

Э. И. Леонгард

Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве

Число детей с нарушением слуха – глухих и слабослышащих, к сожалению, растет во всем мире с каждым годом. Дети теряют слух по разным причинам, иногда еще до рождения. Если нарушение слуха наступает до овладения ребенком речью, она без обучения не развивается совсем; если до потери слуха дошкольник был говорящим, он начинает терять речь и может стать глухонемым. Иногда поражение охватывает очень большую область улитки, и тогда врачи говорят о тотальной глухоте; в других случаях площадь поражения оказывается значительно меньше, и это состояние слуха медики квалифицируют как тугоухость, а детей называют слабослышащими.



Леонгард Эмилия Ивановна – кандидат педагогических наук, руководитель группы реабилитации глухих и слабослышащих детей и их интеграции в общество слышащих, ведущий научный сотрудник центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца.

Глухота – не приговор

Глухота, снижение слуха, по определению Л. С. Выготского, – это первичный, органический дефект, а его следствием является отсутствие у детей речи. Поскольку речь детей не может самостоятельно развиваться, они становятся глухонемыми, что возводит преграду между ними и окружающими, изолирует их от мира и чрезвычайно сужает культурное пространство. Естественно, что без обучения даже при вполне сохранном интеллекте психическое развитие глухонемых детей тормозится, и субъектами процесса абилитации становятся не просто глухие, а глухонемые малыши. Социальный статус глухонемых детей в дальнейшем зависит от позиции людей, организующих их воспитание и обучение с первых дней жизни. Здесь существует две концепции.

Представители первой рассматривают глухонемых детей как изначально, независимо от дальнейшего обучения, имеющих свою особую, «специальную» психологию и средства общения и обреченных на свободное общение только в рамках своей субкультуры.

Представители другой концепции утверждают, что не диагноз определяет судьбу

глухонемого человека, а условия его жизни, воспитания и обучения. Изначально все дети с нарушением слуха **готовы** к равноправной интегрированной жизни в том обществе, в котором они родились. Дети с сохранным интеллектом, глухонемые до начала абилитации, могут полноценно овладеть культурой своего народа и теми средствами общения, которые приняты в данном обществе: устной и письменной





формами речи. В данной статье проблема получения глухими детьми образования будет рассматриваться с позиций второй концепции.

Глухонмота, вторичный дефект развития, преодолевается благодаря нормализации жизни детей, которая обеспечивает успешное осуществление абилитации каждого ребенка. Нормализация выражается прежде всего в сохранении семьи. У нас в стране большинство государственных учреждений для глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста, имеющих родителей, являются интернатами и часто находятся на расстоянии многих километров от места проживания ребенка.

Родители – первые учителя

Образовательная траектория для глухих и слабослышащих младенцев и детей раннего возраста начинается именно в семье. Первыми воспитателями и учителями детей становятся родители, получающие систематическую помощь от сурдопедагогов. Пользуясь методическими материалами, родители имеют возможность разносторонне развивать ребенка и учить его речи. Естественная организация жизни ребенка в семье охраняет семейные связи от разрушения; сохраняется связь поколений; ребенок становится носителем традиций семьи; постоянно ощущает любовь и доброжелательное отношение окружающих; овладевает не нормированным (как в специальных учреждениях), а живым нормативным языком, «персонифицированным» на семейном уровне. Дальнейшее обучение ребенка в соответствии с обозначенной выше концепцией может происходить в специальном дошкольном учреждении (или в спецгруппе детского сада общего типа), в интегрированной группе детского сада, в группе слышащих детей (при продолжении систематических занятий в семье).

Нормализация жизни предполагает обеспечение глухим детям условий, позволяющих им развиваться в соответствии с законами развития психики детей без слуховой патологии. Одним из таких обязательных условий является раннее обеспечение детей современными техническими средствами – индивидуальными высококачественными цифровыми слуховыми аппаратами (слухопротезирование детей). Каждому ребенку необходимо одновременно пользоваться двумя слуховыми аппаратами – слухопротезирование должно быть бинауральным,



чтобы звуковая информация поступала в мозг от обеих ушей, как это происходит у слышащих людей.

