**Коррекционная педагогика. Основы сурдопедагогики.**

 **1. Классификации детей с недостатками слуха**

Проблема классификации детей по степени сохранности слуха и его утрате издавна интересовала врачей и практических работников.

Существуют различные классификации лиц с нарушениями функционирования слухового анализатора. Необходимость такой дифференциации обусловлена важностью создания ориентиров для деятельности врачей, родителей, педагогов и психологов, направленной на диагностику, лечение, коррекцию и профилактику того или иного заболевания.

Одной из первых попыток классифицировать неслышащих детей было разделение (в 1821г.) Итаром, врачом Института глухонемых в Париже, своих воспитанников на 5 групп [2]:

1 группа – дети, воспринимающие громкую речь около уха;

2 группа – дети, различающие гласные и согласные;

3 группа – дети, воспринимающие лишь отдельные гласные и согласные;

4 группа - дети, не воспринимающие звуков речи, но слышащие очень сильные звуки (стук в дверь, гром и т.д.)

5 группа – полностью глухие дети.

Ценность этой классификации заключается в том, что в ней основным критерием при разделении глухих детей было восприятие на слух речи и неречевых звуков.

Заслуживает особого внимания классификация Ф. Рау. В основу его классификации лежат 2 принципа – сохранность слуха для восприятия речи и для восприятия чистых тонов. Ф. Рау выделил 2 большие группы среди исследуемых: группу с остатками слуха и группу без остатков слуха. Группу с остатками слуха он разделил на подгруппы по степени чистых тонов и речи, причем отмечал как восприятие звуков речи, так и восприятие целых слов. Такое исследование имело практическое значение для использования сохранной слуховой функции в обучении речи.

Продолжительное время в классификациях не выделялась категория слабослышащих, хотя почти в каждой классификации выделялись группы с более высоким слуховым восприятием тонов и речи, что могло соответствовать категории слабослышащих. В этом отношении представляет интерес классификация слабослышащих Б.С. Преображенского. В основу его классификации был положен принцип восприятия речи на слух в условиях, соответствующих обычной обстановке, не имеющей звукоизоляции от посторонних шумов. Слух испытуемых исследовался на восприятие шепотной и разговорной речи.

 Б.С. Преображенский выделил 4 группы слабослышащих:

1 группа – легкое снижение слуха: испытуемые воспринимали шепотную речь на расстоянии от 3 до 6 м., разговорную речь- на расстоянии 6м.

2 группа – умеренное снижение слуха; испытуемые воспринимали шепотную речь на расстоянии от 1до3м, разговорную речь – от 4 до 6м.

3 группа – значительное снижение слуха; испытуемые воспринимали шепотную речь в пределах уха до 1м, разговорную речь – от 2 до 4м;

4 группа – тяжелое снижение слуха; испытуемые воспринимали шепотную речь не более чем на 0,5м или совсем не различали шепотную речь, разговорную речь воспринимали у уха и на расстоянии не более чем 2м.

Данная классификация имеет практическое значение и в настоящее время. В ней точно определены параметры восприятия речи на слух (шепотная и разговорная), уровень восприятия, исчисляемый в метрах. Классификация позволяет без спец. аппаратуры определить состояние слуха ребенка и в зависимости от полученных результатов сделать обоснованный выбор методики для развития слухового восприятия.

 В конце 70х гг. международная конференция аудиологов в Париже приняла за основу следующую классификацию нарушения слуха:

1 степень – 26 – 40 дб.

2 степень - 41 - 55 дб.

3 степень – 56 – 70дб.

4 степень - 71 – 90 дб.

Глухота более 91дб.

К варианту медицинской классификации относятся типы нарушений слуха, выделяемые по критерию «нарушенный механизм преобразования звуковых сигналов». По данному критерию выделяются двусторонняя глухота (тугоухость), односторонняя глухота (тугоухость); кондуктивная глухота (тугоухость) и нейросенсорная глухота (тугоухость).

*Кондуктивная глухота* (тугоухость) обусловлена поражением звукопроводящего аппарата в наружном и среднем ухе. Чаще всего в наружном ухе причиной расстройства являются недоразвитие слухового прохода, различные повреждения барабанной перепонки; в среднем ухе – снижение по разным причинам подвижности слуховых косточек.

