

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

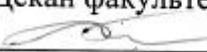
Факультет специального образования
Кафедра сурдопедагогики

(рег. № УМ.30-01-105-2014)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой


16 сентября 2014 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета


16 сентября 2014 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«СУРДОПЕДАГОГИКА»

для специальности
1 – 03 03 06 Сурдопедагогика

Составитель: Киселева А.В., доцент кафедры сурдопедагогики, кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено
на заседании совета БГПУ 24.12 2014 протокол № 3

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Сурдопедагогика» предназначен для студентов, обучающихся по специальности 1-03 03 06 Сурдопедагогика. Данный учебно-методический комплекс представляет собой совокупность программных и учебно-методических материалов.

Цель учебно-методического комплекса – повысить эффективность и качество освоения студентами содержания учебной дисциплины «Сурдопедагогика».

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелена на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Сурдопедагогика» с учетом современных тенденций в образовании;
- последовательно реализовать внутри- и междисциплинарные связи;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания дисциплины «Сурдопедагогика»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Сурдопедагогика» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения, требованиях к уровню её освоения; создаёт условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с тематическим планом курса, системой текущего и итогового контроля и т.д.

Структурными компонентами учебно-методического комплекса по дисциплине «Сурдопедагогика» являются:

1. Пояснительная записка.
2. Теоретический раздел.
3. Практический раздел.
4. Раздел контроля знаний.
5. Вспомогательный раздел.
6. Методические рекомендации по организации работы с учебно-методическим комплексом.

Теоретический раздел включает планы лекционных занятий по учебной дисциплине.

В практическом разделе отражена программа практических и лабораторных занятий.

Раздел контроля знаний включает вопросы к экзамену по учебной дисциплине.

Вспомогательный раздел представлен учебной программой учебной дисциплины «Сурдопедагогика», информационными материалами (основной и дополнительной рекомендуемой литературой). Во вспомогательном разделе также размещены перечни основных терминов и определений,

нормативно-правовых документов; материалы к лекциям, лабораторным и практическим занятиям.

В методических рекомендациях охарактеризованы особенности работы с учебно-методическим комплексом по учебной дисциплине «Сурдопедагогика».

Методические рекомендации для студентов по организации работы с электронным учебно-методическим комплексом «Сурдопедагогика»

Как можно использовать УМК?

1. Внимательно прочитать **пояснительную записку**. Познакомиться с содержанием каждого раздела УМК, его назначением и понять алгоритм поиска необходимой информации.

2. Изучить учебно-методическую карту в учебной программе учебной дисциплины во вспомогательном разделе (обратить внимание на общее количество часов для изучения предмета, соотношение лекционных, лабораторных и практических занятий).

3. Составить план изучения материала УМК: определить темы и вопросы для изучения.

4. Приступить к изучению материала по определенной теме.

Теоретический раздел содержит план лекций. Логика их расположения отражает основные разделы учебной дисциплины «Сурдопедагогика».

Практический раздел содержит программы практических и лабораторных занятий по учебной дисциплине. Ими нужно руководствоваться при подготовке к практикумам, лабораторным, обращая при этом внимание на тему, цель занятия, задания для подготовки и форму отчета. В конце тем практикума указаны литературные источники, с помощью которых можно готовиться к занятиям.

Следует обратить внимание, что многие необходимые материалы для подготовки к практическим занятиям имеются во вспомогательном блоке («Термины и определения», «Перечень нормативно-правовых документов», «Материалы к лекциям, практическим и лабораторным занятиям»).

Раздел контроля знаний содержит вопросы к экзамену по учебной дисциплине. С их помощью можно организовать самоконтроль процесса усвоения учебного материала.

Вспомогательный раздел включает учебную программу учебной дисциплины «Сурдопедагогика», список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной), информационно-методические материалы: перечень основных терминов и определений; перечень нормативно-правовой документации; материалы к лекциям, практическим и лабораторным занятиям (темы «Закономерности и принципы образовательного процесса», «Педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха», «Современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха», «Формы организации обучения

и воспитания учащихся с нарушением слуха», «Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха»).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

План лекций

Подраздел 1. Теоретико-методологические основы сурдопедагогики

Тема 1.1 Сурдопедагогика как наука

1. Объект, субъект, предмет, функции сурдопедагогики.
2. Теоретические и практические задачи сурдопедагогики, ее место в системе наук.
3. Вклад сурдопедагогики в развитие интегрированного и инклюзивного образования.
4. Основные научные категории сурдопедагогики.
5. Методология и методы исследований в сурдопедагогике.
6. Характеристика эмпирических методов (наблюдение, беседа, эксперимент, психодиагностические методы).

Литература

ОСН. [3], [5]. Доп. [1].

Тема 1.2 Педагогическая характеристика детей с нарушением слуха

1. Учет в образовательном процессе особенностей двигательной сферы, всех видов ощущений, восприятия неслышащих и слабослышащих детей.
2. Внимание и память детей с нарушением слуха.
3. Особенности развития мышления, воображения, словесной речи неслышащих и слабослышащих детей.
4. Учёт возрастных особенностей в педагогическом процессе. Индивидуальные особенности личности.
5. Классификации детей с нарушением слуха.
6. Возможность интеграции детей с нарушением слуха.

Литература

Осн. [3], [5]. Доп. [1], [3], [9].

Тема 1.3 Социализация лиц с нарушением слуха

1. Основные институты социализации учащихся с нарушением слуха.
2. Социально-бытовая адаптация учащихся с нарушением слуха.
3. Ребенок с нарушением слуха в системе общественных отношений.
4. Взаимодействие социальных институтов. Построение партнерских отношений с семьями учащихся с нарушением слуха, обучающихся в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.
5. Профессиональное самоопределение лиц с нарушением слуха.

6. Условия и факторы успешной социализации лиц с нарушением слуха.

Литература

Осн. [3], [5]. Доп. [1], [9], [10].

Тема 1.4 Нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха

1. Образовательные возможности лиц с нарушением слуха.
2. Современная система образования лиц с нарушением слуха: цели специального образования; уровни специального образования (дошкольное, общее базовое, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее, послевузовское).
3. Обучение детей с нарушением слуха в специальной общеобразовательной школе, специальном дошкольном учреждении.
4. Обучение детей с нарушением слуха на дому, в условиях стационарного лечебного учреждения, в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.
5. Интегрированное и инклюзивное обучение на всех ступенях образования: опыт и перспективы. Ресурсные центры.

Литература

Осн. [1], [2], [3]. Доп. [4], [5], [8].

Подраздел 2. Теория образовательного процесса

Тема 2.1 Компоненты образовательного процесса

1. Педагог как объект и субъект образовательного процесса, ребенок с нарушением слуха как объект и субъект образовательного процесса.
2. Обучение, воспитание, самообразование, самовоспитание, коррекционная работа как составляющие образовательного процесса.
3. Педагогическая диагностика.
4. Особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Литература

Осн. [2], [3], [5]. Доп. [1], [10].

Тема 2.2 Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха

1. Психолого-педагогическая сущность коррекционной работы и ее задачи.
2. Коррекционная направленность обучения учащихся с нарушением слуха.
3. Принципы коррекционной работы.
4. Основные направления и содержание коррекционной работы в учреждении, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

5. Коррекционная направленность воспитания детей с нарушением слуха.

Литература

ОСН. [3], [4], [5]. ДОП. [1].

Тема 2.3 Закономерности и принципы образовательного процесса

1. Закономерности образовательного процесса.
2. Общедидактические принципы
3. Специфические принципы обучения незлышащих и слабослышащих детей.
4. Принципы воспитания детей с нарушением слуха.

Литература

ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [10].

Тема 2.4 Педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха

1. Верботональная система обучения детей с нарушением слуха.
2. Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике.
3. Штайнеровская педагогика в обучении детей с нарушением слуха.

Литература

Осн. [3], [5]. Доп. [1], [8].

Тема 2.5 Современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха

1. Макротехнологии (определяющие стратегию педагогического процесса) и микротехнологии (конкретные приемы, определяющие тактику педагогического взаимодействия).
2. Функции образовательных технологий. Последовательность процесса работы педагога с технологиями.
3. Технологии развивающего обучения (Л.В. Занков и др.).
4. Технология программированного обучения.
5. Технология интерактивной игры.
6. Технология трансформирования знаний, умений и навыков (традиционная технология обучения).
7. Технологии воспитания учащихся с нарушением слуха. Гуманистическая воспитательная технология.

Литература

Осн. [3], [5]. Доп. [1], [3], [6], [7].

Подраздел 3. Организационно-методические основы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Тема 3.1 Целеполагание в образовательном процессе

1. Виды целей. Глобальная цель, конкретно-историческая, личная (индивидуальная).

2. Стратегические цели, тактические, оперативные цели; перспективные и промежуточные цели; общие и частные цели.

3. Образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные цели, задачи.

4. Целеполагание как деятельность. Определение и формулировка целей и задач.

5. Конкретизация целей, задач уроков и воспитательных занятий в зависимости от учебного предмета, направления воспитательной работы, особенностей социальной ситуации в образовательном процессе.

Литература

ОСН. [1], [2], [3]. ДОП. [1], [5], [9], [10].

Тема 3.2 Содержание специального образования детей с нарушением слуха

1. Традиционный и компетентностный подходы к определению содержания образования детей с нарушением слуха.

2. Ориентировочный, концептуально-моделирующий, конкретно-нацеливающий, предметный уровни содержания образовательного процесса.

3. Содержание обучения учащихся с нарушением слуха.

4. Содержание воспитания учащихся с нарушением слуха.

5. Знания и умения компенсаторного характера, оптимизирующие различные виды деятельности учащихся с нарушением слуха, включение неслышащих и слабослышащих детей в социальное взаимодействие в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

6. Документы, определяющие содержание образования (образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебники, учебно-методические комплексы).

Литература

ОСН. [1], [2], [3], [4]. ДОП. [1], [3], [5], [9], [10].

Тема 3.3 Формы организации обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

1. Современная классификация форм организации обучения учащихся с нарушением слуха по различным критериям.

2. Характеристика форм организации обучения учащихся с нарушением слуха.

3. Урок как основная форма организации учебного процесса. Типы и структура уроков, формы учебной работы на уроке.

4. Воспитательное мероприятие, воспитательное занятие, воспитательное дело как формы организации внеурочной деятельности с детьми с нарушением слуха.

5. Классификации воспитательных мероприятий по методам, лежащим в их основе; по структуре организации; по задачам воспитания; по компонентам, характеризующим личность.

6. Структура и продолжительность воспитательных мероприятий.

7. Формы организации коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха (индивидуальные и групповые занятия).

Литература

ОСН. [2], [3], [4], [5]. ДОП. [1], [8], [9], [10].

Тема 3.4 Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

1. Различные подходы к классификации методов обучения в зависимости от признаков, положенных в их основу.

2. Методы обучения и особенности их реализации в работе с учащимися с нарушением слуха. Словесные методы, практические, наглядные методы, видеометод.

3. Методы воспитания и особенности их реализации в работе с учащимися с нарушением слуха.

4. Методы, обеспечивающие социальное включение детей с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Литература

ОСН. [2], [3], [4], [5]. ДОП. [1], [9], [10].

Тема 3.5 Средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

1. Виды деятельности, типичные для младшего школьного возраста.

2. Среда в педагогическом плане (микросреда).

3. Предметы и приспособления для осуществления различных видов деятельности (учебники и учебные пособия, технические средства обучения, наглядные средства и др.).

4. Специфические средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха.

Литература

Осн. [2], [3]. Доп. [1], [2], [7], [9], [10].

Тема 3.6 Контроль и оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха

1. Место контроля в педагогическом процессе, педагогическом мониторинге, его задачи.

2. Методы, формы, виды контроля.

3. Оценка и отметка.

4. Особенности использования 10-бальной шкалы при оценивании учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха.

5. Дифференцированный и индивидуальный подходы в оценке учебно-познавательной деятельности обучающихся с нарушением слуха.

6. Оценка учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания.

7. Определение уровня развития, уровня воспитанности детей с нарушением слуха.

Литература

ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [9], [10].

Тема 3.7 Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха

1. Управляющая подсистема и управляемая подсистема учреждения специального образования.
2. Функции управления: анализ, планирование, организация, координация, контроль, стимулирование.
3. Дополнительные управленческие функции иного учреждения образования, реализующего образовательные программы специального образования. Распределение дополнительных управленческих функций между должностными лицами учреждения образования.
4. Внутришкольный контроль за образовательным процессом. Функции, виды и способы контроля.
5. Методическая работа в школе.
6. Аттестация учителей-дефектологов (сурдопедагогов).

Литература

Осн. [3]. Доп. [1].

Тема 3.8 Квалификационная характеристика учителя-дефектолога (сурдопедагога)

1. Учитель-дефектолог (сурдопедагог) – организатор и руководитель образовательного процесса.
2. Ступени профессионального роста сурдопедагога.
3. Квалификационная характеристика учителя дефектолога (сурдопедагога).
4. Должностные обязанности учителя-дефектолога (сурдопедагога) в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.

Литература

Осн. [3]. Доп. [1].

ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 01.02.2011. – № 13. – 2/1795. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Пуйман, С. А. Педагогика современной школы / С. А. Пуйман. – Минск : Тетра-Системс, 2011. – 224 с.
3. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 655 с.
4. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: учеб.- метод. пособие / С. Н. Феклистова, Т. И. Обухова, Л.В. Михайловская – Минск: БГПУ, 2011. – 216 с.

5. Янн, П. А. Воспитание и обучение неслышащего ребенка : Сурдопедагогика как наука : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Янн ; пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Academia, 2011. – 248 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

1. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика / Л. В. Андреева . – М. : Academia, 2005. – 384 с.

2. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

3. Грицук, Н. А. Формирование личности в условиях слуховой депривации: общее, специальное, специфическое : пособие / Н. А. Грицук. – Минск : БГПУ, 2004. – 76 с.

4. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы : 13 марта 2012 г., № 5/35382 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – Минск : Амалфея, 2012. – 31 с.

5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.

6. Коррекционно-образовательные технологии : пособие для педагогов / А. Н. Коноплева, Е. М. Калинина и др.; науч. ред. А. Н. Коноплева. – Минск : НИО, 2004. – 56 с.

7. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в обучении произношению / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Ю. Б. Зеленская. – М. : Полиграф-Сервис, 2004. – 231 с.

8. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева; науч. ред. Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2005. – 105 с.

9. Пенин, Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях / Г. Н. Пенин [и др.]. – М. : КАРО, 2006. – 499 с.

10. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций / Т. А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – 368 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Программа практических занятий

Тема:

Педагогическая характеристика детей с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать представления об особенностях психофизического развития детей с нарушением слуха; формировать умения

наблюдать за учащимися в учебной деятельности, составлять педагогическую характеристику; воспитывать любовь к детям.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Особенности познавательной деятельности в условиях слуховой депривации и их учет в организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха.
2. Учёт возрастных особенностей в педагогическом процессе.
3. Индивидуальные особенности личности.
4. Классификации детей с нарушением слуха.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Актуализация представлений об особенностях психофизического развития детей с нарушением слуха.
2. Наблюдение за учащимися с нарушением слуха в процессе учебной деятельности (по видеофрагментам).
3. Педагогическая характеристика учащихся с нарушением слуха.

Литература

1. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 83-115.

Тема:

Социализация лиц с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать представления об основных институтах социализации учащихся с нарушением слуха; формировать умения определять оптимальные пути взаимодействия социальных институтов, условия и факторы успешной социализации лиц с нарушением слуха; воспитывать интерес к педагогической деятельности.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Основные институты социализации учащихся с нарушением слуха.
2. Социально-бытовая адаптация учащихся с нарушением слуха.
3. Взаимодействие социальных институтов.
4. Профессиональное самоопределение лиц с нарушением слуха.
5. Условия и факторы успешной социализации лиц с нарушением слуха.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика основных институтов социализации учащихся с нарушением слуха.
2. Характеристика особенностей социально-бытовой адаптации учащихся с нарушением слуха.
3. Определение оптимальных путей взаимодействия социальных институтов.
4. Определение особенностей профессионального самоопределения лиц с нарушением слуха.
5. Определение условий и факторов успешной социализации лиц с нарушением слуха.

Литература

1. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2005. – 105 с.

2. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций / Т.А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – С. 99-119.

3. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 629-651.

4. Янн, П.А. Воспитание и обучение неслышащего ребенка : Сурдопедагогика как наука : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.А. Янн ; пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой ; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М. : Academia, 2011. – 248 с.

Тема:

Нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания о нормативно-правовых основах образования лиц с нарушением слуха; формировать умения выполнять анализ нормативно-правовых документов РБ, характеризовать организационные основы образования лиц с нарушением слуха.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Образовательные возможности лиц с нарушением слуха, регламентируемые Кодексом РБ «Об образовании».

2. Организационные основы образования лиц с нарушением слуха.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Перечисление учреждений образования и иных организаций, которым в соответствии с законодательством РБ предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующую программы специального образования.

2. Анализ нормативно-правовых документов РБ по проблеме специального образования с целью определения образовательных возможностей лиц с нарушением слуха (Кодекса РБ об образовании и др.).

Схема анализа

1) Виды учреждений, которые предоставляют возможность для воспитания и обучения детей с нарушением слуха.

2) Цель и задачи образования детей с нарушением слуха.

3) Особенности организации процесса воспитания и обучения детей с нарушением слуха.

3. Характеристика организационных основ образования лиц с нарушением слуха.

Литература

1. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы / сайт «Право (законодательство Республики Беларусь)». Дата доступа 28.04.2014.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 01.02.2011. – № 13. – 2/1795. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.

3. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Мн.: НИО, 2005. – 105 с.

4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 г. № 136 «Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них» и другие нормативные документы, регламентирующие образование детей с нарушением слуха.

Тема:

Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: расширять знания о коррекционном характере педагогического процесса в специальной школе, учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха; формировать умения характеризовать направления и содержание коррекционно-педагогической работы, определять структуру индивидуальных и групповых коррекционных занятий; обосновывать собственную точку зрения.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Основные направления коррекционно-педагогической работы в специальной школе, учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

2. Содержание коррекционно-педагогической деятельности в специальной школе, учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Самостоятельная подготовка текста (7-8 предложений) о коррекционной направленности педагогического процесса в работе с детьми с нарушением слуха.

