

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, воспитываемых 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, воспитываемые 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. Гоецингер 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