

**Департамент образования города Москвы
Московский городской психолого-педагогический университет
Институт проблем инклюзивного образования
Городской ресурсный центр по развитию инклюзивного образования**

Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Ганькина М.В.

**Технологии включения детей с нарушением
слуха в образовательный процесс класса
СЕРИЯ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Москва 2013

Введение

Процесс инклюзивного обучения на современном этапе неуклонно расширяется и ставит перед его участниками ряд проблем, требующих оперативного решения. Одним из важнейших вопросов является поиск и применение эффективных методов, приемов и средств обучения детей с нарушениями слуха в условиях общеобразовательного учреждения. Мы постараемся раскрыть особенности неслышащих/плохослышащих детей и необходимые условия для их обучения в обычной школе; представим методы и приемы, которые может применять на уроке учитель и методические рекомендации по их использованию.

Данный текст представляет теорию, лежащую в основе психолого-педагогической «Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха», существующей и эффективно работающей с 1966 года.

Основным педагогическим средством построения учебного процесса в этой *Системе* является конструирование взрослым (родителем, воспитателем, учителем) собственного педагогического поведения. В исследовании предложена методология, способы и средства, для того чтобы взрослый мог организовать эффективное учебное и воспитывающее пространство в условиях инклюзивного образования.

Исследования показали, что использование данного метода активизирует речевое развитие детей с нормальным слухом. Поэтому рекомендации по организации общения и формированию речи и речевого слуха у детей с нарушениями слуха оказываются чрезвычайно полезными в обучении слышащих детей. Метод успешно применяется в инклюзивной практике.

Ещё в 80-х годах в московской школе №710 в разных её классах (и начальной школы, и средней) учились несколько глухих и слабослышащих детей по одному в каждом. Сурдопедагог, который занимался развитием слухового восприятия детей с нарушенным слухом, был один и работал со

всеми учениками-инвалидами школы по расписанию, приспособленному к режиму массовой школы, поскольку в перечне дисциплин не было такого предмета – «Формирование и развитие слухового восприятия».

Практически все воспитанники «Системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения» (Система ФиРРСиРО) учились в массовых школах по месту жительства. Они нормально обучались вместе со слышащими сверстниками и успешно заканчивали школы, опять же наравне со слышащими. Наравне со слышащими поступали в вузы, если желали иметь высшее образование, и учились на общих основаниях, а по окончании получали диплом специалиста. Таким образом, опыт инклюзивного образования существует в нашей стране вот уже около 30 лет.

Отличие от современного момента в том, что тогда это делалось только руками и желанием родителей глухих и слабослышащих детей. Они не хотели отдавать своих детей в интернат, то есть лишать детей семьи и самим лишаться своих детей. Они сами добивались бинаурального протезирования, то есть двух аппаратов, а не одного, как было предусмотрено в поликлиниках. Сами занимались с ними дома обучением и развитием по «Заданиям для родителей», использовали материалы «Университета для родителей» журнала ВОГ (Всесоюзного общества глухих), по книгам Э.И. Леонгард и её сотрудников. Иногда сами писали книжки, делились своим опытом, помогая другим родителям избегать типичных трудностей в деле обучения глухого ребёнка в семье. Поэтому в массовые школы шли подготовленные глухие дошкольники – умеющие читать, писать, считать, говорить достаточно внятно и разборчиво, воспринимать в целом речь незнакомых людей, их учили слушать, и они слышали, опознавали речевые единицы из своего слухового словаря. Они были активными, жизнерадостными и доброжелательными ребятами, которые привыкли трудиться и умели трудиться.

В настоящее время государство пытается включить в систему гособразования общего типа детей-инвалидов, которые раньше подлежали

изоляции в специальных образовательных учреждениях, а теперь могут обучаться в массовых учреждениях. Правовой характер отношений ребёнок-инвалид и образовательное учреждение изменился. И теперь учиться работать с инвалидами-учащимися обязаны не только дефектологи, а и простые учителя. Однако тридцатилетний опыт позволяет утверждать, что такое вполне возможно и особой «переделки» своего педагогического опыта не требуется. Более того, учителя массовых школ, в классах которых учились наши выпускники, не раз рассказывали нам, что, работая с глухими ребятами так, как этого требует Система ФиРРСиРО, они в работе с нормально слышащими школьниками приобретали новый педагогический опыт, дающий большой и более надёжный образовательный эффект.

В исследованиях нами было показано и доказано, что языковое и речевое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется закономерностям становления речи слышащих детей при *нормализации условий* их воспитания и обучения. Поэтому нормализация условий развития речи в работе со слышащими ребятами не только не мешает учебному процессу, но и обогащает его.

В подборке методических рекомендаций часто приводятся примеры учебных ситуаций для дошкольников – и раннего, и старшего возраста. Сделано это намеренно. Именно в этом возрасте закладывается всё необходимое для дальнейшего развития ребёнка.

Необходимые условия абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха

Как ни парадоксально словосочетание «глухота и речевой слух», но эти понятия при определённых условиях могут быть совместимы.

Диагноз «сенсоневральная глухота (тугоухость)» свидетельствует о серьёзных нарушениях в слуховой системе ребёнка. Эти нарушения имеют для него тяжёлые последствия: у ребёнка не развивается речь, не

формируются или прерываются связи с окружающими людьми, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается на психическом развитии ребёнка. Есть и другие негативные последствия.

Отсутствие в коре головного мозга импульсов от звуковых раздражителей оставляет значительные участки коры «спящими», что приводит к сбою в работе мозга в целом, поскольку эти участки включены в сложнейшую систему связей между разными зонами коры.

Особенно страдает речевая зона мозга, поскольку в неё не поступает речевая информация – сигналы от звучащей речи. Следовательно, бездействует чрезвычайно значимая для жизнедеятельности область мозга.

Однако такие последствия поражения слуха могут не быть для ребёнка столь драматичными. При создании определённых условий абилитации или реабилитации слухоречевое и умственное развитие глухих и слабослышащих детей осуществляется по общим законам психического развития слышащих детей.

Первое условие: **глухие и слабослышащие должны находиться в речевой среде.** Для того чтобы развивалась слуховая функция и постоянно совершенствовалось слуховое восприятие, учащийся должен жить в речевой среде, должен постоянно слышать речь, жить в её потоке. Естественная речевая среда – это семья, причём не только слышащих, но и говорящих, общающихся между собой речью слабослышащих или глухих родителей, и интегрированная среда учебного заведения.

Второе условие: **ребёнок должен быть двусторонне слухопротезирован.** Все глухие дети и подавляющее большинство слабослышащих должны носить слуховые аппараты постоянно.

Для многих эта рекомендация может показаться очевидной и давно известной. Но практика свидетельствует, что даже сейчас некоторые врачи-сурдологи рекомендуют глухим (слабослышащим) учащимся подождать с приобретением аппаратов; другие советуют приобрести только один аппарат, третьи утверждают, что использование аппаратов ухудшит слух, а отсутствие

аппаратов «заставит глухого напрягаться», что и приведёт к развитию слухового восприятия.

Анализ этих рекомендаций свидетельствует о следующем. Отсутствие слуховых впечатлений начинает отрицательно сказываться на слухоречевом и психическом развитии ребёнка сразу после поражения слуховой системы. Поэтому задача состоит в том, чтобы заставить сохранные слуховые клетки как можно скорее начать работать.

Неслучайно природа дала человеку два уха, таким образом обеспечивается восприятие звучаний обоими полушариями мозга, локализация звучаний, полнота восприятия речевого стимула.

Ношение одного аппарата вместо двух не решает ни одной из перечисленных задач. Человек с нарушенным слухом не имеет возможности локализовать источник звучания. Сохранные слуховые клетки неработающего непротезированного уха постепенно перестают функционировать. Уровень разборчивости речи на слух при одностороннем протезировании ниже, чем при двустороннем, бинауральном восприятии речи. В крайне редких случаях бинауральное протезирование может быть противопоказано по медицинскому заключению (например, при длительных воспалительных процессах в ухе).

Слуховая система не может реагировать на звуковые сигналы, которые не достигают её. Тогда какой смысл имеет «напряжение» глухого человека? Сохранные клетки не возбуждаются просто потому, что интенсивность голоса недостаточна для достижения цели.

Третье условие: с глухими/слабослышащими **должны проводиться специальные занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха.** Слуховые ощущения в начале пользования аппаратами являются хаотичными, учащиеся, которые никогда не пользовались аппаратами, не представляют себе, откуда исходит то или иное звучание и что оно означает. Необходимо помогать упорядочивать хаос звучаний, формировать слуховые

представления и образы – бытовых шумов, музыки, речи. Это происходит в течение многих лет реабилитационной работы.

Четвёртое условие: глухие/слабослышащие **должны иметь возможность слушать себя**. Самопрослушивание – обязательное условие и развития слухового восприятия, и формирования речевого слуха, и развития речи. Учащийся слушает учителя и путём многократных повторов и самопрослушивания в процессе каждого занятия учится подстраивать свои ответы при восприятии той или иной речевой единицы к эталону её произнесения преподавателем.

