

УДК 376.1.616.28-008.14-053.4

Булатова И.А.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: глухие и слабослышащие дошкольники с комплексными нарушениями развития, интегрированное обучение, интернальная интеграция, модель условной интеграции, модель смешанной интеграции, модель вариативной интеграции.

В России становление теории и практики обучения глухих и слабослышащих детей с комплексными нарушениями начинается с 20-х гг. XX в. В начале данного периода научный интерес отечественных исследователей привлекли проблемы психолого-педагогического изучения и обучения особой категории детей со сложной структурой дефекта. Одними из первых были изучены дети с комплексными нарушениями слуха и зрения.

Первые попытки изучения и обучения глухих и слабослышащих с комплексными нарушениями развития в период с 1920-х по 1940-е гг. представлены в работах А.И. Мещерякова, И.А. Соколянского, М.В. Шкловского [1]. В послевоенные годы и до 1990-х гг. результаты комплексного клинико-психологического изучения и вопросы дифференцированного обучения и воспитания слепоглухих детей отражены в исследованиях Т.А. Басиловой, Г.П. Бертынь, Л.А. Головниц, Е.Л. Гончаровой, Н.Ю. Донской, А.А. Катаевой, В.И. Лубовского, Р.А. Мареевой, Е.Н. Марциновской, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер, Т.В. Розановой, И.В. Саломатиной, И.А. Соколянского, Л.И. Тиграновой, В.Н. Чулкова, М.Л. Шкловского, Ю.А. Якимовой, А.В. Ярмоленко, Н.В. Яшковой и др. [1–11].

Начиная с 1990-х гг. развивается система специального образования глухих и слабослышащих детей с комплексными нарушениями развития, что связано с реформированием отечественной системы специального образования, ратификацией международных конвенций и деклараций в области прав человека, разработкой законодательных и правовых основ обучения детей данной категории, отраженных в федеральных актах России. В отношении образования дошкольников с комплексными на-

рушениями развития разрабатывается программно-методическое обеспечение, определяющее цели, задачи и содержание коррекционно-развивающей работы в детском саду. В 2003 г. выходит «Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» с методическими рекомендациями, игровым и дидактическим материалом под редакцией Л.А. Головчиц [9]. В 2007 г. в диссертационном исследовании Л.А. Головчиц представлены разработанные ею теоретико-методологические основы системы воспитания и обучения детей с недостатками слуха при комплексных нарушениях, дана оценка состояния педагогической помощи детям данной категории на разных исторических этапах развития сурдопедагогики, разработано содержание и методы комплексного психолого-педагогического изучения детей данной категории, исследованы общие и специфические закономерности развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, имеющих различную структуру и степень выраженности комплексных нарушений, охарактеризованы индивидуальные варианты их психофизического развития, обоснована система воспитания и обучения детей с недостатками слуха при комплексных нарушениях в ДОУ компенсирующего вида, определены и разработаны формы организации, содержание и технологическое обеспечение процесса воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями [4].

С 2004 г. по настоящее время в г. Ростове-на-Дону в трех дошкольных образовательных учреждениях № 92, 229, 317 в группах для глухих и слабослышащих проводится экспериментальное обучение детей с

комплексными нарушениями развития в условиях интернальной интеграции. Целью педагогического эксперимента стал поиск путей совершенствования процесса обучения глухих и слабослышащих дошкольников с комплексными нарушениями развития в условиях интернальной интеграции.

Для реализации поставленной цели предстояло решить ряд задач:

- апробировать вариативные модели интернальной интеграции с учетом специфики образовательных потребностей глухих и слабослышащих дошкольников с комплексными нарушениями развития;
- определить механизмы взаимодействия всех участников педагогического процесса и повышения уровня их профессиональной компетентности;
- изучить возможности построения специальной коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении и в условиях семейного воспитания для удовлетворения особых образовательных потребностей глухих и слабослышащих детей с комплексными нарушениями;
- определить критерии эффективности процесса обучения глухих и слабослышащих дошкольников с комплексными нарушениями развития в условиях интернальной интеграции.

В эксперименте принимали участие 20 дошкольников с комплексными нарушениями, среди которых 13 слабослышащих и 7 глухих. У 8 детей снижение слуха сочетается с нарушением опорно-двигательного аппарата, 5 детей имеют множественные дефекты развития, у 4 детей выявлена олигофрения легкой степени, у 2 – нарушения зрения, у 1 – ЗПР церебрально-органического генеза.

Важным этапом нашего исследования явилось проведение экспериментального обучения, в ходе которого осуществлялись коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на выявление и развитие потенциальных возможностей ребенка с комплексными нарушениями, а также определение актуальных для него задач, содержания, средств, методов и форм организации обучения в условиях интернальной интеграции. Для совершенствования процесса обучения глухих и слабослышащих дошкольников с комплексными нарушениями мы использовали традиционную схему педагогического процесса, предложенную Ю.К. Бабанским и содержащую следующие компоненты: задачи, содержание, методы, соответствующие средства, формы организации обучения.

