

## ■ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К проблеме оценки результатов развития способности к продуктивному общению как особой образовательной потребности интегрированных учащихся с нарушением слуха

**Т. А. Соловьева,**  
Институт коррекционной  
педагогике РАО, Москва

**Ключевые слова:** ■  
специальный образовательный стандарт, результативность, инклюзивное образование, глухие и слабослышащие дети, начальная школа, готовность к школьному обучению.

■ В статье представлен один из возможных подходов к оценке результативности усвоения специального (коррекционного) содержания образования детьми с нарушением слуха, получившими начальное общее образование совместно со слышащими сверстниками в условиях общеобразовательной школы.

Качество образовательного процесса всегда подлежит единой государственной оценке. Основным дифференцированным инструментом регулирования соответствия образовательных результатов установленным требованиям является специальный федеральный государственный образовательный стандарт (СФГОС), разрабатываемый в Институте коррекционной педагогики РАО для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Первый вариант СФГОС адресован детям с ОВЗ, обучающимся совместно с нормально развивающимися сверстниками на общих с ними основаниях. Это значит, что ребенок с ОВЗ (в том числе ребенок с нарушенным слухом), посещающий обычный класс массовой школы, овладевает общим со своими одноклассниками содержанием образования в единые, установленные государством сроки [1].

По окончании начальной школы осуществляется процедура итоговой

оценки достижений каждого учащегося в овладении основной образовательной программой. Требования к содержанию и результатам обучения по этой программе установлены федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования.

Установленные ФГОС требования к результатам обучения всех учащихся общеобразовательной школы (к данной категории детей относятся и интегрированные школьники с нарушенным слухом) обязательно дополняются специальными требованиями к развитию жизненной компетенции ребенка с недостатками слуха, предписанными специальным образовательным стандартом для детей с ОВЗ. Перевод учащегося с нарушением слуха из класса в класс возможен только при условии освоения двух составляющих образовательной программы – академического компонента, задаваемого ФГОС, и компонента жизненной компетенции.

Применительно к академическому компоненту разработаны измерители ко всем планируемым результатам по отдельным предметам начальной школы и междисциплинарным программам, которыми охватываются все эти предметы [2]. Однако в сфере формирования и развития жизненной компетенции интегрированного ребенка с нарушенным слухом измерители результативности обучения не разработаны. Проблема оценки актуального уровня достижений и потенциальных возможностей развития ребенка с нарушенным слухом в сфере жизненной компетенции достаточно широка и затрагивает множество областей его личностного развития. В рамках данной статьи рассматриваются возможности оценки коммуникативного развития детей с нарушением слуха на начальном этапе (при поступлении в массовую школу) и в течение первого года обучения.

*Ведущим в общественном понимании сути и значения школьной оценки является представление о ее критериальной обусловленности вне зависимости от области применения.*

Попробуем изложить основные позиции разрабатываемого подхода к специальному контрольно-оценочному инструментарию, позволяющему, на наш взгляд, сделать видимыми и понятными для специалиста-дефектолога результаты его работы по формированию и развитию коммуникативных способностей в контексте особых образовательных потребностей ребенка с недостатками слуха,

обучающегося в общеобразовательной школе.

Как известно, ведущим в общественном понимании сути и значения школьной оценки является представление о ее критериальной обусловленности вне зависимости от области применения. Критерии, заложенные в традиционную пятибалльную систему оценивания образовательных результатов, на наш взгляд, непригодны для оценки продвижения, прогресса интегрированного ребенка с нарушенным слухом в усвоении дополнительного (коррекционного) содержания образования.

Поэтому в качестве первоочередной задачи мы видели разработку четких, понятных специалисту критериев оценки результативности коррекционно-педагогического процесса формирования и развития жизненной компетенции, и, прежде всего, выявления и реализации особых образовательных потребностей глухого или слабослышащего ученика, как комплекса коммуникативных способностей\*. Данный комплекс образуют способности: к восприятию звучащей речи; к пониманию речи и действий собеседника; к построению продуктивных речевых высказываний, точных и лаконичных по содержанию и форме, максимально понятных собеседнику и адекватных контексту коммуникативной ситуации; к включению собственного жизненного опыта в процесс коммуникации; к построению межличностных взаимодействий, способствующих углублению взаимопонимания в процессе общения.