Исследования свидетельствуют, что все дети с помощью аппаратов приобретают возможность восприятия широкого диапазона речевых частот при индивидуальных порогах ощущения у каждого ребёнка. Это создает базу для успешного развития речевого слуха у всех, однако темп этого развития у разных детей различен: у одних речевой слух становится базой формирования речи в период дошкольного детства, другим для этого требуются ещё годы обучения в школе или даже в вузе.

У всех детей с нарушенным слухом установлены значительные возможности развития слухового восприятия, речевого слуха. Но если дети не попадают в систему слухового воспитания, то эти возможности остаются нереализованными, и мы имеем дело с прогрессирующей функциональной глухотой.

Этапы формирования слухового восприятия и речевого слуха

Процесс реабилитации слуховой системы ребёнка с нарушенным слухом характеризуется постепенным изменением характера восприятия на слух и неречевых звучаний, и речи, что с помощью слуховых аппаратов происходит на протяжении длительного периода времени. Целью реабилитации слуховой системы является создание акустических образов слов, т.е. формирование

речевого слуха. Работа в этом направлении должна начинаться сразу после установления диагноза.

Начальный этап формирования слухового восприятия – **различение на слух** первых речевых единиц (слов, двусловных словосочетаний, двусловных фраз) характеризуется неустойчивостью слуховых представлений ребёнка, поскольку различение на слух материала осуществляется по самостоятельно вычленимым ими акустическим признакам.

Одним из первых формируется представление о времени звучания – ведущим на данном этапе является длительность звучания слов независимо от их фонетической структуры и ритмического облика.

Следующий шаг – самостоятельное вычленение ребёнком фонетических элементов речевого материала и опора на них при различении этого материала на слух.

Накопление разнообразных комбинаций фонетических элементов речи и опора на них при прослушивании речевого материала разного объёма (изолированные слова, словосочетания, фразы, тексты) и разной ритмической структуры происходит благодаря многократному повторению одних и тех же речевых единиц в разнообразных, постоянно меняющихся сочетаниях. Это ведёт к увеличению объёма слуховой памяти, к увеличению количества ассоциативных связей в коре и обеспечивает более высокий уровень анализа поступающей звуковой информации.

После определённого периода обучения восприятию на слух элементарной лексики у детей формируются акустические представления, позволяющие им на основе самостоятельно вычленимых акустических признаков делить слова на знакомые на слух и незнакомые. Таким именно образом слуховая память начинает развиваться не только у слабослышащих, но и у глухих с первых шагов реабилитационного процесса.

Очередное изменение в слухоречевой системе детей выражается в появлении устойчивых акустических представлений о некоторых фонемах,

их сочетаниях, о слоگو-ритмической структуре речевого сигнала и о его длительности

Развитие у слабослышащих и глухих слуховой памяти, даёт им возможность перейти на новый этап слухового восприятия – **опознавание на слух** знакомого речевого материала, который дети прослушивали в разных комбинациях в течение длительного времени.

Совершенствование слухового восприятия речи происходит благодаря функционированию механизма речевого слуха, представляющего собой устойчивую структуру, которая включает

- принятие речевого сигнала;
- отражённое воспроизведение услышанного;
- одновременное самопрослушивание;
- осмысливание услышанного.

Активная речевая практика обучаемых в речевой среде при постоянном самопрослушивании и слушании речи собеседников в условиях длительной специальной работы по развитию речевого слуха приводят к появлению даже у глухих способности при качественном слухопротезировании **воспринимать на слух некоторые совсем не знакомые слова**. Это высший этап развития слухового восприятия.

Незнакомые слова дети воспроизводят с разной степенью точности: в виде очень близкого контура, с расхождением в 1–2 звука или абсолютно точно. Речь идёт не только о слабослышащих – они должны это делать, но и о глухих даже с незначительными остатками слуха. Таким образом, у большинства детей с нарушением слуха, абилитация которых началась в раннем или дошкольном возрасте, на определённом этапе слухоречевого развития (наступление этого этапа индивидуально) ведущим при овладении устной речью становится слуховое восприятие, а зрительное восполняет пробелы, возникающие во время общения.

Одним из результатов работы по развитию слухового восприятия речи является прогрессирующее повышение слуховой чувствительности к разным

сигналам, которое происходит только при направленном обучении. На стадии различения речевого материала на первом году обучения это выражается в том, что, научившись различать минимум слов даже при минимальном выборе (из 2-3) при определённой интенсивности звучания (относительно большой в начале обучения), учащиеся со временем различают этот же материал в тех же условиях при меньшей интенсивности. Уменьшение интенсивности достигается или за счёт уменьшения уровня громкости аппарата (тренажёра), или за счёт увеличения расстояния между говорящим педагогом и слушающим учеником, или за счёт слушания без аппарата (это относится к слабослышащим).

Предпочтительнее второй путь, поскольку он **расширяет пространство общения и приближает дистанцию между говорящими к нормам, принятым в данном сообществе людей.**

Такая работа проводится в течение всех лет обучения и охватывает тот речевой материал, который используется на специальных индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и речевого слуха (так называемый «слуховой словарь» каждого ребёнка). С течением времени расстояние, на котором учащиеся различают и опознают знакомый речевой материал с помощью аппаратов, существенно увеличивается от 5–10 см до 2–4 м у глухих и до 5–6 и даже более метров у слабослышащих.

Особенно значимы для слухоречевого развития сдвиги в расстоянии при слуховом восприятии речевого материала слабослышащими: при значительно уменьшенной (по сравнению с исходным уровнем) интенсивности звучания они не только различают и опознают ограниченный материал слуховых занятий, но в пределах знакомого словаря воспринимают на слух речь из речевого потока, с аппаратами – на большем расстоянии, без аппарата – на меньшем. Это значит, что при меньшем звуковом давлении на слуховые клетки отмечается более высокий уровень слухового восприятия речи.

Таков один из принципиальных результатов применения методики формирования и развития речевого слуха.

Описанные фундаментальные изменения, происходящие в слуховом восприятии лиц с нарушенным слухом, свидетельствуют о кардинальных изменениях в слуховой функции, что является результатом обучения.

С помощью цифровых аппаратов даже глухие могут точно воспринимать и воспроизводить не только слоговую и ритмическую структуру слов, но и многие звуки речи. Если дети с раннего возраста постоянно пользуются слуховыми аппаратами, то у них не появляется такой тяжёлый дефект голоса, как фальцет. Цифровые аппараты формируют у них новые – по сравнению с аналоговыми аппаратами – представления о тембре голоса собеседников и своего собственного. Тембровая окраска всех звуков меняется: даже глухие слышат теперь не только низкочастотные форманты гласных звуков (каждая фонема имеет сложный формантный состав, включающий и низкие, и высокочастотные составляющие), а весь спектр, поэтому речь звучит для глухих значительно естественнее, чем при пользовании аналоговыми аппаратами.

Под влиянием обучения постепенно исчезают пустоты в словах, воспринимаемых на слух, на месте тех звуков, которые первоначально не были слышны. Начинает восприниматься на слух вся звуковая структура слов, хотя часть звуков глухие воспринимают не точно, а приближённо и таким же образом воспроизводят их в своей речи. Произношение уточняется во время специальных занятий. Но у глухих и слабослышащих подростков/юношей, с которыми описанная выше работа не проводилась совсем или проводилась нерегулярно, положительные изменения в слуховом восприятии речи и в произношении происходят существенно медленнее.

Конечной целью образования детей с нарушенным слухом является полноценное овладения ими той или иной профессией и включение в социум.

Успешность включения в среду слышащих учащихся и учителей зависит от ряда факторов, важнейшим из которых является уровень сформированности у детей с нарушенным слухом

- умений (или их подготовленности) понимать обращённую речь и смысл разговора;
- умения не бояться говорить с незнакомыми людьми;
- понимания смысла письменных текстов.

У большинства выпускников детских садов восприятие устной речи базируется только на зрительном восприятии без участия слуха, т.к. в период обучения они не носили слуховых аппаратов, с ними не проводилось специальной работы по развитию речевого слуха, и, как следствие этого, разборчивость и внятность их речи находится на низком уровне. У них не формировалась слуховая память. Речь их аграмматична, и в большинстве случаев доля самостоятельной речи или вокализаций мала.

Механизм освоения и понимания смысла текстов (в письменной и устной формах) заключается в единстве и одновременности работы слуховой, произносительной (голосовой), двигательной (ручной), зрительной систем человека. Поэтому в школьном обучении необходимо приучать детей к тому, чтобы они а) слушая, проговаривали материал; б) переписывая текст, проговаривали и слушали себя.

Условие формирования слухо-речевой связи

Несформированность слуховой и слухо-зрительной систем у неслышащих детей требует включения в учебный процесс реабилитационной работы по становлению и развитию речевого слуха.

Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и одновременному совершенствованию произношения с помощью слуховых аппаратов или тренажёра проводятся специалистом (сурдопедагогом) или дома с родителями. На занятиях целенаправленно организуются обстоятельства, в

которых глухой слабослышащий ребёнок учится самостоятельно воспринимать и понимать смысл высказывания/текста.

