

ТЕМА 1: «СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА»

1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ СУРДОПЕДАГОГИКИ.
2. ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ СЛУХА, ИХ ДИАГНОСТИКА.
3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЛИЦ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА.
4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.

1 ВОПРОС

Сурдопедагогика – составная часть специальной педагогики, представляющая собой систему научных знаний об образовании лиц с нарушением слуха.

Нормальная функция слухового анализатора имеет огромную значимость для общего развития ребёнка. Состояние слуха оказывает решающее влияние на его речевое и психологическое становление. При нарушениях слухового анализатора в первую очередь и в наибольшей степени страдает речь, происходит общее недоразвитие познавательной деятельности.

В системе образования увеличивается число детей, имеющих наряду с нарушением слуха и другие отклонения в развитии.

Задачами сурдопедагогики являются:

- 1) педагогическое изучение лиц с нарушениями слуха и закономерностей овладения ими образованием в зависимости от индивидуальных особенностей и особенностей нарушения слуха и речи;
- 2) разработка, научное обоснование и практическая реализация специального образования для разных категорий лиц с нарушенным слухом;
- 3) разработка научных основ содержания образования, дидактики и специальных методик обучения лиц с нарушенным слухом;
- 4) развитие различных подсистем специального образования лиц с нарушенным слухом, специальных образовательных технологий развития остаточного слуха, обучение жестовому, русскому (родному) языку, устной речи, педагогической реабилитации в послеоперационный период (при кохлеарной имплантации) и пр.;
- 5) совершенствование технических средств коррекции и компенсаций нарушений слухового анализатора;
- 6) совершенствование системы педагогической работы, направленной на социальное адаптирование и социально-профессиональную реабилитацию лиц с нарушенным слухом;
- 7) взаимодействие и кооперация с общей педагогикой для распространения специальных педагогических знаний, развития интеграционных идей и их реализация.

2 ВОПРОС.

При своей причине тугоухость и глухоту подразделяют на *наследственную, врождённую и приобретённую*.

Медицинские исследования **причин нарушения слуха** указывают на:

- инфекционные заболевания, токсические поражения, сосудистые расстройства, механические, акустические или контузионные травмы.
- нарушения слуха возникают в результате заболеваний, поражающих наружное, среднее или внутреннее ухо, слуховой нерв;
- значительное место занимает острое воспаление среднего уха;
- стойкое понижение слуха часто возникает в результате воспалительных и невоспалительных заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоидные разращения и др.) и связанной с этими заболеваниями непроходимостью евстахиевой трубы;
- при менингите нарушение слуха возникает в результате поражения звуковоспринимающего аппарата, что ведёт, как правило, к более тяжёлым нарушениям слуховой функции, чем заболевания среднего и наружного уха;
- к числу сравнительно редко встречающихся причин нарушения слуха можно отнести поражения центральных отделов слухового анализатора, возникающих в результате повреждений или заболеваний головного мозга (энцефалит, черепно-мозговая травма, кровоизлияние, опухоль). При таких поражениях наблюдается либо простое понижение слуха, либо утрачивается способность понимания того, что человек слышит;

- к причинам можно отнести неадекватное применение ототоксических медикаментов, в частности антибиотиков, длительное воздействие звуковых раздражителей предельной интенсивности (использование плееров);

- важное значение имеют критерии риска возможностей нарушения слуха (вирусные заболевания матери – краснуха, корь, герпес; врождённые пороки развития – расщелина губ и нёба; недоношенность, неблагополучные роды; алкоголизм матери, проявление в период новорожденности желтухи и неврологических расстройств; хромосомные и наследственные заболевания; дети, имеющие глухих родителей).

Диагностика состояния слуховой функции человека находится сегодня на таком уровне развития, который позволяет определить у ребёнка нарушение слуха ещё до его рождения или в первые часы и дни после рождения.