Развитие речевого слуха

Другое обязательное условие – систематические специальные занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха. Недостаточно надеть ребенку аппараты – его надо научить **слышать речь**.

Практически у всех глухонемых детей имеются хотя бы небольшие островки непогибших клеток улитки, и эти «остатки слуха», какими бы минимальными они ни были, необходимо активизировать и с их помощью развивать у детей слуховое внимание, слуховое восприятие и далее – речевой слух и речь.

Слуховые возможности слабослышащих детей велики, и при создании определенных условий они достигают высокого уровня развития и слуха, и речи; уровень их речевого развития часто ничем не отличается от уровня слышащих сверстников (а иногда и превышает его).

Специальные занятия по развитию речевого слуха продолжаются в течение многих лет – весь период обучения в дошкольном возрасте и в школе. При использовании «Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения»¹ речевой слух интенсивно развивается у всех детей, но уровень развития восприятия у глухих и слабослышащих детей различен: слабослышащие дети могут с помощью аппаратов воспринимать речь на слух из речевого потока, даже не видя лица говорящего человека, а глухие должны видеть лицо собеседника и воспринимать его речь с помощью зрения и слуха, т.е. слухозрительно.

¹ Автор – Э.И. Леонгард, соавтор – Е.Г. Самсонова.

Слуховые аппараты доводят разнообразную звуковую информацию и речевые стимулы до коры головного мозга. Специальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию речевого слуха кардинально меняют весь ход развития даже глухого ребенка. В процессе этих занятий активизируется значительная часть коры мозга, в результате чего образуются все новые связи между разными зонами мозга, увеличивается число нервных клеток, стимулирующих (как и при сохранном слухе) психическую и моторную деятельность ребенка. Таким образом, дети приобретают физиологическую базу для становления и развития слуховой системы, речевого слуха, речи. В ходе описанной работы у детей с нарушением слуха появляются новые для них функциональные системы, формированию которых препятствовал первичный дефект. Эти системы присущи людям с сохранным слухом: слуховая, слухозрительная и слухоречевая. В процессе формирования слухоречевой системы увеличивается влияние речевого слуха на произношение и на устную речь детей в целом.

Именно благодаря возникновению, развитию и совершенствованию этих систем глухие дети (а тем более слабослышащие) понимают обращенную устную речь и овладевают ее произносительной стороной.

Владение устной речью разрушает барьеры, препятствующие общению глухих детей с миром слышащих. У глухого ребенка появляется окружение из слышащих детей разного возраста, в среде которых ребенок овладевает определенными нормами поведения, налаживает игровые и деловые контакты с этими детьми и постепенно начинает общаться с ними с помощью речи.

Помимо речевого слуха, у детей развивают и музыкальный слух. Речевой слух и музыкальный слух имеют разные механизмы формирования и функционирования, но при правильном подходе к обучению они, безусловно, влияют друг на друга. Дети учатся различать на слух звучания разных мелодий и ритмов, учатся петь, играть на музыкальных инструментах. Сейчас многие не только слабослышащие, но и глухие дети успешно учатся в музыкальных школах.





Одно из принципиальных условий, обеспечивающих нормализацию жизни дошкольников с нарушением слуха, – пребывание детей в речевой среде. Первоначальная речевая среда до поступления ребенка в детский сад – это семья, все члены которой имеют сохраненный слух и с помощью специалистов осуществляют обучение детей. (В семье, где родители глухие, как правило, с самого начала в общении с глухими детьми родители используют язык жестов. Однако существует немало семей, и их становится больше, в которых глухие/слабослышащие родители хорошо владеют устной речью и общаются с помощью устной речи и между собой, и со своими неслышащими детьми).

Следующее образовательное пространство – детский сад. Естественная речевая среда существует в детских садах общего типа, где воспитывается все большее число неслышащих детей. Но и в специальной группе детского сада эта среда в течение трех–пяти лет специально конструируется: сначала это только взрослые сотрудники группы (включая помощника воспитателя) и учреждения; постепенно формируется поддерживаемая взрослыми среда из глухих детей, начинающих говорить, контакты со слышащими сверстниками во время прогулок, игр, совместных занятий продуктивной деятельностью, занятий в кружках и секциях.