Слуховое восприятие, как и любой вид восприятия, представляет собой **деятельность, а не пассивное состояние**. Слуховое восприятие речи обеспечивается работой речевого аппарата. Прослушивая речь, слышащий ребёнок проговаривает то, что слышит, сначала вслух, а затем про себя; проговаривая, он «подгоняет» своё произнесение к услышанному образцу. Следовательно, для того чтобы глухой/слабослышащий стал повторять то, что ему предлагается прослушать, у него должна быть сформирована слухоречевая связь. Условием её формирования является воспитание умения непосредственно после прослушивания реагировать голосом, речевым образом на любой речевой сигнал. Обучение этому умению состоит в том, что каждый раз после произнесения какой-либо речевой единицы (слова, словосочетания, фразы) за экраном или при слухо-зрительном восприятии педагог немедленно подносит микрофон к губам ребёнка, стимулируя повторить сказанное и услышать себя.

У слабослышащих (при наличии слуховых аппаратов) слухоречевая связь устанавливается довольно быстро, и их ответы бывают адекватны структуре произнесённого звукового комплекса.

Структура речевых реакций глухих детей долгое время не соответствует структуре речевого сигнала. Однако следует поддерживать любой отклик, даже если это будет не слово, а вокализация.

Постепенно под влиянием систематической целенаправленной работы по развитию слухового восприятия и постоянного общения на базе слухо-зрительного восприятия структура ответов глухих всё более приближается к структуре произнесённого образца, что повышает уровень опознавания ими знакомого и восприятие совсем не знакомого речевого материала.

Таким образом, процедура занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха закрепляет действия каждого ребёнка в такой

последовательности: услышал – повторил – прослушал себя – проявил своё понимание услышанного и произнесённого.

Самостоятельность и активность в вычленении акустических признаков слов, словосочетаний, фраз в процессе различения обеспечивается не только разнообразием структуры речевого материала каждого занятия, но и смысловым содержанием этого материала. Не допускается тематическая организация материала.

Восприятие речи неразрывно связано с проблемой понимания речи. Поэтому необходимым условием развития речевого слуха является организация работы по формированию у детей образа слова. Это значит, что на занятиях по развитию слухового восприятия дети обязательно осуществляют какую-либо деятельность, проявляя смысл услышанного.

При различении на слух каждая речевая единица должна быть предложена не менее трёх раз (лучше 4–5 раз). И каждый раз, услышав и повторив слово (словосочетание и т.д.), дети должны проявить своё понимание его значения.

Уже на самом раннем этапе различения звучаний дети приобретают какие-то **акустические ориентиры, позволяющие им предпочитать одно слово другому**. Но при переходе к другим сочетаниям слов этих признаков оказывается недостаточно, и требуется время для открытий новых ориентиров. Помощь в накоплении акустических ориентиров, которую оказывает преподаватель, заключается в специальном подборе слухового материала для занятия. Каждое слово должно предъявляться в сочетании с разными словами.

Прослушивая каждое звучание в паре с другим, слабослышащий/глухой слышит нечто, что позволяет ему отделить одно слово от другого. При каждом новом наборе ребёнку приходится нащупывать новые ориентиры, т.к. старые, пригодные для узнавания этого слова на слух в предыдущей группе слов, в новой комбинации не срабатывают.

Постепенно каждое слово обрастает несколькими акустическими признаками, персонально обусловленными, которые обеспечивают всё более успешное решение задачи – выслушивание и понимание услышанного. Ещё более объёмным становится акустический рисунок слова с увеличением количества противопоставляемых речевых единиц и постоянным их варьированием в используемых на каждом занятии наборах этих речевых единиц. (Примеры слуховых занятий будут приведены в других главах этого пособия.)

В процессе такой деятельности начинает развиваться **произвольная слуховая память**. Сначала в ней удерживается небольшой объём звучаний, т.к. временная отсрочка незначительна. Со временем достижение уровня развития кратковременной слуховой памяти, при котором глухие опознают слова в 70–80% случаев в объёме 4–5 слов при разнообразных их сочетаниях, является основанием для перевода ребёнка на более высокий уровень – на уровень долговременной слуховой памяти.

У всех слабослышащих этот переход наступает уже на первом году обучения, при этом объём кратковременной слуховой памяти у них значительно больше, чем у глухих. У глухих наблюдается более пёстрая картина: часть выходит на новый уровень на первом году обучения; часть – на втором; очень небольшая часть задерживается на уровне кратковременной слуховой памяти до третьего и даже (хотя и редко) до четвёртого года обучения.

Точность опознавания на слух речевого материала повышается с каждым годом, несмотря на увеличение объёма слухового словаря. Но это происходит лишь при условии постоянной работы по развитию у глухих/слабослышащих слухоразличительной способности, что обеспечивается использованием в обучении приёма противопоставления звучаний различных единиц, т.е. приёма различения звучаний.

Принципы отбора речевого материала

Речевой материал для занятий по развитию речевого слуха у школьников выбирается из текстов учебников по тем дисциплинам, которые они изучают. Он составляет очень незначительную часть общего словаря каждого и называется «слуховым словарём».

Выбирая материал из текстов учебников, нужно учитывать

- а) **значимость** каждой речевой единицы для освоения данного предмета,
- б) её **объём**,
- в) **количество** этих речевых единиц.

Прокомментируем кратко каждый пункт этих требований.

а) Глухие/слабослышащие ученики учатся воспринимать на слух тот материал, который отражает суть того или иного предмета, учатся лучше ориентироваться в предмете и лучше понимать как речь учителя, так и речь одноклассников.

б) Объём речевых единиц, т.е. количество слов, входящих в их состав, должен быть разным. Это и отдельные слова (*подлежащее, сумма, длина, температура* и др.), и словосочетания (*имя существительное, триста двадцать четыре, пищеварительная система человека* и др.), и тексты разного объёма – от двух или трёх предложений до половины или двух третей страницы. В связи с совершенствованием аналитичности слухового восприятия даже глухих в программе представлен и слоговой материал.

в) Общее количество речевых единиц нужно рассчитать таким образом, чтобы в течение учебного года каждая включалась в занятия не менее 15–18 раз.

Одно занятие должно включать 4–5 речевых единиц (не более), в том числе тексты. С каждой речевой единицей проводится смысловая работа: при каждом очередном предъявлении одного и того же материала вопросы преподавателя должны расширять представление ученика о данной ситуации (данной речевой единице), при этом должна обеспечиваться самостоятельность размышлений и ответов ученика на поставленные вопросы.

Организация занятий

Каждое занятие включает две или три части: восприятие не знакомого на слух материала (не на каждом занятии) – опознавание – различение. Основным методом развития речевого слуха является различение.

Во время занятия расстояние от педагога до слушающего постепенно увеличивается. Всех следует учить слышать учебный материал, произносимый педагогом шёпотом. Шёпотную речь глухие и слабослышащие также учатся слушать на всё увеличивающемся расстоянии, особенно это относится к слабослышащим. Детей следует учить говорить шёпотом – это могут делать и глухие.

Обязательно дети должны иметь возможность **слушать собственную речь**, для чего у них должны быть выносные микрофоны при слушании с индивидуальными аппаратами. Или же они должны пользоваться микрофоном тренажёра (при восприятии речи с помощью тренажёра).

Оптимальная периодичность индивидуальных/парных занятий в учебных заведениях – 2-3 раза в неделю, минимальная – 1 раз в неделю.

Наряду со специальными занятиями целесообразно развивать слуховое восприятие при чтении детям вслух учебного материала с самопрослушиванием при выполнении домашних заданий.

Восстановить физический слух пока невозможно, несмотря на операции по кохлеарной имплантации, которые давно делаются за рубежом, а теперь внедряются в практику в нашей стране. Но положительная динамика развития слуховой функции фиксируется в аудиограммах почти всех воспитанных по описанной системе людей с ограничениями по слуху (хотя для достижения этого уровня разным детям требуется разное время).

Постоянно совершенствующийся речевой слух оказывает глубинное воздействие на психическое развитие глухих и слабослышащих, на их личность. Способность вслушиваться в речь собеседников, понимать их речь,

способность и готовность самостоятельно устанавливать контакты со слышащими в любых ситуациях, свобода общения со слышащим близким окружением – одноклассники, учителя школы, приятели – в интегрированном пространстве учебного заведения и в социуме в целом.

Что такое «социальное слышание»

Смысл слова «слышу» неоднозначен при характеристике состояния физического слуха слабослышащих и глухих. Слабослышащие, пользующиеся слуховыми аппаратами (некоторые – и без аппаратов) в результате обучения действительно становятся почти слышащими или даже слышащими в пределах «пространства общения». Глухие не воспринимают на слух речь в речевом потоке даже после многих лет обучения и при постоянном пользовании аппаратами. И тем не менее употребление слова «слышу» по отношению к ним вполне правомерно.