*Нейросенсорная глухота* (тугоухость) обусловлена поражением звуковоспринимающего аппарата, а именно: повреждением волосковых клеток в улитке, других структур улитки; поражением по разным причинам слухового нерва. И. В. Королева указывает, что в связи с недавним обнаружением особого вида нарушения слуха – слуховой нейропатии термин «нейросенсорная глухота (тугоухость)» приобрел обобщенный характер и обозначает две группы расстройств: сенсоневральную глухоту (тугоухость) и слуховую нейропатию.

*Сенсоневральная глухота* (тугоухость) вызвана повреждением волосковых клеток в улитке, атрофией спирального ганглия, повреждением (отмиранием) слухового нерва вследствие рассмотренных выше причин.

*Слуховая нейропатия* выявлена недавно. Она состоит в том, что резко нарушено восприятие (разборчивость) речи при явной сохранности наружных волосковых клеток улитки и слухового нерва. Предполагается, что в отличие от сенсоневральной глухоты (тугоухости) у этих пациентов либо нарушен механизм передачи нервных сигналов между рецепторами улитки и слуховым нервом; либо нарушена синхронизация проведения нервного возбуждения волокнами слухового нерва. По наблюдениям И.В. Королевой, большая часть детей со слуховой нейропатией имеет сочетанное органическое поражение центральной нервной системы, приводящее к нарушению развития речи и мышления.

Сведения о месте нарушения слуха используют в своей работе врачи-отоларингологи для проведения лечебных или хирургических мероприятий, в том числе для назначения кохлеарной имплантации; сурдотехники для адекватного подбора индивидуальных слуховых аппаратов.

Данные всех видов медицинской классификации отражаются в личном деле ребенка, являются официальным документом, который рассматривается в психолого-медико-педагогической комиссии, также находится в поликлинике и образовательном учреждении; является основанием для выделения бесплатного слухового аппарата местным отделением медико-социальной экспертизы для назначения инвалидности по слуху.

В нашей стране наибольшее применение находит *психолого-педагогическая классификация* Р.М. Боскис. Ее основу составляют положения теории компенсации психических функций Л.С. Выготского, в частности положение о сложной структуре нарушения. Р.М. Боскис предложила новые критерии, учитывающие своеобразие развития детей с нарушениями слуха: степень потери слуха; время возникновения нарушения слуха; уровень развития речи.

В соответствии с названными критериями выделяют следующие группы.

Первая — *глухие (ранооглохшие) дети*, родившиеся с нарушенным слухом или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. К этой группе относят детей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Они овладевают зрительным (чтение с губ) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в условиях специального обучения.

Вторая — *позднооглохшие дети*, «глухие, сохранившие речь» (Р.М. Боскис) — те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети имеют навыки словесного общения. Важным для них является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия словесной речи. Развитие мышления в большей степени сходно с его развитием у слышащих детей, чем у ранооглохших. Это сходство оказывается тем большим, чем лучше сохранены речевой запас и связанные с ним возможности отражения действительности при помощи словесных обобщений.

Третья — *дети с частичной потерей слуха* — слабослышащие (тугоухие). В зависимости от степени сохранности слуха некоторые из них могут в какой-то мере самостоятельно овладевать речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушений слуха [3].

На основе психолого-педагогической классификации осуществляется дифференцированное специальное обучение детей, имеющих разные степени нарушений слуха и разные уровни речевого развития. При направлении ребенка в тот или иной вид специальной школы учитываются и степень нарушения слуха, и уровень его речевого развития. Так, позднооглохшие часто учатся в школах для слабослышащих детей; глухим детям с высоким уровнем речевого развития и сформированными навыками восприятия устной словесной речи также рекомендуют учиться в школе для слабослышащих.

Таким образом, дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся: степенью (тугоухость, выраженная в той или иной степени, и глухота) и характером (кондуктивная, сенсоневральная и смешанная тугоухость) нарушения слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития, наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

Медицинская классификация имеет стартовое, исходное значение для определения реального статуса ребенка, психолого-педагогическая – итоговое, рекомендательно-образовательное.