Глухие – не значит беспомощные

Глухие дети – это обычные дети, которые любят бегать, играть, танцевать, веселиться, шалить, экспериментировать с разными предметами, строить, лепить, рисовать. Детство – уникальный и самый счастливый период жизни человека, поэтому вся реабилитационная (реабилитационная) работа должна «подчиняться детству», а не наоборот. Каждое занятие должно быть ребенку интересно. За столами дети проводят незначительную часть занятия – остальное время они перемещаются по группе или сидят на полу, выполняя те или иные задания. Дети имеют возможность в любых ситуациях действовать самостоятельно методом проб и ошибок, а не по инструкции взрослых.

Нарушение слуха, приводящее к отсутствию или потере речи, побуждает многих специалистов и родителей строить обучение детей на фундаменте концепции интенсификации детского развития, против которой выступал А. В. Запорожец, выдвигая альтернативную кон-



цепцию амплификации. «Искусственная акселерация детского развития», практикуемая в ряде специальных дошкольных учреждений, сопровождается использованием инструктивно-авторитарного подхода, когда основное время занятий дети проводят за столиками, положив на них руки, демонстрируя позу школьника.

Маленькие необученные глухонемые дети страдают от комплекса негативных состояний – неуверенности в себе, страха, гипертрофированной зависимости от близкого взрослого человека. Инструктивно-авторитарная позиция не только не преодолевает данный комплекс, но усугубляет его. Если глухие дети растут в пространстве стереотипов, ограничений, запретов, они привыкают выполнять задания не самостоятельно, а постоянно ориентируясь на реакцию педагога и его оценку (а она часто бывает отрицательной). Дети даже не подозревают, что многое они могут делать сами. Вполне обоснованное состояние неуверенности, в котором дети находились до обучения в раннем детстве, теперь, под влиянием обучения, усиливается. В результате у детей продолжает воспитываться страх перед незнакомыми заданиями, обстановкой, общением с незнакомыми людьми. Реакция детей на новые обстоятельства бывает разной по форме, но стереотипной по сути – в основе ее лежит боязнь ошибиться. В одних случаях в этих ситуациях дети говорят: я не знаю; не умею; не могу; в других – отворачиваются и отказываются общаться с незнакомым человеком; в третьих – начинают капризничать или проявлять агрессию. Глухие дети сторонятся слышащих сверстников, т.к. боятся быть неуспешными в играх.

Успех воспитывает веру в себя

Инструктивно-авторитарная позиция, используемая при абилитации (реабилитации) дошкольников с нарушенным слухом, оказывает негативное влияние на состояние их эмоционально-волевой сферы и на психическое развитие в широком контексте.

При опоре на теорию интенсификации сводится к минимуму практическая деятельность детей, в процессе которой происходит их сенсорное, интеллектуальное и речевое развитие, – лепка, аппликация, конструирование, рисование. Стремясь передать детям как можно больше сведений и отводя для этого незначительное количество времени, сурдопедагоги (а вслед за ними и родители) вынуждают детей действовать по образцу и запоминать готовую информацию о свойствах и качествах объектов. То же относится и к интеллектуальным заданиям, которые предлагаются детям. Причинно-следственные отношения между явлениями устанавливают не сами дети – они должны запоминать объяснения взрослых.

Таким образом, за счет увеличения количества заданий, содержание которых часто не учитывает уровень готовности глухих и слабослышащих дошкольников к их выполнению, перегрузки детей экономится время «прохождения» программы. Исключение из педагогического процесса творческой практической деятельности детей приводит к тому, что «знания» не успевают оформиться в слове; не в силах запомнить большой объем речевого материала в рамках времени, предусмотренного программой, дети, как правило, быстро его забывают и не могут пользоваться им самостоя-

тельно, без подсказок взрослых. В результате тормозится речевое развитие детей.

