2. возрастающие трудности приводят к развитию у ученика неуверенности в возможности овладения коммуникативными навыками, нежеланию учиться;

3. у учителей-дефектологов возникает неудовлетворенность результатами своей работы.

Дифференцированный подход предполагает:

* использование на начальном этапе обучения разноуровневых программ по развитию слухового восприятия и коррекции произношения, разработанных для типичных групп учащихся с учетом состояния их слуховой функции, уровня речевого развития, навыков слухо-зрительного и слухового восприятия устной речи, произносительных умений;
* текущий и периодический учет развития навыков восприятия и воспроизведения устной речи;
* преемственность в работе над устной речью в разных организационных формах обучения: на общеобразовательных уроках, фронтальных уроках, индивидуальных занятиях, во внеурочное время. Совместное обсуждение результатов коррекционно-развивающей работы всеми специалистами.

4. Грамотное планирование коррекционно-развивающей работы.

Остановимся подробнее на тех аспектах, которые, на наш взгляд, требуют особого внимания.

Анализ фронтальных уроков и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и коррекции произношения, проведенных учителями-дефектологами специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха нашей республики, позволил нам выделить наиболее характерные трудности, с которыми сталкиваются специалисты:

1. формулировка задач работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения;

2. реализация поэтапного подхода к формированию слуховых представлений учащихся с нарушением слуха, определение соотношения видов восприятия речи;

3. обеспечение смены видов работ и видов речевой деятельности;

4. отбор речевого материала для коррекционных занятий;

5. обеспечение взаимосвязи работы по развитию слухового восприятия и коррекции произношения в процессе занятий.

Как известно, правильное целеполагание является одним из важных факторов эффективности коррекционной работы. Как подчеркивают

И.Н. Логинова и В.В. Гладкая, «от четкости постановки задач зависит содержание деятельности учителя-дефектолога и, следовательно, ее результаты. Именно характер поставленных задач детерминирует то или иное содержание занятия, его структуру». Вместе с тем, как показали результаты проведенного нами анализа, в практике работы задачи коррекционных занятий часто формулируются общо, формально. Так, например, достаточно распространенной задачей работы по развитию слухового восприятия является … «развитие слухового восприятия».

В связи с этим мы считаем необходимым охарактеризовать основные требования к постановке задач коррекционной работы. Так, при формулировке задач развития слухового восприятия обязательно указываются:

* этап формирования слуховых представлений (восприятие, различение, опознавание, распознавание);
* способ восприятия (слухо-зрительный, слуховой);
* речевой материал, подлежащий отработке.

Например: «формировать умение воспринимать на слух материал разговорно-обиходного характера», «развивать умение различать трехсложные слова с опорой на слуховое восприятие», «развивать умение опознавать на слух фразы из текста по теме занятия».

Формулировка задач коррекции звукопроизношения также является составной и должна включать:

* этап формирования произносительного навыка (постановка, автоматизация, дифференциация);
* название звука(ов), подлежащего(их) отработке;
* фонетическую позицию (для гласных – начало, середина, конец слова, слога; для согласных – прямая, обратная (только для глухих звуков), интервокальная, сочетание с другими согласными);
* речевой материал (звук – слог – слово – словосочетание – фраза).

Приведем примеры: «автоматизировать звук Л в сочетании с гласными на материале слов, словосочетаний и фраз», «дифференцировать звуки С и З в интервокальной позиции в слогах, словах и фразах».

В соответствии с требованиями программы «Коррекция произношения» специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха, кроме работы над звукопроизношением, содержание обучения составляют такие разделы, как «Речевое дыхание», «Голос», «Слово», «Фраза». Формулировки задач при работе над этими компонентами также должна быть очень конкретной.

Недопустимыми, на наш взгляд, являются часто встречающиеся формулировки типа: «развивать речевое дыхание», «работать над голосом» и т.д.

Приведем примеры корректной формулировки задач: «развивать умение произносить на выдохе до … (5) слогов», «формировать умение воспроизводить фразы, изменяя силу голоса», «развивать умение воспроизводить слова со стечениями согласных слитно, без призвуков, соблюдая словесное ударение и нормы орфоэпии», «развивать умение выделять голосом словесное ударение во фразах на основе слухового восприятия образца».