Характеризуя особые образовательные потребности интегрированных детей с нарушенным слухом, как

\* Публикации в журналах «Дефектология» № 2, 4 и № 5 за 2010 г. и № 3 за 2011 г.

способности к продуктивному общению в разных условиях коммуникации, мы исходили из их двухкомпонентной природы\*. Как всякая способность, коммуникативная способность включает в себя компонент знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления коммуникации как деятельности, и компонент опыта их реализации в постепенно усложняющихся условиях (от ситуации под руководством педагога до самостоятельной реализации в незнакомой ситуации общения на новую тему с новым собеседником).

Оценивая результаты коррекционной работы, мы столкнулись с проблемой отсутствия специального инструментария, пригодного для этой цели. Количественная и качественная оценка, заложенная в традиционном подходе, зарекомендовавшем себя многолетним использованием в специальной школе, позволяет достаточно верно оценить результативность коррекционной работы над речевыми средствами, знаниями о языке, правилами коммуникации и взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми, коммуникативными умениями и навыками.

По отношению к детям с нарушенным слухом, получающим школьное образование совместно с нормально развивающимися одноклассниками (полная постоянная интеграция / инклюзия), действуют иные, чем в специальном образовании, требования

\* Научные представления об общечеловеческих и специальных способностях рассмотрены в работе Теплова Б. М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна: 2-е изд., дополненное. — М.: Институт практической психологии, 1996.

к начальному уровню владения средствами коммуникации и продвижению ребенка в данном направлении.

В статье И. М. Гилевич и Л. И. Тиграновой впервые были описаны общие требования к уровню речевого развития глухого или слабослышащего ребенка, поступающего в массовую школу [3]. В частности, была дана обобщенная характеристика речи ребенка с дефектами слуха, которого можно считать готовым к образовательной интеграции. Отмечено, что к началу школьного обучения такой ребенок воспринимает слова собеседника на слухозрительной основе, владеет запасом обиходно-разговорных слов, достаточным для речевого общения, речь его вполне внятна, разборчива; как правило, точно воспроизводит в речи звукобуквенный и морфемный состав этих слов; умеет соединять слова по правилам русской грамматики и строить синтаксически правильные предложения; понимает несложные тексты сказок, стихотворений, рассказов, может сам пересказать прочитанное, составить рассказ по картинке.

Данная характеристика по сегодняшнему дню используется как эталон соответствия речевых возможностей первоклассника с нарушением слуха требованиям массового образования, так как отражает условно достаточный уровень владения средствами речевого общения, приближенный к возрастным нормативным показателям.

Поэтому при оценке первого компонента коммуникативных способностей, характеризующего совокупность знаний, умений и навыков в области коммуникации, мы посчитали возможным использовать характеристику, предложенную указанными авторами, как соответствующую минимально необходимому уровню достижений ре-

бенка. Для краткости обозначим его заглавной латинской буквой М (от англ. mean level).

Также выделяются уровни владения коммуникативными средствами, которые обозначены заглавными латинскими буквами Н (от англ. high level) и L (от англ. low level). Рассмотрим критерии оценки результативности по трем указанным уровням.

Итак, «Н» обозначает высокий (искомый в отношении глухих и слабослышащих детей) уровень. Количественные и качественные показатели, характеризующие имеющийся у ребенка арсенал речевых средств, знаний, поведенческих умений, обслуживающий одну из пяти составляющих коммуникативной деятельности (восприятие, понимание, собственная речь, содержание коммуникации, межличностные взаимоотношения), соответствуют возрастным нормативным требованиям.

«М» — это средний уровень, отвечающий отсутствию минимально необходимого набора коммуникативных средств, обязательного для той группы учащихся с нарушением слуха, поступающих в общеобразовательную школу.

«L» — низкий уровень, означающий отсутствие минимально необходимого набора коммуникативных средств, обязательного для той группы учащихся с нарушением слуха, которые поступают в общеобразовательную школу.

