

**СЛУХОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЛОВЕСНО-ЖЕСТОВОГО ДВУЯЗЫЧИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Платоненко Дарья Сергеевна  
магистрант Института инклюзивного образования  
Белорусского государственного педагогического  
университета имени Максима Танка  
г. Минск*

**HEARING AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT BROUGHT UP IN VERBAL-GESTURAL BILINGUALISM: A THEORETICAL ASPECT**

*Platonenka Darya  
student of Institute of Inclusive Education  
Belarusian State Pedagogical University  
Named after Maxim Tank  
Minsk*

**Аннотация**

В статье приводится анализ отечественных и зарубежных исследований, направленных на изучение развития слуха и речи детей с нарушением слуха, воспитывающихся в условиях словесно-жестового двуязычия.

**Abstract**

The article provides an analysis of domestic and foreign studies aimed at studying the development of hearing and speech of children with hearing impairment, brought up in verbal-gestural bilingualism.

**Ключевые слова:** слухоречевое развитие; нарушение слуха; словесно-жестовое двуязычие; родители с нарушением слуха.

**Keywords:** hearing and speech development; hearing impairment; verbal-gestural bilingualism; parents with hearing impairment.

Как подчеркивается в зарубежных и отечественных исследованиях по сурдопедагогике (И. В. Королёва, П. А. Янн, Е. З. Яхнина, П. Губерина и др.), важнейшим фактором образовательной и социальной интеграции детей с нарушением слуха выступает слухоречевое развитие [2, 4]. Чем более ограничена речевая компетенция, тем труднее происходит воспитание и обучение детей с нарушением слуха, и, наоборот, с развитием коммуникативной и речевой способности возможности образования повышаются. На современном этапе значительно повысился потенциал овладения словесной речью детьми с нарушением слуха благодаря значительному прорыву в областях медицины и техники: появлению возможности максимально раннего выявления нарушения слуха, а, значит, раннего начала коррекционной работы с ребенком, а также внедрение высокотехнологичных средств слухопротезирования, обеспечивающих ребенку высокий уровень компенсации потери слуха. Ключевыми задачами, решение которых должно быть обеспечено в первую очередь, становятся развитие способности воспринимать речевую информацию в разных акустических условиях, понимать обращенную речь и самостоятельно продуцировать высказывания [2].

Огромную роль в развитии ребенка играет его ближайшее социальное окружение. Общение членов семьи с ребенком и между собой самым непосредственным образом влияет на развитие малыша. Путь в язык начинается с восприятия речи людей, говорящих на данном языке. Речевая среда, в которую погружается слышащий человек сразу после рождения, выступает в качестве источника по отношению к формирующейся языковой системе, а

также позволяет оценивать степень правильности собственной речи, оценивая ее соответствие некоему эталону, принятому в данной речевой среде.

Однако коммуникация с помощью речи между слышащими родителями и ребенком со слуховой депривацией нарушается. Так, А. Р. Ледерберг обнаружил, что дети с нарушением слуха в возрасте от 18 до 25 месяцев гораздо чаще, чем слышащие дети, прерывают взаимодействие с матерью, потому что они не видят, как она к ним обращается [7].

Постоянное общение ребенка и взрослого на определенном языке делает этот язык привычным и естественным средством общения. В своих исследованиях Ф. Грожан отмечает, что многие дети с нарушением слуха, воспитывающиеся родителями, имеющими нарушение слуха, являются билингвами [6]. Говоря об освоении второго языка, мы имеем в виду в первую очередь овладение им в естественной, а не в учебной среде. Язык не дается ребенку при рождении, он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а у детей с нарушением слуха еще и является результатом специального обучения. Однако в отношении детей с нарушением слуха важно отметить, что идеальным для формирования одновременного билингвизма является совпадающее по времени начало коммуникации с ребенком на обоих языках. Ученые отмечают, что чем позднее второй язык введен в общение с ребенком, тем более явно проступают черты доминантности первого языка на всех языковых уровнях [3]. В то же время существуют разные взгляды на необходимость и последствия одновременного использования

устного и жестового языков в процессе обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Рассмотрим некоторые из них.