Если медицинской (тональной) классификацией пользуются врачи-отоларингиологи, сурдотехники, сурдологи, а также с ней знакомятся сурдопедагоги, которые ведут коррекционные индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произносительной стороны речи, то психолого-педагогической классификацией пользуются сурдопедагоги, воспитатели, социальные педагоги, школьные психологи, руководители коррекционных образовательных учреждений.

# **2. Психолого-педагогический обзор основных систем обучения лиц с нарушениями слуха: Мимический метод**

Традиционно коррекционная помощь детям с нарушенным слухом оказывается в учреждениях системы здравоохранения (сурдологические кабинеты, отделения, центры, стационары при ЛОР-отделениях крупных больниц) и в системе образования.

Основоположником *мимического метода обучения* глухих был французский аббат Шарль Мишель Делепе. В 1760 г. на свои средства он открывает школу для глухонемых, которая стала первой массовой формой обучения глухих. Он обучал глухих бесплатно, а самых бедных даже обеспечивал средствами к существованию.

Метод Ш. Делепе делал упор на использование жестов, основываясь на том, что то, что другие люди получают через слух, глухим естественно получать через зрение. Он признавал существование в Париже глухого жестового сообщества, но считал их язык, называемым старым французским жестовым языком, примитивным. Хотя он советовал слышащим педагогам школы учить эти жесты, чтобы использовать их в учебном процессе, сам никогда не использовал этот язык при обучении. Вместо него он изобрел уникальную жестовую систему, объединив уже существующие жесты с новыми, введенными для обозначения окончаний глаголов, артиклей, предлогов и вспомогательный глаголов французского языка. Его система стала известна под названием «методические жесты» [2].

Методическая суть мимической системы состояла в следующем. Глухие обучались письменной форме словесной речи как наиболее природосообразной для человека, лишенного слуха. Учащиеся наблюдали предмет или его изображение, обозначали жестом и затем выучивали его письменное обозначение, т. е. слово. Как говорил последователь Ш. Делепе, «речь, направленная к глухонемому, обращена к его глазам».

По сути это был переводной процесс: читая тексты, глухие переводили каждое слово на жестовый знак. Преподавание общеобразовательных предметов велось на жестовом языке. Сообщенный первоначально жестовым способом материал повторялся в процессе чтения письменных текстов. Ш. Делепе писал: «Возможно обучать глухонемых с помощью письменных знаков, всегда сопровождая чувственными знаками... знаками всех человеческих мыслей». Однако, аббат быстро заметил, что язык жестов не аналогичен словесному языку и весьма ограничен в процессе перевода на письменную речь и обратно прежде всего потому, что не имеет грамматических значений, а также не имеет в своей лексике жестов, обозначающих отвлеченные понятия. Для того и другого он изобрел так называемые «методические знаки», т. е. ручные знаки, указывающие на грамматическую форму слова (род, число, падеж и др.), а также указывающие на нужные по ходу обучения абстрактные понятия. Так, например, для обозначения слов среднего рода требовалось пальцами правой руки пересечь средний и указательный пальцы левой руки. Такие условные жесты-вставки загромождали жестовые фразы, нарушали природу жестовой речи, и глухие дети ими в неформальном общении не пользовались. Тот факт, что ни Ш. Делепе, ни его ученикам и последователям не удалось создать жестовый аналог звукового языка, было одной из важных причин, приведших к угасанию мимического метода.

При обучении Ш. Делепе, хотя и в меньшей степени, также использовал речь и чтение по губам. Кроме этого, ему приписывают создание одноручного дактильного алфавита, хотя сам аббат весьма презрительно относился к такому способу общения. При необходимости он использовал двуручный дактильный алфавит [1].

Мимический метод применялся почти во всех училищах Европы, а также в российских школах для глухих примерно в течение 100 лет – с конца ХVIII и до второй трети ХIХ века. Система подвергалась различным усовершенствованиям последователями Ш. Делепе: О. Бебианом, И. Маем, Ф. Шторком, М. Венусом. Суть усовершенствований касалась попыток введения дактильной речи наряду с жестами, а также совершенствования методических знаков.