Теперь перейдем к описанию критериев оценки по второму, не менее значимому компоненту коммуникативных способностей, — компоненту реализации ребенком с нарушенным слухом средств коммуникации в разных условиях общения.

Для обозначения уровня достижений ребенка по данному направлению

используем цифры от 0 до 3, критерияльно обуславливающие возможность самостоятельной успешной реализации имеющегося арсенала средств в разных коммуникативных ситуациях:

«3» — самостоятельно успешно разрешает незнакомые и знакомые коммуникативные ситуации;

«2» — самостоятельно успешно разрешает знакомые коммуникативные ситуации, в незнакомых успешен при условии компетентной помощи со стороны взрослого;

«1» — в знакомой ситуации успешен при условии компетентной помощи, в незнакомой — не использует помощь;

«0» — испытывает значительные трудности в использовании собственных речевых средств даже в знакомой ситуации.

Оценив каждую из пяти способностей, образующих единый комплекс (см. выше), по двум линиям (средства и возможности их реализации), составляем индивидуальный профиль результативности (успешности) ребенка с нарушенным слухом в процессе коммуникативной деятельности.

Для этого в строго определенной последовательности располагаем латинские буквы (характеризующие уровень знаний, умений и навыков), проиндексированные цифрами от 0 до 3 (характеризующими возможности реализации имеющихся знаний, умений и навыков): первым отмечается результат, полученный при оценке способности к восприятию звучащей речи; вторым — результат развития способности к пониманию речи и действий собеседника; третьим — результат развития способности к построению продуктивных речевых высказываний; четвертым — результат развития способности к включению собственного

жизненного опыта в процесс коммуникации; пятым — результат развития способности к построению межличностных взаимоотношений, обеспечивающих взаимопонимание в процессе общения.

Например,  $[M, H_2 M, H_1 L_2]$  или  $[H_3 H_2 H_2 M_3 L_3]$  и т. д.

Так как выделено всего пять способностей, и каждая из них может быть представлена тремя вариантами «букв» и четырьмя вариантами «цифровых индексов», то, перемножив числа 5, 3 и 4, мы получим 60 различных вариантов индивидуальных профилей результативности коммуникативной деятельности, что соответствует современным научным представлениям о широком диапазоне различий внутри категории детей с нарушенным слухом.

Максимально результативным будет профиль  $[H_3 H_3 H_3 H_3 H_3]$ , следовательно, если взять за наивысший балл оценку в 100 баллов, то можно говорить о том, что:

$H_3 H_3 H_3 H_3 H_3 = 100$  (100 баллов как 100% результативность).

Далее, следуя простым арифметическим вычислениям, получим:

$5 H_3 = 100$ , отсюда  $H_3 = 20$ ,

а так как оба компонента, результаты оценки которых выражены «буквой» и «цифровым индексом», равнозначны и равновесны в процессе формирования и развития той или иной способности, то можно использовать следующее соответствие: за каждый уровень «Н» и за каждый цифровой индекс «3» начисляется 10 баллов.

Исходя из правила, что каждый нижеследующий уровень по обоим компонентам содержит в 2 раза меньшую результативность, чем предыдущий, мы, сохраняя единый интервал в 5 баллов, начисляем:

— по 5 баллов за каждый уровень

«М» и за каждый цифровой индекс «2»;

— по 1 баллу за каждый уровень «L» и за каждый цифровой индекс «1» (в данном случае мы считаем возможным оценить результат именно в 1 балл, а не в 0 баллов, так как это более правомерно в отношении критериев, заложенных в каждый из уровней).

Индекс «0» указывает на отсутствие результата и равен нулю.

Следующим этапом становится подсчет общего количества баллов. Для этого просто суммируем все баллы, соответствующие тем или иным буквенным и цифровым символам в индивидуальном профиле.

Исходя из полученного совокупного результата, можно сделать предположение о соответствии или несоответствии уровня коммуникативного развития конкретного ребенка с нарушенным слухом общим требованиям, предъявляемым ко всем детям со слуховой патологией, обучающимся в массовой школе (первый вариант СФГОС для детей с нарушением слуха). Это особенно важно на этапе поступления в первый класс, когда решается вопрос о выборе массового или специального образовательного учреждения.