Место и степень поражения слуха определяются при помощи **аудиометрии**, с применением специальных методов: *тональная аудиометрия, речевая аудиометрия, детская аудиометрия, аудиометрия раннего возраста, импеданс – аудиометрия, электрокорковая аудиометрия и др.*

Тональная аудиометрия – исследование слуха при помощи аудиометра, подающего простейшие сигналы (тоны), изменяемые по частоте и силе звука. Задача обследуемого – внимательно следить за своим восприятием звуков и информировать аудиолога о том, слышит ли он тот или иной звук. Результаты восприятия основных тонов по частоте (в герцах) и по интенсивности (в децибелах) фиксируются в аудиограмме. Тональная аудиометрия применяется при обследовании состояния слуховой функции у взрослых и детей такого возраста, когда ребёнок уже способен ответственно подойти к этой процедуре (в 8 – 10 лет). Для детей раннего и дошкольного возраста этот способ исследования слуха неэффективен.

Речевая аудиометрия позволяет определить у слабо слышащего область его речевого слуха и уровень понимания речи. Восприятие слабослышащим специально подобранных списков высокочастотных и низкочастотных слов переменной громкости позволяет аудиологам определить реальные границы восприятия и понимания слабослышащим словесной речи о соответственно более точно подобрать и настроить для него слуховой аппарат.

Существуют **два основных способа исследования слуха маленьких детей**: до и после трёх лет.

Для исследования слуха у ребёнка от года до трёх лет используется метод рефлекторной реакции на звук (ребёнок может моргнуть, замереть, сделать паузу в игре с игрушками и поднять глаза, начать оглядываться, чтобы найти источник звука. Очень маленький ребёнок может заплакать). Меняя громкость и тональность звука, внимательно наблюдая за реакциями ребёнка, специалисты, регистрируя все наблюдения, постепенно могут составить примерную аудиограмму, которая тем не менее не будет отражать абсолютно точно состояние слуховой функции ребёнка.

У детей после трёх лет исследование слуха проводится с помощью игровой аудиометрии. Применяется та же аппаратура, что и при обследовании взрослых, но способ обследования иной: ребёнка постепенно готовят к обследованию слуха, вводя в ситуацию с помощью игры, которая ему доступна. Например, ребёнок при каждом восприятии услышанного им звукового тона кладёт в стоящую перед ним коробочку кубик (или совершает какое – то другое, интересное для него игровое действие).

Импеданс – аудиометрия – исследование реакции барабанной перепонки.

Электрокорковая аудиометрия – исследование электрических потенциалов мозга и слуховых нервов.

Высокий уровень развития медицины, техники и технологий позволяет сегодня в отдельных случаях посредством операции вернуть слух при помощи **кохлеарной имплантации**. Кохлеарная имплантация – частичная имплантация (за ушной раковиной) при помощи хирургического вмешательства высокоразвитой электронной слухопротезирующей системы.

Далеко не всем неслышащим специалисты рекомендуют *кохлеарную имплантацию*. Она показана тем, кто отвечает следующим медицинским, психологическим и логопедическим критериям:

- имеет место полная двусторонняя глухота, невозможно пользование общепринятыми слуховыми аппаратами, имеются функционирующие нервные волокна, отсутствуют заболевания среднего уха и заболевания, ослабляющие иммунную систему, имеется общее хорошее состояние здоровья;

- сформированы удовлетворительные речевые навыки, отсутствует снижение интеллектуальных возможностей и нет психических заболеваний, имеется удовлетворительное социальное окружение, существуют реалистические ожидания последствий данной операции и позитивная мотивация;

- детям раннего возраста, когда процесс речеслухового и психического развития не приобрёл отклоняющийся характер.

Следует также иметь в виду, что кохлеарный имплантант требует периодической (раз в несколько лет) замены с помощью хирургического вмешательства.

3 ВОПРОС.

Необходимость дифференциации контингента лиц, имеющих нарушения органов слуха, тесно связана с практикой построения медицинских и педагогических типологий детей со стойкими нарушениями слуха.

Признавая важность медицинских классификаций нарушений слуха, сурдопедагоги всегда подчёркивали необходимость психолог-педагогических классификаций, обеспечивающих вслед за адекватным диагностическим определением наблюдаемого у ребёнка состояния слуховой функции наиболее рациональный выбор корригирующих мероприятий, методик его обучения.