Суть дела состоит в том, что эти глухие дети (затем подростки, а затем молодые люди) «живут в слухе». Постоянное наличие слуховых аппаратов и специальная работа по развитию слухового восприятия приводят к тому, что среда обитания оказывается для них озвученной – они постоянно слышат разнообразные звуки внешнего мира, привыкают к этому шумовому фону, как и слышащие, хорошо выделяют в этом шуме речь. Речь собеседников для них всегда звучит, хотя в процессе свободного общения (а не на занятиях) они **воспринимают её не на слух, а слухо-зрительно**. Для глухих становится небезразлична «акустическая окраска» речи людей, глухие имеют свои предпочтения и антипатии, вполне осознанно объясняя их причины: «Голос мягкий, приятный, говорит спокойно, произношение ясное», «Голос резкий, неприятный, говорит нечётко, речь очень громкая»; отмечается слитность речи или её скандированность, которая вызывает неприятные ощущения, и т.п. Глухие всегда слышат себя, свою речь, даже своё дыхание.

Они очень чутко и быстро реагируют на выключение звука, если портится слуховой аппарат. Отсутствие звука не нарушает контактов детей со слышащими, потому что дети хорошо понимают речь путём чтения с лица. (Это достигается без специального обучения данному умению, а воспитывается непроизвольно благодаря постоянному восприятию детьми неискажённой речи с помощью слухо-зрительного восприятия и благодаря большой практике речевого общения без использования дактилологии или языка жестов.)

Таким образом, восприятие нормально звучащей речи становится естественной потребностью не только слабослышащих, но и глухих детей (молодых людей).

Выше речь шла о «физическом слышании» – это одно из значений слова «слышу». Но есть и другое, не менее важное значение – «слышание социальное». В это словосочетание мы вкладываем следующий смысл.

✓ Слышать – значит понимать ситуацию общения, уметь участвовать в диалоге, в групповом и коллективном разговоре, распределяя своё внимание на многих, в том числе потенциальных, собеседников, подхватывать реплики, самостоятельно переключаться на новую тему, продолжать участвовать в общении при неожиданном изменении хода разговора.

✓ Слышать – значит свободно чувствовать себя в незнакомой ситуации и уметь вступать в разговор с незнакомыми людьми, обращаться к ним с вопросами или за помощью и быть уверенным в том, что всегда будешь понят, и в том, что всегда поймёшь ответ.

✓ Слышать – значит иметь облик слушающего человека, располагать окружающих к общению; быть готовым к вопросам незнакомых людей на улице, в транспорте и т.п. и быть готовым к ответам.

Отнюдь не все даже слышащие дети и взрослые обладают этими качествами, их надо специально воспитывать.

Подавляющее большинство наших воспитанников – и глухих, и слабослышащих – достигают этого уровня речевого общения. Поэтому

основной смысл слова «слышу», употреблённого в названии главы, может быть охарактеризован как

- понимаю собеседника,
- понимаю ситуацию общения,
- могу вести разговор в достаточно большой аудитории,
- могу самостоятельно откликаться на вопросы слушателей, сидящих в разных местах комнаты,
- могу находить человека, задающего вопрос,
- не боюсь незнакомых людей,
- готов к контактам с ними.

Понимание текстов как центральная задача урока

Итак, в классе появился глухой/слабослышащий ребёнок. Что нужно сделать, чтобы он чувствовал себя полноценным и полноправным учеником, то есть обучался и развивался в своём темпе, навыкал общаться устной речью и укреплялся в этом навыке? Как нужно преобразовать работу на уроке?

Как, каким образом **включить** глухого ученика в работу класса? Трудность в том, что темпы говорения, речевого развития нормально слышащих детей отличаются от темпов освоения речевой (языковой) сферы глухими учащимися.

Начнём разговор с упомянутого выше контроля в процессе обучения. Контроль, как написано выше, связан с правилом для педагога – обязательно включать в урок определённую процедуру проявления смысла. А как же контроль за усвоением учащимся учебного материала? В том-то всё и дело, что, создавая в учебной ситуации условия для проявления понимания предъявленного учебного материала, педагог тем самым контролирует нахождение учащегося в содержании и смысле того учебного дела, который был задан.

Педагог должен знать, **что** воспринимает ученик, когда ему предлагается какой-то рисунок, какое-то высказывание, какой-то текст, какое-то действие для наблюдения. Что ребёнок видит, что он слышит, что ему «бросается» в глаза, что ускользает от восприятия, что в упор не замечается, какой контекст вырисовывается из того, что воспринято, или контекст не складывается.

Пример. Изобразив проекцию гвоздя со стороны острия или канцелярской кнопки (вид сверху), в ответ на вопрос о том, что изображено, можно получить разные ответы: это может быть как беретик или шлем, так и кнопка или гвоздь – всё зависит от уже сложившегося опыта восприятия и вообще от жизненного или профессионального опыта. Прежде всего, видится привычное! Если педагог не поинтересуется тем, **что** кто увидел, то дальше говорить о том, что это предмет острый, бессмысленно – непонимание дальнейшего разговора ребёнком, который увидел в рисунке берет, обеспечено.

Поэтому принципиальным моментом жизни урока является контроль за пониманием предъявляемого материала, который необходимо осуществлять не опосредованно (не выполнил задание – значит, не понял материал), а сразу, в процессе восприятия материала/задания/высказывания.

Процесс восприятия – активный познавательный процесс, и суть его заключается в активном понимании воспринимаемого. Именно эта взаимосвязь восприятия и понимания заставляет вывести проблему понимания на первый план в процессе обучения учащихся-инвалидов. Поскольку дети на уроках имеют дело, в основном, с текстами, то **понимание текстов становится центральной задачей любого урока.** Однако и устные высказывания являются, как известно, текстами, поэтому, когда говорится о понимании текстов, то имеются в виду как письменные, так и устные тексты.

Выше уже неоднократно говорилось, что механизм освоения и понимания смысла высказывания/текста как в письменной, так и в устной формах заключается **в единстве и одновременности работы** слуховой,

произносительной (голосовой), двигательной (ручной), зрительной систем человека, а именно:

- слушая собеседника, проговаривать одновременно с ним;
- записывая, проговаривать и слушать себя;
- читая, слушать себя.

Итак, включая в состав класса неслышащего ученика, принимая на себя заботы по его развитию и реабилитации, т.е. становлению его говорящим и «функционально слышащим», необходимо либо перестроить работу на уроке, либо встроить в работу урока учебные ситуации по проявлению понимания текстов.

Основное методическое правило проявления понимания заключается в том, что язык, в котором проявляется понимание, должен быть отличным от языка, в котором предлагается учебный материал/задание. Например, нельзя проявить понимание текста пересказом, то есть текстом же. Сначала ребёнок выражает смысл прочитанного не словами (пересказ), а в другом языке (в рисунке, драматизацией, аппликацией, лепкой и др.) и лишь затем начинается словесная работа педагога и ребёнка по **сопоставлению рисунка и текста**. Используются при этом только общие вопросы типа «Почему? Где? Зачем? Как? и т.д.».

Работа по изображению прочитанного, конечно, давно известна учителям начальной школы. Некоторые учителя с успехом используют рисование при решении задач. Однако необходимо подчеркнуть несколько моментов, особо важных при обучении неслышащих детей. Во-первых, рисовать нужно ДО каких-либо обсуждений, сразу после прочтения детьми текста; не должно быть никаких учительских вопросов, указаний, наставлений, напоминаний и т.п., предваряющих рисование.

Во-вторых, при сопоставлении рисунков и текста учителю нельзя «прикасаться к тексту». Все его вопросы надо обращать к рисункам, к детским работам – изображениям детского понимания прочитанного, то есть к тому предмету, который и стремился получить педагог. А вот ответы детей,

их пояснения не могут обойтись без текста, дети объясняют и подтверждают свои мысли текстом.

Действительно, нарисовано дерево, потому что в задаче написано «На дереве сидели 8 синиц». Иногда ребята рисуют серию картинок, тогда сразу понятно – ребёнок видит изменения, описанные в задаче: сидели 8 синиц, две улетели. Ребёнок объясняет, что этот рисунок к этой части задачи, а следующий рисунок к другой части. Рука ученика движется от рисунка к тексту и от текста к рисунку.

Может быть, в этом разговоре кто-то из детей сначала укажет на текст и задаст вопрос: а где у тебя про это нарисовано? Это не только допустимо, но и является правильным ходом развития разговора. Дети имеют право разговаривать так, как они разговаривают, – мы имеем в виду содержательные, предметные разговоры. Именно таким образом они устанавливают и проявляют связи, существующие между двумя изображениями одного смысла.

А вот учитель не имеет права задавать такого рода вопросы детям, так как тем самым предлагает своё понимание текста, в то время как ситуация и задание были направлены именно на проявление «ребячьего» понимания текста.

Некоторые дети ограничиваются изображением одного какого-нибудь эпизода, тогда понятно, что содержание математических отношений, зафиксированных в задаче, ещё не стало значимым для ребёнка и рисунок отражает другие впечатления от текста. *Другие*, но это не значит неправильные. Ребёнок ещё не почувствовал целостное математическое отношение, и обсуждение рисунков вкупе с текстом как раз и дают ему возможность отнестись к тексту по-другому, не так, как он привык.