Экспериментальное обучение велось в рамках «Программы воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» под редакцией Л.А. Головниц. Для глухих детей с комплексными нарушениями развития задачи и содержание программы конкретизировались с учетом возможностей слухового восприятия и с опорой на деятельность сохранных анализаторов. Задачи на каждом этапе обучения детей с комплексными нарушениями (диагностический и основной этапы) обуславливались общими требованиями типовой программы и индивидуальными образовательными потребностями ребенка. Предполагалось, что проведение организованной коррекционно-развивающей работы, построенной с учетом данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, будет способствовать психоречевому развитию детей с комплексными нарушениями.

При отборе содержания обучения мы основывались на основных принципах: доступности обучения, связи его с жизнью, последовательности, систематичности, научности, учета индивидуально-типологических и возрастных особенностей ребенка. Для ребенка, чей жизненный опыт приобретает в условиях дефицитарного развития, особое значение приобретает формирование жизненных компетенций, позволяющих ему адекватно взаимодействовать с окружающими людьми в конкретных социальных ситуациях. С этой целью особое внимание уделялось подготовке и проведению экскурсий, опытно-экспериментальной практической деятельности детей, созданию условий для сенсорного и социально-эмоционального воспитания на занятиях и в самостоятельной деятельности дошкольников с комплексными нарушениями.

Отбор методов обучения и соответствующих им средств проводился в соответствии с принципами наглядности обучения, сознательности и активности детей при ведущей роли педагога, сочетании различных средств обучения в зависимости от задач и содержания обучения. Характеризуя методы и приемы работы, необходимо отметить, что обучение носило наглядно-действенный характер. При этом взрослый проявлял максимальную активность, демонстрируя поэтапное выполнение действий какой-либо деятельности, способы действия сопровождалась устной речью, письменными табличками, пиктограммами, мимикой, жестами. Затем действие выполнялось ребенком сопряженно или отражено в зависимости от вида деятельности и уровня автоматизации навыка. При этом взрослый комментировал действия ребенка. Кроме того, речь педагога выполняла контро-

лирующую функцию. Выбор средств обучения осуществлялся с учетом психических особенностей дошкольников с комплексными нарушениями. Так, при подборе пособий к занятиям широко использовались дидактические игрушки для развития мелкой моторики, геометрические фигуры-вкладыши, народные сборно-разборные игрушки, небольшие сюжетные игрушки, специальный дидактический материал М. Монтессори, Э. Сегена, Ф. Фребеля.

При определении основных организационных форм работы мы исходили из принципа целесообразного сочетания основных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения. Основной формой организации обучения детей явилось занятие. Интегрируемые дети в зависимости от вида занятия и этапа обучения включались в подгрупповые и фронтальные занятия. Однако в качестве основной мы избрали индивидуальную форму работы как наиболее действенную и эффективную, поскольку именно в ней возможен наибольший учет индивидуальных особенностей ребенка с комплексными нарушениями развития, а также имеется возможность оптимального решения образовательных и коррекционно-развивающих задач. По мере достижения ребенком необходимого уровня учебных навыков, овладения им способами межличностной коммуникации целесообразно объединение 2–3 детей на отдельных занятиях для выполнения коллективных видов деятельности (ведение диалога в сюжетной игре, инсценировке, изобразительной деятельности и др.).

С учетом уровня развития каждого ребенка и специфики образовательных потребностей разных субкатегорий глухих и слабослышащих дошкольни-

ков с комплексными нарушениями нами были апробированы вариативные модели интернальной интеграции.

Для детей с низким уровнем развития нами была разработана *модель условной интеграции*, при которой основной организационной формой обучения являлась индивидуальная. Обучение проводилось в соответствии с индивидуальной программой коррекции. Ребенок принимал участие в коллективных видах деятельности во время режимных моментов, на развлечениях и праздниках. Эта модель интеграции предназначена для необученных детей на начальном этапе коррекции и развития, а также для детей с выраженными в значительной степени нарушениями. Для большинства этих детей даже содержание первого года обучения по программе Л.А. Головниц резко превышало их возможности, поэтому для них выбирались наиболее актуальные задачи, направленные на формирование и развитие навыков межличностной коммуникации и социально-бытовой ориентировки.

Для детей с уровнем развития ниже среднего рекомендована *модель смешанной интеграции*, при которой обучение ребенка проводилось преимущественно на индивидуальных и подгрупповых занятиях, а фронтальные формы работы использовались на тех занятиях, где ребенок был способен выполнять упражнения со всеми детьми при наличии персональной помощи или индивидуальных средств коррекции. Например, ребенок с нарушениями слуха и интеллекта занимался индивидуально на занятиях по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, развитию слухового восприятия и обучению произношению, ознакомлению с окружающим миром, игровой деятельности. В подгрупповые формы

работы он включался на занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, музыкальному воспитанию. Участие во фронтальных формах работы было возможно на занятиях по труду и физическому воспитанию. Выбор форм организации разных занятий варьировался в зависимости от сформированности у ребенка конкретных знаний, умений и навыков по каждому разделу программы.