Однако в 1880 году в Милане на конгрессе сурдопедагогов мимический метод простым голосованием был признан не удовлетворяющим требованиям времени (давал практически нулевые устно-речевые умения и низкое качество образования); метод был, по сути, отвергнут. Искусственно созданная методическая система жестов нарушала саму основу теории Ш. Делепе — принцип естественности. Она была малопонятной и чуждой глухим учащимся. Это, по-видимому, стало одной из причин ее «поражения» в Милане, на которому победу одержал «чисто устный метод».

Между тем, наиболее продуктивные идеи Ш. Делепе были реабилитированы в конце ХХ века в рамках билингвистического метода.

*Плюсы мимического метода* [4]:

1. Реализация принципа природосообразности: выбор визуальных средств обучения – жестовой и письменной речи.

2. Жестовая речь рассматривалась как самостоятельная знаковая система.

3. Обучение и официально признаваемое общение на жестовом языке позволяло глухим не отрываться от сурдокультуры и сурдосообщества, что обеспечивало гармоническую социализацию глухого учащегося.

4. Использование жестовой речи способствовало умственному и социальному развитию глухого. Именно это обстоятельство имел в виду Делепе, когда в письмах С. Гейнике, своему оппоненту, обвинял его в том, что опора только на устную речь «едва разгоняет мрак ума».

*Минусы мимического метода* [4]:

1. Ученики не получали наиболее оптимального способа коммуникации со слышащим большинством – устной формы речи – и потому не могли интегрироваться в слышащий социум.

2. Попытка «усовершенствовать» жестовую речь за счет методических знаков нарушала природу жестового языка и не смогла сделать жестовый язык эквивалентом словесной речи.

3. Уровень общеобразовательной подготовки был низким; он не соответствовал усложняющимся требованиям индустриального общества, так как на языке жестов нельзя было в полноценном объеме давать сложные наукоемкие предметы.

# **3. Общие вопросы сурдодидактики: Принципы обучения учащихся с нарушениями слуха.**

Принципы обучения – категория дидактики, отражающая ее нормативную функцию. Это основные руководящие идеи, нормативные положения, определяющие исходные позиции в организации совместной деятельности учителя и учащихся в учебно-познавательном процессе.

Сурдодидактика опирается на иерархию принципов: общепедагогических и специфических. Общепедагогические принципы определяют основные требования и закономерности учебного процесса, практикуемого в разных типах учебных заведений в данном обществе и в данное время. К специфическим принципам относятся те положения, которые действуют в границах учебного процесса в школах 1 и 2 вида, отражая его своеобразие.

К *основным общепедагогическим принципам* в отечественной педагогике относятся принципы: научности и посильной доступности; последовательности и систематичности; принцип прочности, принцип наглядности. Общепедагогические принципы регулируют процесс обучения детей с недостатками слуха, при этом своеобразно преломляясь в практике применения. Рассмотрим своеобразие применения общепедагогических принципов в школе для глухих [5].

*Принцип научности* предполагает, что в содержании образования должна быть отражена, а учеником усвоена система современных научных знаний; при этом используются методы обучения по своему характеру приближающиеся к методам науки, основы которой изучаются.

*Своеобразие реализации в учебном процессе школ 1 и 2 вида принципа научности* усматривается в следующем.

- Имея сохранный интеллект, глухие, тем не менее, гораздо труднее усваивают научные знания, чем слышащие, по двум основным причинам. Во-первых, это диспропорциональное и достаточно длительное преобладание наглядных типов мышления над абстрактно-логическим; во-вторых, как отмечала Ж. И. Шиф, усвоение глухими научных понятий «требует осмысления и использования расчлененной и обобщенной системы словесных обозначений, лишь постепенно становящейся их достоянием». Из-за сниженного уровня того и другого аспекта психического развития неслышащих, усвоение и формирование системы научных понятий осуществляется труднее и медленнее, в более поздние сроки по сравнению с нормой.