Можно составить серию картинок из нескольких «одноэпизодных» картинок, если появляется такая возможность и если вы договоритесь, что по-разному изображённые птицы, деревья (авторы ведь разные) – это одни и те же птицы, деревья, о которых написано в задаче. Со временем каждый из

детей поймёт, что **задачу лучше изображать серией картинок**. Именно в этом обсуждении, в этом соотношении рисунка и текста наступает время и место содержательно вводить слова математические – *было, стало, часть* и т.д. В процессе обсуждения дети могут просто исправлять свои недочёты в рисунках.

В такого рода ситуациях неслышащий ребёнок участвует наравне со всеми – он рисует по тексту, демонстрируя своё понимание задачи; он объясняет, почему, что и зачем он нарисовал; он самостоятельно и по собственной инициативе читает текст и объясняет, почему он нарисовал так, а не иначе; он высказывает своё мнение о других рисунках. Конечно, не всё сразу случится на одном уроке, конечно, его речь отличается от речи одноклассников, конечно, его одноклассники ещё неуверенно чувствуют себя в разговоре с ним, не всегда его понимают и не всегда говорят так, чтобы он их хорошо понимал, не всегда чётко и ясно, а «себе под нос».

Учитель, кроме своих вопросов, которые налаживают обсуждения рисунков и, следовательно, текста, помогает оформлять реплики, как слышащих, так и неслышащих учеников. При этом он пользуется записью на доске по ходу разговора, без замечаний разворачивает говорящих друг к другу, напоминает не забывать обращаться по имени. Педагог не должен делать замечаний по поводу забывчивости, а должен успеть подсказать, успеть произнести имя адресата сопряжённо или отражённо, будь это неслышащий ребёнок или слышащий.

Учитель постоянно следит за тем, чтобы глухой/слабослышащий учащийся всегда смотрел на говорящего. Он разворачивает и его, и говорящего в удобную для этого позу. Если на уроках присутствует тьютор, то он помогает в этом своему подопечному. Однако учитель не должен снимать с себя эту заботу, чтобы ребёнку были понятны требования и манера поведения собеседников в разговоре и, самое главное, что он такой же, как и все, равноправный участник общего разговора.

Наверное, не надо доказывать, что **такого рода ситуации и разговоры необычайно полезны и для слышащих детей**. Ведь и слышащие дети нуждаются в обучении и в практике культурного, содержательного поведения в общих разговорах и дискуссиях. Обращаться к собеседнику по имени, т.е. делать свою речь направленной, адресной, а не просто высказывать свои мысли вслух, т.е. в никуда; выслушивать собеседника до конца, не прерывая его, чтобы понять его мысль; выбирать момент собственного высказывания, сохраняя предмет разговора, – эти и другие практические навыки осуществления совместного разговора являются признаками педагогической работы по развитию особо трудных (тем более в современном школьном обучении) интеллектуальных и языковых умений, как сохранение предмета разговора, предмета мысли, предмета речи.

Поэтому будет целесообразно прививать в классе манеру проявления собственного понимания предлагаемого учебного материала (задания) для всех учащихся.

Манера речевого поведения взрослого

На первой неделе перед учителем стоит задача научиться **следить за собой**, когда вы обращаетесь к глухому ученику и разговариваете с ним.

Это значит:

- следить за тем, чтобы ему удобно было смотреть на вас, когда вы говорите и когда он говорит вам, т.е. не забывайте поворачиваться к нему лицом;
- научиться ловить и держать его взгляд;
- научиться при повторе фразы не менять её, повторять в точности так, как было произнесено в первый раз;
- привыкнуть быстро записывать в блокноте ученика не понятые им слова, словосочетания и фразы;

- уметь выражать лицом и позой ожидание его говорения – ответа на вопрос, сопряжённого/отражённого проговаривания, чтения написанной вами фразы, слова, не забывая при этом, что когда читает ученик, вы молчите.

На вторую неделю задачей будет **поддержка неслышащего ребёнка в обращении его к ребятам класса**. Обычно на уроках учителя не приветствуют собственные инициативные разговоры детей между собой, даже если эти разговоры по делу. Всё внимание должно быть направлено на учителя.

Со временем, после двух-трёхкратного прокручивания ситуации, слышащие дети могут (по своей инициативе или с вашей подсказки), передавая мел, желать решающим задание удачи, успеха в выполнении задания, тогда и неслышащий ребёнок будет привыкать выслушивать и говорить обиходные фразы, как принято среди друзей-приятелей.

Обратите внимание, что более точно и развёрнуто вы работаете именно в момент обращения неслышащего ребёнка к классу.

Со слабослышащим, у которого речь более развёрнута и словарный запас больше, необходимо использовать более сложные или более объёмные обороты речи, сообразно уровню его речевого развития.

На третью неделю и далее задачами для педагога могут стать:

1) ситуация **освоения вами** последовательности действий при обучении восприятию устной речи, обучении самостоятельности в проговаривании;

2) ситуация **отработки проговаривания ребёнком**, употребления в собственной речи ребёнка какого-либо словосочетания или грамматической структуры, термина или правила.

Этот процесс одновременного, синхронного, совместного проговаривания называется сопряжённым проговариванием. Сопряжённое проговаривание помогает глухому понять. Надо стремиться к тому, чтобы сопряжённое проговаривание сопровождало слушание ребёнка всегда, вне зависимости от того слушает ли он учителя или приятеля. В дальнейшем,

когда он привыкнет к голосам и манере говорения, можно перейти на отражённое проговаривание, когда ребёнок, прослушав фразу, повторяет её.

Таким образом, получается цепочка действий: **говорение взрослым** начала фразы (произнесение имени ребёнка) – **побуждение ребёнка** к одновременному, сопряжённому проговариванию (взрослый и ребёнок) – **сопряжённое проговаривание** (взрослый и ребёнок).

Если этого не случилось: запись фразы (взрослым) – чтение фразы (ребёнком) – проговаривание фразы при закрытой записи (ребёнком) = самостоятельное произнесение фразы ребёнком.

Обратите внимание: **последним всегда говорит ребёнок**, его голос звучит в завершение ситуации, а не учительский, что бывает очень часто при обучении слышащих детей и является для них знаком ненужности собственной речи.

Учителем заранее продумывается **весь речевой материал**:

- какой пример он будет решать (как обычно для любого ученика);
- какой вопрос (какое задание) будет задан неслышащему ученику;
- какую фразу будет использовать учащийся, выполняя задание или отвечая на поставленный вопрос;
- какой вопрос вы будете задавать в неизменном виде, чтобы учащийся запомнил а) его структуру и б) проговаривал бы всю фразу на максимальном для него произносительном уровне;
- какой вопрос или ответ вы будете варьировать и в какой степени, т.е. будете ли распространять высказывание, или будете менять лексику или место определённых слов во фразе.

На следующие дни вы можете взять себе задачу обучения слышащего ученика, высказывание которого не понял глухой ребёнок.

В этой ситуации **не инструктируйте детей** (делай это, делай то, теперь так и т.п.), а действуйте с ними совместно. Начинать надо с совместного – учителя и глухого ученика – обращения к слышащему однокласснику.

Нормально слышащему ученику, может быть, впервые становится нужным писать грамотно (чтобы не запутать ещё больше глухого одноклассника) и красиво (чтобы глухой легко прочитал и сразу понял, что делать).

Очень ярко выступает **мысль о помощи другому ученику**, который только и может пока его понять, если прочитает его рукописную запись.

Именно практика общения детей, их речевые взаимодействия являются основанием и базой становления у глухих учащихся устной формы речи.

Устная форма речи становится собственной, персональной формой поведения, а не речью для учителя, внешним требованием учителя на уроке.

Для этих целей лучше взять в работу ситуации развития речевого общения при работе с глухими, описанные в предыдущих главах и в Приложениях. Это нужно и слышащим детям.

Ситуации просты для организации, необходимо только отринуть внутренний страх перед собственной инициативной речью детей, страх перед их совместным взаимодействием, а соответственно перед шумом и передвижениями, которые не будут такими уж громкими, когда дети привыкнут к новой процедуре.

Дети будут заняты делом – шуметь некогда, а самое главное, они будут вслушиваться в речь своих партнёров по общему делу и вслушиваться в собственную речь, чтобы быть уверенными в том, что говорят именно то, что хотели сказать.

Методологические основания учебного процесса

В приведённой ниже схеме учебной ситуации видны отличия дела взрослого от дела ребёнка.

Сразу подчеркнём, что в правой части схемы слово «речь» (собственная речь ребёнка) является ожидаемым результатом детской жизни, прожитой ими в этой ситуации, в этих обстоятельствах и в это время, поэтому могут

быть и моменты/периоды отсутствия речи у ребёнка. Если указанный результат отсутствует продолжительное время даже в виде инициативной или спонтанной вокализации, то следует задуматься над изменениями в левой части схемы, т.е. об изменении речевого поведения взрослого.