Опираясь на психологическую концепцию школы Л.С. Выготского, его ученица Р.М. Боскис провела исследование особенностей развития детей с недостатками слуха. Результаты легли в основу созданной ею педагогической классификации детей с нарушениями слуха. Творчески применив учение Л.С. Выготского о сложной структуре развития аномальных детей, в котором взаимодействуют факторы первичные (связанные непосредственно с дефектом) и факторы вторичные (производные от первых), Р.М. Боскис разработала научное обоснование их классификации, *предложив новые критерии, учитывающие своеобразие развития детей с нарушенным слухом:*

- 1) степень поражения слуховой функции;
- 2) уровень развития речи при данной степени поражения слуховой функции;
- 3) время возникновения нарушений слуха.

Основой этой классификации являются следующие положения:

1) Деятельность нарушенного слухового анализатора у ребёнка отличается от деятельности нарушенного слухового анализатора у взрослого. Взрослый к моменту наступления нарушения слуха имеет сформированную словесную речь, словесное мышление, представляет собой сформировавшуюся личность. Нарушение слуха у него – в первую очередь препятствие для общения с опорой на слух.

У ребёнка нарушение слуха влияет на весь ход его психического и речевого развития, приводит к возникновению целого ряда вторичных нарушений, в т. ч. к нарушению развития мышления, речи, познавательной деятельности.

2) Большое значение в понимании развития ребёнка с нарушенным слухом имеет взаимосвязь слуха и речи: чем выше уровень развития речи у ребёнка, тем больше возможности использования остаточного слуха. Способность опираться на сохранные остатки слуха больше у того, кто владеет речью.

3) Критерием оценки нарушения слуховой функции у ребёнка является возможность использования остаточного слуха для развития речи. Критерием отграничения детей с частичным нарушением слуха от глухих детей является возможность использования слуха в общении и развития речи при данном состоянии слуха. По этому критерию проводится разграничение тугоухости и глухоты.

Глухота – стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на близком расстоянии от уха. При этом сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие неречевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращённой речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины.

Важно подчеркнуть, что в современной сурдологической практике термин «тугоухий» применительно к детям с частично нарушенной слуховой функцией используется преимущественно в медицине, а в сурдопедагогике принято использовать соответствующий термин «слабослышащий».

- 4) Степень и характер речевого развития при нарушении слуха обусловлены рядом причин:
 - степенью нарушения слуха;
 - временем возникновения слухового нарушения;
 - педагогическими условиями развития ребёнка после наступления нарушения слуха;
 - индивидуальными особенностями ребёнка.

Р.М. Боскис выделены две основные категории детей с недостатками слуха: **глухие и слабослышащие**. К категории глухих относятся те дети, для которых в результате врождённой или рано приобретённой (до 3 лет) глухоты невозможно самостоятельное овладение словесной речью. К категории слабослышащих относятся те дети, у которых снижен слух, но на его основе возможно самостоятельное развитие речи.

Глухие и слабослышащие различаются по способу восприятия речи. Глухие овладевают зрительным (по чтению с губ и лица собеседника) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятию словесной речи только в процессе специального обучения. Слабослышащие могут самостоятельно овладевать восприятием на слух речи разговорной громкости в процессе естественного общения с окружающими. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушения слуха.

Отдельную группу в отношении формирования речи и её восприятия составляют **позднооглохшие**. Эти дети отличаются тем, что к моменту наступления у них нарушения слуха они обладали *уже сформировавшейся речью*. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи (т. к. после возникновения нарушения слуха без специальной педагогической поддержки словесная речь начинает распадаться), но все они имеют навыки словесного общения, в той или иной степени сформировавшееся словесно – логическое мышление. Для таких детей при поступлении в специальную школу (школу для слабослышащих детей) важной первоочередной задачей является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия обращённой к ним речи.

4 ВОПРОС.