Э. Фитцпатрик из Университета Оттавы и ее коллеги опубликовали систематический обзор эффективности раннего введения языка жестов и устного языка по сравнению с введением только устного языка. Они проанализировали одиннадцать исследований, опубликованных за последние двадцать лет, в каждом из которых принимало участие от 13 до 90 детей с нарушением слуха разной степени. Исследователи не нашли доказательств того, является ли использование жестового языка в сочетании с устной речью более эффективным, чем исключительное использование устной речи [5].

В своих исследованиях А. Лёве пишет, что «утверждение о том, что общение на жестовом языке является решающим фактором в достижении лучших результатов глухих детей глухих родителей не соответствует действительности». А. Лёве утверждает, что одновременное сопровождение устной речи жестами ведет к замедленности и утрированности артикуляции, так как темп моторики жестов и речевой моторики неодинаков; в жестовой речи отсутствует ритм и ударение устной речи, при сопровождении жест лишает устную речь этой характеристики. Эрик Веденберг отмечает, что «жестовый язык подавляет волю говорить спонтанно и препятствует развитию слухового внимания» [1]. Оралист Петер Янн считает, что «язык жестов ... это смерть для словесной речи» [4].

В поддержку данного утверждения можно привести результаты ряда исследований. Так, Г. Корсон (1973) сопоставил результаты овладения речью и школьной успеваемости двух групп детей с нарушением слуха. В одну группу вошли дети родителей, имеющих нарушение слуха, которые с рождения общались со своими детьми только на словесном языке, а в другую – дети родителей, имеющих нарушение слуха, которые общались с детьми на жестовом языке. Первая группа по всем показателям была не хуже, а во многих областях намного лучше, чем вторая. Поэтому нет оснований для утверждения о том, что общение на жестовом языке может быть решающим для достижения лучших результатов детей с нарушением слуха, воспитывающихся родителями, имеющими нарушение слуха, по сравнению с детьми с нарушением слуха, воспитывающимися слышащими родителями. В этой связи следует назвать исследования таких сурдопедагогов, как А. Геерс, Дж. Моог, Б. Шикк и И. Параснис.

Мнение о том, что имеющееся нарушение слуха у родителей и раннее их общение на жестовом языке со своими детьми с нарушением слуха оказывают положительное влияние как на интеллектуальное развитие последних, так и на овладение ими речью, не нашло подтверждения в исследованиях с участием молодых взрослых людей с нарушением слуха, с одной стороны, и детей с нарушением слуха раннего возраста, с

другой (К.Брасель и Ст.Куинглей, 1977; Р.Конрад и Б.Вейскранц, 1981).

В 1977 году Г. Карсон и К. Гоеццигер исследовали 35 детей с нарушением слуха, обучение и воспитание которых велось на основе тотальной коммуникации, на предмет восприятия ими речи. Результаты этого и других исследований позволяют сделать вывод, что два различных визуальных раздражителя, протекающие несинхронно (чтение с губ и восприятие движения жестикулирующих рук) едва ли могут одновременно восприниматься и осознаваться. В таком случае жестовый язык перекрывает чтение с губ. Самым благоприятным для детей с нарушением слуха является одновременное, совершенно синхронное чтение с губ и восприятие на слух. При этом исследователи отмечают: если к произносимому подключаются жесты, то понимание, получаемое на слуховой основе, исчезает.

К таким же выводам приходит и Д. Линдг. Исходя из результатов своих исследований, он отмечает, что использование жестового языка приводит к опасности игнорирования имеющихся у ребенка слуховых возможностей, что в конечном итоге приведет к утрате остаточного слуха, как следствие – для восприятия таким ребенком устной речи уже не имеет значение, был ли слуховой аппарат включен или нет.