Схема учебной ситуации

<u>ВЗРОСЛЫЙ</u>	<u>РЕБЁНОК</u>
конструирует	Живёт
ситуацию	в ситуации

Цель	Намерение/желание и формы их проявления
Обстоятельства	Уклад жизни
<i>пространство</i>	<i>Место</i>
<i>вещи/предметы</i>	<i>вещи/ предметы</i>
<i>время</i>	<i>Время</i>
<i>речь</i>	<i>(речь)</i>

Действия и речь	Действия (и речь)
<i>детские</i>	<i>внешние (чьи-то, кого-то)</i>
<i>собственные</i>	<i>собственные(ая)</i>

Результат	Целостный облик
<i>ситуации</i>	<i>завершённой ситуации</i>
	<i>совершённого действия</i>

Как правило, **цель взрослого отлична от намерений и желаний ребёнка**. Когда ребёнок, уже способный к произвольным действиям относительно своего собственного намерения, ставит себе цель научиться чему-либо, только тогда можно говорить о совпадении цели учителя и

ученика, однако это достаточно редкий случай в период начального школьного обучения.

Цель (взрослого) – сохранение (если это качество существует) или становление у ребёнка навыков речевого общения, его начальной стадии, т.е. формирование обращённости к другому человеку, сверстнику. (В тексте это формирование ощущения звучания.)

Обстоятельства – это 40 минут школьного урока и 10–15 практически незнакомых учащихся класса, в котором глухой/слабослышающий ребёнок будет учиться последующие годы. (В тексте это таз с водой, в котором можно брызгаться и в который можно бросать всякие мелочи, по времени ограничений нет.)

Действие, которое можно многократно повторять и которое может разворачиваться во времени (в тексте этим действием является действие *бросать*), – это действие *отдавать* или *передавать что-то*.

В дальнейшем можно осуществлять противоположное действие – *брать*, понимаемое как *попросить дать*.

И точно так же, как в дошкольной ситуации намечается целый комплекс поведенческих и психических действий: обращение к другому человеку, разговор с ним, ощущение изменений в произнесении слов, т.к. повторяется одна и та же фраза, но при обращении к разным ребятам.

Вещи и предметы, которые выдают, отдают, передают и т.д., – это любые учебные предметы: тетради, карандаши, ручки, карточки с заданием, листочки, книги и т.п. (В тексте это камешки, песок и др.).

Таким образом, у нас намечается структура и процедура учебной ситуации, в которой главным активным действующим лицом становится учащийся с нарушенным слухом, который обращается к каждому ещё не очень ему знакомому ученику класса.

В любом классе и на любом уроке существуют организационные моменты и не надо бояться потратить на них немного больше времени, чем обычно. Это время является учебным для неслышащего ребёнка. Он учится

говорить с другим человеком, учиться правильно продуцировать звуки и интонацию, отрабатывает лексические единицы. Однако самое главное – он присваивает, делает своим малый социум – класс. Он учится действовать в нём, знакомится с ребятами, будущими приятелями и товарищами и много других задач решает эта простейшая ситуация, простейшее действие обращения к другому человеку по имени.

Не надо думать, что слышащие ученики ничего не приобретают от присутствия в классе ребёнка с ограниченным слухом, во время его учёбы. Проблема обращённости для них так же важна. Называя, обращаясь по имени к другому человеку, мы тем самым выражаем свою заинтересованность в нём, приглашаем к разговору, предлагаем себя как собеседника или как напарника в общей работе. Мы перестаём жить в обезличенном мире, соответственно и мир, окружающий нас, перестаёт быть равнодушным, безразличным к нам, если обращённость культивируется.

Перечень ситуаций и дел для включения ребенка с нарушениями слуха в урок

Вот перечень некоторых ситуаций и дел для учащегося-инвалида, в которых он участвует наравне с другими и которые должны организовываться специально для него (конструируя эти ситуации, обязательно придумывайте и продумывайте дела для слышащих учащихся!).

- Часто вызывать к доске с заданиями, требующими письменного ответа: решение примеров, задач. При решении обязательно **побуждать ребёнка проговаривать то, что он пишет**. Ответ проговаривать всему классу развёрнутым предложением (максимально по возможностям ребёнка)

- Запись предложений обязательно с проговариванием, после окончания записи **обязательное чтение всего предложения**.

- Обязательно при любом ответе, хоть в минимальном объёме, но **высказывание должно быть самостоятельным**. Высказывания могут быть

- а) *содержательные* (например, повтор одной грамматической структуры или повтор в высказывании определённых терминов, словосочетаний);

б) *процедурные, описательные* (например, «Я решил пример», «Я получил ответ», «Всё, я уже закончил решать пример», «У меня получилось» и т.д.).

- Необходимо поощрять и **побуждать задавать вопросы**. Вопросы – это всегда показатель активности учащегося и его самостоятельности (употребление собственной самостоятельной формы речи для неслышащего ребёнка является показателем высокого уровня развития речевой активности).

- Обязательно (не часто, но и не редко) чтение стихотворений перед классом. Слабослышащие ученики, чья речь по внешнему облику ближе к норме, могут **читать стихотворение дуэтом** с кем-нибудь из слышащих одноклассников, стоя вполупоборот друг к другу. Глухие со временем тоже смогут читать дуэтом. Сколько стихотворений в год – зависит от уровня подготовки учащегося. Одно и то же стихотворение 2-3 раза через какие-то интервалы времени.

- Заданием для слушателей может быть **запись строчки**, которая прозвучала, была произнесена на самом высоком произносительном уровне для читающего учащегося, т.е. наиболее внятно и разборчиво; **дирижирование** под ритм звучащего стихотворения.

- Обязательное участие в **общем чтении по цепочке, хором или по очереди**. Читать с пальцем! Поначалу помогать следить за очередностью. Если чтение по цепочке, сначала проверить, понял ли учащийся последовательность, поскольку цепочки могут быть разные: сначала первые парты всех рядов, потом вторые и т.д. или от первой парты до последней в одном ряду и т.д.

- Если ученик с нарушенным слухом грамотный, то можно спрашивать у него: «Кому ты хочешь сегодня (или на конкретном задании) помочь?» При противоположной ситуации: «Кто тебе сегодня будет помогать?» Ученик **сам выбирает** себе помощника.

- **Обмен тетрадами** с проверкой сделанного на уроке какого-либо задания.

Разобщённость, которая характеризует современный учебный процесс, когда каждый сам за себя, начинает исчезать, а доверительные отношения – возникать. Язык, родной русский язык – явление общественное и вне сообщества не может существовать. В замкнутом, персональном, личном пространстве отдельно взятого человека осуществлять языковое и речевое развитие гораздо сложнее, чем в сообществе сверстников. Они доброжелательны к тебе, заинтересованы в тебе как собеседнике в разговорах, а в общем деле – как в партнёре. Они ожидают твоего совета и помощи и всегда сами окажут поддержку, поспешат на помощь.

Особенности организации режима кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе

Сегодня все больше общеобразовательных учреждений реализуют новые (в том числе, социальные) технологии, позволяющие включать в свою среду ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Однако, по данным последних психолого-педагогических исследований, не только дети с ОВЗ, но и их здоровые сверстники испытывают трудности во взаимодействии на кооперативной основе. По мнению специалистов, имеющийся с дошкольного возраста коммуникативный дефицит современных детей приводит к таким негативным последствиям как разобщенность, изолированность ребенка, доминирование собственных интересов, неумение учитывать содержательную линию поведения, практически непонимание намерения собеседника/партнера по игре. Во время совместных игр дети часто стремятся игнорировать и подавлять программы действий другого ребенка, пытаются разрешить коммуникативно-деятельностные проблемы силовым

способом, стремятся к конфликтам и не приучены находить конструктивные выходы из них, что и приводит к резкому отставанию в усвоении социальных форм поведения (О.П. Гаврилушкина, 2010 г.).

С учетом коммуникативно-деятельностных проблем недооценка окружения означает недостаточное изучение и слабое использование воспитательных возможностей социальной среды в школе. Сознательное насыщение и обогащение (усилиями школьного сообщества) воспитательных потенциалов социальной среды (интеграция воспитательных возможностей школьного коллектива и социального окружения школы) должны быть направлены на всестороннее развитие личности каждого школьника.

Педагогический смысл воспитательного воздействия коллектива состоит в том, чтобы пробудить активность самой личности, заметно разнообразить отношения к окружающим людям, к себе, к делу, расширить общение и свое поле деятельности. Школьная среда является не только источником воздействий, но и способствует тому, что ученик в ней становится активным участником в изменении и совершенствовании этой социальной среды. Во многом активная организованность зависит от того, как воздействуют на личность каждого учащегося взрослые (педагоги) и ученическое сообщество в целом. Уровень подготовки различных участников школьной среды, уровень их развития, особенно речевой, во многом влияют на развитие коммуникативных способностей каждой детской личности в условиях командной работы мобильных групп, на приобретаемое умение включаться в командные отношения, которые становятся наиболее актуальными в условиях постоянно меняющихся различных общественных и производственных коллективов.

Проблема речевого развития слабослышащих/глухих учащихся с целью активизации дальнейшего взаимодействия со слышащими людьми всегда была одной из актуальных и сложных в сурдопедагогике. Особенности речи детей с нарушениями слуха не только на начальной, но и на средней и старшей ступени школы могут проявляться, в том числе и при построении

связного высказывания (подбор лексики, систематизация материала и конструирование высказывания), что достаточно часто и препятствует их кооперации со слышащими сверстниками.