2. Характеристика направлений и содержания коррекционно-педагогической работы в специальной общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха, учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха (с использованием видеоматериалов).

3. Определение структуры индивидуальных и фронтальных коррекционных занятий (на основе видеоматериалов, представленных моделей занятий).

Литература

1. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 501-552, 578-600.

5. Феклистова, С.Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: учеб.-метод. пособие / С.Н. Феклистова, Т.И. Обухова, Л.В. Михайловская – Минск : БГПУ, 2011. – 216 с.

Тема:

Закономерности и принципы образовательного процесса – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания о принципах образовательного процесса; формировать умения анализировать урок и воспитательное занятие с точки зрения реализации педагогических принципов, обосновывать собственную точку зрения.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Закономерности образовательного процесса.
2. Общедидактические принципы.
3. Специфические принципы.
4. Принципы воспитания.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика закономерностей образовательного процесса.
2. Заполнение таблицы:

Общедидактические принципы	Специфические принципы	Принципы воспитания

3. Анализ моделей уроков с точки зрения реализации общедидактических и специфических принципов (доступности, наглядности, сознательности и активности и др.; принципов максимального обогащения речевой практики, учета социальных факторов в формировании личности слабослышащего школьника, обучения основам наук в единстве с усвоением родного языка как средства общения и др.).

4. Анализ моделей воспитательных занятий с точки зрения реализации принципов воспитания (учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; связи воспитания с жизнью; принцип единства, целостности и преемственности в воспитании; уважения и требовательности к личности; педагогического оптимизма; воспитания в коллективе; воспитания детей на основе их активной и самостоятельной деятельности).

Литература

1. Грицук, Н.А. Формирование личности в условиях слуховой депривации: общее, специальное, специфическое / Н.А. Грицук. – Мн. : БГПУ, 2004. – С. 55-56.

2. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – С. 69-87.

3. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 388-399, 563-568.

Тема:

Педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: формировать умение характеризовать, анализировать педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха; развивать умение обосновывать собственную точку зрения.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Билингвистическая система обучения незлышащих.
2. Обучение детей с нарушением слуха в условиях интеграции, инклюзии.
3. Система обучения незлышащих на основе словесной речи (коммуникационная система).

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика билингвистической системы обучения незлышащих.
2. Характеристика особенностей обучения детей с нарушением слуха в условиях интеграции.
3. Выполнение тестовых заданий типа:
 - Стратегия билингвистического обучения предполагает ...
 - Методология билингвистического обучения основывается на признании: ...
 - Интеграция – это ...
 - Проблемой интеграции в практике специального образования занимались ...
 - Коммуникационная система разработана...

Литература

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варенова. – Мн., 2003. – С. 77-89, 118-127.
2. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 148-164.

Тема:

Современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания о современных образовательных технологиях; формировать умения характеризовать, анализировать современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха; формировать умение определять возможности реального использования различных технологий в

сурдопедагогической практике; развивать умение обосновывать собственную точку зрения.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Современные образовательные технологии.
2. Информационные технологии в сурдопедагогической практике.
3. Технология проблемного обучения в сурдопедагогической практике.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Общая характеристика современных образовательных технологий.
2. Характеристика возможностей использования информационных технологий в сурдопедагогической практике.
3. Характеристика технологии проблемного обучения и возможностей ее использования в сурдопедагогической практике.
4. Выполнение тестовых заданий типа:
 - Современные технологии обучения, используемые в сурдопедагогической практике: ...
 - Психологические основы проблемного обучения разрабатывали ...

Литература

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 2011. – 224 с.
2. Коррекционно-образовательные технологии : пособие для педагогов / А.Н. Коноплева, Е.М. Калинина и др.; науч. ред. А.Н. Коноплева. – Минск : НИО, 2004. – 56 с.
3. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в обучении произношению / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Ю.Б. Зеленская. – М. : Полиграф-Сервис, 2004. – 231 с.
4. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 116-147.
5. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Academia, 1999. – С. 249-285.

Тема:

Целеполагание в образовательном процессе – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания о целеполагании в образовательном процессе; формировать умения формулировать цели, задачи уроков и воспитательных занятий с учетом учебного предмета, направления воспитательной работы, особенностей социальной ситуации в образовательном процессе; развивать интерес к педагогической деятельности.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Виды целей.
2. Образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи.
3. Целеполагание как деятельность.

4. Конкретизация целей, задач уроков и воспитательных занятий в зависимости от учебного предмета, направления воспитательной работы, особенностей социальной ситуации в образовательном процессе.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика разных видов целей.
2. Перечисление образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач.
3. Характеристика целеполагания как деятельности.
4. Определение и формулировка целей и задач к конкретным урокам и воспитательным занятиям (по представленным видеофрагментам и планам-конспектам).

Литература

1. Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск : Тетра-Системс, 2002. – С. 76-80.
2. Пуйман, С. А. Педагогика современной школы / С. А. Пуйман. – Минск : Тетра-Системс, 2011. – 224 с.
3. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – 383 с.
4. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 655 с.

Тема:

Содержание специального образования детей с нарушением слуха – 4 ч.

Задачи: совершенствовать знания о законодательстве РБ в области специального образования; формировать умения анализировать документы, определяющие содержание образования учащихся с нарушением слуха, разрабатывать тематику воспитательных дел и занятий соответственно определенному направлению воспитания учащихся.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.
2. Нормативные документы, регламентирующие содержание обучения в специальной школе для детей с нарушением слуха.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика содержания воспитания учащихся с нарушением слуха.
2. Разработка тематики воспитательных занятий по различным направлениям воспитания, регламентированном Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.
3. Перечисление нормативных документов, регламентирующих содержание обучения в специальной школе для детей с нарушением слуха, в классах интегрированного обучения и воспитания; характеристика содержания обучения учащихся с нарушением слуха.

4. Знакомство с учебными программами и учебниками, используемыми при обучении детей с нарушением слуха, выделение структурных частей, определение их назначения, анализ содержания каждой структурной части.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2007. – № 2. – С. 3–19.

2. Программы для общеобразовательных школ и специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 01.02.2011. – № 13. – 2/1795. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.

4. Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск : Тетра-Системс, 2002. – С. 81-90.

5. Пуйман, С. А. Педагогика современной школы / С. А. Пуйман. – Минск : Тетра-Системс, 2011. – 224 с.

6. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций / Т.А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – С. 162-185.

7. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 345-377.

8. Учебники для специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха.

Тема:

Формы организации воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха – 4 ч.

Задачи: формировать умения выполнять общедидактический анализ уроков и воспитательных занятий и их моделей, определять и формулировать задачи педагогической деятельности, разрабатывать модели уроков и воспитательных занятий; развивать умение доказывать преимущество определенной позиции.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Характеристика классных и внеклассных форм организации учебно-воспитательного процесса.

2. Целесообразность использования различных форм организации учебно-воспитательного процесса.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Составление перечня классных и внеклассных форм организации учебно-воспитательного процесса.

2. Выполнение общедидактического анализа урока и воспитательного занятия (по видеофрагментам).

3. Выполнение общедидактического анализа уроков, воспитательных и коррекционных занятий (их моделей) с использованием различных форм организации учебно-воспитательного процесса.

4. Разработка модели урока и воспитательного занятия, формулировка задач педагогической деятельности.

Литература

1. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – С. 105-122, 202-210.

2. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 427-468, 569-582.

3. Программа для специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха.

Схема анализа занятий (мероприятий), проводимых воспитателем, студентом-практикантом

1. Дата, класс, ФИО воспитателя.
2. Вид занятия (подготовка домашних заданий, беседа и пр.), соответствие формы занятия индивидуальным и возрастным возможностям учащихся.
3. Тема занятия, его цель, задачи, связь с учебным процессом, место в процессе воспитания и развития ребенка с нарушением слуха.
4. Место и время проведения занятия (проводится в классе, игровой комнате и т.п.).
5. Организационный уровень занятия (начало занятия, его своевременность, четкое выполнение плана, протяженность занятия).
6. Отношение воспитанников к занятию, мероприятию (интерес, активность, дисциплинированность, самостоятельность, равнодушие и т.п.).
7. Анализ методики проведения занятия:
 - Особенности содержания, проведения занятия.
 - Какие технические, наглядные средства и методы были использованы?
 - Как, каким способом решались поставленные задачи?
 - Как воспитатель использовал остаточный слух учащихся (четкость, разборчивость, самоконтроль речи и т.д.)? Как развивал речь, формировал умения общения (воспитатель-воспитанник, воспитанник-воспитатель, воспитанник-воспитанник)?
 - Как учитывал возрастные и индивидуальные особенности учащихся с нарушением слуха при проведении занятия?
8. Образовательно-развивающая ценность занятия.
Какие новые знания и умения приобрели учащиеся, благодаря проведению данного занятия? Какие приемы познавательной деятельности усвоили? Какие интеллектуальные качества формировались?
9. Воспитательная ценность занятия.
Воспитанию каких моральных качеств личности способствовало занятие?
10. Отношение студента-практиканта (воспитателя) к детям (дружественное, доброжелательное и т. д.).

Схема общедидактического анализа урока

1. Тема урока.
2. Задачи урока, их реализация.

3. Тип урока, его структура, соотношение компонентов.
4. Использование наглядного, дидактического материала, технических средств обучения.
5. Деятельность учащихся на уроке (характер, степень самостоятельности)
6. Речь учителя и учащихся. Формы и виды речи, используемые на уроке. Работа над речью детей.
7. Взаимопонимание и сотрудничество на уроке.
8. Общий вывод.

Тема:

Методы воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания о методах воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха; формировать умения выбирать оптимальное сочетание методов воспитания и обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, разрабатывать методическую структуру урока, воспитательного занятия на основе предложенных тем.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Методы воспитания.
2. Методы обучения.
3. Условия оптимального выбора педагогических методов.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика методов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха.
2. Характеристика условий оптимального выбора педагогических методов.
3. Подбор оптимального сочетания методов воспитания и обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей (на основе видеоматериалов).
4. Разработка методической структуры урока, воспитательного занятия на основе предложенных тем.

Литература

1. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – С. 87-105, 202-210, 253-265.
2. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 226-228, 400-426, 460-463, 569-582.
3. Программа для специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха.
4. Учебники для специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха.

Тема:

Средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания о средствах обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха; формировать умения анализировать урок и воспитательное занятие с позиции оптимальности использования различных средств воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха, педагогически целесообразно применять средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха; развивать аналитические умения.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Виды деятельности, типичные для младшего школьного возраста.
2. Семья, ученический коллектив, детские организации как среда в педагогическом плане (микросреда).
3. Виды наглядных средств обучения детей с нарушением слуха.
4. Технические средства обучения детей с нарушением слуха.
5. Специфические средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха.
6. Организация образовательной среды для детей с нарушением слуха.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика видов деятельности, типичных для младшего школьного возраста.
2. Характеристика среды в педагогическом плане (микросреды): семья, ученический коллектив, детские организации.
3. Перечисление наглядных и технических средств обучения детей с нарушением слуха, раскрытие особенностей их применения в процессе обучения слабослышащих и неслышащих учащихся.
4. Характеристика специфических средств обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха.
5. Определение педагогической целесообразности применения различных средств обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха (по видеофрагментам урока, воспитательного занятия).
6. Определение особенностей организации образовательной среды для детей с нарушением слуха в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.

Литература

1. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
2. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций / Т.А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – С. 186-229.
3. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 483-492.

Тема:

Контроль и оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: формировать умения адекватной оценки результатов воспитания и обучения школьников с нарушением слуха; развивать умение обосновывать собственную точку зрения, аналитические умения.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Особенности оценки учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха.
2. Определение уровня развития и уровня воспитанности учащихся.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Краткая характеристика инструктивно-методических материалов по оценке результатов учебной деятельности учащихся с нарушением слуха.
2. Перечисление критериев уровня развития и уровня воспитанности учащихся.
3. Оценка продуктов учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха (тестовых заданий, рисунков, учебных тетрадей).

Литература

1. Инструктивно-методические материалы «Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся», утвержденные Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 31.07.2003 № 06-13/27.
2. Инструктивно-методические материалы «Оценка результатов учебной деятельности учащихся учреждений, обеспечивающих получение специального образования детьми с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении)» от 07.12.2005.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 24.05.2002 г. № 21 «О введении десятибалльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования».
4. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – С. 493-501.

Тема:

Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: актуализировать знания об особенностях управления учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха; формировать умение определять особенности внутришкольного контроля за образовательным процессом, методической работы в учреждении образования, создавшем условия для обучения детей с нарушением слуха; развивать интерес к педагогической и руководящей деятельности.

Содержание работы

Вопросы для обсуждения

1. Система управления учреждением образования.

2. Внутришкольный контроль за образовательным процессом. Функции, виды и способы контроля.

3. Методическая работа в школе.

Выполнение практического задания (выполняется на занятии)

1. Характеристика системы управления учреждением образования.

2. Характеристика особенностей внутришкольного контроля за образовательным процессом.

3. Определение особенностей методической работы в учреждении образования, создавшем условия для обучения детей с нарушением слуха.

Литература

1. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика / Л.В. Андреева . – М. : Academia, 2005. – 384 с.

2. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е.Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 655 с.

ПРОГРАММА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

Тема:

Методы воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: формировать умения анализировать урок и воспитательное занятие с позиции оптимального использования методов воспитания и обучения, определять логику и последовательность работы над новым материалом; развивать наблюдательность; формировать профессионализм.

Задания для подготовки: изучить лекционный материал по теме «Методы воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха».

План проведения:

1. Наблюдение урока в учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха (1 ч.).

2. Наблюдение воспитательного занятия в учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха (20 мин.).

3. Анализ урока и воспитательного занятия с позиции оптимального использования методов воспитания и обучения (25 мин.).

Форма отчетности: анализ урока и воспитательного занятия с позиции оптимального использования методов воспитания и обучения.

Тема:

Формы организации воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха – 2 ч.

Задачи: развивать умение выполнять общий анализ уроков и воспитательных занятий; развивать наблюдательность; формировать педагогическое мастерство.

Задания для подготовки: изучить лекционный материал по теме «Формы организации воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха».

План проведения:

1. Наблюдение стандартного урока в учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха (35 мин.).
2. Наблюдение фрагмента нестандартного урока в учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха (25 мин.).
2. Наблюдение воспитательного занятия в учреждении образования, создавшем условия для обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха (10 мин.).
3. Анализ уроков и воспитательного занятия – 20 мин.

Форма отчетности: анализ уроков и воспитательного занятия.

Схема общедидактического анализа урока

9. Тема урока.
10. Задачи урока, их реализация.
11. Тип урока, его структура, соотношение компонентов.
12. Использование наглядного, дидактического материала, технических средств обучения.
13. Деятельность учащихся на уроке (характер, степень самостоятельности)
14. Речь учителя и учащихся. Формы и виды речи, используемые на уроке. Работа над речью детей.
15. Взаимопонимание и сотрудничество на уроке.
16. Общий вывод.

Схема анализа занятий (мероприятий), проводимых воспитателем, студентом-практикантом

1. Дата, класс, ФИО воспитателя.
2. Вид занятия (подготовка домашних заданий, беседа и пр.), соответствие формы занятия индивидуальным и возрастным возможностям учащихся.
3. Тема занятия, его цель, задачи, связь с учебным процессом, место в процессе воспитания и развития ребенка с нарушением слуха.
4. Место и время проведения занятия (проводится в классе, игровой комнате и т.п.).
5. Организационный уровень занятия (начало занятия, его своевременность, четкое выполнение плана, протяженность занятия).
6. Отношение воспитанников к занятию, мероприятию (интерес, активность, дисциплинированность, самостоятельность, равнодушие и т.п.).
7. Анализ методики проведения занятия:
 - Особенности содержания, проведения занятия.
 - Какие технические, наглядные средства и методы были использованы?
 - Как, каким способом решались поставленные задачи?
 - Как воспитатель использовал остаточный слух учащихся (четкость, разборчивость, самоконтроль речи и т.д.)? Как развивал речь, формировал умения общения (воспитатель-воспитанник, воспитанник-воспитатель, воспитанник-воспитанник)?

• Как учитывал возрастные и индивидуальные особенности учащихся с нарушением слуха при проведении занятия?

8. Образовательно-развивающая ценность занятия.

Какие новые знания и умения приобрели учащиеся, благодаря проведению данного занятия? Какие приемы познавательной деятельности усвоили? Какие интеллектуальные качества формировались?

9. Воспитательная ценность занятия.

Воспитанию каких моральных качеств личности способствовало занятие?

10. Отношение студента-практиканта (воспитателя) к детям (дружественное, доброжелательное и т. д.).

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Вопросы к экзамену

1. Объект, субъект, предмет, цель, задачи, методы сурдопедагогики.
2. Основные категории сурдопедагогики.
3. Особенности психического развития детей с нарушением слуха.
4. Классификация детей с нарушением слуха.
5. Основные институты социализации учащихся с нарушением слуха и педагогический процесс.
6. Нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха.
7. Обучение, воспитание, самообразование, самовоспитание, коррекционная работа – составляющие целостного педагогического процесса.
8. Задачи, принципы, основные направления, содержание коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха.
9. Закономерности образовательного процесса.
10. Принципы целостного образовательного процесса.
11. Верботальная система обучения детей с нарушением слуха.
12. Билингвистическая система обучения незлышащих.
13. Обучение детей с нарушением слуха в условиях интеграции.
14. Штайнеровская педагогика в обучении детей с нарушением слуха.
15. Теория связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением.
16. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
17. Программированное обучение учащихся с нарушением слуха.
18. Развивающая дидактическая система обучения Л.В. Занкова.
19. Теория формирования учебной деятельности с позиций ведущей деятельности в младшем школьном возрасте Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.
20. Проблемное обучение учащихся с нарушением слуха.
21. Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике.