- адекватное усвоение научных знаний возможно только при соблюдении ряда педагогических условий в процессе преподавания учебных предметов: интенсивного развития словесной речи, разноаспектного применения усваиваемых понятий в проекции на практическую деятельность глухих учащихся, специального формирования способов мыследеятельности (операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования).

*Принцип посильной доступности* означает соответствие содержания, объема изучаемого материала, методов и форм обучения возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям, условиям обучения. Принцип доступности вместе с тем предполагает соблюдение меры умственного и физического напряжения учащихся, т.е. подачу учебного материала на уровне, предельном для актуальных на данный момент образовательных возможностей ученика. Принцип доступности целесообразно рассматривать в диалектическом единстве с принципом научности. Цензовый характер образования неслышащих обязывает учителя дать ученику весь объем научного содержания учебного предмета; вооружение учащихся научными понятиями не должно упрощать и искажать их в угоду доступности, не стоит изымать материал, который требует усилий для усвоения.

*Своеобразие применения данного принципа* в обучении неслышащих определяется соблюдением ряда методических условий.

- Применение комплекса методических приемов по когнитивной поддержке познавательного процесса: опора на житейские понятия, на витагенный опыт обучаемых, применение визуальной наглядности, постепенность в усложнении материала, повышенный по сравнению с массовой школой объем упражнений на применение знания в новых условиях (т.е. на повторение).

- Индивидуализация способов подачи учебного материала с учетом сенсорных и интеллектуальных возможностей учащихся. В зависимости от степени сохранности слуха предъявляется информация на слуховой, на зрительно-слуховой, на зрительно-слуховой с дактильной поддержкой основе. С учетом уровня развития у учащихся на данный момент типа мышления (эмпирического и/или словесно-логического) объяснение материала ведется разными логическими способами: на индуктивной или на дедуктивной основе, на основе проблемных ситуаций и т.д.

- Для предупреждения недопонимания информации объем времени урока, отводимый на непрерывный и глубокий мониторинг качества усвоения, гораздо больше, чем в массовой школе.

- Введение в учебный план пропедевтических предметов, а в учебные программы пропедевтических разделов.

- Требования к речевому оформлению учебной информации: накопление программных слов по предмету; применение в учебных текстах и речи учителя доступных слов и доступных грамматических конструкций.

*Принцип систематичности и последовательности* предполагает усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого и когда оно, взятое в совокупности, представляет собой целостное образование, систему [5].

Систематичность реализуется через структуры учебного плана и программ, а также в логике построения конкретного урока. В учебном плане состав учебных предметов подобран так, чтобы в совокупности дать системную картину мира. В учебных программах подбор тем и разделов обеспечивает целостную систему той области знания, которая составляет содержание учебного предмета. Последовательность же расположения тем и разделов программ обуславливается логикой преемственного наращивания количества и качества знаний на основе базовых знаний, а также закономерностями психического и физического развития учащихся.

*Своеобразие реализации принципа систематичности и последовательности* в школе 1 и 2 вида заключается в следующем.

- Необходима особая функциональная нагрузка принципа систематичности. Он является не только основанием для системной организации учителем учебного материала, но и сам становится предметом усвоения учащимися, важным модусом познавательной деятельности.

Под руководством учителя ученики осваивают правила систематизации, рационализации, алгоритмизации, планирования, логики рассуждения и высказывания, овладевают умением распознавать систему в предлагаемой учебной информации.

- На последовательность организации учебного материала накладывают отпечаток своеобразия закономерности психофизического и речевого развития глухих учащихся. Так, например, специфична по сравнению с массовой школой трехступенчатая последовательность усвоения курса грамматики, обусловленная закономерностями речевого развития глухих: практическое усвоение речевых образцов – элементарные грамматические сведения – систематическая грамматика [5].

*Принцип прочности* предполагает, что результатом обучения является образование у учащихся устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность, которые учащиеся умеют актуализировать и использовать. Психологической основой прочности знаний являются процессы осмысления и запоминания информации. Достижение прочности знаний представляет для сурдопедагогики труднейшую задачу, ввиду слабой эффективности мнемических процессов у глухих, трудностей в логическом осмыслении связной речи, отставанием в развитии речевого опосредования понятий, фактов, закономерностей, которое является важнейшей основой мнемического процесса.