Итак, результативность в диапазоне от 75 до 100 баллов позволяет говорить о сформированной у первоклассника с недостатками слуха готовности к получению школьного образования в нерегламентированных условиях общения, характерных для массового образования.

Результативность в диапазоне от 50 до 75 баллов позволяет признать ребенка с нарушенным слухом условно готовым к совместному обучению со слышащими сверстниками при условии значимой доли помощи со стороны учителя.

Результативность в диапазоне от 25 до 50 баллов свидетельствует о значительных проблемах у ребенка. В таком случае речь должна идти о постоянном сопровождении на уроке и во внеурочной деятельности со стороны педагога класса.

И наконец, результат от 5 ( $L_0L_0L_0L_0L_0$ ) до 25 баллов является веским основанием для принятия решения о выборе для ребенка иной формы интеграции и обучении его в условиях специального образования.

Однако оценка коммуникативной готовности на этапе начала обучения является лишь констатацией факта, что, при всех своих плюсах, явно недостаточно. Более важным является контроль дальнейшего продвижения ребенка по рассматриваемому направлению, обеспечение одной из важнейших функций оценки — обратной

*Работа над развитием способностей к самостоятельному продуктивному общению со слышащими взрослыми и сверстниками основана на расширении коммуникативной практики, активизации индивидуальных речевых возможностей ребенка.*

связи. Поэтому необходима повторная (промежуточная) диагностика, организуемая учителем-сурдопедагогом по истечении определенного периода обучения, фиксирующая наличие или отсутствие положительной (а, возможно, и отрицательной) динамики.

Предположим, что направляющим вектором коррекционно-педагогической помощи интегрированному ребенку с нарушенным слухом является

какой-либо уровень соответствия ( $Ус$ ). Данный уровень по каждому из пяти направлений (по каждой из пяти способностей) всегда либо равен результативности  $H_3$ ,

$Ус = H_3$ , либо, во всех остальных случаях

$$Ус = k(X_n), \quad [1]$$

где  $k$  — коэффициент результативности, представляющий собой комплекс специальных коррекционно-педагогических условий и регламентирующий объем, содержание и продолжительность коррекционно-педагогической работы, направленной на достижение искомого результата  $Ус$ ;

$X$  — обозначает любой из трех уровней, обозначаемых как « $H$ », « $M$ » или « $L$ », а  $n$  обозначает результат, зафиксированный в цифровом индексе от «0» до «3».

Причем значение  $k$  зависит от числового показателя  $n$ :

$$k = f(n), \quad [2]$$

так как работа над развитием способностей к самостоятельному продуктивному общению со слышащими взрослыми и сверстниками основана на расширении коммуникативной практики, активизации индивидуальных речевых возможностей ребенка с нарушенным слухом в реализации заложенного потенциала.

Положительная динамика в коррекционно-педагогической работе ( $D$ ) может быть достигнута при условии проектирования совместной деятельности ребенка и взрослого, требующей разрешения важной для ребенка проблемы в ситуациях коммуникации, усложненных на один шаг (один уровень). Однако в ситуации, когда у ребенка недостаточно средств для разрешения поставленной задачи путем ком-

муникации, возникает необходимость в формировании и развитии необходимого уровня владения средствами.

Поэтому, если  $n \leq 2$ , а  $X = H$ , то

$$D = k_{n+1}(X), \quad [3]$$

если  $n=3$ , а  $X \leq M$ , то

$$D = k_n(X+1), \quad [4]$$

если  $n \leq 2$  и  $X \leq M$ , то

$$D = k_{n+1}(X+1). \quad [5]$$

Например, при первичной диагностике на начало обучения был получен результат  $[M_3H_2M_2H_1L_0]$ . Рассчитав каждую из пяти составляющих комплекса коммуникативных способностей по формулам [3], [4], [5], получим:

$$D(\text{восприятие}) = k_3(M+1)$$

$$D(\text{понимание}) = k_2(H)$$

$$D(\text{собственная речь}) = k_2(M+1)$$

$$D(\text{жизненный опыт как основа коммуникации}) = k_2(H)$$

$$D(\text{межличностные отношения}) = k_1(L+1)$$

Рассмотрим, как изменяется значение коэффициента  $k$  с присвоением индексов. Как было сказано выше, коэффициент  $k$  представляет собой комплекс специальных коррекционно-педагогических условий. Данные условия, подчиненные единой цели — реализации особых образовательных потребностей ребенка с нарушенным слухом, должны стимулировать развитие у ученика с недостатками слуха продуктивной самостоятельности и активности при общении в условиях совместного обучения со слышащими сверстниками. Названные характеристики коммуникативной способности (продуктивная самостоятельность и активность) «подпитываются» исключительно собственным успешным опытом выхода из сложной проблем-

ной ситуации общения. Следовательно, присвоение коэффициенту  $k$  индекса от 1 до 3 отражает, прежде всего, разные уровни сложности проблемных задач, основанных на осознанной ребенком с нарушенным слухом необходимости самостоятельного разрешения учебной или внеучебной (жизненной) ситуации путем коммуникации со взрослым и/или сверстниками.

Итак,

$k_1$  — направленность коррекционной работы на обучение ребенка минимально необходимым специальным навыкам поведения в ситуации затрудненного восприятия (понимания, формулирования и оформления собственного высказывания, включения собственных знаний о мире и о себе в процесс общения, установления и поддержания контакта с собеседником). Содержание и форма коммуникативных задач должны соответствовать опыту предшествующего обучения (простые, знакомые ситуации);

$k_2$  — нацеленность на развитие осознанного выбора ребенком способа действий (из сформированных ранее), обучение умению точно формулировать запрос и использовать помощь взрослого или сверстника. Например, в ситуациях неточного восприятия или понимания («Я не услышал. Повторите, пожалуйста», но «Я не понял. Скажите по-другому, пожалуйста»). Доля нового, неизвестного речевого материала, включенного в коммуникативные задачи, постепенно увеличивается (усложненные знакомые ситуации). Уменьшение объема совместных действий педагога и ребенка, переход ко все более уверенному самостоятельному поведению ребенка в поиске оптимального решения возникшей проблемы (простые незнакомые коммуникативные ситуации);

$K_3$  – направленность на расширение арсенала стратегий действия в новой сложной коммуникативной ситуации, повышение гибкости и вариативности в речи и поведении. Работа над смысловыми нюансами, овладение ребенком разнообразными, социально приемлемыми формами разрешения сложных, конфликтных ситуаций, умениями пользоваться обратной связью, как средством поддержания взаимного интереса собеседников к содержанию общения и друг к другу (новые сложные коммуникативные ситуации, в том числе с участием нескольких знакомых ранее собеседников).

В процессе работы с интегрированным глухим или слабослышащим ребенком все последующие результаты сопоставляются с предыдущими с целью отслеживания динамики развития ребенка и коррекции, в случае необходимости, программы психолого-педагогического сопровождения. При этом, выстраивая коррекционно-педагогический процесс на основе оценки актуальных и потенциальных возможностей ребенка в достижении максимально возможного для него уровня развития коммуникативных способностей, необходимо помнить об индивидуальных личностных особенностях ученика и создавать условия для развития у него стремления к самому процессу общения, умения получать удовольствие от интересного разговора со взрослыми и сверстниками.

Несомненно, изложенный вариант подсчета может показаться практикой сложным и трудоемким. В связи с этим планируются разработка специальной компьютерной программы, позволяющей получать свернутый, готовый продукт, включающий результат обследования ребенка с нарушенным слухом, проект программы коррекционно-педагогической поддержки и конкретные рекомендации учителю класса.

В заключение считаем важным добавить, что предлагаемый подход является лишь одним из возможных и нуждается в критической оценке со стороны исследователей и практиков.

#### Литература

1. Малофеев, Н. Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. — 2010. № 5. — С. 14–20.
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. / [М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2009. — 216 с. — Ч. 1 (Стандарты второго поколения).
3. Гилевич, И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. — 1995. — № 3. — С. 39–46.