22. Макротехнологии и микротехнологии. Функции образовательных технологий, последовательность процесса работы педагога с технологиями.
23. Информационные технологии в сурдопедагогической практике (Ю.Б. Зеленская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др.).
24. Гуманистическая воспитательная технология.
25. Целеобразование в целостном педагогическом процессе.
26. Ориентировочный, концептуально-моделирующий, конкретно-нацеливающий, предметный уровни содержания педагогического процесса.
27. Содержание обучения учащихся с нарушением слуха.
28. Содержание воспитания учащихся с нарушением слуха.
29. Методы воспитания и особенности их реализации в работе с учащимися с нарушением слуха (информационные методы: чтение, пример, педагогическое требование, беседа, просмотр фильма и др.).
30. Практически-действенные методы воспитания (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, организация общественно полезной деятельности).
31. Стимулирующие методы (поощрение, наказание, соревнование).
32. Различные подходы к классификации методов обучения в зависимости от признаков, положенных в их основу.
33. Словесные методы обучения учащихся с нарушением слуха (рассказ, беседа, объяснение, разъяснение и др.).
34. Практические методы обучения учащихся с нарушением слуха: работа с книгой, упражнение, практические работы, лабораторные работы.
35. Наглядные методы обучения учащихся с нарушением слуха (наблюдение, демонстрация, иллюстрация).
36. Образовательная среда в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.
37. Средства воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха (виды деятельности, типичные для младшего школьного возраста; предметы и приспособления для осуществления различных видов деятельности).
38. Среда в педагогическом плане (микросреда). Семья, ученический коллектив, детские организации.
39. Формы организации обучения учащихся с нарушением слуха.
40. Урок в учреждении образования, создавшем условия для обучения детей с нарушением слуха.
41. Воспитательное мероприятие, воспитательное занятие, воспитательное дело как формы организации внеурочной деятельности с детьми с нарушением слуха.
42. Классификации воспитательных мероприятий.
43. Беседа, диспут, экскурсия как формы организации внеурочной деятельности детей с нарушением слуха.
44. Праздник, субботник, занятие кружка как формы организации внеурочной деятельности детей с нарушением слуха.
45. Формы организации коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха (индивидуальные и групповые занятия).

46. Оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха.
47. Сущность, функции, методы и формы педагогического контроля.
48. Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха.
49. Методическая работа в школе.
50. Квалификационная характеристика сурдопедагога.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

СУРДОПЕДАГОГИКА (Сурдопедагогика)

**Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальностей:**

1-03 03 06 Сурдопедагогика

Факультет	специального образования
Кафедра	сурдопедагогики
Курс	2
Семестр	3, 4

Лекции 38 часов	Экзамен – 4 семестр
Практические (семинарские) занятия 32 часа	
Лабораторные занятия 4 часа	

Аудиторных часов по разделу учебной дисциплины 74 часа

Всего часов по учебной дисциплине 338 часов

Форма получения высшего образования
дневная и заочная

Составила А.В. Киселева, канд. пед. наук, доцент

2014 г.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Сурдопедагогика» предназначена для студентов, обучающихся по специальности 1 – 03 03 06 Сурдопедагогика и включает раздел «Сурдопедагогика».

Цель раздела «Сурдопедагогика» – обеспечить теоретическую и практическую подготовку, позволяющую эффективно решать общие и специфические вопросы обучения и воспитания детей с нарушением слуха, показать специфику организации и реализации образовательного процесса в учреждениях специального и интегрированного образования.

В процессе изучения раздела «Сурдопедагогика» решаются следующие задачи:

- углубление общей психолого-педагогической подготовки, формирование интегративного видения основных проблем воспитания, обучения и развития детей с нарушением слуха;
- изучение нормативно-правовых основ системы специального образования Республики Беларусь;
- овладение теорией и практикой обучения, воспитания и оказания коррекционной помощи детям с нарушением слуха;
- изучение теории и практики специального и интегрированного образования детей с нарушением слуха.

Раздел «Сурдопедагогика» учебной дисциплины «Сурдопедагогика» играет ведущую роль в подготовке сурдопедагогов, так как позволяет системно и глубоко изучить особенности педагогической работы с детьми с нарушением слуха. Раздел «Сурдопедагогика» строится на основе интеграции внутрисистемных и межсистемных связей с другими научными областями: философией, медициной, правом, лингвистикой, общей и специальной психологией, общей педагогикой. Раздел «Сурдопедагогика» связан с учебными дисциплинами «Коррекционная педагогика», «Педагогика»; разделом «История сурдопедагогики» учебной дисциплины «Сурдопедагогика», разделом «Сурдопсихология» учебной дисциплины «Психология лиц с особенностями психофизического развития».

В результате изучения раздела «Сурдопедагогика» студенты должны знать:

- нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха в Республике Беларусь;
- педагогические системы и технологии образования лиц с нарушением слуха.

В результате изучения раздела «Сурдопедагогика» студенты должны уметь:

- проектировать и организовывать образовательный процесс с учетом специальных образовательных потребностей детей с нарушением слуха.

В результате изучения раздела «Сурдопедагогика» студенты должны владеть:

- технологиями обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

В соответствии с учебным планом, общее количество учебного времени, отводимого на изучение учебной дисциплины «Сурдопедагогика», составляет 338 часов, из них на раздел «Сурдопедагогика» выделено 74 аудиторных часа (38 часов – лекции, 32 часа – практические занятия, 4 часа – лабораторные занятия).

На изучение раздела «Сурдопедагогика» студентами заочной формы получения образования отводится 20 часов аудиторных занятий, из них 12 часов лекций, 6 часов практических занятий, 2 часа лабораторных занятий.

Итоговый контроль по разделу «Сурдопедагогика» проводится в форме экзамена.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Подраздел 1. Теоретико-методологические основы сурдопедагогики

Тема 1.1 Сурдопедагогика как наука

Объект, субъект, предмет, функции, теоретические и практические задачи сурдопедагогики, ее место в системе наук. Вклад сурдопедагогики в развитие интегрированного и инклюзивного образования.

Основные научные категории сурдопедагогики.

Методология и методы исследований в сурдопедагогике. Характеристика эмпирических методов (наблюдение, беседа, эксперимент, психодиагностические методы).

Тема 1.2 Педагогическая характеристика детей с нарушением слуха

Особенности познавательной деятельности в условиях слуховой депривации и их учет в организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Учет в образовательном процессе особенностей двигательной сферы, всех видов ощущений, восприятия неслышащих и слабослышащих детей (А.И. Дьячков, В. Флери и др.). Внимание и память детей с нарушением слуха (А.В. Гоголева, И.М. Соловьев, Т.В. Розанова и др.). Особенности развития мышления, воображения, словесной речи неслышащих и слабослышащих детей (М.М. Нудельман, Т.И. Обухова, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина и др.). Учёт возрастных особенностей в педагогическом процессе. Индивидуальные особенности личности.

Классификации детей с нарушением слуха (Л.В. Нейман, Р.М. Боскис). Международная классификация.

Возможность интеграции детей с нарушением слуха.

Тема 1.3 Социализация лиц с нарушением слуха

Основные институты социализации учащихся с нарушением слуха.

Социально-бытовая адаптация учащихся с нарушением слуха.

Ребенок с нарушением слуха в системе общественных отношений.

Взаимодействие социальных институтов. Построение партнерских отношений с семьями учащихся с нарушением слуха, обучающихся в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.

Профессиональное самоопределение лиц с нарушением слуха.

Условия и факторы успешной социализации лиц с нарушением слуха.

Тема 1.4 Нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха

Образовательные возможности лиц с нарушением слуха. Современная система образования лиц с нарушением слуха: цели специального образования; уровни специального образования (дошкольное, общее базовое, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее, послевузовское).

Обучение детей с нарушением слуха в специальной общеобразовательной школе, специальном дошкольном учреждении, на дому, в условиях стационарного лечебного учреждения, в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Интегрированное и инклюзивное обучение на всех ступенях образования: опыт и перспективы. Ресурсные центры.

Подраздел 2. Теория образовательного процесса

Тема 2.1 Компоненты образовательного процесса

Педагог как объект и субъект образовательного процесса, ребенок с нарушением слуха как объект и субъект образовательного процесса.

Обучение, воспитание, самообразование, самовоспитание, коррекционная работа как составляющие образовательного процесса.

Педагогическая диагностика.

Особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Тема 2.2 Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха

Психолого-педагогическая сущность коррекционной работы и ее задачи. Коррекционная направленность обучения учащихся с нарушением слуха.

Принципы коррекционной работы (системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; единства диагностики и коррекции; учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка; комплексного использования методов и приёмов коррекционно-педагогической деятельности; интеграции усилий ближайшего социального окружения и др.).

Основные направления и содержание коррекционной работы в учреждении, создавшем условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Обогащение общего развития ребёнка, коррекция аномального развития и т.д. Обучение языку детей с нарушением слуха. Развитие нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у неслышащих детей. Развитие слухового восприятия и обучение произношению слабослышащих детей.

Коррекционная направленность воспитания детей с нарушением слуха

Тема 2.3 Закономерности и принципы образовательного процесса

Закономерности образовательного процесса.

Общедидактические принципы (целенаправленности педагогического процесса, активности личности в педагогическом процессе, наглядности, доступности и др.).

Специфические принципы обучения неслышащих и слабослышащих детей (учёта социальных факторов в формировании личности, обучения основам наук в единстве с усвоением родного языка как средства общения, интенсификации развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи, максимального обогащения речевой практики и др.).

Принципы воспитания детей с нарушением слуха (единства, целостности и преемственности в воспитании, связи воспитания с жизнью, уважения и требовательности к личности, принцип педагогического оптимизма и др.).

Тема 2.4 Педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха

Верботональная система обучения детей с нарушением слуха.

Билингвистическая система обучения незлышащих.

Система обучения незлышащих на основе словесной речи (коммуникационная система).

Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике.

Штайнеровская педагогика в обучении детей с нарушением слуха.

Обучение детей с нарушением слуха в условиях интеграции, инклюзии.

Тема 2.5 Современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха

Макротехнологии (определяющие стратегию педагогического процесса) и микротехнологии (конкретные приемы, определяющие тактику педагогического взаимодействия). Функции образовательных технологий. Последовательность процесса работы педагога с технологиями.

Использование в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха различных педагогических технологий. Технология развивающего обучения (Л.В. Занков и др.). Технология проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.). Технология программированного обучения. Технология интерактивной игры. Технология трансформирования знаний, умений и навыков (традиционная технология обучения).

Информационные технологии в сурдопедагогической практике (Ю.Б. Зеленская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др.).

Технологии воспитания учащихся с нарушением слуха. Гуманистическая воспитательная технология.

Подраздел 3. Организационно-методические основы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Тема 3.1 Целеполагание в образовательном процессе

Виды целей. Глобальная цель, конкретно-историческая, личная (индивидуальная); стратегические, тактические, оперативные цели; перспективные и промежуточные цели; общие и частные цели. Образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные цели, задачи.

Целеполагание как деятельность. Определение и формулировка целей и задач. Конкретизация целей, задач уроков и воспитательных занятий в зависимости от учебного предмета, направления воспитательной работы, особенностей социальной ситуации в образовательном процессе.

Тема 3.2 Содержание специального образования детей с нарушением слуха

Традиционный и компетентностный подходы к определению содержания образования детей с нарушением слуха.

Ориентировочный, концептуально-моделирующий, конкретно-нацеливающий, предметный уровни содержания образовательного процесса.

Содержание обучения учащихся с нарушением слуха.

Содержание воспитания учащихся с нарушением слуха.

Знания и умения компенсаторного характера, оптимизирующие различные виды деятельности учащихся с нарушением слуха, оптимизирующие включение неслышащих и слабослышащих детей в социальное взаимодействие в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

Документы, определяющие содержание образования: образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебники, учебно-методические комплексы.

Тема 3.3 Формы организации обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Современная классификация форм организации обучения учащихся с нарушением слуха по различным критериям: по количеству учащихся (массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые, индивидуальные); по месту учёбы (школьные – урок, работа в мастерских, на пришкольном участке, в лаборатории; внешкольные – домашняя самостоятельная работа, экскурсия, занятие на предприятиях и др.); по длительности времени обучения (классический урок, спаренные занятия, спаренные укороченные занятия, уроки «без звонков»).

Характеристика форм организации обучения учащихся с нарушением слуха. Урок как основная форма организации учебного процесса. Типы и структура уроков. Формы учебной работы на уроке.

Воспитательное мероприятие, воспитательное занятие, воспитательное дело как формы организации внеурочной деятельности с детьми с нарушением слуха. Классификации воспитательных мероприятий по методам, лежащим в их основе (беседа, упражнение в поступках, практикум и др.); по структуре организации (деловая игра, субботник, урок нравственности); по задачам воспитания (нравственной, эстетической, трудовой, экологической, познавательной и другой направленности); по компонентам, характеризующим личность (направленные на формирование сознания – беседа, диспут, экскурсия и др., направленные на развитие чувств – конкурс, турнир, концерт, викторина и др.; направленные на формирование поведения – упражнения в поступках, интеллектуально-тренинговые игры, деловые игры, моделирование ситуации и др.). Структура и продолжительность воспитательных мероприятий.

Формы организации коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха (индивидуальные и групповые занятия).

Тема 3.4 Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Различные подходы к классификации методов обучения в зависимости от признаков, положенных в их основу: по источнику знаний, в зависимости от основных дидактических задач и этапов процесса обучения, в соответствии с логикой познания, на основе познавательной деятельности, на основе целостного подхода к процессу обучения.

Методы обучения и особенности их реализации в работе с учащимися с нарушением слуха. Словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, разъяснение и др.). Практические методы: работа с книгой, упражнение, практические работы, лабораторные работы. Наглядные методы (наблюдение, демонстрация, иллюстрация). Видеометод (использование компьютера, учебного телевидения и т.п.).

Методы воспитания и особенности их реализации в работе с учащимися с нарушением слуха: информационные (чтение, пример, педагогическое требование, беседа, просмотр фильма и др.), практически-действенные (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, организация общественно полезной деятельности), стимулирующие (поощрение, наказание, соревнование).

Методы, обеспечивающие социальное включение детей с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Условия оптимального выбора педагогических методов в процессе обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха.

Тема 3.5 Средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Виды деятельности, типичные для младшего школьного возраста.

Среда в педагогическом плане (микросреда). Семья, ученический коллектив, детские организации.

Предметы и приспособления для осуществления различных видов деятельности (учебники и учебные пособия, технические средства обучения, наглядные средства и др.). Виды наглядных средств обучения детей с нарушением слуха. Технические средства обучения детей с нарушением слуха. Специфические средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха.

Образовательная среда в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.

Тема 3.6 Контроль и оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха

Место контроля в педагогическом процессе, педагогическом мониторинге, его задачи. Методы, формы, виды контроля.

Оценка и отметка. Особенности использования 10-бальной шкалы при оценивании учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха. Дифференцированный и индивидуальный подходы в оценке учебно-познавательной деятельности обучающихся с нарушением слуха.

Оценка учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Определение уровня развития, уровня воспитанности детей с нарушением слуха.

Тема 3.7 Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха

Система управления учреждением образования. Управляющая подсистема и управляемая подсистема учреждения специального образования. Функции управления: анализ, планирование, организация, координация, контроль, стимулирование. Дополнительные управленческие функции иного учреждения образования, реализующего образовательные программы специального образования. Распределение дополнительных управленческих функций между должностными лицами учреждения образования.

Внутришкольный контроль за образовательным процессом. Функции, виды и способы контроля.

Методическая работа в школе. Аттестация учителей-дефектологов (сурдопедагогов).

Тема 3.8 Квалификационная характеристика учителя-дефектолога (сурдопедагога)

Учитель-дефектолог (сурдопедагог) – организатор и руководитель образовательного процесса. Ступени профессионального роста сурдопедагога: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, педагогическое новаторство.

Квалификационная характеристика учителя дефектолога (сурдопедагога). Должностные обязанности учителя-дефектолога (сурдопедагога) в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА РАЗДЕЛА «СУРДОПЕДАГОГИКА» (ДНЕВНАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов				Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические занятия	семинарские занятия	лабораторные занятия		
1.	Подраздел 1. Теоретико-методологические основы сурдопедагогики						
1.1	Сурдопедагогика как наука	2				ОСН. [3], [5]. ДОП. [1].	– устный опрос.
1.2	Педагогическая характеристика детей с	2	2			ОСН. [3], [5].	– устный опрос;

	нарушением слуха					ДОП. [1], [3], [9].	– решение практических задач.
1.3	Социализация лиц с нарушением слуха	2	2			Осн. [3], [5]. Доп. [1], [9], [10].	- устный опрос; - решение практических задач.
1.4	Нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха	2	2			Осн. [1], [2], [3]. Доп. [4], [5], [8].	- устный опрос; - письменный опрос; - решение практических задач.
2.	Подраздел 2. Теория образовательного процесса						
2.1	Компоненты образовательного процесса	2				ОСН. [2], [3], [5]. ДОП. [1], [10].	– устный опрос.
2.2	Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха	2	2			ОСН. [3], [4], [5]. ДОП. [1].	– устный опрос; – решение практических задач.
2.3	Закономерности и принципы образовательного процесса	2	2			ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [10].	– устный опрос; – решение практических задач.
2.4	Педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха	2	2			ОСН. [3], [5]. ДОП. [1], [8].	– устный опрос; – тестовый контроль.
2.5	Современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха	2	2			ОСН. [3], [5]. ДОП. [1], [3], [6], [7].	– устный опрос; - тестовый контроль.
3.	Подраздел 3. Организационно-методические основы обучения и воспитания учащихся с						

	нарушением слуха						
3.1	Целеполагание в образовательном процессе	2	2			ОСН. [1], [2], [3]. ДОП. [1], [5], [9], [10].	- устный опрос; - решение практических задач.
3.2	Содержание специального образования детей с нарушением слуха	2	4			ОСН. [1], [2], [3], [4]. ДОП. [1], [3], [5], [9], [10].	- устный опрос; - решение практических задач.
3.3	Формы организации обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	2	4		2	ОСН. [2], [3], [4], [5]. ДОП. [1], [8], [9], [10].	- устный опрос; - письменный опрос; - решение практических задач.
3.4	Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	4	2		2	ОСН. [2], [3], [4], [5]. ДОП. [1], [9], [10].	- устный опрос; - тестовый контроль; - решение практических задач.
3.5	Средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	4	2			ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [2], [7], [9], [10].	- устный опрос; - решение практических задач.
3.6	Контроль и оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха	2	2			ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [9], [10].	- устный опрос; - решение практических задач.
3.7	Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха	2	2			ОСН. [3]. ДОП. [1].	- устный опрос; - решение практических задач.
3.8	Квалификационная характеристика учителя-дефектолога (сурдопедагога)	2				ОСН. [3]. ДОП. [1].	- устный опрос.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА РАЗДЕЛА «СУРДОПЕДАГОГИКА»
(ЗАОЧНАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)**

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов				Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические занятия	семинарские занятия	лабораторные занятия		
1.	Подраздел 1. Теоретико-методологические основы сурдопедагогики						
1.1	Сурдопедагогика как наука	2				ОСН. [3], [5]. ДОП. [1].	– устный опрос.
2.	Подраздел 2. Теория образовательного процесса						
2.2	Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением слуха		2			ОСН. [3], [4],[5]. ДОП. [1].	– устный опрос; – решение практических задач.
3.	Подраздел 3. Организационно-методические основы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха						
3.1	Целеполагание в образовательном процессе	2				ОСН. [1], [2], [3]. ДОП. [1], [5], [9], [10].	- устный опрос.
3.2	Содержание специального образования детей с нарушением слуха	2				ОСН. [1], [2], [3], [4]. ДОП. [1], [3], [5], [9], [10].	– устный опрос.
3.3	Формы организации обучения и воспитания	2			2	ОСН. [2], [3],	– устный опрос; – решение практических задач.