Приведенные выше выводы подтверждаются и нейрофизиологами, отмечающими, что модель управления, которая возникает при построении языковой системы на основе устной речи, отличается от этой же модели у детей с нарушением слуха, которые строят лингвистическую систему на основе визуальной информации, т.е. через жесты. Дети, которые овладевают одновременно словесной речью и жестовым языком, будут признаны тот язык, который способствует быстрому и легкому приему информации и коммуникации. У детей с нарушением слуха словесная речь, хотя и имеющая большие возможности для дифференцирования, но более трудная для освоения, будет подавляться. Язык жестов будет влиять на механизмы управления речью, формирующиеся в процессе ее становления, и определит тем самым структуру языковой области. По окончании сензитивного периода едва ли возможно будет изменить этот структурный, биологический коррелят. Из этого следует, что с нейрофизиологической точки зрения более рационально поддержать у детей с остаточным слухом начальное развитие словесной речи и избежать конкуренции между языковыми системами [1].

Таким образом, изучая зарубежные исследования по проблеме слухоречевого развития детей с нарушением слуха, воспитывающихся в условиях словесно-жестового двуязычия, мы пришли к выводу, что нет доказательств эффективности и приемлемости использования жестового языка в сочетании с устной речью как

фактора более успешного слухоречевого и когнитивного развития детей с нарушением слуха.

#### Список литературы:

1. Лева, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лева. – М. : Академия, 2003. – 224 с.
2. Феклистова, С. Н. Теоретические аспекты проблемы слухоречевого развития детей с нарушением слуха на современном этапе / С. Н. Феклистова // Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями : материалы X междунар. теоретико-методолог. семинара, Москва, 14 марта 2018 г. – М. : Парадигма, 2018. – С. 156–165.
3. Цейтлин, С. Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия : научная монография / С. Н.

Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Т. В. Кузьмина. - Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. - 139 с.

4. Янн, П. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука / П. Янн. – М. : Академия, 2003.
5. Fitzpatrick EM, Hamel C, Stevens A. Sign language and spoken language for children with hearing loss: a systematic review // *Pediatrics*. 2016. 137 (1).
6. Grosjean, F. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, - 2010.
7. Lederberg A.R., Golbach T. Parenting Stress and Social Support in Hearing Mothers of Deaf and Hearing Children: A Longitudinal Study // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002. Vol. 7, Iss. 4. P. 330–345.

### ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Смагина Татьяна Валентиновна,*

*кандидат биологических наук, доцент*

*Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орёл*

*Пишуккина Светлана Юрьевна,*

*учитель биологии*

*средняя общеобразовательная школа № 25, Орёл*

*Королёва Лилия Юрьевна,*

*старший преподаватель*

*Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орёл*

### INNOVATIVE METHODS OF TEACHING BIOLOGICAL SCIENCES IN HIGH SCHOOL

*Smagina Tatiana Valentinovna*

*candidate of biological Sciences, associate Professor*

*Orel State University, Orel*

*Pshikina Svetlana Yurievna*

*biology teacher*

*secondary school № 25, Orel*

*Koroleva Liliia Yurievna*

*senior lecturer*

*Orel State University, Orel*

#### Аннотация

В статье рассматривается значение современных инновационных методов обучения в преподавании биологических дисциплин у студентов высших учебных заведений.

#### Abstract

The article deals with the importance of modern innovative teaching methods in the teaching of biological disciplines in students of higher educational institutions.

**Ключевые слова:** инновационные методы; активное обучение.

**Key words:** innovative methods; active learning.

В последнее десятилетие в ряде направлений системы образования России произошли многочисленные структурные и функциональные перестройки. Тенденция развития современного общества нашла отражение в требованиях, которые государство предъявляет к образовательным учреждениям. Федеральные государственные образовательные стандарты общего, среднего и высшего профессионального образования нового поколения коренным образом изменили ориентиры российской системы образования [1].

Решение поставленных перед образованием новых задач повлекло за собой изменение подходов и методик в подготовке специалистов на высшей степени образования, а также использования новых современных моделей обучения. Наиболее популярными из них стали подходы, связанные с развитием критического мышления и творческих способностей обучающихся, при которых используются «инновационные» модели обучения. Они основываются на концепции развивающего обучения (в контексте так называемого личностно-ориентированного подхода) и опираются на