В условиях интенсификации страдает и общение глухих и слабослышащих детей между собой, поскольку дефицит времени ведет к регламентации ситуаций их взаимодействия.

При использовании теории амплификации все эти негативные факторы снимаются. Абилитация детей с нарушенным слухом осуществляется не линейно, а концентрически: одно и то же содержание многократно включается в различные практические ситуации, в самостоятельную продуктивную деятельность детей, поддерживая у них постоянный интерес и к самой деятельности, и к общению с партнерами; в процессе этой деятельности, в соответствии с ее обновляющимся содержанием, от занятия к занятию обогащается словарь детей; создаются условия для самостоятельных «открытий», к которым приходят дети.

Организация жизни детей с нарушением слуха в условиях амплификации может быть проиллюстрирована несколькими примерами.

Представления о цвете, форме, величине предметов и их пространственном расположении глухие дети получают не из объяснений, а в процессе специально организованной сурдопедагогом/воспитателем практической деятельности и обмена впечатлениями и мнениями. Выполняя различные действия с предметами, дети самостоятельно вычленяют именно те их свойства и качества, с которыми педагог хочет их познакомить. Например, первоначальные представления о форме и величине предметов глухие дети приобретают с помощью тактильно-двигательного восприятия, обводя и ощупывая предметы и определяя их размеры пальцами и движениями рук в пространстве. Первое время руками ребенка действует сурдопедагог, вводя ребенка в ситуацию и предлагая способ действия. В дальнейшем дети пользуются этим способом самостоятельно.

На занятиях воспитателям запрещено показывать детям образцы для рисования, лепки, аппликации, конструирования. Задача специалистов состоит в том, чтобы в результате разнообразных многократных наблюдений за явлениями природы, за поведением и переживаниями людей у детей накапливались представления и возникали образы, которые в дальнейшем дети могли бы выразить в творчестве. Дети свободны в выборе способов и средств самовыражения. Обсуждая план деятельности, они сами выбирают цвет красок, определяют





пространственное расположение предметов на листе, придумывают структуру той или иной конструкции и т.д. Взрослые (родители и специалисты) не имеют права что-либо «исправлять». Если они подправляют какую-либо деталь скульптурки, слепленной ребенком («У тебя неправильно, а так правильно»), переставляют детали конструкции, у детей развивается болезненный комплекс неуверенности в себе, и, как правило, они отказываются рисовать, лепить и т.д. В то же время дети, воспитывающиеся и обучающиеся в нормализованных условиях, всегда испытывают чувство радости от результатов труда. Взрослые всегда положительно оценивают работы детей, какими бы «неправильными» они ни были. Ощущение успеха раскрепощает малышей, которые стремятся к общению и с другими детьми, и со взрослыми. Успех исподволь воспитывает в детях веру в себя.

Поскольку общение с детьми происходит в условиях какой-либо продуктивной деятельности (лепки, рисования, и т.д.), драматизации или игры, дети без особого труда понимают сопровождающую эту деятельность речь в любой форме – как устной, так и письменной,

и в условиях конкретной ситуации их не вводит в замешательство встреча с разными формами одного и того же слова.

Результатом нормализации жизнедеятельности детей-инвалидов по слуху в процессе абилитации/реабилитации является, в отличие от инструктивно-авторитарного подхода, преодоление тех негативных последствий нарушения слуха, о которых было сказано выше. Дети становятся раскованными, естественными в поведении не только со взрослыми, но и со сверстниками – и слышащими, и глухими. Они не боятся незнакомой обстановки и незнакомых людей, спокойно принимают новые задания и не ждут подсказки со стороны взрослых, если у них что-то не получается. Они привыкают преодолевать трудности. Глухие дети становятся говорящими, подвижными, веселыми, инициативными. В их поведении преобладают положительные эмоции. Таким образом, педагогическая система, используемая в процессе абилитации/реабилитации глухих и слабослышащих детей, оказывает серьезное влияние на состояние их психического здоровья: она может его ухудшить, а может сберечь и даже улучшить.