	учащихся с нарушением слуха					[4], [5]. ДОП. [1], [8], [9], [10].	
3.4	Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха	2	2			ОСН. [2], [3], [4], [5]. ДОП. [1], [9], [10].	– устный опрос; – решение практических задач.
3.5	Средства обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха		2			ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [2], [7], [9], [10].	– решение практических задач.
3.6	Контроль и оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха	2				ОСН. [2], [3]. ДОП. [1], [9], [10].	– устный опрос.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 01.02.2011. – № 13. – 2/1795. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Пуйман, С. А. Педагогика современной школы / С. А. Пуйман. – Минск : Тетра-Системс, 2011. – 224 с.
3. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова [и др.] ; под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 655 с.
4. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха: учеб.- метод. пособие / С. Н. Феклистова, Т. И. Обухова, Л.В. Михайловская – Минск: БГПУ, 2011. – 216 с.
5. Янн, П. А. Воспитание и обучение неслышающего ребенка : Сурдопедагогика как наука : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Янн ; пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Academia, 2011. – 248 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

1. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика / Л. В. Андреева . – М. : Academia, 2005. – 384 с.
2. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
3. Грицук, Н. А. Формирование личности в условиях слуховой депривации: общее, специальное, специфическое : пособие / Н. А. Грицук. – Минск : БГПУ, 2004. – 76 с.
4. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы : 13 марта 2012 г., № 5/35382 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – Минск : Амалфея, 2012. – 31 с.
5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
6. Коррекционно-образовательные технологии : пособие для педагогов / А. Н. Коноплева, Е. М. Калинина и др.; науч. ред. А. Н. Коноплева. – Минск : НИО, 2004. – 56 с.
7. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в обучении произношению / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Ю. Б. Зеленская. – М. : Полиграф-Сервис, 2004. – 231 с.
8. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева; науч. ред. Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2005. – 105 с.
9. Пенин, Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях / Г. Н. Пенин [и др.]. – М. : КАРО, 2006. – 499 с.
10. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций / Т. А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – 368 с.

Перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности:

- устный опрос;
- письменный опрос;
- решение практических задач;
- тестовый контроль.

Вопросы к экзамену

1. Объект, субъект, предмет, цель, задачи, методы сурдопедагогики.
2. Основные категории сурдопедагогики.
3. Особенности психического развития детей с нарушением слуха.
4. Классификация детей с нарушением слуха.

5. Основные институты социализации учащихся с нарушением слуха и педагогический процесс.
6. Нормативно-правовые и организационные основы образования лиц с нарушением слуха.
7. Обучение, воспитание, самообразование, самовоспитание, коррекционная работа – составляющие целостного педагогического процесса.
8. Задачи, принципы, основные направления, содержание коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха.
9. Закономерности образовательного процесса.
10. Принципы целостного образовательного процесса.
11. Верботальная система обучения детей с нарушением слуха.
12. Билингвистическая система обучения незлышащих.
13. Обучение детей с нарушением слуха в условиях интеграции.
14. Штайнеровская педагогика в обучении детей с нарушением слуха.
15. Теория связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением.
16. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
17. Программированное обучение учащихся с нарушением слуха.
18. Развивающая дидактическая система обучения Л.В. Занкова.
19. Теория формирования учебной деятельности с позиций ведущей деятельности в младшем школьном возрасте Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.
20. Проблемное обучение учащихся с нарушением слуха.
21. Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике.
22. Макротехнологии и микротехнологии. Функции образовательных технологий, последовательность процесса работы педагога с технологиями.
23. Информационные технологии в сурдопедагогической практике (Ю.Б. Зеленская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др.).
24. Гуманистическая воспитательная технология.
25. Целеобразование в целостном педагогическом процессе.
26. Ориентировочный, концептуально-моделирующий, конкретно-нацеливающий, предметный уровни содержания педагогического процесса.
27. Содержание обучения учащихся с нарушением слуха.
28. Содержание воспитания учащихся с нарушением слуха.
29. Методы воспитания и особенности их реализации в работе с учащимися с нарушением слуха (информационные методы: чтение, пример, педагогическое требование, беседа, просмотр фильма и др.).
30. Практически-действенные методы воспитания (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, организация общественно полезной деятельности).
31. Стимулирующие методы (поощрение, наказание, соревнование).
32. Различные подходы к классификации методов обучения в зависимости от признаков, положенных в их основу.

33. Словесные методы обучения учащихся с нарушением слуха (рассказ, беседа, объяснение, разъяснение и др.).
34. Практические методы обучения учащихся с нарушением слуха: работа с книгой, упражнение, практические работы, лабораторные работы.
35. Наглядные методы обучения учащихся с нарушением слуха (наблюдение, демонстрация, иллюстрация).
36. Образовательная среда в специальных общеобразовательных школах, классах интегрированного обучения и воспитания.
37. Средства воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха (виды деятельности, типичные для младшего школьного возраста; предметы и приспособления для осуществления различных видов деятельности).
38. Среда в педагогическом плане (микросреда). Семья, ученический коллектив, детские организации.
39. Формы организации обучения учащихся с нарушением слуха.
40. Урок в учреждении образования, создавшем условия для обучения детей с нарушением слуха.
41. Воспитательное мероприятие, воспитательное занятие, воспитательное дело как формы организации внеурочной деятельности с детьми с нарушением слуха.
42. Классификации воспитательных мероприятий.
43. Беседа, диспут, экскурсия как формы организации внеурочной деятельности детей с нарушением слуха.
44. Праздник, субботник, занятие кружка как формы организации внеурочной деятельности детей с нарушением слуха.
45. Формы организации коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха (индивидуальные и групповые занятия).
46. Оценка результатов воспитания и обучения учащихся с нарушением слуха.
47. Сущность, функции, методы и формы педагогического контроля.
48. Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с нарушением слуха.
49. Методическая работа в школе.
50. Квалификационная характеристика сурдопедагога.

ТЕРМИНЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Воспитание — целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося.

Ведущий тип деятельности – деятельность, определяющая важнейшие изменения психических процессов и особенностей личности на данном этапе ее развития.

Выпускник — лицо, получившее образование в учреждении образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования.

Детский коллектив – высший, с точки зрения воспитательных возможностей, тип детской группы. Организованный и направляемый педагогами, он является педагогическим инструментом и усилителем, а также педагогизированной средой, оказывающей мощное влияние на состояние и развитие детей.

Закономерности – связи, зависимости, отношения, которые существуют объективно, независимо от сознания и воли человека.

Каникулы — плановые перерывы для отдыха при получении образования в очной форме получения образования.

Качество образования — соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы.

Коллектив – организованная группа людей, сплоченная совместной целеустремленной общественно полезной деятельностью своих членов и их личными взаимоотношениями.

Коррекция – частичное или полное исправление недостатков физического и психического развития у детей с помощью специальных педагогических приемов и мероприятий.

Лицо с особенностями психофизического развития — лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий.

Личность – человек как носитель сознания, как социальное существо.

Метод – основной способ взаимодействия учителя и учащегося (воспитателя и воспитанника), направленный на решение конкретной задачи педагогического процесса.

Навык – действие, ставшее автоматизированным в результате освоения и многократного повторения.

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта в ходе собственной деятельности.

Образование — обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося.

Образовательная деятельность — деятельность по обучению и воспитанию, осуществляемая учреждением образования (организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, индивидуальным предпринимателем, которому в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность).

Образовательная программа — совокупность документации, регламентирующей образовательный процесс, и условий, необходимых для получения в соответствии с ожидаемыми результатами определенного

уровня основного образования или определенного вида дополнительного образования.

Образовательный процесс — обучение и воспитание, организованные учреждением образования (организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, индивидуальным предпринимателем, которому в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность) в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ.

Образовательный стандарт — технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания.

Обучающийся — лицо, принятое для освоения содержания образовательной программы.

Обучение — целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей.

Педагогическое общение – организуемое и контролируемое педагогами общение между детьми, а также между детьми и педагогами с целью положительного влияния на их развитие и формирование.

Педагогическая технология – 1) система научных знаний об организации педагогического воздействия; 2) совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности, для достижения конкретного педагогического результата.

Прием – дополнительный способ, направленный на повышение эффективности метода.

Принцип – исходное, начальное положение, которым руководствуется педагог в своей практической деятельности и поведении.

Реабилитация – применение комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

Применительно к детям раннего возраста с отклонениями в развитии применяется термин **абилитация** (от лат. *habilis* – быть способным к чему-либо), так как в отношении раннего возраста речь может идти не о возвращении способности к чему-либо, утраченной в результате травмы, болезни и т.д., а о первоначальном ее формировании.

Самовоспитание – целенаправленное влияние человека на развитие и формирование собственной личности.

Система педагогических методов – единство методов обучения и воспитания, реализуемых в целостном педагогическом процессе.

Социализация – процесс становления личности через усвоение индивидом социального опыта, ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих обществу.

Сурдопедагогика — это научная дисциплина, изучающая организацию обучения и воспитания детей и взрослых с нарушением слуха.

Тип урока – понятие, связанное с варьированием структуры урока, его содержательных элементов. Типы уроков классифицируют на основе содержания либо дидактической цели, ведущего метода и других признаков.

Учение – активный процесс усвоения знаний, умений, навыков.

Формы обучения – внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определённом порядке и режиме.

Формы воспитания – внешнее выражение процесса воспитания.

МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИЯМ, ПРАКТИЧЕСКИМ, ЛАБОРАТОРНЫМ ЗАНЯТИЯМ

Закономерности и принципы образовательного процесса

«Сурдопедагогика» под редакцией Е.Г. Речицкой, «Сурдопедагогика» под редакцией М.И. Никитиной, «Педагогика: наука и искусство» Т.А. Стефановской и др.:

Принципы воспитания – основополагающие идеи, определяющие содержание, методы, общее направление воспитания и стиль взаимодействия субъектов данного процесса.

Выделяют следующие *принципы воспитания*:

- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- принцип связи воспитания с жизнью;
- принцип единства, целостности и преемственности в воспитании;
- принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.
- принцип педагогического оптимизма;
- принцип воспитания в коллективе;
- принцип воспитания детей на основе их активной и самостоятельной деятельности;
- прямых и параллельных педагогических воздействий (прямое – со стороны педагога; параллельное – со стороны сверстников);
- гуманистическая направленность педагогического процесса.

Дидактические принципы отражают объективные закономерности образовательного процесса, в котором протекает обучение, воспитание, развитие учащихся, а также систему требований, направленных на организацию и осуществление образовательного процесса.

Дидактические принципы

- Принцип целенаправленности педагогического процесса.
- Целостности и системности педагогического процесса.
- Принцип сознательности и активности личности в педагогическом процессе.

- Принцип наглядности.
- Принцип доступности.
- Принцип индивидуального подхода и др.

Специфические принципы обучения

Дидактические принципы обучения слабослышащих детей

Дидактические требования к обучению слабослышащих учащихся были разработаны К.В. Комаровым и К.Г. Коровиным. Они сформулированы с учетом целей и задач обучения слабослышащих, а также особенностей развития детей и направлены на организацию педагогического процесса в условиях компенсаторно-корректирующего воздействия на слабослышащего ребенка, что и определяет специфический характер процесса обучения.

Принцип учета социальных факторов в формировании личности слабослышащего школьника предполагает, что последствия нарушения слуха, будучи социальными по своей сущности, привели к функциональным нарушениям всех сторон психики ребенка. Следовательно, их преодоление возможно лишь в условиях всестороннего воздействия на учащихся, когда корректируются или заново создаются наиболее важные для человека психические функции: речь и отвлеченное мышление, словесная память, расширяются возможности для компенсации дефекта как за счет зрения и других сохранных анализаторов, так и за счет развития и использования остаточного слуха.

Педагогический процесс, построенный на специально разработанном содержании обучения, с помощью его особой организации, с применением системы методов и средств формирования речи и словесно-логического мышления, коррекции и развития других психических функций обеспечивает высокий уровень развития личности слабослышащих учащихся, подготовку их к жизни и трудовой деятельности.

Специальная система обучения слабослышащих детей языку — важнейшее средство преодоления нарушенного хода их развития. Данный принцип вытекает из признания того обстоятельства, что главным фактором, определяющим аномалию слабослышащих, является речевое недоразвитие, которое у учащихся 2-го отделения носит глубокий системный характер. Основанием для него служит также установленный психологическими исследованиями вывод о том, что речевое общение, процесс овладения языком являются сильнейшими средствами развития личности. Реализация принципа направлена на преодоление нарушенного хода развития с помощью специального обучения языку, накопления словаря, уточнения звукового состава речи, усвоения грамматической системы языка, овладения разными видами и формами речевой деятельности, преодоления речевого недоразвития, формирования речи как средства общения и орудия мышления.

Принцип обучения основам наук в единстве с усвоением родного языка как средства общения вытекает из закономерностей процесса практического овладения языком, связи речевого общения со всеми видами деятельности. Он определяется также и той ролью, которая принадлежит языку, речевому общению в овладении социальным опытом, в формировании и развитии сенсорных и познавательных процессов и функций ребенка. Суть обучения на основе данного принципа заключается в том, что и овладение языком, и усвоение знаний и навыков по основам наук организуются и протекают в условиях

широкой и разнообразной речевой практики, когда предлагаемый языковой материал используется учащимися в общении в ходе предметно-практической, познавательной, игровой и трудовой деятельности. На всех уроках и внеклассных занятиях происходит обогащение и развитие лексики учащихся, совершенствуются произносительная и грамматическая стороны их речи. Они овладевают диалогической и монологической формами общения. Органическое единство в решении познавательных и речевых задач специального обучения позволяет слабослышащим учащимся сознательно и активно усваивать знания об окружающем мире, учиться применять их в повседневной жизни. Существенное значение для освоения слабослышащими социального опыта в единстве с овладением языком и развитием мышления имеет специальная организация общения со слышащими сверстниками и взрослыми, участие вместе с ними в различных сферах деятельности.

Принцип максимального обогащения речевой практики предусматривает систематическую работу по уточнению, коррекции, активизации самостоятельно приобретаемого ими языкового материала, по созданию условий для расширения возможностей обогащения речи учащихся не только на уроках, но и вне специально организованных занятий. Впервые он был сформулирован Р.М. Боскис как ведущий, указывающий на то, что слабослышащие дети, в отличие от неслышащих, способны к самостоятельному приобретению некоторого речевого опыта. Однако в силу ряда причин эти возможности до начала специального обучения очень ограничены. К тому же сниженный слух и речевое недоразвитие слабослышащих детей приводят к тому, что самостоятельно приобретаемый языковой материал оказывается искаженным. Тем не менее, эти возможности представляют большую ценность для развития учащихся, поэтому педагогический процесс со слабослышащими строится таким образом, чтобы расширить эти возможности (путем специальной работы по развитию речи) и скорректировать самостоятельно приобретенный речевой материал (уточнение звукового состава слов, их лексических и грамматических значений, активизация лексики в самостоятельных высказываниях). Это требование относится не только к урокам языка, но и распространяется на все разделы учебно-воспитательной работы в специальной школе, на все уроки, внеклассные и внешкольные занятия.

Принцип активизации разных видов деятельности учащихся в образовательном процессе основан на закономерности психического развития ребенка, согласно которой развитие совершается не только под воздействием среды, социального окружения, но и в результате собственной самостоятельной практической и умственной деятельности, обусловленной потребностями, находящими выражение в мотивах. В разных формах деятельности, в том числе и в речевой, мотивы играют ведущую роль, стимулируя ребенка вступать в контакты с товарищами по классу, учителями и воспитателями, со слышащими сверстниками и взрослыми, а также побуждая к различным видам деятельности для удовлетворения разнообразных потребностей развивающейся личности.

Чем выше уровень самостоятельной активности ребенка, тем эффективнее проходят прогрессивные изменения в различных сферах его поведения. Реализации принципа содействует специальная организация поведения детей, включение их в игры, в ручной, общетехнический и профессиональный труд, в самообслуживание. Чрезвычайно полезны наблюдения, экскурсии, самостоятельное чтение, просмотр фильмов, телепередач и пр.

При этом ведущей формой деятельности остается учебно-познавательная, осуществляемая в системе уроков развития речи, русского языка и других учебных предметов.

Вступая в специально организуемую коллективную деятельность (на уроке и вне урока), слабослышащие дети неизбежно ощущают потребность в обмене мыслями, следовательно, и в словесных средствах для их выражения, что, в свою очередь, ускоряет и повышает эффективность овладения языком как средством общения.