По данным психолого-педагогических исследований и практических наблюдений речевая культура школьника во многом формируется через чтение и собственное «речепроизводство». При этом «речепроизводство» зависит не только от овладения определенным объемом научных знаний в процессе обучения, но и от умения действовать в режиме кооперации, диалога (полилога), координации, лежащих в основе любой совместной деятельности.

Взаимодействие ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе имеет определенные трудности и специфику для всех участников.

Организация режима кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками

1. *Ребенок с нарушенным слухом* может испытывать трудности восприятия и понимания устной текстовой информации при работе в условиях школьной кооперации (сотрудничества). Однако в процессе совместного выполнения задания он должен учитывать результаты труда предыдущего слышащего участника деятельности и построить свою работу так, чтобы она могла быть продолжена следующим, тоже слышащим исполнителем. Для глухого/слабослышащего ученика такая работа является достаточно сложной. Тем не менее, чтобы работать в команде, необходимо учиться устанавливать рабочие отношения со сверстниками и обеспечивать получение запрограммированного результата.

2. *Здоровые школьники* при осуществлении совместной деятельности могут испытывать собственные, личные психологические трудности в процессе действия сообща на кооперативной основе. Однако они также должны учитывать недостаточно успешное и «нединамичное» участие включенного

ребенка с нарушенным слухом и относиться к нему корректно для совместного выполнения предложенного задания.

3. *Учитель*, организуя и сопровождая совместную деятельность, должен понимать перечисленные трудности ученического коллектива и предусмотреть заранее способы их преодоления. Необходимо помнить, что на первом этапе организации работы в группах главное - создание, а в дальнейшем и поддержание, мотивации взаимодействия у учащихся, формирование необходимых навыков социального поведения, терпимости, позитивного отношения к отстающему товарищу и желания оказать адекватную поддержку и помощь.

Таким образом, организация режима кооперации ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками возможна в процессе учебной деятельности и с учетом выделенных трудностей.

На уроках учащимся в рамках выполнения заданий будут предлагаться ситуации кооперации, когда необходимо соотнести способы работы каждого участника деятельности с ожидаемым результатом, что и сформирует в дальнейшем умение выбирать наиболее оптимальные способы взаимодействия в совместной деятельности. Важно помнить, что главной целью сотрудничества является оказание поддержки любому входящему в состав мини-коллектива учащемуся для достижения решения поставленной задачи.

Организация успешного совместного выполнения задания в коллективе возможна при соблюдении пяти важных условий сотрудничества (Е.Г.Речицкая, С.А.Зуробьян, 2012): 1. взаимобязательства и взаимответственность; 2. взаимодействие и взаимопомощь; 3. взаимозависимость; 4. взаимоотношения; 5. взаимоконтроль.

Опыт специалистов специальных (коррекционных) школ для детей с нарушенным слухом показывает, что учет учителями этих элементов при совместной работе на уроке приводит к положительным результатам.

Условия организации взаимодействия в учебном процессе реализуются следующим образом:

- четкость планирования урока (определение его конкретных целей, понятные формулировки задания и выбор критерия оценки качества его выполнения);
- организованное проведение (наблюдение за учащимся, сопровождение взаимодействия по заданной теме, стимулирование к достижению гармоничных совместных действий, направленных на решение задачи, устные опросы для экспресс-скрининга понимания темы, указания для коррекции хода урока, вмешательство в действия мини-коллективов, если это необходимо при нежелательных ситуациях);
- оценка результатов (самими учащимися, самооценка, оценка своих товарищей, оценка и советы учителя, как по знаниям, так и по результатам взаимодействия, совместная рефлексия, умение учителя стимулировать учеников и вознаграждать их за успехи).

Практика показывает, чтобы учитель мог выстраивать урок с эффективной отдачей от всех учащихся, ему необходимо работать как над пониманием и усвоением ими нового материала, так и над развитием их коммуникативной деятельности и индивидуальной рефлексии. Благодаря режиму постоянного сотрудничества (кооперации) учащиеся изучают не только дисциплины школьной программы, но и получают навыки межличностного общения и умение работать в команде. Ряд трудностей (недостаток опыта межличностного общения, отсутствие умения работать в команде, социальное иждивенчество (стремление «затеряться в толпе»), неоднородность задач, страх перед дискуссиями и публичными выступлениями), встречающийся в начале такой деятельности, в процессе целенаправленной работы начинает успешно преодолеваться. Важно подчеркнуть, что академическая и социальная успешность такого ребенка находится в прямой зависимости от сформированности у него навыков коллективной коммуникативной деятельности.

Организацию режима кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе необходимо проводить поэтапно, учитывая особенности обеих групп.

1 этап. Формирование понимания глухими/слабослышащими детьми устных и письменных указаний на уровне диалога/ полилога.

На этом этапе идет развитие навыков общения через отработку на уроке технологий взаимодействия в группе (небольшие задания, предусматривающие совместный поиск недостающей учебной информации, анализ полученных результатов и др.). При этом учащиеся тренируются понимать устные и письменные указания, инструкции бытового, социального и учебного характера, достаточно быстро реагировать и адекватно рефлексировать на реплики товарищей.

2 этап. Формирование коммуникативной компетенции глухих/слабослышащих детей в режиме партнерских взаимодействий.

Перед организацией урока в режиме кооперации педагогу необходимо создать работающую связку: ученик-партнер и ученик с нарушенным слухом. Педагог среди учеников класса выбирает партнера для глухого/слабослышащего ребенка, который будет сидеть рядом со школьником, имеющим нарушение слуха, и помогать ему ориентироваться в учебном материале на уроке, взаимодействовать в процессе выполнения задания. С самого начала необходимо статус партнера сделать престижным в классе и, впоследствии, возможна смена партнеров.

Налаженная связка повышает устойчивость у ребенка с нарушением слуха в адаптационных процессах и готовит к дальнейшей совместной работе в классе.

Одной из задач на этом этапе является обучение школьника с нарушенным слухом быстро реагировать (принимать задание, реплику, выполнять действие), ориентируясь на поведение партнера/одноклассников. Здесь важно научить слышащих школьников вовремя увидеть проблему

приема информации у глухого/слабослышающего ученика и приходиться к нему на помощь.

3 этап. Формирование коммуникативной компетенции глухих/слабослышающих детей в режиме взаимодействий в группах.

В дальнейшем на уроке во время совместной деятельности педагог формирует группы по следующим схемам: в одной группе ученик с нарушенным слухом, его партнер и четверо разноуровневых учеников (сильный, средний, слабый); ученик с нарушенным слухом и его партнер в разных группах, при этом совместно с глухим/слабослышающим школьником в группе работают дети, расположенные к такому взаимодействию.

Работа в группе организуется следующим образом:

- учитель дает по одному заданию каждой группе (решение задачи/выполнение упражнений/чтение текста и т.д.) и помогает распределить роли среди учеников (кто следит за активностью в данном коллективе, кто отвечает за культуру общения, взаимопомощь, взаимодействие);
- наблюдает за деятельностью группы и работы ученика с нарушенным слухом, сопровождая организацию его взаимодействия с остальными, в рамках доброжелательной обстановки, спокойного и корректного обращения друг к другу;
- отслеживает ход выполнения задания, включается в работу группы, когда необходимо оказание помощи;
- участвует в обсуждении достигнутых результатов, проверке и оценке знаний учащихся группы и индивидуальных.

Организация взаимодействия в процессе работы в группах.

При постановке задачи, проведении инструктажа и объяснений учитель должен убедиться в том, что ученик с нарушенным слухом воспринял и понял задание. Учитель контролирует ученика-партнера, чтобы он своими

действиями мог подсказать алгоритм выполнения задания ребенку с нарушенным слухом.

При организации режима образовательной кооперации на уроках учителю рекомендуется следующее:

- содержание задания и инструкции должны быть доступны ученику с нарушением слуха для восприятия на слухо-зрительной основе;

- перед началом работы важно проверить понимание учеником с нарушенным слухом содержание инструкции и задания, а в случае затруднения необходимо подключать ученика-партнера;

- обязательно проверять результаты работы не только группы, но и ученика с нарушенным слухом. Такая проверка может осуществляться в индивидуальном порядке.

В настоящее время существуют различные методики организации сотрудничества в детском (школьном) коллективе, но при включении в такой вид деятельности детей с нарушенным слухом процесс взаимодействия может существенно измениться.

Важно подготовить ученика с нарушенным слухом к такому взаимодействию и сформировать у него ряд необходимых умений и навыков в организации собственного поведения, которые вначале могут контролировать окружающие (учитель, партнер, ученики):

Организация взаимодействия учащихся с нарушениями слуха со слышащими сверстниками во внеурочное время.

Организация взаимодействия учащихся с нарушениями слуха со слышащими сверстниками во внеурочное время направлена на социальную интеграцию глухих и слабослышащих школьников. К таким мероприятиям относятся различные праздники, творческие и интеллектуальные соревнования, совместные экскурсии, просмотр кинофильмов и театральных постановок, работа кружков, студий, спортивных секций.

Участниками мероприятий являются:

- дети с нарушениями слуха,

- их здоровые сверстники,
- родители школьников,
- администрация учреждения,
- педагоги общеобразовательного учреждения,
- специалисты, работающие с глухими и слабослышащими детьми.