Чтение без обучения буквам

В связи с тем, что дети не могут воспринимать звуковой состав слов из речевого потока, им необходимо обеспечивать другие условия **для восприятия полной структуры слов**. Эту функцию выполняют чтение и письмо. На начальном этапе детей учат читать слова, написанные на табличках, целиком, глобально, **без обучения буквам; буквы дети не учат и потом**. С началом глобального чтения увеличение словарного запаса детей происходит более быстрыми темпами. При этом не допускается изучение словаря по темам и механическое заучивание слов, словосочетаний и предложений вне какой-либо деятельности. Глобальное чтение включается в процесс абилитации на первом году обучения в детском саду, т.е. на третьем году жизни детей (если абилитация начинается на первом году или в начале второго года жизни ребенка, то в семье использование табличек происходит раньше).

Позже (на четвертом году жизни или раньше) дети овладевают устным аналитическим чтением. Обучение происходит на основе слухо-зрительного восприятия, без называния букв и без чтения слогов.

Обучение письму начинается уже в период глобального чтения. Для того чтобы дети более четко ощущали направление движений при написании элементов каждой буквы, слова пишутся сначала большими буквами палочками на земле и на снегу, мелом на большой классной доске. При письме на доске или на земле у ребенка работает вся рука (а не только кисть), плечевой пояс, туловище, ноги (когда он продвигается по земле, идет вдоль доски) – так он осваивает и движения, необходимые для написания букв, и последовательность букв в слове, и пространство, в котором это слово существует (в разных условиях это пространство разное – поле земли, поле доски, поле листа бумаги). Лишь после этого дети переходят к письму на листе бумаги и пишут фломастерами на нелинованных альбомных листах, свободно определяя расположение каждого слова и размер букв. Здесь не вводится никаких ограничений. Такая последовательность работы обеспечивает «запуск» того механизма, который в дальнейшем дает ребенку возможность свободно владеть своей рукой и взглядом при письме на бумаге фломастером.

При обучении чтению и письму печатными буквами детям не предлагаются бессмысленные

изолированные буквы или слоги – детей учат глобальному чтению и письму целых слов. Слово является носителем смысла: с предметами, которые этими словами обозначаются, можно играть; прочитав слово, обозначающее действие, можно побегать, попрыгать, походить и т.д., то есть можно действовать. Буквы и слоги для малышей бессмысленны, поэтому требование к детям сурдопедагогов, работающих в рамках инструктивно-авторитарной позиции, научиться читать этот бессмысленный материал, вызывают у детей огромные трудности, протест, раздражение, слезы. У части глухих/слабослышающих детей появляются тики или заикание.



Слышать – значит понимать

Фундаментальной проблемой языкового развития детей и с сохранным, и с нарушенным слухом является проблема понимания смысла речи. Определяющим в понимании устной речи является способность человека **услышать** высказывание. Имеется в виду не слух вообще, не слушание, а именно **слышание**, потому что можно слушать и не слышать. **Слышать – значит понимать, а понимать – значит слышать.**

Слуховая система человека, настроенная на восприятие и порождение речи, представляет собой устойчивую структуру и выполняет свою функцию только тогда, когда ее элементами являются:

- а) **слушание** – прием речевого сигнала;
- б) **почти синхронное проговаривание**, воспроизведение услышанного (это сопряженная или отраженная речь вслух или про себя);
- в) **синхронное самопрослушивание**;



г) **осмысливание услышанного** (это представления и образы, возникающие у ребенка в процессе вслушивания в звучание речи и в процессе проговаривания).

Становление механизма речевого слуха происходит в течение достаточно длительного времени. Его темп зависит от условий воспитания и обучения детей: начинаясь в раннем возрасте, механизм речевого слуха при неблагоприятных обстоятельствах часто оказывается сформированным не в полном объеме не только у школьников, но и у взрослых людей.