Развитию мотивов деятельности детей служит широкое использование в обучении наглядных, наглядно-действенных средств. На начальных ступенях обучения широко используются дидактические игры, игровые приемы, так как они возбуждают интерес к занятиям, активизируют познавательную и речевую деятельность.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода к обучению слабослышащих детей становится важнейшим, так как особенности детей данной категории проявляются в сферах, имеющих решающее значение для успешного выполнения всех учебно-воспитательных задач. Неоднородность состава учащихся одного класса обязывает каждого учителя и воспитателя проводить в процессе обучения систематическое психолого-педагогическое изучение детей, и прежде всего их речевого развития. Материалы такого изучения могут служить основанием для дифференцирования требований, предъявляемых к учащимся, учитываться при общении с ними (изменение расстояния между собеседниками, использование тактильного прикосновения, письма, повторение вопроса и др.), при определении материала классных и домашних заданий, а также при дозировке помощи со стороны педагога. На основании данных об особенностях речи и слуха учащихся проводятся также индивидуальные занятия по формированию произношения, по развитию и использованию слухового восприятия. Эти же данные необходимы для правильного построения работы над ошибками в самостоятельной письменной речи.

Принцип компенсаторной направленности обучения в единстве с развитием сенсорной базы слабослышащих детей основан на связи анализаторной системы человека с окружающей средой. В школьный период деятельность этой системы является базой формирования знаний, умений и навыков. От степени развития и правильности функционирования всех анализаторов зависит успех обучения.

Все анализаторы связаны друг с другом, функционируют как единая система. У слабослышащих детей имеется частичное нарушение акустического анализатора. Это приводит к речевому недоразвитию и другим последствиям, которые, в свою очередь, отрицательно влияют на деятельность всей анализаторной системы в целом. В педагогическом процессе ставится задача преодоления последствий слухового дефекта и нарушенного взаимодействия в анализаторной системе. Успешное развитие слабослышащих детей в процессе специального обучения во многом определяется тем, насколько удастся обеспечить его сенсорную базу, создать благоприятные условия для восприятия и продуцирования речи. В связи с этим в учебный процесс включается работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухозрительную основу, с привлечением тактильно-вибрационной чувствительности), а также специальные занятия по произношению (формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений), работа по развитию и использованию остаточного слуха.

Построение педагогического процесса на полисенсорной основе оказывает компенсирующее влияние на развивающуюся личность, позволяет совершенствовать деятельность всех анализаторов как средств познания.

Принцип единства практического овладения системой научных знаний и обучения основам наук состоит в том, что в школе слабослышащих в процессе обучения и воспитания решаются задачи пропедевтического характера, обеспечивающие практическое овладение языком, расширение представлений и знаний детей об окружающем мире, развитие восприятия, в том числе слухового, формирование наглядных и отвлеченных обобщений. Это способствует развитию детей и подготовке их к осознанному овладению системой школьных знаний и навыков. С другой стороны, в учебном процессе решаются и задачи, свойственные обучению школьника вообще, т. е. планомерное, целенаправленное изучение языка как учебного предмета и основ других наук. Реализация принципа требует решения этих задач в органическом единстве, с расчетом на то, что успехи, достигнутые в каждом из направлений, будут оказывать положительное влияние друг на друга. Практика обучения подтверждает возможность и эффективность такого построения учебного процесса.

Обеспечение единства в решении пропедевтических задач и задач обучения основам наук позволяет постепенно совершенствовать познавательные возможности детей. Успехи, достигнутые слабослышащими детьми на определенном этапе обучения в освоении социального опыта, создают более благоприятные условия для овладения научными понятиями. И наоборот, систематическая работа над материалом основ наук формирует психологические предпосылки для более эффективного овладения социальным опытом. Этот принцип реализуется в учебных планах и программах школы слабослышащих, в которых отражается концентрическое расположение материала с учетом пропедевтической работы на каждом этапе обучения.

Принципы обучения неслышащих детей

Впервые теоретически обоснованно специфические принципы обучения представил А.И. Дьячков, выделив важнейшие из них: *связь процесса обучения основам наук и словесной речи; обучение в деятельности; единство процесса обучения и формирования личности неслышащего ребенка; концентричность и пропедевтика; индивидуальный и дифференцированный подходы.*

Эти принципы дополнились новыми данными, вытекающими из целей и задач обучения неслышащих.

Принцип усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка обусловлен тем, что ход личностного развития неслышащего ребенка, усвоение им установленного объема образования определяется уровнем языкового развития, возможностью воспринимать информацию в словесном оформлении, адекватно пользоваться ей, что, в свою очередь, зависит от уровня сформированности словесно-логического (понятийного) мышления. Большую роль в реализации принципа играет научно обоснованная деятельностно-коммуникативная система обучения языку (С.А. Зыков, Л.П. Носкова), которая включает в себя конкретные пути развития целого ряда умственных способностей, необходимых неслышащему ребенку, особенно в первоначальный период обучения. Взаимосвязь общеобразовательных и коррекционных курсов обеспечивает комплексное воздействие на развивающуюся личность школьника на основе усвоения основных закономерностей родного языка.

Родной язык представляет собой ту образовательную область, на базе которой осуществляется усвоение всего объема школьных знаний по всем учебным предметам. Реализация принципа направлена на развитие всех форм восприятия, на создание условий для практики речевого общения при постоянном пользовании электроакустической аппаратурой, на развитие мотивов и способов использования разных видов речевой деятельности: слухозрительного и слухового восприятия речи, устного, письменного, ее устно-дактильного воспроизведения, на развитие навыков планирования и прогнозирования практической и речевой деятельности как на уроках, так и во внеурочное время. Прочное усвоение знаний по разным учебным предметам достигается путем отработки специально отобранного языкового материала, целенаправленного формирования осознанного коммуникативного поведения, развития словесно-логического мышления на основе овладения различными видами речевой деятельности в условиях преднамеренного создания высокого потенциала слухоречевой среды.

Принцип интенсификации развития слухового восприятия в единстве с развитием произносительной стороны устной речи состоит в том, чтобы развить у неслышащего школьника способность достаточно свободно понимать обращенную к нему речь собеседника и говорить разборчиво, понятно для окружающих. Развитие речевого слуха активизирует речевое поведение ребенка, которое проявляется в его желании и умении вступать в речевой контакт с помощью устной речи как со взрослыми, так и со сверстниками. Реализация принципа предусматривает развитие слуховой функции и произносительной стороны устной речи не только в единстве, но и при обязательном условии постоянного использования электроакустической аппаратуры коллективного и индивидуального назначения в ходе всего учебно-воспитательного процесса и вне его, в разных организационных формах (фронтальные занятия в слуховом кабинете, групповые и индивидуальные занятия, музыкально-ритмические, свободная деятельность детей).

Обучение произношению на основе аналитико-синтетического концентрического полисенсорного метода (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина), а также развивающееся слуховое восприятие создают у неслышащих принципиально новую полисенсорную основу для развития и коррекции устной речи в единой системе слухо-зрительно-кинестетических связей. При этом соблюдается преемственность в развитии произносительной стороны устной речи и слухового восприятия.

Принцип активизации речевого общения обусловливается необходимостью реализации психолого-педагогических подходов к организации совместной деятельности неслышащих учащихся и предполагает моделирование ситуаций, вызывающих потребность в общении на основе словесной речи. Формирование различных способов общения осуществляется с учетом форм социального поведения во всей учебно-воспитательной работе, и прежде всего на уроках предметно-практического обучения. Реализация принципа требует активной деятельности учащихся — выражения ими в словесной форме своих коммуникативных намерений. Это, прежде всего, умения отвечать на вопросы, формулировать вопрос, сообщать о своих желаниях, состоянии, деятельности, докладывать о выполнении поручения, способность обратиться с просьбой или поручением к учителю, товарищу и др.

Реализация принципа предполагает, что обязательным условием развития речевой коммуникации является формирование речевой деятельности с учетом всех ее структурных элементов. Для обеспечения мотивированности и результативности общения

особое внимание необходимо уделять формированию побудительно-мотивационной фазы речевой деятельности на всех уровнях учебного процесса. Принцип активизации речевого общения предполагает планомерное овладение лексикой, различными видами грамматических моделей, структурами диалогических единств и связных высказываний в условиях организованной речевой практики.

Реализация принципа требует целенаправленного формирования у детей осознанного коммуникативного поведения и развития словесно-логического мышления на основе овладения различными видами речевой деятельности, лексическими значениями различных слов по мере усвоения знаний по родному языку и другим учебным предметам.

Успешной реализации принципа будет содействовать соблюдение требований **единого речевого режима** в школе, единство требований к речи учащихся со стороны педагогического коллектива и родителей, установление контактов со слышащими сверстниками путем организации и проведения интегрированных мероприятий (театрализованных, интеллектуальных, спортивных и других видов творческой деятельности) на основе равноценного сотрудничества.

Принцип деятельностного подхода отражает основную направленность современной системы обучения незлышащих учащихся, в которой деятельность рассматривается как процесс формирования знаний, умений и навыков и как условие, обеспечивающее коррекционно-развивающую направленность формирования личности незлышащего школьника. Важным условием обоснования принципа является создание положительного отношения к деятельности, базирующегося на интересе (Н.Г. Морозова).

Включение незлышащих учащихся в разнообразную деятельность способствует преодолению отклонений в развитии, побуждает к преодолению возникающих трудностей, связанных с осуществлением познавательной деятельности, развивает у них стремление самостоятельно добывать знания, необходимые для получения образования и овладения перспективными профессиями. Реализация принципа направлена и на формирование социальных мотивов деятельности, раскрытие перспектив, открывающихся перед незлышащими учащимися в связи с усвоением ими знаний и овладением той или иной деятельностью в новых экономических условиях.

Особое место в реализации принципа отводится предметно-практической деятельности, которая рассматривается в сурдопедагогике как средство коррекции и компенсации всех сторон психики незлышащего школьника (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин).

Принцип пропедевтики и концентричности в сурдопедагогике обеспечивает специфичность учебно-воспитательного процесса. Многоступенчатость, или поэтапность, образовательной системы характеризуется последовательным развитием и усложнением содержания учебного материала по всем учебным предметам. Данный принцип обеспечивает решение задач пропедевтического характера, направленных на практическое овладение содержанием образования; возможность целенаправленной организации процесса обучения, своевременного выявления динамики и недочетов в коррекционной работе, поиска дополнительных средств преодоления недостатков в учебно-познавательной деятельности незлышащих. На каждой последующей образовательной ступени — через коррекционные курсы. С помощью использования различных технических средств обучения принцип позволяет организовать учебную работу школьников на более высоком образовательном уровне.

В реализации принципа задачи пропедевтического и коррекционного характера и задачи, обеспечивающие освоение основ наук в полном объеме, решаются в неразрывном единстве и оказывают положительное влияние друг на друга: практические умения и навыки способствуют формированию научных обобщений, и наоборот, обобщенные научные понятия позволяют учащимся лучше разбираться в решении практических задач.

Этот принцип содействует увеличению информационной насыщенности всех уроков за счет ранее приобретенных практических умений и навыков, установлению межпредметных связей, развитию познавательных интересов. Наиболее ярко он реализуется в структуре учебных планов и содержании программ.

Закономерности – связи, зависимости, отношения, которые существуют объективно, независимо от сознания и воли человека.

Закономерности целостного педагогического процесса (Т.А. Стефановская):

1. Пед. процесс носит целенаправленный, двусторонний и целостный характер.
2. Процесс образования, развития и формирования личности невозможен без ее активной деятельности.
3. Развитие компонентов, характеризующих личность, взаимосвязано и взаимообусловлено. В реальном процессе формирования личности эти компоненты выступают в самых различных комбинациях.
4. Компоненты пед. процесса не равнозначны по отношению друг к другу, существуют их определенная соподчиненность, взаимосвязь и взаимообусловленность; проникая друг в друга в самых различных комбинациях, они составляют единый пед. процесс.
5. Пед. процесс протекает импульсивно, некоторыми дозами, которые представляют собой определенные ограниченные содержанием и временем циклы, пед. процесс дискретен и длителен во времени функционирования.

Общие закономерности педагогического процесса (И.П. Подласый):

1. *Закономерность динамики пед. процесса.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что пед. процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона: тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты.
2. *Закономерность развития личности в пед. процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия.
3. *Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.* Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.
4. *Закономерность стимулирования.* Продуктивность пед. процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2)

интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.

5. *Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.* Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного.

6. *Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.* Эффективность пед. процесса обуславливается: 1) качеством педагогической деятельности и 2) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. *Закономерность обусловленности пед. процесса.* Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: 1) потребностями общества и личности; 2) возможностями общества (материально-техническими, экономическими и др.); 3) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

Закономерности педагогического процесса отражают законы познания (Р.М. Боскис):

Сущность педагогического процесса состоит в целенаправленной, специально спланированной и организованной, подчиняющейся определенным закономерностям совместной деятельности педагога и учащихся, в ходе которой решаются образовательно-воспитательные задачи, выдвинутые обществом перед школой на данном этапе его развития. В педагогическом процессе обеспечивается передача молодежи основ социального опыта, накопленного в ходе исторического развития общества.

Основные закономерности педагогического процесса отражают законы познания. Хотя эти законы носят всеобщий характер, сам процесс познания в его психологическом аспекте, а следовательно, и учебно-познавательная деятельность в педагогическом процессе должны иметь специфические черты, обусловленные особенностями развития определенного контингента учащихся.

Опираясь на психологическую концепцию Л.С. Выготского, Р.М. Боскис начиная с 30-х годов провела ряд исследований особенностей развития детей с нарушением слуха. Творчески применив учение Л.С. Выготского о сложной структуре развития аномальных детей, в котором взаимодействуют факторы первичные (связанные непосредственно с дефектом, в данном случае – со слуховой недостаточностью) и факторы вторичные (производные от первых, возникшие как результат своеобразного развития ребенка), Р.М. Боскис по-новому представила сущность аномалии детей с нарушением слуха и разработала научное обоснование их классификации.

В разработке нового подхода к пониманию сущности аномалии детей с нарушением слуха Р.М. Боскис учитывалось, что развитие ребенка протекает в общении, в разных формах и видах деятельности. Слово и выражаемое им понятие выступают и способом фиксации успехов умственного и речевого развития, и их средством. Образование понятия (обобщения) является высшей ступенью познания. Достигнув определенного уровня сформированности, понятия сами становятся орудием познания окружающего мира и в ходе этого познания продолжают совершенствоваться. Следовательно, от того, каковы эти понятия, насколько они адекватны реальности, какого уровня они в своем

развитии достигли, зависят результаты каждого конкретного акта познания действительности. С повышением степени обобщенности мышления возрастает быстрота и легкость выделения специфических сторон, признаков предметов, явлений, процессов, скорее и правильнее образуются связи между ними. Формирование понятий тесно связано с системой значений слов, которой владеет ребенок, и обусловлено характером этих значений.

Исследования Р.М. Боскис показали, что именно трудности усвоения значений слов и особенности понимания речи в целом составляют специфическую черту развития слабослышащих детей, находящую проявление в характере их познавательной деятельности, в том числе в образовании и функционировании понятий.

Изучая развитие психики слабослышащего ребенка, Р.М. Боскис установила, что оно протекает аномально, т.е. с отклонением от нормы. Дело не только в том, что ребенок плохо слышит, т.е. имеет физический (биологический) недостаток, но и в том, что этот недостаток привел к нарушению многих функций и сторон психики, определяющих ход и результаты развития личности ребенка: сформировались только зачатки речи, мышление почти не продвинулось в своем развитии от наглядно-образного к словесно-абстрактному. Другие стороны психики в своем становлении у такого ребенка не испытали такого решающего воздействия со стороны речи и отвлеченного мышления, которому они подвергаются в норме. Это относится прежде всего к сфере восприятий, в том числе к дефектному слуху: он не стал в полной мере речевым слухом, т.е. качественно недоразвился; взаимодействие акустического анализатора с речедвигательным оказалось нарушенным. Это мешает нормальному становлению речевых механизмов, вторично приводит к недоразвитию речи и продолжает препятствовать ее формированию.

У слабослышащего ребенка имеется не тотальное, а частичное нарушение деятельности одного из самых существенных анализаторов – слуха. Этим он принципиально отличается от неслышащего и слышащего ребенка в разных планах. По сравнению с неслышащим он иначе приспосабливается к своему дефекту, ищет других путей компенсации своего недостатка, т.е. главным образом не за счет зрения, а за счет неполноценного слуха. По сравнению со слышащим у него имеется качественное своеобразие использования дефектного слуха как фактора развития речи.

Изложенными закономерностями не исчерпываются связи, действующие в педагогическом процессе.

Современные образовательные технологии в обучении и воспитании учащихся с нарушением слуха

С.С. Каишев:

Педагогические (образовательные) технологии – совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия для развития педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития.

В классификации педагогических технологий выделяют **макротехнологии** (определяющие стратегию педагогического процесса) и **микротехнологии** (конкретные приемы, определяющие тактику педагогического взаимодействия).

К **макротехнологиям** относится: технология коллективной творческой деятельности; проблемное обучение; программированное обучение; разноуровневое обучение; технологии модульного обучения; гуманистическая воспитательная технология и др.

К **микротехнологиям** относится: игра-путешествие; пресс-конференции; викторина; защита проектов; вечера и другие.

Функции педагогических технологий: организационно-деятельностная, проективная, коммуникативная, рефлексивная, развивающая.

Последовательность процесса работы педагога с технологиями:

- знакомство с технологией на этапе изучения,
- применение, адаптация на этапе практики,
- осмысление и внесение собственных элементов,
- формирование собственных индивидуальных технологий.

Технология проблемного обучения связана с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает развитие творческого мышления учащегося, формирование способности к самостоятельной познавательной деятельности (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмудов, В. Оконь).

Технология состоит в следующем: перед учащимися ставится проблема и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т.е. строят гипотезу, обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, а конечный результат записывают. Это могут быть задачи на самостоятельное «открытие» правил, законов, теорий и т.д. Основное в технологии – создание проблемной ситуации, включающей 3 компонента: необходимость возникновения деятельности при которой возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении способе или условии деятельности; неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; возможность учащегося выполнить поставленное задание, проанализировать условие и найти «неизвестное»

Звенья технологии:

1. Осознание общей проблемной ситуации.
2. Анализ проблемной ситуации.
3. Формирование конкретной проблемы.
4. Решение проблемы (выдвижение, опознавание гипотез, их проверка).
5. Проверка правильности решения проблемы.

Уровни реализации технологии:

✓ Учитель сам формулирует проблему (указывает на конечный результат, направляет самостоятельность ученика).