*Своеобразие реализации принципа прочности* заключается в следующем.

- В гораздо большем по сравнению с массовой школой удельным весом учебного времени, отводимого на процесс многократного повторения учебного материала.

- В необходимости введения в учебный процесс специальных приемов активизации и интенсификации мнемического процесса. К таковым приемам следует отнести: формирование приемов запоминания; опору на полисенсорное восприятие информации; применение знаний на практике в многократно варьируемых условиях; эмоциональное насыщение учебной информации; здоровьесберегающие технологии, укрепляющие психофизиологическую основу мнемических процессов.

- В развитии способности к логической обработке информации, которая идет: на основе формирования приемов сознательного чтения, целенаправленной работы над понятийным аппаратом учебного предмета, формирования логических операций сравнения, обобщения, абстрагирования и т.п. Говоря иными словами, учитель-предметник в школе для глухих – бессменный фасилитатор познавательных процессов учащегося.

- Учитывая, что слово есть одно из важнейших средств-опор запоминания воспринятого объекта, учитель в школе для глухих выделяет как важное и самостоятельное направление на уроке работу над ключевыми словами-понятиями по данной теме, добивается восприятия и воспроизведения терминологического фонда дисциплины в разнообразных модальностях: в оральной форме, дактильно-визуальной, дактильно-двигательной, артикуляционной, письменной.

*Принцип наглядности*, сформулированный еще Я. Коменским, предполагает организацию обучения с опорой на живое, чувственное восприятие изучаемых предметов и явлений или их изображений. Наглядность – свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания для человека. Это, пожалуй, единственный принцип, природосообразный именно «человеку зрения»; он ориентирован на актуализацию ведущего типа его восприятия – зрительного и достаточно развитого типа мышления глухого ребенка – наглядно-образного.

Трудно переоценить значение данного принципа, требующего активного применения наглядности как дидактического средства в обучении глухого учащегося. Прежде всего, наглядность активизирует когнитивные процессы. В чувственно иллюстративной функции она подтверждает информацию учителя; в демонстрационной функции она выступает как источник знания. Натуральные объекты и их изображения компенсируют бедность личного чувственного опыта глухого; знаковая наглядность (схемы, карты и т.п.) создают условия для восхождения от наглядного уровня мышления к абстрактно-понятийному. Далее, наглядность играет важную роль в мотивировании учения. Делая учебную информацию чувственной, а, значит, эмоционально насыщенной, она стимулирует познавательный интерес. Не менее важна роль наглядности как средства мониторинга за качеством усвоения: выполненная учащимся наглядность (зарисовки, рисунки, схемы) помогают учителю контролировать понимание текста.

*Своеобразие реализации принципа наглядности* в обучении неслышащих заключается в самом обобщенном виде в следующем.

- в формировании речи С.А. Зыков подчеркивал, что только тогда глухой ребенок усвоит номинативную функцию слова, когда будет установлена моментальная связь между самим словом и наглядно воспринимаемым предметом.

- по сравнению с массовой школой принцип наглядности выстраивает иную иерархию в применении методов обучения. Вследствие ограничений в речевой компетентности и развитии логического мышления глухих учащихся наглядные методы являются средством, обязательно сопровождающим словесную подачу учебного материала.

- эффективность реализации принципа наглядности в школе для глухих и слабослышащих, несмотря на свою явную природосообразность, парадоксально высоко зависит от степени и качества педагогического руководства процессом восприятия наглядности. Cвоеобразие применения наглядности в обучении глухих состоит в том дидактическом феномене, о котором говорил еще А. С. Макаренко, «уединенный метод», средство само по себе работать не может. По сравнению с массовой школой оно должно быть особо тщательно и более углубленно аранжировано.

Рассмотрим *специфические принципы обучения.*

*Компенсирующая направленность* проявляется в опоре на здоровые силы глухого ребенка, в привлечении энергии сохранных анализаторов и психических процессов [5].