Специальное образование слабослышащих.

Сущность аномального развития ребёнка с частичным нарушением слуха заключается в том, что его первопричина – биологическая (физический дефект слуха), а последствия – социальные (нарушения общения, приводящие к атипичности формирования психики), причём главные проявления этих последствий носят функциональный характер (недоразвитие речи, особенности мышления, памяти, внимания, восприятий, представлений).

У слабослышащего ребёнка имеется не тотальное, а **частичное нарушение деятельности** одного из самых существенных анализаторов – слуха. Этим он принципиально отличается от глухого и слышащего ребёнка в разных планах.

По сравнению с глухим он иначе приспосабливается к дефекту, ищет другие пути компенсации своего недостатка, т. е. главным образом не за счёт зрения, а за счёт неполноценного слуха.

По сравнению со слышащим, у него имеется качественное своеобразие использования дефектного слуха как фактора развития речи.

Особенности психического и речевого развития слабослышащих детей.

Развитие психики слабослышащего ребёнка протекает с отклонениями от обычной нормы. Дело не только в том, что ребёнок плохо слышит, но и в том, что этот недостаток привёл к нарушению многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребёнка, у которого сформировались только зачатки речи, мышление почти не продвинулось в своём развитии от наглядно – образного к словесно – абстрактному. Другие стороны психики в своём становлении у этого ребёнка не испытывали такого решающего воздействия со стороны речи и отвлечённого мышления, которое имеет место в норме. Это относится, прежде всего, к сфере восприятия, в том числе к дефектному слуху: он не стал в полной мере речевым слухом. В таком состоянии взаимодействие слухового анализатора с речедвигательным оказалось нарушенным. Это помешало нормальному становлению речевых механизмов, вторично привело к недоразвитию речевой деятельности и продолжает препятствовать дальнейшему формированию речи.

Частичное восприятие речи таким ребёнком нередко создаёт у окружающих впечатление, что ребёнок может полностью понимать речь, а то, что ребёнок часто не понимает смысла сказанного, иногда расценивается как интеллектуальная недостаточность.

Речевое недоразвитие носит характер вторичного проявления, оно возникает и существует как функциональное на фоне аномального развития психики в целом. Это осложняет социальное взаимодействие слабослышащего ребёнка.

Именно в сфере речевого общения слабослышащие оказываются в невыгодном, по отношению к своим слышащим сверстникам, положении. Затруднённость словесного общения оказывается одной из главных причин аномального развития.

Бедность речевого запаса, искажённый характер речи ребёнка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия, накладывают отпечаток на ход развития познавательной деятельности.

При поступлении в школу слабослышащие дети часто обнаруживают следующие нарушения речи:

- 1) недостатки произношения;
- 2) ограниченный запас слов;

- 3) недостаточное усвоение звукового состава слова, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов;
- 4) неточное понимание и неправильное употребление слов;
- 5) недостатки грамматического строя речи: а) неправильное построение предложения; б) неправильное согласование предложения;
- 6) ограниченное понимание устной речи;
- 7) ограниченное понимание читаемого текста.

К началу обучения в школе диапазон различий в уровне сформированности речи слабослышащих детей достаточно велик: от наличия зачатков речи (чрезвычайно бедный словарь, зачастую представленный обрывками слов, множественные проявления несформированности произносительной и грамматической сторон речи) до относительно сложившейся речи с отдельными лексико-семантическими, фонетическими и грамматическими недостатками.

Специальное обучение детей с частичным нарушением слуха.

Преодоление нарушения развития требует социального по своей природе, целостного воздействия на личность слабослышащих учащихся в специально организованном образовательно – воспитательном процессе. Специальным он является в том смысле, что опирается не только на достигнутый уровень развития, но и на компенсаторные возможности. Он требует особых условий, которые позволяют максимально усилить этот компенсаторный фонд с целью преодоления последствий дефекта, выправления нарушенного хода становления личности, её социальных связей, всех сторон её психики.