✓ У ученика воспитывается способность самостоятельно решать проблему (учитель только указывает на неё, не формулируя конечного результата).

✓ Ученик сам должен увидеть проблему, сформулировать и найти возможные пути ее решения.

В любом случае в процессе воспитания практических или теоретических знаний учащиеся усваивают новые знания и навыки.

Технология разноуровневого обучения. Позволяет создать педагогические условия для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития.

Технология предусматривает осуществление дифференцированного обучения:

- комплектуются классы гомогенного состава на основе диагностики динамических характеристик личности, особенностей психофизиологического развития учащихся, овладения ими общеучебными умениями.

- дифференциация в среднем звене: отбираются группы для разноуровневого обучения на базовом и вариативном уровне

- профильное обучение на основе психодиактической диагностики, экспериментальной оценки, рекомендаций педагогов, родителей, самоопределения ребенка.

В соответствии с этими вариантами осуществляется получение учебного материала. Тематическое планирование предусматривает подготовку технологической карты для детей, в которой по каждой единице указывают уровни её усвоения:

- Знания (запомнил, воспроизвел).
- Понимание (объяснил, интерпретировал, перевел).
- Применение (по образцу в сходной или измененной ситуации).
- Обобщение и систематизирование (выделение частей из целого, образовал новое целое).
- Оценка (определил ценность и значение объекта изучения).

Для каждой единицы усвоения разрабатываются показатели ее усвоения в виде контрольных или тестовых заданий.

Предполагают формы организации учебного процесса: парные, групповые, коллективные. Работа в парах может быть смешанного состава. Условием успешного применения технологии является работа с учащимся на договорных положениях (добровольный выбор учащимся уровня усвоения материала, взаимопомощь, работа в индивидуальном темпе, взаимообучение, взаимопроверка, возможность опережающего обучения по индивидуальной программе).

Учебные занятия планируются педагогом так, чтобы предоставить детям возможность выбора разных методов, форм, приемов, процедур.

Технология трансформирования знаний, умений, навыков (традиционная технология обучения). Ориентируется на передачу знаний, умений, навыков. Учитель несет полную ответственность за восприятие действительности обучаемым. Эта технология включает процедуры:

- ✓ Педагог объясняет суть, цель операций, последовательность выполнения и конечный результат.
- ✓ Показ выполнения каждой операции, активизация понимания обучаемого.
- ✓ Повторное объяснение каждой операции, выяснение, что поняли дети, а что не понятно.
- ✓ Подробная демонстрация выполнения каждой операции с объяснением.
- ✓ Педагог просит выполнить каждую операцию, объясняя как нужно делать.
- ✓ Педагог предлагает выполнить каждую операцию, повторяя свои указания как нужно делать.
- ✓ Обучаемому предлагается молча выполнить все операции.
- ✓ Оценка деятельности обучаемого, при необходимости осуществляется корректировка.
- ✓ Обучающие выполняют операции до тех пор, пока не добьются их безошибочного выполнения.
- ✓ Педагог поздравляет обучающего с выполнением работы.

Деятельность учителя связана с объяснением, показом операций, оценкой и корректировкой деятельности учащегося. Обучаемому отведены действия репродуктивного характера, гарантировано овладение каждой операцией.

Технология интерактивной игры создает оптимальные условия развития и саморазвития у учеников педагогического процесса.

Интерактивный процесс – целенаправленный процесс взаимодействия и взаимовлияния учеников педагогического процесса.

В основе взаимодействия – опыт каждого из учеников. Взаимодействие понимается как непосредственная коммуникация, особенность которой способность человека принимать роль другого, представлять как его воспринимает партнер по обучению или группа и соответствовать ситуации. Интерактивный процесс характеризуется высокой интерактивностью коммуникации, обменом деятельностью, сменой и разнообразием видов деятельности, целенаправленной рефлексией учеников своей деятельности, взаимодействием.

Цель интерактивного процесса – изменение и улучшение модели поведения и деятельности участников педагогического взаимодействия.

При анализе собственной реакции и реакции партнера, ученик меняет модель поведения и осознанно усваивает её.

Принцип оценивания интерактивного процесса:

- Оценивание мыслительной деятельности (выполнение детьми мыслительных операций) смена и разнообразие видов, форм познавательной деятельности, обмен мыслительной информацией между учениками, сочетание индивидуальных и групповых видов работы, смыслотворчество учеников и учителя, рефлексия.
- Оценивание смыслотворчества (данный термин состоит из двух слагаемых: творчество – создание новых культурных и литературных ценностей; смысл – является осознанием отношения субъекта к явлениям объективной действительности; осознание значения чего-либо постигаемое разумом как цель, разумное основание. Смыслотворчество – процесс осознанного создания знания педагогического процесса через взаимодействие, создание нового значения чего-либо в окружающей действительности).

- Свобода выбора.
- Рефлексия.

Значимость технологий в том, что они позволяют реализовать принцип коммуникативной направленности обучения.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ (Т.М. Круглик, А.Ю. Зуенок, Минск, 2009)

Информационная оснащенность, масштабы и эффективность использования компьютерной техники вошли в число важнейших показателей уровня развития той или иной страны. Очевидно, что современное поколение молодежи должно быть хорошо подготовлено к условиям работы в компьютеризированном обществе.

Стремительная информатизация общества неизбежно влечет за собой утверждение новых образовательных стандартов и внедрение современных технологий в сферу образования. Уже в ближайшей перспективе востребованными обществом станут те специалисты, которые свободно ориентируются в мировом информационном пространстве, имеют необходимые знания и навыки для того, чтобы осуществлять поиск, обработку и хранение информации, используя современные информационные технологии, компьютерные коммуникации и системы.

Рост количества вычислительной техники новейшей конфигурации в школах республики привел к устойчивому формированию следующих направлений использования компьютеров в системе образования: как предмета изучения, как средства обучения, как инструмента анализа и организации учебно-воспитательного процесса, как орудия автоматизации управленческих функций учреждений образования. К факторам, которые в значительной степени повлияли на возникновение новых подходов и методик обучения, можно отнести следующие:

- графические и мультимедийные возможности современных компьютеров, способствующие появлению нового поколения потребительских и деловых приложений;
- расширение коммуникационных возможностей компьютерной техники;
- наличие объектно ориентированных языков программирования, позволяющих быстро разрабатывать новые приложения любого характера и пр.

Процесс компьютеризации и информатизации системы образования стал не только средством для увеличения производительности труда при организации управления учебным заведением, но и способом оптимизации учебного процесса за счет повышения его индивидуализации и интенсификации.

Термин «технология» (техно - искусство, мастерство, умение; логия - изучение) обозначает совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; способ преобразования данного в необходимое.

Технология включает в себя методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Современные технологии подразумевают использование средств компьютерной техники.

Составной частью современных компьютерных технологий являются мультимедиа-технологии (англ. – «много» и «среда»), которые рассматриваются как

информационные технологии, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.). Они реализуют интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации.

Новые информационные технологии базируются на современных компьютерных средствах получения, хранения, актуализации, защиты и обработки информации. Основными их элементами является научно-теоретическое, инженерно-техническое и программное обеспечение. Для того чтобы эти элементы стали ядром технологии, необходима их поддержка сетевыми пространственно-временными, организационными связями и отношениями.

По мере совершенствования, распространения и удешевления, *информационные технологии* все глубже проникают в различные отрасли, что приводит к развитию как этих отраслей, так и самих технологий.

Информационные технологии часто классифицируют по сфере использования, например: *информационные технологии* в науке, в образовании, в управлении, в сфере услуг и пр.

Существуют и другие классификации. Например, выделяют следующие виды новых *информационных технологий*:

- **когнитивные технологии**, направленные большей частью на получение, хранение и актуализацию знаний, принятие интеллектуальных решений;
- **инструментальные технологии**, направленные на использование в качестве инструментария или сред для построения других технологий и для их обслуживания;
- **прикладные технологии**, направленные на решение задач некоторой проблемной области (или областей);
- **визуальные технологии**, одним из предназначений которых является повышение эффективности обучения за счет применения компьютерной наглядности;
- **коммуникативные технологии**, направленные на решение проблем связи, коммуникаций, общения.

Любое деление информационных технологий на виды условно, так как одна и та же технология может содержать в себе как признаки *прикладной*, так и *когнитивной*, *инструментальной* и *визуальной*.

Понятие «технология» пришло в дидактику вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В науке появилось специальное направление - педагогическая технология. Это направление зародилось в 60-е гг. XX в. в США, Англии и распространилось практически во всех странах мира.

В настоящее время существует множество педагогических технологий, различающихся по целям, задачам, структуре, методике ускоренного обучения; групповое обучение, обучающие игры, дистанционное обучение и т. д. Б.Т. Лихачев отмечал тот факт, что новые информационные технологии стали неотъемлемым звеном педагогических технологий, которые в свою очередь представляют собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитания. Педагогические технологии могут различаться по целям, задачам, структуре, методике ускоренного обучения. К ним можно отнести, например: групповое обучение, проектное обучение, обучающие игры, дистанционное обучение и т. д.

Отличием педагогических технологий от любых других является то, что они способствуют более эффективному изучению за счет повышения интереса и мотивации к нему учащихся.

В материалах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Технология обучения может включать в себя множество моделей обучения с учетом критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

При разработке технологии обучения, как правило, учитываются следующие компоненты:

- предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала и отбор обучаемых в группы с однородным уровнем уже имеющихся знаний и опыта;
- формирование мотивации учебной деятельности учащихся;
- воздействие средств обучения на учащихся с учетом результатов промежуточного контроля знаний;
- контроль качества усвоения материала, рекомендации по дальнейшему изучению тем.

Очевидно, что при использовании технологии речь идет не о заранее запланированном учебно-воспитательном процессе, а о его проектировании исходя из конкретных условий с ориентировкой на полученный, а не на предполагаемый результат.

Компьютерные технологии в системе образования имеют многоцелевое назначение. Они создают предпосылки, способствующие индивидуализации и интенсификации учебного процесса и возникновению методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. Обучение с применением компьютерных технологий обеспечивает решение одной из важнейших и современных задач школы, которая заключается в том, чтобы не столько заучивать, сколько учиться добывать, систематизировать знания и распоряжаться ими независимо от предметной области.

Внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс тесно переплетается с процессами информатизации образования.

Под **информатизацией** понимают организационный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан и организаций на основе формирования и использования информационных ресурсов.

Информатизация образования - это сложный многоуровневый процесс, который нельзя свести к снабжению школ компьютерами, электронными учебниками и подключению к Интернету. Необходимо создание единого информационного образовательного пространства, которое станет открытой моделью функционирования учреждения образования.

«СУРДОПЕДАГОГИКА» под редакцией Е.Г. РЕЧИЦКОЙ

В настоящее время в образовательный процесс специальных школ активно внедряются средства обучения, использующие преимущества информационных технологий. В частности, О.И. Кукушкина разработала и экспериментально проверила

подход к обучению неслышащих и слабослышащих детей младшего школьного возраста текстовому редактору «WORD» на уроках языкового цикла. Обучение этой информационной технологии младших школьников с нарушением слуха позволяет создавать более благоприятные условия для развития самостоятельной письменной речи и коррекции ее специфичных недостатков. Исследователем впервые были выявлены и описаны возможности средств обучения, которые необходимы для формирования у младших школьников с различными нарушениями развития представлений о целостности, гармоничности, закономерной изменчивости окружающего мира, неразрывности связи человека с миром. О.И. Кукушкиной были разработаны компьютерные модели с заданными функциями, которые могут быть воспроизведены по отношению к любому фрагменту действительности: «Калейдоскоп картин»; «Калейдоскоп картин и описаний»; «Калейдоскоп картин и цветовая таблица гипотез»; «Текст и калейдоскоп картин». Впервые в российской коррекционной педагогике был спроектирован новый раздел содержания специального образования школьников – курс «Внутренний мир человека», ориентированный на детей с различными нарушениями развития.

Проведенное О.И. Кукушкиной исследование показывает, что введение информационных технологий в традицию специального образования позволяет раскрыть их потенциал в решении развивающих и коррекционных задач различных областей обучения и воспитания школьников с нарушением слуха, нарушениями речи, задержкой психического развития. Благодаря данному исследованию в России начали создаваться информационные технологии для сферы специального образования и плодотворно использоваться в различных областях обучения школьников с нарушениями развития («Мир за твоим окном», «Лента времени», «В городском дворе», «Моя жизнь», «Состав числа», «Видимая речь», «Текстовый редактор» и др.).

Ю.Б. Зеленская, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина охарактеризовали введение *современного средства формирования и коррекции произносительной стороны речи – зарубежной компьютерной программы Speech Viewer («Видимая речь»)* – в контекст российской традиции сурдопедагогической и логопедической помощи детям. Программа может использоваться в качестве вспомогательного средства при решении следующих задач: обследования ритмико-интонационной стороны речи ребенка с целью получения наиболее объективных данных, дополняющих данные традиционного обследования; формирования мотивации к занятиям произношением и осознанного отношения к ним; формирования правильного речевого дыхания; развития и коррекции нарушений голоса; развития голосовых модуляций; формирования нормального темпа и слитности речи; выделения словесного и логического ударения; коррекции нарушений звукопроизношения; формирования навыков самоконтроля. Исследователи выделили этапы коррекционной работы, на которых целесообразно применять «Видимую речь»: обследование произносительной стороны речи ребенка; формирование первичных произносительных умений и навыков; формирование и уточнение артикуляторных укладов; автоматизация и дифференциация поставленных звуков; введение усвоенных произносительных навыков в произвольную речь; формирование звуко-слогового анализа и синтеза; формирование навыков самоконтроля.

При работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста программа может быть использована в качестве вспомогательного средства коррекции различных аспектов произносительной стороны речи: речевого дыхания, голоса, звукопроизношения, темпо-ритмической организации речи, интонационного оформления речи.

Исследование показало, что данная компьютерная технология является эффективным средством развития произвольности в усвоении необходимых произносительных навыков. Включение «Видимой речи» в коррекционный процесс позволяет быстрее, чем в традиционных условиях, вызывать у детей мотивацию к занятиям произношением, а затем развивать и поддерживать ее на протяжении длительного периода времени. Использование «Видимой речи» также способствует развитию работоспособности детей, сохранению продуктивности их деятельности на протяжении всего индивидуального занятия, а не только на тех этапах, где применяется компьютерная программа. В ходе исследования была выявлена группа детей, для которых «Видимая речь» является незаменимым средством формирования мотивации к занятиям произношением и решающим условием усвоения произносительных навыков. В эту группу входят как дети с нарушением слуха, так и дети с тяжелыми нарушениями речи, обладающие нормальным слухом. Благодаря применению «Видимой речи» с такими детьми удалось добиться тех результатов обучения, которых не удавалось или было чрезвычайно сложно добиться на протяжении длительного времени в условиях применения традиционных средств обучения.

Таким образом, внедрение в учебный процесс новых технологий и, в частности, компьютерной техники открывает новые возможности для перестройки и повышения качества учебно-воспитательной работы с неслышащими и слабослышащими детьми.

Технология воспитательного процесса

(Н.А. Грицук «Формирование личности в условиях слуховой депривации: общее, специальное, специфическое»)

По определению М.В. Кларина, *педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.* Педагогические технологии определяет уровень применения, философскую основу, ведущий фактор, научную концепцию, ориентацию на личностные структуры и др.

В условиях совершенствования образовательно-воспитательных систем набирает силу принцип разновариантности. Это позволяет конструировать воспитательный процесс на основе любой модели, базирующейся на той или иной технологии.

Традиционную воспитательную технологию (методы, составляющие его основу: убеждение, внушение, подражание, упражнение, побуждение) в современной социокультурной ситуации необходимо дополнить **гуманистической технологией**. Ее ключевыми звеньями выступают следующие составляющие.

Учет актуальных потребностей детей разного возраста. Чтобы по-настоящему понять внутренний мир ребенка, необходимо знать сложившуюся у него структуру потребностей. Следует изменить точку зрения, сформировавшуюся в прежние времена о том, что существуют «плохие» и «хорошие» потребности. Это педагогический миф.

Потребности ребенка не имеют знака. Они только обеспечивают выживание и адаптацию. Но существуют социально приемлемые и социально неприемлемые способы удовлетворения потребностей.

Совершенно очевидно, что непосредственным «трансформатором» структуры потребностей при их удовлетворении являются положительные эмоции. При этом используются эффективные механизмы реализации потребностей и формирования социально приемлемого поведения: воздействие на эмоционально-познавательную сферу (усвоение правовых знаний, формирование нравственных убеждений, изменение системы ценностей и отношений к деятельности) и деятельностьную сферу (использование социально организованных форм деятельности, способствующих формированию социально позитивных потребностей).

Позитивное восприятие ребенка педагогом. Смысл позитивного восприятия заключается в том, чтобы понять и воспринять внутренний мир учащегося, выявить, раскрыть и дать проявиться природным качествам ребенка, верить в его силу и возможности. Для формирования положительных качеств личности необходимо тонко использовать психолого-терапевтическое и социально-педагогическое влияние. Оно предполагает воспитание с преобладанием щадящих нравственных средств, укрепляющих психофизическое здоровье ребенка. Педагог принимает ребенка и его родителей такими, какие они есть. И только затем, благодаря терпению, состраданию и любви, они будут становиться такими, какими их хочет видеть общество.

В современной социокультурной ситуации необходимы гуманистические деятельностьнные технологии, обеспечивающие «проживание», то есть приобщение к знаниям и жизненному опыту ребенка. Суть идеи заключается в том, что все дети талантливы, что любого ребенка можно научить достигать цели, если верить в него и доверять ему, делать не за него, а вместе с ним, расширяя и обогащая зону ближайшего развития. Это требует исключительного напряжения познавательных и нравственных сил воспитателя, его систематической, на высококультурном уровне работы. Но только это и может дать положительные результаты, развить в педагоге гуманистическое мастерство.