*Коррекционная направленность* обучения пронизывает весь процесс обучения и предполагает учет и коррекцию нарушенной слуховой функции и вторичных последствий глухоты на всех участках учебного процесса. Принцип коррекционной направленности обеспечивается следующими позициями.

Особой структурой учебного плана школы, включающего блок общеобразовательных предметов и столь же значимый коррекционный блок: индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи, СБО, ознакомление с окружающим миром, музыкально-ритмические занятия. Так, объем коррекционного блока в учебном плане школы 1 вида составляет 23% от общей нагрузки.

*Пропедевтической направленностью* школьных дисциплин. Она способствует снижению трудности усвоения знаний (излагаемых на языковой основе, в условиях своеобразно развивающихся высших психических процессов). Примером внешней пропедевтики может служить курс «Ознакомление с окружающим миром», предшествующий курсам биологии, географии и т.д.). К внутренней пропедевтике относятся те разделы программ, которые подготавливают к усвоению предмета.

*Вариативностью содержания образования* в школах 1 и 2 вида, определяемой разнородностью слухоречевых и интеллектуальных возможностей учащихся. Так, в школе 1 вида действуют 4 учебных плана, 2 вида – 6 учебных планов. Вариативностью планов обеспечивается дифференцированный подход в выборе оптимального для учащегося темпа и уровня образовательной подготовки.

*Своеобразием организационных форм обучения*. В сурдошколе наименьшая (по сравнению с другими видами специальных школ) наполняемость класса, создающая условия для индивидуального подхода в процессе речевого развития.

*Направленностью содержания обучения на коррекцию вторичных дефектов*. Выразительным примером является содержание уроков ППО.

Помимо решения главной задачи – формировать словесную речь как средство общения, на этих уроках: формируются житейские понятия в целях развития понятийно логических форм мышления, идет развитие мелкой моторики, уточняются и дифференцируются сенсорные эталоны, формируется произвольность поведения.

*Деятельностный принцип*. В основе данного принципа лежит теория деятельностной детерминации психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Принцип деятельностного подхода регулирует два стратегических направления учебно-воспитательного процесса.

- Во-первых, он определяет деятельностную основу формирования словесной речи, являясь важнейшим методологическим положением коммуникативно-деятельностной системы обучения языку. Данное положение вытекает из психологической сущности речевого порождения: необходимо, чтобы язык усваивался в неразрывной, немедленной связи с деятельностью, обслуживая все виды деятельности ребенка, а именно: предметно-практическую, коммуникативную, игровую, познавательную, трудовую, эмоциональную, социальную, рефлексивную. Деятельностное применение словесной речи формирует такие важные компоненты речевого поведения, как: мотивационно-побудительный (возникает не формальная, а заданная совместным действием потребность в речевой символизации); предметный план, предметное содержание речевого поступка (речь – не пустое говорение, а говорение по делу). В инициативно оречевленной деятельности тренируется языковая способность учащегося. Организуемая педагогами оречевленная деятельность – форма накопления речевого опыта в условиях школы.

- Во-вторых, деятельностный принцип регулирует и второе, не менее важное направление учебно-воспитательного процесса: всестороннее развитие личности глухого учащегося. Социально-личностное развитие детерминируется различными видами жизнедеятельности неслышащих учащихся. В ходе целенаправленной организации речевой деятельности формируется языковая личность учащегося; в процессе учебной деятельности формируются достижительная, учебная и субъектная мотивация ученика, его познавательные интересы и интеллектуальные эмоции; в самых разнообразных формах трудовая деятельность (на уроках труда, бытовом труде, самообслуживании и т.д.) развивает трудовые качества личности, навыки сотрудничества; формирует профессиональные намерения; коммуникативная деятельность в коллективе формирует социальную самооценку, коммуникативные качества, навыки межличностных отношений; в ходе общественной деятельности закладываются гуманистические и гражданские качества личности. Эстетическая деятельность дает ростки творческости мышления, способности к творческому воображению. Экологическая природосозидательная деятельность формирует экологическую личность и т.д.