В исследованиях Л.В. Неймана, Л.П. Назаровой, Е.П. Кузьмичевой акцентируется внимание на том, что формирование речевого слуха тесно связано с образованием представлений. В то время как у слышащих детей слуховые представления носит непроизвольный характер, у детей с нарушением слуха они либо отсутствуют, либо имеют схематичный, нестойкий характер. Особый акцент исследователи делают на том, что непроизвольные представления слабослышащих учащихся, даже имеющих небольшое снижение слуха, часто носят искаженный характер.

Выделяют следующие этапы формирования слуховых представлений учащихся с нарушением слуха: восприятие, различение, опознавание, распознавание речевого материала. Вместе с тем анализ практики работы свидетельствует о том, что учителя-дефектологи недостаточно дифференцируют задачи, содержание и методику работы на каждом из этапов. Охарактеризуем каждый из них.

I этап – восприятие речевого материала. Целью работы является формирование (уточнение) слуховых представлений ребенка, формирование точного слухового образа определенной речевой единицы. Этап восприятия предполагает обязательное использование наглядной опоры (табличек, картинок, реальных предметов) и четко определенную последовательность предъявления речевого материала (ребенок знает, что он будет слушать и в какой последовательности).

Приведем пример.

Задача: формировать умение воспринимать на слух фразы.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них фразами и дает инструкцию: «Слушай по порядку». Указывая на соответствующую табличку, предъявляет фразу на слух. Ученик воспроизводит фразу. Аналогично проводится работа с оставшимся речевым материалом.

Этап восприятия речевого материала планируется только при значительном нарушении слуха ребенка (более 70 дБ). В остальных случаях работа должна начинаться со II этапа.

II этап – различение речевого материала. Цель – формирование умения дифференцировать знакомый по звучанию речевой материал в ситуации ограниченного наглядного выбора (ребенок знает, что он будет слушать, но не знает, в какой последовательности). На этом этапе начинают образовываться связи между зрительным, кинестетическим и слуховым анализаторами.

Приведем пример.

Задача: формировать умение различать на слух фразы.

Методика работы. Учитель раскладывает перед учеником таблички с записанными на них фразами, дает инструкцию: «Слушай не по порядку» и предъявляет фразы на слух в произвольной последовательности. Ученик должен определить, какую фразу произнес учитель-дефектолог.

Следует подчеркнуть, что реакции ребенка на воспринятый речевой стимул должны быть естественными: при восприятии поручения ребенок должен его выполнить и дать отчет, в ответ на вопрос – полно или кратко ответить (в зависимости от ситуации коммуникации). Меру сложности таких заданий при организации индивидуальной работы определяет количество речевых единиц, предлагаемых ребенку. Работа по различению ведется на «удобном» для ребенка расстоянии, т.е. таком, при котором ученик в состоянии дифференцировать слова (фразы). Постепенно расстояние увеличивается.

III этап – опознавание речевого материала. Целью работы является формирование умения дифференцировать на слух знакомый по звучанию речевой материал вне ситуации наглядного выбора. Переход к данному этапу возможен тогда, когда «слуховой словарь» ребенка в определенной мере пополнился, т.е. на этапе опознавания предъявляется тот материал, который ребенок хорошо различал на слух. Этот речевой материал должен быть разнообразным как по тематике, так и по семантике.

Приведем пример.

Задача: формировать умение опознавать на слух фразы.

Методика работы. Учитель дает инструкцию: «Слушай» и предъявляет фразы, которые были отработаны на занятиях по развитию слухового восприятия ранее. Ученик должен воспроизвести их.

IV этап – распознавание на слух речевого материала – предполагает восприятие на слух речевого материала, который не использовался в процессе слуховой тренировки, т.е. незнакомого по звучанию. Распознавание осуществляется вне ситуации наглядного выбора.

В процессе целенаправленной слуховой работы происходит своеобразное «перемещение» речевого материала: тот материал, который был отработан на этапе различения, предлагается для опознавания, а для различения планируется новый материал (отработанный на этапе восприятия). Такая преемственность работы по формированию слуховых представлений будет способствовать развитию слухо-речевых способностей ребенка. При этом для каждого индивидуального занятия обязательно планируется речевой материал и для различения, и для опознавания, и для распознавания.