Воспитание без принуждения, психического и физического насилия. Под насилием понимается то, что заставляет человека совершать действия и поступки, не соответствующие его воле и совести, и, следовательно, сдерживающее развитие сил и потенциала воспитанника, приводящее к отставанию в физическом, нравственном, духовном развитии. Этика ненасилия — подлинная основа гуманизма, поэтому она и является системообразующим началом технологии гуманистического воспитания. Воспитание без принуждения и насилия способствует формированию личности, отвергающей принуждение в любых формах; обеспечивает развитие самосознания и ответственности. Только тот человек способен овладеть гуманными принципами построения отношений с др. людьми, природой, самим собой, кто ответственен за свои поступки и действия, кто принимает других людей как равных себе; природу, материю — как то, что нельзя покорять, а с чем необходимо жить в согласии. Гуманизм в процессе воспитания проявляется в ненасилии над мышлением, в признании прав ребенка как полноценного человека, в предоставлении ему возможности выбирать, высказывать свою точку зрения, занимать свое место в коллективе, иметь право на собственное мнение, свой путь к истине.

Гуманистическая технология требует воспитания в ребенке таких качеств, как взаиморасположенность, доброжелательность, открытость, целенаправленность, умение общаться и расширять сферу коммуникаций, не быть высокомерным, не властвовать над другим, понимать его, проявлять спокойствие и управлять своими эмоциями, давать себе объективную самооценку, не усугублять конфликтные ситуации, избегать открытых столкновений — находить компромиссы и взаимопонимание. Идея ненасилия включает следующие этические моменты общения: не претендовать на абсолютную истину; быть готовым пойти на уступки и милосердие; подвергать критике свое поведение для того, чтобы выяснить, почему твои поступки вызывают отрицательную реакцию у окружающих; учиться анализировать ситуацию с позиции оппонента; не унижать и отрицать ценности другого; никогда не отождествлять поступок, проблему и личность; не требовать от других полного совершенства и не считать себя таковым. Этика ненасилия немыслима без таких качеств, как терпимость, милосердие, уважение и способность к альтруизму.

Психолого-педагогическая поддержка касается индивидуального развития взрослеющей личности. Одновременно она является реализацией гуманистических ценностей, основополагающими из которых являются:

- Принимать ребенка таким, каким он есть и относиться к нему как к ценности. Это означает, что в организации воспитания следует идти естественным путем, от личности ребенка, беря за исходную точку не представление, каким ребенок есть или должен быть, а то, что он есть в действительности. Для этого надо знать интересы, потребности, мотивы, возможности ребенка;

- Доверять ребенку. В этом суть подлинной гуманистической позиции. Она связана с созданием в коллективе благоприятного морального климата и атмосферы доверия. Со стороны воспитанников гуманистическое отношение проявляется в их откровенности перед воспитателем, готовности принимать его советы и следовать им, что возможно только при наличии уверенности в его понимании и доброжелательности. Воспитатель, в свою очередь, выражает свое гуманистическое отношение посредством веры в своих воспитанников, в их стремление к самосовершенствованию;

- Признавать ребенка как соучастника, соорганизатора воспитательного процесса. Строго соблюдать его социальные и моральные права. Быть снисходительным, учитывать возраст, небогатый жизненный опыт, половые различия, помогать избавиться воспитаннику от комплексов, вести себя естественно и непринужденно;

- Поддерживать в сложных жизненных ситуациях. Ребенок имеет право и должен рассчитывать на педагогическую поддержку воспитателя. У творческих педагогов это проявляется в том, что они не злоупотребляют плохими отметками, не жалуются родителям на воспитанника, предлагают ему «опору», его свободный выбор. Основой поддержки является подлинно духовный контакт педагога и воспитанника. Именно от этого зависит эффект воспитательного взаимодействия;

- Прощать воспитаннику его ошибки, просчеты, неудачи. Это не значит, что следует полностью исключать справедливое наказание. Задача педагога в этой ситуации — помочь воспитаннику признать наказание как справедливость и необходимость.

Обращение личности к самой себе. Процесс жизнедеятельности строится так, чтобы он имел характер достижения самим ребенком поставленных целей. Общеизвестно, что ребенок выступает как объект воздействия семьи, школы, социальной среды, в меньшей степени — как субъект воспитания. Воспитание, которое не ориентирует ребенка на саморазвитие положительных качеств, не оправдывает своего назначения.

Гуманистические технологии призваны способствовать развитию личности, преобразовать ее, поднимать на новый, более высокий уровень. Это своеобразное восхождение по ступенькам от уровня осознания потребностей к уровню культуротворчества. Достигается такое восхождение через постепенное поступательное развитие и совершенствование — умственное, эмоциональное, речевое, поведенческое, коммуникативное, физическое, что возможно только при наличии собственных усилий ребенка, его целеустремленности, самоконтроля, желания, способности к рефлексии и помощи извне (сопутствующие условия, психолого-педагогическая поддержка, наличие идеала).

Основой саморазвития являются жизненные потребности. В освоении и выполнении социальных ролей, которые непосредственно вызывают саморазвитие личности основа — слияние и сопряжение личностных и общественных целей, интересов, мотивов, действий, отношений, реализующихся в конкретных видах деятельности.

Свобода и творчество — основа гуманистической технологии воспитания. Весь процесс воспитания носит творческий характер. Творчество может быть основано только на насилии и выступает условием гуманизации процесса воспитания и тесно связано со свободой, так как творчество возможно только при свободе самовыражения личности, реализации ее убеждений. Именно в творчестве человек выступает как свободный представитель рода человеческого. Поэтому развитие творческой активности ребенка выступает одним из главных условий гуманистической системы воспитания. Следовательно, педагогам следует расширять рамки индивидуальной и правильного понимания коллективной свободы, соотношения свободных решений и действий коллектива, предоставлять воспитанникам возможность проявлять самостоятельность и инициативу. В работе с учащимися и молодежью должны поддерживаться любые их добрые инициативы, начиная от интересных предложений и кончая планированием воспитательной деятельности. При таких условиях каждый воспитанник будет осознавать себя в качестве свободного субъекта деятельности и общения.

Один из эффективных методов воспитания без принуждения и насилия, который материализует творчество и свободу, — воспитывающая ситуация. Они в современной педагогике получили названия, отражающие их суть: авансирование доверия, творческий подход, свободный выбор и т. д. Технологичность их в том, что создаются они воспитателем целенаправленно для коррекции поведения в коллективе.

Важные формы гуманистической технологии — игра и игровая деятельность, в которых творческое начало личности и освоение ребенком социальных ролей, а также приобретение сообразительности, смекалки реализуются наиболее полно. Игра может выступать средством, методом, формой деятельности, тренингом при формировании норм поведения, выполнении правил, условий и т. д. Основная функция ее состоит в

создании стимула к новым формам желаний, то есть соотносит желание с ролью. В игре возможны достижения главных целей ребенка, которые в ближайшее время могут стать реальностью.

К сожалению, воспитательный процесс, осуществляемый в условиях специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха имеет ряд недостатков: а) подмена целенаправленного системного воспитания отдельными воспитательными мероприятиями, носящими отрывочный, фрагментарный характер и не решающими проблемы формирования активной, развивающейся личности; б) ограничение социальных контактов учеников, что обедняет багаж их представлений об окружающем мире и затрудняет формирование социального опыта; в) ориентация процесса воспитания на ученика, как объект воспитательного воздействия, лишенный педагогом самостоятельности собственного «Я».

Реформирование специального образования включает и систему воспитания школьников с нарушением слуха. При организации воспитательного процесса в специальном образовательном учреждении для детей с нарушением слуха должны учитываться:

- ведущая роль сензитивных периодов развития (наиболее чувствительных и благоприятных к усвоению способов общения, умственных действий, эстетических, нравственных понятий и т.д.);
- возможности использования воспитательных ситуаций для овладения детьми опытом социализации;
- социальная ориентированность воспитания, которая предполагает формирование воспитательного пространства в большом и малом социуме, организацию освоения воспитанниками социальных ролей, воспитание желания и умения реализовывать приобретенный опыт в повседневной жизни;
- деятельностный характер воспитательного процесса, требующий учета ведущего вида деятельности на каждом возрастном периоде жизни ребенка и включения его в активную деятельность, где он сотрудничает с другими, развивается как личность на основе собственных действий;
- коррекционная направленность воспитания, предполагающая ориентацию на познавательные возможности ребенка, нацеленность на его интеграцию в общество слышащих детей, оптимистическое отношение к перспективам развития ребенка;
- демократический характер воспитания, признание ценности ребенка безотносительно к его школьным успехам и степени выраженности нарушения;
- приоритетность воспитания перед обучением;
- субъектность личности в воспитании;
- возможность обеспечения становления личности ребенка в соответствии с особенностями его психофизического развития.

Особая значимость должна придаваться вопросу защиты прав ребенка с нарушением слуха. Предъявление завышенных или заниженных требований в учебно-воспитательном процессе необходимо рассматривать как нарушение прав.

Воспитательное взаимодействие с ребенком должно сочетать в себе два направления: формирование у него правильных представлений о предметном мире, об отношениях между людьми и оказание педагогической поддержки, создающей условия для саморазвития, самоактуализации и самореализации ученика.

Педагогическая поддержка обеспечит преодоление психической депривации: сенсорной, вызванной нарушением слуха, однообразием и ограниченностью сенсорных стимулов; когнитивной, обусловленной неадекватными, завышенными или заниженными требованиями к знаниям, и отсутствием удовлетворительных условий для учения; эмоциональной, возникающей при невозможности установления эмоциональных отношений или нарушении сложившейся эмоциональной связи; социальной, вызванной ограниченностью социальных контактов и невозможностью самостоятельного усвоения социальной роли. Она содействует социально-психологической адаптации ученика, оптимизации взаимоотношений личности и группы.

Как перспективные можно рассматривать следующие направления воспитательной работы: насыщение жизни детей значимыми для них событиями, которые требуют новых контактов и нового ролевого поведения; обеспечение оптимального режима жизнедеятельности учащихся; разработка технологий психолого-медико-педагогического сопровождения; изменение работы с родителями, которых необходимо рассматривать в качестве полноправных партнеров, которые на приоритетных началах должны взаимодействовать в воспитательном процессе; формирование личности ученика через деятельность в детских и юношеских организациях, объединениях; стимуляция деятельности органов ученического самоуправления, способствующей формированию у учащихся демократической культуры, активности.

Структура воспитательной работы обязательно должна предусматривать включение, приучение и посильное участие детей и подростков в рекреационных мероприятиях общего назначения, воспитании интереса и привычки участвовать в различных формах специально организованной досуговой деятельности, учитывающей ограничения возможностей. Специальные ее формы, хотя и являются вынужденно сегрегационными, тем не менее, способствуют развитию социальных навыков в рамках субкультуры неслышащих, личностному развитию, приучают к активному и целесообразному выбору времяпровождения (спорт, танцы, экскурсии, декоративно-прикладное искусство и ремесло, клубы по интересам и др.) продолжают процесс коррекции и компенсации отклонений в развитии средствами культуры, искусства, спорта, активной досуговой деятельности, ремесел. Начало формирования специальных рекреационных навыков и установок закладывается с первых дней пребывания ребенка в системе специального образования.

Современные теории обучения детей с нарушением слуха

«Сурдопедагогика» под редакцией Е.Г. Речицкой:

Принципы теории связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением закладываются уже в 20—30-е гг. XX века. Большой вклад в ее разработку внесли в 20—70-е гг. П.П. Блонский, Л. С. Выготский, Ц.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.

Основной тезис этой психолого-педагогической теории состоит в том, что психическое развитие ребенка, как в норме, так и в случае нарушения слуха с самого начала опосредовано его воспитанием и обучением.

Наиболее развернуто это положение представлено в работах психологической школы Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева. Затем оно нашло конкретное воплощение в исследованиях по обучению и воспитанию детей с нарушением слуха (А.Г. Басова, Т.А. Власова, А.П. Гозова, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Е.П. Кузьмичева, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.).

Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития. Им было введено в педагогическую психологию понятие зоны ближайшего развития, выражающее внутреннюю связь обучения и развития.

Наличие этой зоны предполагает формирование у ребенка до определенного времени отсутствующих психических особенностей. «Процессы обучения и воспитания в каждом возрасте, — пишет Л.С. Выготский, — находятся в непосредственной зависимости не столько от уже наличных, организовавшихся и созревших особенностей ребенка, сколько от его особенностей, находящихся в зоне его ближайшего развития».

Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе своего развития ребенок может решать круг более сложных задач еще не самостоятельно, а под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами».

Действия, выполняемые ребенком первоначально под руководством и в сотрудничестве, как раз и составляют зону его ближайшего развития, поскольку потом он будет выполнять их вполне самостоятельно.

«...У ребенка, — писал Л.С. Выготский, — развитие из сотрудничества... развитие из обучения — основной факт... На том основано всё значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития».

Вместе с тем обучение и воспитание, согласно Л.С. Выготскому, сами по себе не тождественны процессам психического развития. Однако «правильно организованное обучение ребенка, — пишет Л.С. Выготский, — ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека». Понятие «зоны ближайшего развития» служит конкретизацией другого фундаментального понятия, введенного в психологию Л.С. Выготским и определяющего два основных вида психических процессов — «интерпсихических» и «интрапсихических». Первоначально ребенок включается непосредственно в социальную деятельность, распределенную между членами коллектива. Эта деятельность имеет внешне развернутое выражение и реализуется с помощью различных вещественных и знаковых средств. Овладение

способами выполнения этой деятельности в процессе обучения в сотрудничестве со взрослыми формирует у ребенка интерпсихические процессы.

Затем способы этой деятельности, первоначально усвоенные во внешней форме, преобразуются и превращаются во внутренние (умственные), или интрапсихические, процессы. Именно в этом переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т. е. в процессе интериоризации, преобразования интерпсихического в интрапсихическое, осуществляется психическое развитие человека.

Как реализуются эти психологические положения в процессе обучения, в том числе ребенка с нарушением слуха?

Как отмечает А.Н. Леонтьев «первоначально школьники должны иметь дело с внешним, материальным действием. Лишь затем, в результате постепенного его преобразования — обобщения, специфического сокращения его звеньев, происходит его интериоризация, т. е. превращение его во внутреннее действие, теперь уже полностью протекающее в уме ребенка».

Процесс интериоризации проходит через ряд определенных этапов — от предметных действий через этап выполнения действия во внешней речи к действию «про себя».

Соответственно этому строится **система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина**. Прежде всего, наряду с созданием мотивации важно определить ориентировочную основу действия, при которой производится разметка, разбивка на операции для предварительной ориентировки в будущей деятельности. П.Я. Гальперин и его сотрудники установили три основных типа ориентировки в задании. Ориентировочную основу первого типа составляют только образцы (действия продукта). Никаких указаний о том, как выполнять это действие, не дается. Ученик действует сам, медленно, методом проб и ошибок, ориентируясь на заданный образец. Ориентировочная основа второго типа содержит все указания на то, как правильно выполнять действие с новым материалом. Обучение поэтому идет значительно быстрее и почти без ошибок. Ориентировка третьего типа связана с планомерным обучением ученика анализу новых заданий, который позволяет выделить условия их правильного выполнения.

При обучении с ориентировкой по третьему типу ошибки весьма незначительны, сформированные действия обнаруживают возможность их переноса в новые условия.

Тип ориентировки в задании складывается до того, как ученик приступает к его выполнению. Это система указаний на то, как выполнить новое действие. Исследования, проведенные в сурдопедагогике с позиций деятельностного подхода (Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.), позволяют сделать выводы о том, что для деятельности детей с нарушением слуха характерно несовершенство ориентировочной основы действий, выражающееся в недостаточности анализа условий, неумении выделять главные и подчиненные ориентиры.

Типичными являются ригидность ориентировки, неполнота, что, в свою очередь, влечет за собой незаконченность решений, нарушение программы и последовательности действий и свидетельствует об отсутствии у неслышащих и

слабослышащих школьников четких представлений о цели действий и путях их достижений.

Таким образом, важной задачей обучения детей с нарушением слуха является формирование умения выделять существенные признаки в ориентировочной основе действия (ООД), классифицировать задачи по способу решения, переходить от модели заданной в ООД, к объекту и обратно; воспроизводить и строить алгоритмы, дифференцировать способы действий в соответствии с условиями задач, осуществлять общелогические действия и операции. После составления схемы ООД следует этап материального или материализованного действия, которое выполняется либо на предметах (материальное действие), либо на их изображениях: схемах, чертежах, макетах, моделях (материализованное действие); при этом производится их сопоставление, измерение, перемещение, изменение. Далее наступает этап выполнения этих действий посредством внешней (громкой) речи без опоры на предметы. Речевое действие строится как отражение материального действия. Необходимости манипуляции с их изображениями уже нет. Очередной этап — перенесение внешнеречевого действия во внутренний план. Это также внешняя речь, но «про себя» (проговаривание про себя). И наконец, последний этап — действие во внутренней речи, речи «для себя» — умственное действие. Это связано с быстрым сокращением «речевой оболочки» действия (речь «для себя», как известно, очень сокращена). Такова общая схема формирования умственных действий по П.Я. Гальперину. Например, ребенок сначала производит фактическое сложение предметных множеств, затем это же сложение, но комментируя операцию вслух (фактического сложения предметов, их изображений он уже не производит), и наконец, научается складывать «в уме».

Исследования, проведенные в сурдопедагогике (М.И. Никитина, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.), показали, что организованное по указанной теории формирование мыслительных действий позволяет эффективно управлять процессом обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина в последние годы находит все большее распространение в обучении детей с нарушением слуха. Выделение материального, или материализованного, этапа в освоении действий обуславливается тем, что это значительно облегчает процесс усвоения, наглядно раскрывает логику и содержание действия, не требует его заучивания, обеспечивает процессуальный контроль за усвоением, организует учебно-познавательную деятельность учащихся. В обучении неслышащих и слабослышащих детей при формировании новых действий и знаний материализация должна быть по возможности наиболее полной в связи с особенностями развития их мыслительной деятельности. Как известно, уровень сформированности наглядного мышления неслышащих детей, в частности к моменту поступления в школу, зачастую еще довольно низок, он отстает от уровня развития слышащего ребенка. По данным Н.В. Яшковой, у некоторых неслышащих детей устойчиво сохраняется низкий уровень функционирования наглядного мышления не только в младшем, но и в среднем школьном возрасте.