Практика обучения в детских садах и школах свидетельствует, что проблема **осмысливания** детьми воспринятых на слух **высказываний** до сих пор не решена. У многих детей не функционирует 4-й элемент структуры механизма речевого слуха, а это значит, что нарушена работа всего механизма и не действует упомянутый ранее фундаментальный принцип: **«Слышать – значит понимать»**. В результате нормально слышащие дети становятся «функционально неслышащими» в отличие от глухих детей, которые, несмотря на органическое поражение слуха, благодаря многолетней работе по его формированию и развитию становятся «функционально слышащими», поскольку механизм речевого слуха у них полноценно действует.

Внешне низкий уровень понимания смысла текстов выражается в том, что большинство детей не умеет пересказывать тексты. В то же время, как пишет Г.Я. Кудрина¹, степень понимания детьми речи, качество смыслового восприятия текстов оценивается по характеру и качеству воспроизведения высказывания, текста, поскольку именно *пересказ*, по мнению А.А. Смирнова, служит показателем эффективности процесса слушания. Но большая часть детей заменяет пересказ *дословным воспроизведением* текстов. Устный пересказ и письменное изложение текста демонстрируют не **понимание** услышанного или прочитанного, а **состояние памяти** детей – они заучивают тексты наизусть. Причина этого почти повсеместного явления кроется в том, что *у данной категории детей* не построена структура механизма речевого слуха. Деятельность механизма оказывается завершенной на уровне *моторного* компонента, т.е. проговаривания, а механизм *осмысливания* в этот процесс

не включается. В результате при *прослушивании* или чтении текста в представлении детей возникает не целостная картина описываемых событий, а фрагменты, часто не связанные между собой. Но не представляя «картинок», отражающих **полноту** содержания текста, дети не имеют основы для связного описания разрозненных частей и вынуждены пользоваться памятью. Постепенное увеличение объема текстов существенно затрудняет их запоминание. Чтобы вывести детей из этого состояния, используются вопросы-подсказки, с помощью которых дети вспоминают сюжет, действующих лиц, их взаимоотношения, поступки и т.д. Эта «помощь» не имеет ничего общего с формированием механизма речевого слуха и не содействует развитию у детей воображения.

Материалы нашего многолетнего исследования данной проблемы позволяют нам утверждать следующее. С одной стороны, *пересказ* текста должен базироваться на фундаменте представлений и образов, которые возникают у детей в процессе той или иной деятельности, связанной с содержанием текста. С другой стороны, актуализация представлений при *восприятии* текста является *критерием* понимания его смысла. У детей формируется *образ слова* (где под «словом» понимается «речь»), развивается **воображение**.

Чрезвычайно важное значение для понимания смысла и письменного, и устного текста, как известно, имеет *контекст*. Именно его отсутствие в представлении детей заставляет их заучивать тексты наизусть. Создание контекста – главная задача работы по формированию **образа слова**.

Контекст произведения, которое дети прослушивают, *создается* самими детьми под руководством педагогов и родителей в процессе драматизации (демонстрации действий, олицетворения) или продуктивной деятельности: лепки, рисования, аппликации, конструирования. Важным является то обстоятельство, что для решения поставленной задачи (проявление смысла текста) техника выполнения рисунка или лепки не имеет значения, и взрослые не должны вносить в эти работы никаких исправлений.

Главное требование – обеспечение детям целостного восприятия. В связи с этим исключается какое-либо толкование, задавание так называемых грамматических вопросов типа «кто это? что это? что делает?», поскольку это, с одной стороны, расчленяет восприятие

¹ Кудрина Г.Я. Зависимость пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте/ Развитие речи дошкольника. – Москва, 1990.



текста, а с другой – лишает детей самостоятельности, потому что педагоги и родители задают **свою логику** понимания смысла, предлагают детям **свое** видение. Но цель обучения состоит в том, чтобы у каждого ребенка возник *персональный целостный* образ, адекватно отражающий смысл и содержание любого текста. То же происходит и с письменными текстами: педагоги не прикасаются к ним, не выделяют в них никаких слов – дети воспринимают тексты целиком. Отрицательное влияние на развитие понимания смысла оказывает нормативный словопорядок, использование привычных грамматических конструкций. Поэтому для глухих и слабослышащих детей педагоги и родители составляют собственные тексты или используют готовые с атипичной структурой и с нереальным, забавным, провокационным содержанием. Неоднократное прослушивание и чтение подобных текстов постепенно приучает детей более чутко вслушиваться

и вчитываться в текст и понимать его смысл. Использование так называемых провокационных текстов позволяет выявить формальное отношение к текстам со стороны значительной части как глухих, так и слышащих дошкольников и даже школьников.