Благодаря специальному обучению формируется речь и понятийное мышление, словесная память, создаются условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счёт развития и использования слуховых данных, так и за счёт других сохранных анализаторов.

Школа для слабослышащих и позднооглохших детей обеспечивает своим воспитанникам общеобразовательную подготовку на цензовом уровне, отвечающем нормативным требованиям Государственного образовательного стандарта. Соответствие цензовому уровню достигается при соблюдении особой содержательной и методической направленности учебного процесса, в основе которого заложен коррекционно-развивающий принцип обучения.

В качестве *решающего средства преодоления* отклоняющегося хода развития слабослышащих выступает *специальная система обучения языку*, которая представляет собой особую систему занятий по накоплению словаря, уточнению звукового состава речи, усвоению грамматической системы языка, овладению разными видами и формами речевой деятельности.

Особые задачи (формирование речи, а не изучение языка) определяют особое *содержание всей работы по речевому развитию слабослышащих* (специальный отбор фонетического, лексического, грамматического материала, его группировка, расположение, взаимосвязь частей этого материала).

Педагогический процесс в школе слабослышащих строится таким образом, чтобы, с одной стороны, расширить возможности учащихся самостоятельного обогащения их речи вне специального обучения, с другой – скорректировать самостоятельно приобретённый речевой материал (уточнение звукового состава слов, их лексических и грамматических значений, активизация лексики в самостоятельных высказываниях).

В специальном педагогическом процессе должна обеспечиваться *полисенсорная основа обучения слабослышащих детей*. В связи с этим в учебный процесс включаются:

- работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухо-зрительную основу с привлечением тактильно-вибрационной чувствительности);
- специальные занятия по технике речи, формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений;
- работа по развитию и использованию остаточного слуха.

Письмо и чтение для слабослышащих являются самым полноценным средством овладения языком. Специфична и роль письменной речи как средства развития познавательной деятельности учащихся.

Обучение слабослышащих детей в массовой школе.

Существенно, что выявление патологии детского слуха затрудняется тем, что ребёнок, как правило, не жалуется на тугоухость, а окружающие замечают её тогда, когда время для эффективных мероприятий было упущено.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения. Нередко затруднения ученика в первоначальном

овладении чтением и письмом неправомерно служат поводом к предположению об умственной отсталости.

Изучение письменных работ слабослышащих учащихся позволяет отметить не только в первых, но и в последующих классах такие ошибки, которые обычно не встречаются у детей с нормальным слухом.

Отмечаются *следующие типичные отклонения в письме слабослышащих*:

1) смешение сходных по звучанию и месту образования звуков:

а) смешение звонких с глухими: «тершит» - *держит*, «ситит» - *сидит*;

б) смешение шипящих со свистящими: «сапка» - *шапка*, «масина» - *машина*;

в) смешение аффрикат с составляющими их звуками: «тулки» - *чулки*, «свиты» - *цветы*;

г) смешение *Р* и *Л*;

д) смешение проторных *З* и *С* со смычными *Т* и *Д*: «зерево» - *дерево*;

е) смешение *Рь* и *Ль* с *Й*: «стрелять» - *стрелять*, «лябико» - *яблоко*;

2) отсутствие смягчений: «стрылают лису», «всу корзину», лишние смягчения: «бросил пальку», «сидит на ельке»;

3) пропуски согласных при сложных стечениях: «сречил» - *встретил*, «мёрвый» - *мёртвый*, «оманул» - *обманул*;

4) пропуски безударных частей слова: «метай» - *подметаает*, «дивай» - *надевает*.

Если обратиться к произношению тех детей, которые допускают указанные ошибки на письме, то можно отметить, что нарушения произношения в этих случаях не очень заметны. Здесь могут броситься в глаза только некоторая смазанность артикуляции и как бы своеобразный акцент.

При детальном изучении устной речи таких детей выясняется, что за этими внешними проявлениями скрывается неполное овладение звуковым составом слова, которое выражается в недоговаривании или неточном произношении тех элементов слова, которые полностью не схватываются в слуховом восприятии ребёнка.