Успешность социальной интеграции детей с нарушенным слухом в процессе любого мероприятия во многом будет зависеть от подготовки его участников. На этапах подготовки и проведения мероприятия его участники должны сопровождаться специалистами, владеющими технологиями работы с данной категорией детей (учитель-дефектолог (сурдопедагог), социальный педагог, специальный психолог).

Рассмотрим единый алгоритм организации мероприятий по социальной интеграции школьников с нарушениями слуха.

1 Подготовительный этап.

Дети с нарушениями слуха должны получить точную информацию по следующим направлениям:

-содержание мероприятия: учащиеся должны знать, куда они пойдут, зачем, что будут там делать, с кем могут встретиться. Например, просмотр фильма/ постановки, предполагает предварительное ознакомление школьников с его содержанием; участие в соревновании/ празднике – знакомство с планом и кратким содержанием его проведения;

-правила поведения: педагоги напоминают школьникам, как правильно вести себя в том учреждении, куда они отправляются; повторяют правила этикета;

-правила коммуникации со слышащими сверстниками и взрослыми: учителя-дефектологи (сурдопедагоги) и психологи обыгрывают с глухими и слабослышащими детьми коммуникативные ситуации с различных позиций (по содержанию и ролевому поведению).

Родители школьников должны получить полную и точную информацию о мероприятии. Рекомендуется привлекать к подготовке и

проведению мероприятия как семьи детей с нарушенным слухом, так и родителей их слышащих сверстников.

Администрация учреждения заключает необходимые договора, готовит соответствующие приказы для обеспечения нормативной базы проведения мероприятия.

Педагоги общеобразовательного учреждения также должны знать о некоторых специфических особенностях детей с нарушениями слуха, которые могут проявляться в речевом общении, в межличностных взаимодействиях и поведении. Совместно с коллегами, работающими с данной категорией детей, они готовят сценарий мероприятия с учетом специфических особенностей глухих и слабослышащих детей и возможностей их взаимодействия со слышащими сверстниками.

Специалисты, работающие с глухими и слабослышащими детьми, должны подготовиться к социально-педагогическому и психологическому сопровождению всех участников мероприятия.

2 Этап проведения мероприятия.

Участники мероприятия реализуют свои роли.

Дети и их родители активно включаются в действие.

Администрация и педагоги участвуют в мероприятии, контролируя возникновение непредвиденных обстоятельств, корректируя их, принимая быстрые и продуманные решения.

Специалисты, работающие с глухими и слабослышащими детьми, наблюдают за всеми участниками, отмечают успехи детей, активизируют их родителей, помогают преодолевать трудности в общении и взаимодействии, формируют позитивный эмоциональный фон мероприятия.

3 Завершающий этап.

Проводится на следующий день и предполагает анализ деятельности всех участников мероприятия.

Дети в классе анализируют и обсуждают свои впечатления от мероприятия, делятся наблюдениями и замечаниями, обсуждают возможные последующие аналогичные мероприятия.

Администрация, педагоги и специалисты, работающие с глухими и слабослышащими детьми, на педагогических советах, методических объединениях обсуждают итоги прошедшего мероприятия и дают оценку по следующим критериям:

- достижение цели, выполнение задач;
- уровень включенности детей с нарушенным слухом;
- изменение отношения к глухим и слабослышащим детям со стороны здоровых детей и взрослых;
- эмоциональный фон мероприятия.

В процессе проведения мероприятий могут возникнуть определённые сложности, обусловленные психическим и физическими особенностями детей с нарушением слуха. Эффективное выполнение целей и задач каждого мероприятия напрямую зависит от понимания учащимися инструкций, заданий, правил, предлагаемых взрослыми.

Соблюдение взрослыми предложенных ниже *рекомендаций* может обеспечить успешность взаимодействия всех участников проводимых мероприятий.

Проведению совместных мероприятий должны предшествовать четкое определение целей, задач, определение основных этапов подготовки и проведения мероприятия.

Кроме того, при подготовке совместных мероприятий необходимо соблюдать следующие условия:

1. Проводить подготовительные встречи слышащих и неслышащих детей до проведения основных мероприятий.
2. Проводить предварительные беседы с детьми с нарушенным слухом о предстоящем мероприятии.

3. Ввести в работу специальную отработку речевого материала с детьми с нарушенным слухом.
4. Проводить подготовительную работу с педагогами и учащимися общеобразовательной школы: познакомить с психологическими особенностями детей с нарушенным слухом, своеобразием их речевого развития.
5. После каждого мероприятия проводить беседы с детьми и учителями, в процессе которых проанализировать позитивные и негативные моменты, фото- и видеоматериалы, определить дальнейшие задачи социальной интеграции детей с нарушенным слухом. Адаптация детей с нарушенным слухом невозможна без постоянного профессионального сопровождения и контроля со стороны педагогов.
6. Проводить работу по специальной подготовке педагогов дополнительного образования, учителей общеобразовательных школ к проведению совместных мероприятий: четкость речи, точность словесных формулировок и инструкций, понимание особенностей восприятия речи детьми с нарушенным слухом.

Таким образом, можно сделать краткое резюме. На сегодняшний день наиболее актуальными и востребованными на практике, требующими незамедлительного решения становятся вопросы разработки моделей уроков с использованием оригинальных приемов и методов в инклюзивном классе; внедрение технологий сопровождения, взаимодействия ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками; активное вовлечение родителей в педагогический процесс; организация эффективного профессионального сотрудничества учителей общеобразовательных школ и специальных педагогов-дефектологов в области инклюзивного образования; методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002.
3. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М: Советский спорт, 2004.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. / Под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
5. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии.//В сб.: Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития., С.-Пб. 2002.
6. Гаврилушкина О.П. Социальное взаимодействие современных дошкольников и проблема инклюзивного и интегрированного обучения//Материалы городской межвузовской научно-практической конференции “Равные возможности – новые перспективы”. М.: МГППУ, 2010.
7. Гилевич И.М., Зикеев А.Г., Коровин К.Г. Картинный словарь русского языка. 2-3 класс. В 2 частях. М. Просвещение, 2008.
8. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений - М.: Академия, 2000.
9. Зикеев А. Г.Читай! Размышляй! Пиши! Часть 1-3: пособие по развитию речи для 3-6 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида. М. Владос.2005.
10. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., испр. — М.: 000 «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005.
11. Коровин К.Г. Моя грамматика. Рабочая тетрадь по русскому языку. М.,2003.

12. Коровин К.Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися старших классов школы слабослышащих(2-е отделение).М. 1982.
13. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. – С.-Пб.:Каро,2008
14. Кулакова Е.В., Любимов М.Л. и др. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе/Сб. методических материалов. М. 2010.
15. Кулакова Е.В., Любимова М.М. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе/Сб. Инклюзивное образование,выпуск 1. М.:Центр «Школьная книга»,2010.
16. Кулакова Е.В., Любимова М.М..Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие.-М.: Гуманитарный изд.центр Владос,2011.
17. Кулакова Е.В., Любимов М.Л. и др. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации. М. МППГУ,2012.
18. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А.Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. М.2011.
19. Любимов М.Л. Особенности восприятия и воспроизведения текста слабослышащими школьниками. Автореферат. М. 2003.
20. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. М.: Просвещение, 1988.
21. Методика преподавания русского языка в школе для глухих детей: Учебное пособие для студентов / Быков Л.М., Горбунова Е.А., Зыкова Т.С., Носкова Л.П.– М.: ВЛАДОС, 2000
22. Красильникова О.А.Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения. Издательство: КАРО , 2005.

23. Красильникова О. А. Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения. - Спб.,2006.
24. Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей. -М.: Педагогика, 1981.
25. Речицкая Е.Г., Зуробьян С.А. Уроки русского языка и литературы в школе для слабослышащих детей. Пособие для педагога дефектолога.- М.: Владос, 2012.
26. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе: Учебное пособие.- М.: Владос, 2004.
27. Сухова В.Б. Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих и слабослышащих детей: Учебное пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
28. Сурдопедагогика /под ред. Е.Г Речицкой. М.,2004.
29. Тигранова. Наблюдаем, сравниваем, угадываем. 1-6 кл. Р/т по развитию логического мышления уч-ся. I и II вид, М., Просвещение, 2005.
30. Туджанова К. И. Характерные особенности развития письменной речи у слабослышащих учащихся. Воронеж, 2001.
31. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: учебн. пособие/пер. с нем. М.: Академия,2003.

Интернет-ресурсы

1. Интернет-портал Института коррекционной педагогики РАО [Электронный ресурс]. URL: www.ikprao.ru
2. Интернет-журнал Отоскоп [Электронный ресурс]. URL: <http://www.otoskop.ru/rus/>
3. Сайт Страна глухих. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.deafworld.ru>
4. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха (Республика Беларусь). [Электронный ресурс]

URL:

http://defectus.ru/load/kabinet_defektologa/psikhologo_pedagogicheskoe_soprovozhdenie/integrirovannoe_obuchenie_detej_s_narusheniem_slukha_respublika_belarus/7-1-0-95