Необходимой питательной средой становления **образа слова** являются такие качества личности, как *самостоятельность* во всех сферах деятельности (начиная с раннего возраста), *активность и инициатива, познавательные* интересы, *творческое* отношение к окружающему миру. Безусловно, огромное значение имеет уровень *языкового* развития детей. Но если ребенок действует только *по образцу*, то не будет условий для появления перечисленных выше качеств личности и воображение ребенка развиваться не будет.

Самым распространенным наглядным материалом при обучении детей (и слышащих, и неслышащих) является картинка. Известно,



что часто дети не видят динамики в поведении персонажей, воспринимая движения как статическую позу, не понимают смысла изображений, поэтому взрослым необходимо выяснять, что каждый ребенок видит на предлагаемой картинке *самостоятельно* и как он осмысливает изображенную ситуацию. В этой ситуации так же, как и при восприятии текстов, используется драматизация, в ходе которой дети сами распределяют роли и производят те или иные действия, а помощь взрослых заключается в вопросах, которые они задают. Это смысловые вопросы: *Почему? Зачем? Что было сначала? Почему ты так думаешь? Докажи* и т.п. Роль взрослого состоит не в передаче детям готовых мыслей, слов и грамматических конструкций, а в создании обстановки поиска, творчества и осуществления детьми маленьких открытий. Драматизация изображений расширяет кругозор детей, обогащает их представления. Оречевление каждой ситуации происходит в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые соответствуют уровню развития каждой группы детей, каждого ребенка.

Поскольку глухие дети (и какое-то время – часть слабослышащих) пока лишены возможности воспринимать устную речь на слух из *речевого потока во всей ее полноте*, им необходимо обеспечивать условия для присвоения различных грамматических конструкций и формирования обобщенного образа этих конструкций, свободного пользования ими в самостоятельной речи. Только тогда они смогут в соответствии с ситуацией самостоятельно изменять формы *новых слов* и правильно их употреблять.

Этими условиями, как и у слышащих школьников, являются: *говорение, чтение, письмо и слушание (в том числе самопрослушивание)*. Разумеется, в каждой ситуации дети должны *понимать смысл* того, о чем они говорят или пишут. Таким образом формируется слухоречевая система.

При работе с каким-либо текстом для удержания в долговременной памяти тех или иных грамматических структур неслышащим детям требуется значительно большее количество повторений, чем слышащим. Но это ни в коем случае не влечет за собой использование такого «методического приема», как заучивание материала наизусть. К сожалению, этот тупиковый прием достаточно широко распространен среди части специалистов.

Отношения глухих и слышащих

Обсуждая проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социум, каждый раз возникают два аспекта этой проблемы: отношение детей к социуму и отношение социума к этим детям.

Отношение глухих и слабослышащих детей к миру слышащих различно в разные периоды жизни детей. Маленькие дети, находясь среди слышащих взрослых и детей, не ощущают дискомфорта, потому что всегда рядом находится кто-то из близких (мама, папа, бабушка). Но начиная со среднего и старшего дошкольного возраста отношение детей к миру говорящих определяется, с одной стороны, тем окружением, в котором живет и воспитывается ребенок, а с другой – условиями его воспитания в семье, в дошкольном учреждении и в школе.

Отношение общества к людям с нарушенным слухом тоже неоднозначно. Часть членов общества не хочет ничего знать *ни о каких инвалидах* – они им безразличны или нарушают их личный покой своими «болячками», часто неприглядным видом. Другие члены общества относятся к инвалидам сочувственно, но отстраненно. Третья группа так называемых здоровых людей не делит людей на «своих» и «чужих» – не таких, как они, и при этом стараются помочь тем, кто испытывает трудности.