Таким образом, в результате отклонений в развитии речи слабослышащие дети встречаются со *следующими затруднениями в школьном обучении*:

1) затруднённое усвоение первоначальной грамоты (чтения и письма);

2) специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме;

3) трудности понимания объяснений учителя;

4) затруднения при пользовании учебником вследствие недостаточного понимания читаемого текста.

Перечисленные затруднения связаны со *следующими особенностями речи слабослышащих детей*:

- недостаточным, а подчас и очень резким нарушением представления о звуковом составе слова;

- ограниченным запасом слов и неточным пониманием значений известных ребёнку слов;

- недоразвитием грамматического строя речи и непониманием значений грамматических форм.

Выявленное у ребёнка снижение слуха должно быть компенсировано слухопротезированием; ребёнок должен сидеть в классе за первой партой; он должен быть обеспечен педагогической помощью специалиста-сурдопедагога. Учитель и родители ребёнка должны регулярно получать дополнительные консультации относительно особенностей обучения такого ребёнка.

Специальное образование глухих.

Рассмотрим две основные педагогические системы обучения глухих, которые предлагаются сегодня как за рубежом, так и в России.

Педагогическая система **билингвистический подход** является новым направлением в сурдопедагогике, которое появилось в мире в н. 80-х годов. Латинские слова «билингвистический», «билингвизм» переводятся на русский язык как «двуязычный», «двуязычие».

По отношению к глухим термин *билингвизм* начал применяться не более 25 лет назад. Большинство глухих людей в той или иной степени одновременно владеют жестовым и словесным языком своей страны. Кто-то считает своим основным языком словесный язык, кто – то предпочитает жестовый, но глухие в зависимости от ситуации общения могут пользоваться обоими.

Билингвистический подход в обучении глухих предусматривает *использование двух равноправных и равноценных средств образовательного процесса* – национального языка (в устной, письменной, тактильной форме) и национального жестового языка. Оба языка являются равными партнёрами в общении между слышащими и глухими учителями, учениками, родителями.

В России работает только одна билингвистическая школа – Московская билингвистическая гимназия, существующая с 1992 года (научный руководитель – профессор Г. Л. Зайцева).

Как отмечает Г.Л. Зайцева и др. специалисты, использование жестового языка в учебно – воспитательном процессе устраняет все коммуникативные барьеры между педагогами и учащимися и создаёт искренние, доверительные отношения между детьми и взрослыми, обеспечивает эмоционально – окрашенное обучение. Устранение коммуникативных барьеров позволяет значительно увеличить объём учебной информации, ускорить её передачу и восприятие учащимися. Это, в свою очередь, позволяет расширить круг учебных предметов и областей знаний, ранее недоступных глухим школьникам (например, иностранный язык, логика, этика) по причине сложности преподавания этих дисциплин на языке словесной речи. Появляется реальная возможность получения глухими учащимися получения полного среднего образования за 10 лет, т. е. возникает реальная возможность прохождения учебной программы общеобразовательной школы в полном объёме и в те же сроки, которые предусмотрены для обычных слышащих учащихся.

Педагогическая система обучения глухих на основе словесной речи.

Второе направление в обучении глухих связано с обучением их языку словесной речи. В разные исторические периоды это направление, опираясь на существующие в тот или иной период лингвистические знания, было представлено различными педагогическими системами обучения глухих, но целью обучения во всех этих системах был глухой человек, владеющий словесной речью и говорящий так же, как и любой слышащий.

Первоначально, со 2 пол. 18 века и в н. 19 века, основное внимание сурдопедагогов было сосредоточено преимущественно на внешней, произносительной стороне речи глухих. Главной задачей была выработка идеального произношения, чистой устной речи, мало чем отличающейся от произношения слышащих («чистый устный метод обучения»).

До сер. 50-х гг. 20 века преобладала точка зрения на речевое развитие глухих как на результат планомерного и последовательного изучения ими языка – его произносительной стороны, словарного состава, грамматики, синтаксиса.