*Принцип усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка*. Основы научных знаний, системы научных понятий, закономерности развития природных и социальных процессов и явлений, системы интеллектуальных и практических навыков и умений – все то, что составляет содержание образования, дается в большинстве педагогических систем обучения глухих на словесной основе (за исключением систем «мимический метод», «билингвизм», «тотальная коммуникация», где, как уже указывалось выше, важным средством объяснения учебной информации является жестовая речь). Языковая форма трансляции и усвоения знаний предопределяет логоцентрический характер коммуникативно-деятельностной системы, принятой в настоящее время в отечественной школе для глухих. Достаточное, приближающееся к норме качество языковой компетенции глухого ученика есть не только заглавная педагогическая цель школы для глухих, но и важный фактор качества усвоения содержания образования. Этот методологический постулат и составляет сущность принципа усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка.

Данный принцип реализуется следующими путями организации учебного процесса.

- Значительно повышенным по сравнению с массовой школой объемом учебных дисциплин, специально предназначенных для формирования словесной речи и языковой способности. По учебному плану примерно 49% часов приходится на дисциплины, связанные так или иначе с формированием речи: блок предметов «язык и литература», предметно-практическое обучение, музыкально-ритмические занятия (с их фонетической ритмикой), специальные фронтальные занятия в слуховом кабинете, индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи.

- Введением речеразвивающей составляющей в процесс усвоения общеобразовательных дисциплин. В предметных программах предусмотрен специальный словарный раздел и т.д.

*Принцип усвоения основ наук в единстве с развитием речи* реализуется самим дидактическим укладом общеобразовательных уроков. Взаимодействие «учитель-ученик» осуществляется на основе словесной коммуникации. Используя сам и побуждая ученика к разным видам речи (устной, письменной, дактильной), учитель-предметник тем самым формирует как сам опыт речевого поведения глухого, так и его компоненты: мотивационно-побудительный, деятельностный. Учителя-предметники в процессе обучения своей области знаний обеспечивают также и речевое развитие: формируют предметный словарный фонд, развивают словесно-логическое мышление в ходе тщательной трактовки совместно с учениками научных понятий; там, где позволяет природа предмета, организуют коммуникативно-деятельностные ситуации, корректируют произношение, опираясь на рекомендации педагогов, ведущих индивидуальные занятия по формированию произношения; используют акустическую аппаратуру для использования остаточного речевого слуха.

*Принцип развития слухового восприятия в ходе учебно-воспитательного процесса*. Суть принципа состоит в положении о том, что как можно более раннее и интенсивное развитие остатков слуха у глухих и тем более слабослышащих детей усилит звуко- и словоразличительные возможности детей в процессе восприятия устной речи, а, значит, поможет неслышащему эффективно интегрироваться в общество слышащих. Основными правилами реализации принципа (по Л.П. Назаровой) являются:

- развитие слухового восприятия в результате упражнений с использованием имеющегося слухового резерва;

- учет комплекса факторов, влияющих непосредственно на эффективность развития речевого слуха: состояние слуха, общее развитие ребенка, уровень развития речи, сохранность других анализаторов;

- использование звукоусиливающей аппаратуры, компьютерных программ;

- целостность педагогического процесса, каждый участок которого нацелен на развитие слуховой функции.

# **Список использованной литературы**

1. Аббат де л’Эпе [Электронный ресурс]. – URL: [https://signlang.ru/2011/02/06/аббат-де-лэпе](https://signlang.ru/2011/02/06/%D0%B0%D0%B1%D0%B1%D0%B0%D1%82-%D0%B4%D0%B5-%D0%BB%D1%8D%D0%BF%D0%B5) (дата обращения: 20.02.2021).
2. Басова, А. Г. История сурдопедагогики : учебное пособие / А. Г. Басова. – Москва : Просвещение, 1984. – 295 с.
3. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учебное пособие / Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2002. – 220 с.
4. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учебное пособие / Н. Ю. Борякова. – Москва : АСТ, 2008. – 222 с.
5. Карпова, Г. А. Основы сурдопедагогики : учебное пособие / Г. А. Карпова. – Екатеринбург : Издатель Г.П. Калинина, 2008. – 354 с.