Такое положение нельзя назвать нормальным и благоприятным не только для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и для общества.

В образовательном учреждении общего типа, которое начинает посещать глухой ребенок (детский сад или школа), как правило, устраиваются праздничные концерты для родителей, официальных гостей. Ребенок с нарушением слуха должен участвовать в них наравне с другими – он может читать стихотворения, танцевать, играть на каком-нибудь музыкальном инструменте. Это тоже важный шаг в социализации таких детей – публичность учит преодолевать стеснительность и даже страх перед большой аудиторией. Но глухие и слабослышащие малыши не всегда допускаются до публичных выступлений. И это как раз та ситуация, которую нужно срочно менять: ведь если глухого ребенка не принимают *родители слышащих* дошкольников *в детском саду*, то говорить об изменении отношения общества не приходится.

Одним из необходимых условий создания положительного образа ребенка с нарушенным



слухом является **его воспитание**, формирующее такие качества **личности**, которые способствуют бесконфликтному включению ребенка в разные сферы игровой, деловой и общественной жизни и полноценному функционированию в этих областях. За крайне редким исключением родители и (к сожалению) многие специалисты не уделяют почти никакого внимания духовному развитию своих детей. Однако без этого не может сформироваться полноценная **личность**. Но именно воспитание полноценной личности является конечной целью абилитации (реабилитации) детей с нарушением слуха. Духовное воспитание предполагает включение детей в мир музыки, изобразительного искусства, в язык художественной литературы; предполагает и воспитание религиозного чувства; воспитание желания не только получать что-то от других, не только просить, но и **давать, дарить, помогать** другим и **получать от этого радость**.

Эти проблемы теснейшим образом связаны с проблемой инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. Доступность получения образования глухими и слабослышащими детьми в коллективах слышащих предполагает встречное движение общества и детей с нарушением слуха, интересы которых должны защищать родители и специалисты.

Импланты для глухих

Кохлеарная имплантация открыла широчайшие возможности для полноценного речевого развития и комфортной жизни в обществе слышащих. Как известно, операция не восстанавливает глухому человеку слух, однако настолько существенно расширяет слуховую базу восприятия речи, что глухие с незначительными остатками слуха – так называемые тотально глухие – с помощью импланта понимают речь на слух и говорят значительно лучше многих слабослышащих детей. Кохлеарная имплантация предоставляет всем глухим детям огромные возможности для полноценного овладения речью. Но эти возможности реализуются только тогда, когда методика обучения соответствует новым условиям жизни детей.

Если дети с имплантами посещают детские сады, то это должны быть **группы слышащих** или **интегрированные**, чтобы они постоянно находились в среде нормально говорящих, жили в речевом потоке.

Но огромные возможности для развития слухового восприятия, которые дает имплант, – это только потенциал. Без обучения каждый сложный сигнал (а речевой сигнал всегда сложный) воспринимается детьми как нечто целостное, нерасчлененное. Поэтому дети нуждаются в помощи, чтобы из хаоса звуков вычленять полезные сигналы и научиться понимать, к чему относится то или иное звучание, что оно обозначает. При *кохлеарной имплантации* (как и при протезировании слуховыми аппаратами) ребенка необходимо **учить слушать**, специально **учить речи**, т.е. нужно **заниматься**. Конечно, весь процесс при этом проходит легче и быстрее, но занятия необходимы. Постепенно ребенок начинает приобретать речь и из естественного общения, «схватывать из воздуха», но к этому его нужно привести.

Конечным результатом многолетнего периода абилитации (реабилитации) глухих и слабослышащих детей является то обстоятельство, что, несмотря на сохраняющийся диагноз, они становятся говорящими, более того, носителями родного языка, получают среднее специальное и высшее профессиональное образование наравне со слышащими; многие реализуют творческие способности на производстве и в искусстве. Нарушение слуха, каким бы тяжелым оно ни было, не является непреодолимым препятствием в обучении ребенка речи и воспитании полноценной личности. ■