Известным советским сурдопедагогом профессором С.А. Зыковым и его сотрудниками был предложен новый подход к усвоению глухими языка словесной речи – *на основе учёта социальной сущности и коммуникативной функции языка, его материальной природы*, а также применительно к своеобразию речевого развития ребёнка при нарушенном слухе. Эта система получила название **коммуникационная**. Глухие дети должны были в условиях обучения в такой системе усваивать язык как средство общения, пользоваться им на всех этапах обучения и в условиях социального взаимодействия.

Важнейшие положения коммуникационной системы: формирование и развитие речи глухих детей в условиях предметно-практической деятельности; целенаправленная работа по развитию мышления в связи с усвоением языка; успешное речевое развитие глухого ребёнка возможно только в специально организованной речевой среде, когда возникает естественная потребность в речевом общении, использовании речи в познавательной деятельности.

Коммуникационная система предполагает, что систематическому усвоению языка должно предшествовать *практическое усвоение словесных форм общения*. У детей должна развиваться языковая способность как особый вид речевой активности, помогающий интуитивно угадывать смысл новых высказываний. Это так называемое «чувство языка», которое может возникнуть тогда, когда ребёнок будет находиться постоянно в насыщенной речью среде.

Коммуникационная система предполагает развитие речевой деятельности у детей как овладение всеми видами речевой деятельности – говорением, слушанием, письмом, чтением, дактилированием, зрительным восприятием с лица и с дактилирующей руки говорящего.

Освоение глухими детьми системного строения языка (фонетики, грамматики, лексики) происходит по-другому, чем у слышащих детей. Слышащий ребёнок подходит к изучению системного строения языка, уже владея им практически. В школе для глухих детей специальное изучение языка происходит в рамках коммуникационной системы на основе *структурно-семантического принципа*, разработанного Л.П. Носковой применительно к глухим детям дошкольного и школьного возраста. Этот принцип предполагает в качестве исходного использование *предложения* как материала для системного изучения языка, как единицы речевого высказывания. Наблюдая различные типы предложений, строя коммуникативно значимые новые предложения, глухие дети постепенно подходят к языковым обобщениям, усваивают необходимые сведения о языке. Заучивание готовых правил, моделей высказываний, склонений и спряжений при этом не предусматривается. Впоследствии внимание уделяется речевым единицам других уровней, которые уже выделяются на основе практического усвоения языка.

Генетический принцип обучения глухих языку предусматривает необходимость программирования содержания и методов обучения с ориентацией на все возрастные этапы обучения на основе знания о развитии языка в онтогенезе. Работая с глухим ребёнком, сурдопедагог соотносит уровень его речевых достижений с нормой для ребёнка соответствующего возраста и строит обучение таким образом, чтобы компенсировать упущенное в период, предшествующий обучению, заложить в настоящем основы для будущих пластов и структур языка.

Деятельностный принцип обучения языку в коммуникационной системе предусматривает необходимость создания таких условий, в которых словесная речь и освоение языка станут потребностью. Для возникновения и развития потребности в общении организуется коллективная предметно – практическая деятельность (бытовая деятельность, игра, эстетическая деятельность, элементарная трудовая деятельность). В условиях школьного обучения принцип предметно – практической направленности обучения реализуется как на специальных уроках предметно – практического обучения, так и на других уроках, когда обеспечивается деятельностный коллективный подход к организации познавательной деятельности учеников (работа парами, «бригадами», через распределение функций, ролей и обязанностей, планирование деятельности и реализацию её в соответствии с намеченным планом и т. д.).

Обучение глухих детей языку в условиях коммуникационной системы обеспечивается не только уроками предметно-практического обучения, но и занятиями по развитию слухового восприятия и формированию произношения.

Занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения направлены на обогащение восприятия речи за счёт использования остаточного слуха и зрительного анализатора и на формирование умений и навыков воспроизводить речь в устной форме, внятно и доступно для собеседника в условиях речевого общения. Активизация слухового восприятия и его использование ребёнком в процессе жизнедеятельности обеспечивают ему более полное социальное и эмоциональное развитие.