Для детей со средним уровнем развития предлагалась *модель вариативной интеграции*, при которой ребенок с комплексными нарушениями занимался со всеми детьми на подгрупповых и фронтальных занятиях, а педагог использовал различные варианты индивидуальной помощи (дополнительные средства наглядности, упрощенные виды заданий, облегченные аналогичные виды деятельности). Например, ребенок с нарушенным слухом и ДЦП на фронтальном или подгрупповом занятии составлял описательный текст по сюжетной картинке из отдельных табличек со словами, в то время как остальные дети писали в тетрадах. Или в дидактической игре «Сложи картинку» для ребенка с нарушением слуха и ЗПР подбирались разрезная картинка из 5 частей с простой конфигурацией разреза, а его глухим и слабослышащим сверстникам – картинки из 7 частей со сложной конфигурацией разреза.

Следует отметить, что на разных этапах обучения при условии повышения уровня развития ребенка педагоги применяли разные модели интеграции.

Как показали результаты контрольного этапа эксперимента, у 40% детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика развития, у 60% детей наблюдались качественные положительные изменения, которые, однако, не привели к переходу

ребенка на следующий уровень развития. Низкие темпы динамики развития детей с комплексными нарушениями в каждом конкретном случае связаны с рядом тех или иных причин: степень выраженности интеллектуальных, сенсорных и двигательных нарушений, неполный период дошкольного обучения значительного числа детей вследствие позднего начала коррекционной работы с ними, частые пропуски занятий по болезни и малая их эффективность в периоды соматической ослабленности, неоправданно завышенные или заниженные требования к детям со стороны некоторых педагогов и родителей, неспособность или нежелание некоторых родственников детей продолжать начатую в образовательном учреждении коррекционно-развивающую работу в условиях семейного воспитания.

Для подтверждения эффективности формирующего эксперимента с помощью корреляционного анализа мы исследовали, зависит ли уровень освоения образовательной программы от уровня сформированности основных видов деятельности. В результате коэффициент корреляции между уровнем сформированности основных видов деятельности и уровнем овладения программным материалом в рамках проводимого эксперимента оказался $R_{xy} = 0,83$. Полученные результаты позволили сделать вывод, что уровень овладения программным материалом на 83% зависит от уровня сформированности основных видов деятельности у дошкольников с комплексными нарушениями.

В ходе экспериментального обучения глухих и слабослышащих детей с комплексными нарушениями развития в компенсирующих группах были определены педагогические условия интернальной интеграции: раннее выявление комплекса нарушений в раз-

витии ребенка и раннее начало оказания ему адекватной педагогической помощи; реализация образовательных коррекционно-развивающих задач и задач формирования жизненной компетенции детей с комплексными нарушениями на каждом этапе специального обучения; индивидуально-дифференцированное применение специфических методов, приемов, средств обучения в зависимости от структуры и степени выраженности нарушений; особая организация образовательной коррекционно-развивающей среды для ребенка с комплексными нарушениями; включение родителей в процесс обучения ребенка, их подготовка специалистами; повышение квалификации педагогов для работы с глухими и слабослышащими дошкольниками с комплексными нарушениями развития.

Исходя из результатов данного исследования, мы определили перспективные направления развития интегрированного обучения дошкольников с комплексными нарушениями развития: расширение возрастных рамок обучения детей с комплексными нарушениями через раннюю диагностику и оценку развития в рамках деятельности службы ранней помощи; дальнейшее расширение деятельности специальных коррекционных ДОУ за счет процессов интернальной интеграции; организация психологического и физического сопровождения; совершенствование процесса оценки эффективности обучения детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями развития; повышение квалификации специалистов не за счет

углубления в теорию и практику сурдопедагогики, а за счет расширения знаний о различных категориях детей; внедрение технологий командной работы с обязательным включением родителей и учителей школ.

Литература

1. *Басилова, Т.А.* Как начиналось обучение слепоглухих детей в России / Т.А. Басилова // Дефектология. 1999. № 2.
2. *Бертынь, Г.П.* Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложной структурой дефекта. Сообщение 2 / Г.П. Бертынь, Т.В. Розанова // Дефектология. 1993. № 4.
3. *Бертынь, Г.П.* Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом / Г.П. Бертынь // Дефектология. 1998. № 6.
4. *Головчиц, Л.А.* Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Головчиц. М., 2007.
5. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей: сб. науч. трудов / В.Н. Чулков [и др.]. М.: Изд-во АПН СССР, 1989.
6. Значимость процесса формирования коммуникации для развития детей со сложной структурой дефекта. Сергиев Посад: Весь Сергиев Посад, 2003.
7. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом: сб. научных трудов / АПН СССР, НИИ дефектологии; под редакцией М.С. Певзнер и Т.В. Розановой. М., 1980.
8. *Певзнер, М.С.* Клинико-психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. 1980. № 4.
9. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития / под ред. Л.А. Головчиц. М.: Граф-Пресс, 2003.
10. *Розанова, Т.В.* Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом. Сообщение 1 / Т.В. Розанова // Дефектология. 1992. № 2.
11. *Филина, Т.М.* Особенности индивидуальной коррекционной работы с детьми со сложным дефектом / Т.М. Филина // Дефектология. 2001. № 1.