Следовательно, недостаточность материализации часто приводит к снижению успешности работы учащихся, к появлению трудностей в усвоении материала. И наоборот, использование в процессе экспериментального обучения предметно-

инструктивных карт, которые последовательно преобразовываются от подробных, развернутых изобразительно-словесных к кратким, где представлены в обобщенном виде основные операции, способствует тому, что уже в подготовительном классе учащиеся могут быть сформированы умения производить под руководством учителя на уроках предметно-практического обучения простейший анализ объектов, составлять заявку на материалы и инструменты, осуществлять пооперационный контроль за изготовлением объектов, делать самостоятельный отчет о проделанной работе, планировать последовательность операций по изготовлению изделия. Таким образом, использование предметных карт в первоначальный период предметно-практического обучения незрячих детей способствует эффективному усвоению; планирующих и контрольных действий и успешному переводу их в дальнейшем в умственный план.

Вот, например, как может быть организовано усвоение учащимися начальных классов геометрических понятий. Дети сначала работают с материализованными признаками понятий и правилами действий с ними, т. е. конкретными фигурами и карточками, на которых в определенном порядке выписаны признаки понятия, затем те же действия проводятся только в речевой форме, проговариваются вслух, и наконец, действия производятся уже в уме. Как показывает опыт работы, понятия в этом случае образуются у всех детей. При этом ход выполнения действия на всех этапах контролируется (на последнем этапе он переходил в самоконтроль), а, следовательно, осуществляется и планомерное управление процессом формирования умственных действий, а затем знаний как их продуктов.

Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой **психологических основ программированного обучения** (Л.Н. Ланда и др.). Что такое программированное обучение и чем оно отличается от обычного? Чтобы понять это, надо схематически представить себе учебный процесс. Учитель и ученик — это два активно взаимодействующих звена учебного процесса. Они же — звенья системы управления в учебном процессе. Между ними, говоря языком кибернетики, действуют каналы прямой и обратной связи, по которым происходит обмен информацией. Учитель говорит, доказывает, аргументирует, а ученик не просто смотрит, слушает и старается понять, усвоить, запомнить. Но, и включается в деятельность — чертит, рисует, демонстрирует, размышляет, обобщает. Это означает, что по «каналу прямой связи» информация передается от субъекта к субъекту, от учителя к ученику. Но этого недостаточно. Учитель не может обучать вслепую, не получая информации о том, как обучается ученик. Поэтому процесс обучения предполагает и работу «канала обратной связи»: ученик отвечает урок, воспроизводит материал, решает задачу, учитель слушает, смотрит, оценивает на основе этой «обратной информации», учитель может судить о том, насколько успешно проходит обучение определенного ученика, и в зависимости от этого вносить коррективы в процесс обучения, планировать дальнейший ход учебного процесса.

Но у учителя не один ученик, а больше. Он не имеет возможности получать непрерывный поток обратной информации от каждого ученика, не может опрашивать каждого ученика после каждого «шага» в обучении. Говоря тем же языком кибернетики, канал обратной связи действует периодически, информация по нему поступает с большими перерывами. Это приводит к тому, что у учителя нет точного

знания индивидуальных особенностей усвоения. Например, ученик сделал ошибку, Но по какой конкретной причине это произошло, обычно остается неизвестным.

Все эти отрицательные факторы традиционного обучения устраняются при программном обучении, которое обеспечивает постоянный контроль и управление учебным процессом.

Иногда считают, что программированное обучение это обучение с помощью обучающих машин, обучающих устройств. Это неверно. Главное — программированное обучение предполагает такую организацию, когда ученик не может сделать следующего шага в усвоении, не овладев предыдущим. Для этого, учебный материал расчленяется на небольшие порции (которые называются «шагами», «кадрами»), располагающиеся в строгой логической последовательности. Такое построение учебного материала называется программой. Выделенные «порции» последовательно предъявляются ученикам и могут адресоваться как зрительному анализатору (в виде текста, чертежей, схем, рисунков), так и слуховому (записи на магнитофонной ленте) или тому и другому одновременно.

Прежде чем получить следующую порцию знаний, ученик должен определенным образом показать, что усвоил предыдущее, т. е. правильно выполнить некоторое действие (дать верный ответ на вопрос, решить задачу). Таким образом, он все время дает информацию о том, как усваивается материал. В зависимости от действия ученика (дает ли он правильный ответ или допускает ошибку, и какую именно) определяется дальнейший ход обучения: ученику предоставляется возможность перейти к следующей порции, либо он возвращается к предыдущему кадру для повторного усвоения, либо ему предлагают повторить старый материал (предъявляя соответствующий «кадр»). Эти операции может производить обучающая машина, либо такой ход обучения может быть задан расположением материала в программированном учебнике.

Обратная связь в системе «учитель—ученик» обеспечивает непрерывный контроль за работой каждого учащегося, что и делает учебный процесс полностью управляемым.

Таким образом, ясно, что программированное обучение действительно обеспечивает контроль за каждым шагом познавательной деятельности и тем самым дает возможность полностью управлять процессом учения. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения. Обеспечивается активность каждого ученика, так как отсутствие активности немедленно обнаруживается. И наконец, каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме и стиле, что особенно важно по отношению к детям с нарушением слуха, так как в данном случае необходимо осуществить индивидуальный подход на основе учета не только степени снижения слуха, но и уровня речевого и общего развития — структуры дефекта в целом.

В настоящее время в общей и специальной педагогике ведутся исследования в области программированного обучения в нескольких направлениях: изучаются принципы программирования, психолого-педагогические основы создания программированных учебников и эффективных обучающих программ. Ведется также психолого-педагогический анализ работы учащихся с различными типами программированных материалов и обучающих машин (в сурдопедагогике

исследования О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской и др.). Только на основе такого изучения могут быть созданы научно обоснованные программированные учебники, пособия и разработана методика работы с ними. Исследователи пришли к выводу, что программировать можно и должно не только содержание знаний, но и пути овладения ими, т. е. умственную деятельность учащихся. Обсуждаются вопросы: возможно ли программировать процесс формирования обобщенных умений, эвристических мыслительных процессов, творческого мышления.

Отметим, что программированное обучение не «устраняет» учителя, не снижает его влияния на учебный процесс, а освобождает его от черновой, технической работы. В этих условиях учитель сможет активнее влиять на ход учебного процесса, успешнее осуществлять индивидуальный подход в обучении, уделять больше внимания воспитанию, организовывать речевое взаимодействие детей с нарушением слуха.

Широко применяется **развивающая дидактическая система обучения, разработанная в отношении младших школьников Л.В. Занковым.**

В основу этой системы положены следующие принципы:

- Принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.

- Принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков. Содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия.

- Принцип осознания школьниками собственного учения. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции.

- Принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно этому принципу должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо, по словам Л.В. Занкова, «развитие есть следствие обучения». Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

Также широкое применение получила развивающая **система**, разработанная группой психологов под руководством **Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова**. Она связана с изучением резервов интеллектуального развития школьников и исследованием путей реализаций этих резервов и называется *теорией формирования учебной деятельности с позиций ведущей деятельности в младшем школьном*

возрасте. Обычно считается, что мышление детей 6—10 лет имеет конкретно-образный характер, отличается сравнительно небольшой способностью к отвлечению и абстрагированию.

Оказалось, что при определенном содержании, специальной организации обучения у младших школьников можно сформировать гораздо более высокий уровень способностей к отвлечению и рассуждению, чем это принято думать. Они вполне могут освоить относительно сложные абстрактные понятия из области лингвистики и математики.

Содержание и методика обучения в этой системе существенно отличаются от общепринятых: ведущим звеном экспериментальных программ по математике, русскому языку и труду выступают знания теоретического и обобщающего характера. Обучение идет от знаний общего типа к сведениям более частным и конкретным. От осознания общего дети переходят к пониманию богатейшего многообразия его конкретных проявлений:

В основе этого метода лежит выполнение учащимися особых действий, моделирующих (в предметной, или знаковой форме) общие отношения объектов, изучаемых данной дисциплиной (математикой, грамматикой). В результате школьник сам находит общие отношения.

Если по общепринятому мнению дидактов и психологов (Н.А. Менчинская, Л.В. Занков и др.), при обучении арифметике буквенная символика должна вводиться после того, как младший школьник овладевает числом, а решение задач в общем виде с использованием буквенных обозначений должно следовать после решения задач с конкретными числовыми данными, то в системе, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, буквенная символика вводится ещё в дочисловом периоде обучения. Младшие школьники с 1-го класса систематически знакомятся с общими отношениями величин и их свойствами, зависимостями между величинами, учатся использовать для их описания буквенную символику (например, используют буквенную и знаковую символику для изображения равенств и неравенств, их свойств и действий с ними). Со 2-го класса школьники **приступают к решению задач с буквенными данными путем составления уравнений.**

Возможности использования этой концепции в обучении неслышащих школьников рассматривались Е.Г. Речицкой, М.И. Никитиной и Е.Т. Логвиновой.

Направленность на развитие содержательных обобщений уже в начальных классах проявляется в стремлении продемонстрировать учащимся существенные особенности объектов, закономерные связи с позиций системного подхода. При этом объект изначально рассматривается как часть более сложной системы с ее компонентами и связями. Такая система знаний носит иерархический характер, т. е. вначале раскрывается сущность простых объектов, лежащих в основе более сложных знаний. Вместе с тем известно, что одна из важнейших задач, решаемых на первых годах обучения в школе для неслышащих детей, — формирование житейских понятий как базы для овладения научными понятиями. Оно происходит иначе, по другим закономерностям, отличным от научных, — это путь формирования «от видимого, от вещи, от явления» наряду с овладением словом (**Ж.И. Шиф**). Под **житейскими понятиями** понимают **обществоведческие, природоведческие, пространственные, временные, количественные, относительные** понятия о действиях, об орудиях

труда и т.д., — т. е. все, что составляет основу для последующего формирования собственно системных знаний. При формировании системных знаний необходимо соблюдать три этапа: выбор центрального явления, центральной связи компонента понятия, который кладется в основу построения системы знаний, и раскрытие иерархических взаимоотношений компонентов, составляющих систему.

Проиллюстрируем сказанное примерами из области обществоведческих знаний. В качестве центрального явления рассматривается труд и понятие о труде как о человеческой деятельности по созданию материальных и духовных благ) в качестве центрального компонента выступает предмет, который создается в труде и удовлетворяет потребность человека, а в качестве центральной связи — связь порождения, т.е. создание предмета в результате труда.

При формировании иерархической системы знаний об объектах окружающей действительности предполагается постепенное раскрытие сущности: вначале изучается предмет как таковой, затем, его назначение, связь между назначением, строением, материалом; создание предмета человеком в трудовом процессе для удовлетворения потребностей; трудовой процесс как единство; система компонентов (цель, мотив, выбор материала, инструментов, трудовых действий, получение результата труда); вид труда как единство трудовых процессов и обобщенных результатов труда; взаимодействие видов труда. В иерархической системе знаний раскрываются многообразие сторон объекта познания и причинно-следственные связи как наиболее важные в познании сущности объекта. Например, знание назначения предметов позволяет ребенку понять, почему труд является необходимым условием жизни человека, почему все люди трудятся.

Построение иерархических систем знаний о различных областях окружающей действительности — задача современной дидактики специальной школы для детей с нарушением слуха.

Исследования» проведенные в общей и дошкольной педагогике (В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков и др.) показали, что именно системные знания обеспечивают оптимальное воспитывающее и развивающее воздействие.

Наиболее важно и доступно сформировать у детей с нарушением слуха обобщенные способы решения познавательных задач. Усвоение обобщенного способа действий, направленного на решение всех задач определенного типа, рассматривается как основная предпосылка формирования учебной деятельности (в общей педагогике — Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Логвинова, Н.Н. Поддьяков, в сурдопедагогике — С.А. Зыков, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, Л.И. Тигранова, И.А. Шаповал). Овладение обобщенными способами общеучебных и логических действий повышает возможности

самостоятельного вычленения детьми известного в неизвестном, отнесения новых фактов к изученным; ранее. У учащихся формируются умения воспринимать познавательную задачу, анализировать ее, выделять главное, существенное, находят адекватные способы решения этой задачи.

Обучение детей такой деятельности целесообразно начинать на уроках предметно-практического обучения. На начальных этапах обучения учитель руководит деятельностью учеников, учит их активному анализирующему восприятию

образца изделия, ставя перед детьми вопросы-проблемы, требующие самостоятельного решения. Постепенно у детей вырабатывается обобщенный способ действия по восприятию и анализу изделия с точки зрения его устройства, изготовления, функционального назначения, способа использования.

Анализ может осуществляться по следующему плану (Т. Розанова):

- 1) внешние свойства (цвет, форма, величина, внешнее строение — части и их отношения);
- 2) внутренние свойства (материал, из которого сделан предмет, внутреннее строение);
- 3) функциональные свойства и назначение предметов;
- 4) родовая и видовая принадлежность.

По указанным признакам анализируются отдельные предметы, сравниваются с другими, обобщаются группы предметов для подчеркивания тех или иных общих и отличительных признаков. При обобщении в одних и тех же предметах выделяются разные общие свойства — основания для обобщений.

На основе мыслительных операций, осуществляемых сначала по отношению к конкретным объектам и видам деятельности на уроках Предметно-практического обучения, ознакомления с окружающим, у неслышащих детей формируются умения оперировать понятиями при использовании соотношений типа «род — вид — разновидность».

На уроках труда и предметно-практического обучения, младшие школьники с нарушением слуха успешно осваивают простые способы планирования своей трудовой деятельности, применяя при этом такие вспомогательные технические средства, как учебно-инструктивные карты и чертежи-развертки изделий. В процессе обучения неслышащих детей стала очевидна возможность формирования у первоклассников и второклассников навыков пооперационного планирования своей деятельности и пооперационного ее контроля, (это касается и деятельности по изготовлению новых для детей изделий, т. е. навыки планирования и контроля приобретают обобщенный характер).

Постепенно логические операции, которые осваивают неслышащие и слабослышащие школьники, превращаются в общий способ решения задач (предметно-практических, языковых, математических), а затем и в общий способ мыслительной деятельности (Т.А. Григорьева, Т.В. Розанова, Е.Г. Речицкая, М.И. Никитина, И.А. Шаповал и др.).

Таким образом, эта система обучения закладывает основы научного, теоретического мышления уже в младшем школьном возрасте.

Конечно, в этой концепции еще не все ясно и бесспорно. Возникает например, проблема соотношения того, что «можно», и того, что «нужно». Одно дело выяснить, что посылно детям делать в младшем школьном возрасте, но некоторые исследователи обеспокоены возможным перенапряжением учащихся. Другие высказывают опасение, не приведет ли столь ранее введение буквенной символики (в дочисловом периоде усвоения) к формализму в обучении не происходит ли развитие

абстрактного мышления в этом случае в ущерб развитию образного, наглядного мышления.

Дальнейшие исследования, безусловно, дадут ответ на все эти вопросы. Но важность и перспективность этой системы обучения очевидна.

Максимальная активизация познавательной деятельности учащихся, развитие у них активного, самостоятельного, творческого мышления является важной задачей современного школьного обучения детей с нарушением слуха.

Основой обучения должно быть не запоминание информации, которую преподносит ученикам учитель (хотя это тоже важно), а активное участие самих школьников в процессе приобретения этой информации, постепенное формирование у них способности самостоятельно приобретать знания.

Психологи Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, И.А. Махмутов, З.И. Калмыкова и др. разрабатывают психологические основы так называемого **ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ** в его разных модификациях. Возможности его рассматриваются и в сурдопедагогике. Суть этого метода заключается в следующем. Перед учениками ставится проблема, познавательная задача, и они (сначала при участии учителя, а затем и самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения. Дети строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

Это могут быть, например, задачи на самостоятельное «открытие правил, законов, формул, теорем (самостоятельное выведение закона физики, правила правописания, математической формулы» открытие способа доказательства геометрической теоремы и т.д.). В одном случае учитель может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Поставив проблему, он высказывает предположения, обсуждает их вместе с учениками, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, педагог демонстрирует учащимся путь **НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ**, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В другом случае роль учителя может быть минимальной — он предоставляет школьникам возможность самостоятельно искать пути **РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ**. Но и тут он не занимает пассивной позиции, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать ненужной потери времени. Метод обучения, связанный с самостоятельным поиском и открытием школьниками тех или иных истин, называют проблемно-эвристическим, или исследовательским, методом.

Основное в проблемном обучении — создание **ПРОБЛЕМНОЙ** ситуации. Разумеется, не всякий вопрос, на который ученик не знает ответа, создает проблемную ситуацию. Учебная задача может вызвать умственную активность при определенных условиях. Источник активности учащихся можно видеть, в частности, в противоречиях между имеющимся у них опытом (знаниями, умениями, навыками) и возникающими проблемами при решении познавательных учебных задач. Это противоречие вызывает активную мыслительную деятельность.

Младшего школьника начинают обучать чтению тогда, когда у него еще не сформировались психические функции, обеспечивающие деятельность чтения (имеется в виду развитие зрительного, слухового и двигательного анализаторов,

соответствующих форм анализа и синтеза и т.д.), они формируются в процессе обучения, а у неслышащих детей, в частности, при овладении дактильной речью уже в дошкольном возрасте (в 4 года).

Л.С. Выготский указывал: то, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, учителя, завтра он будет делать самостоятельно, то, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития.

Основная задача сегодняшнего дня — выявление оптимально благоприятных условий для развития личности каждого ребенка с нарушением слуха, его задатков, способностей, формирование и развитие в процессе обучения самостоятельного творческого мышления, познавательной активности, повышение развивающей роли обучения. При этом следует исходить из положения Л.С. Выготского о том, что обучение должно ориентироваться не на уже достигнутый учеником уровень развития, а несколько забегать вперед, предъявляя к развитию школьника требования, несколько превышающие его наличные возможности.

Исходя из этого принципа, следует продумывать психологические условия активизации мыслительной деятельности школьников в процессе учения, условия овладения эффективными методами самостоятельной умственной деятельности, соотношение в процессе учения усвоения «готовых» знаний и самостоятельных «открытий», которые вполне по силам неслышащим детям. В содержании каждого учебного предмета кроме системы знаний следует предусматривать особые типы познавательных и практических задач, независимо от того, в рамках какой педагогической системы обучается ребенок с нарушением слуха. Решение этих задач поможет не только более сознательному усвоению знаний, но и развитию способности самостоятельно добывать и применять знания, творчески мыслить и действовать (исследования Н.А. Менчинской, Г.С. Костюка, З.И. Калмыковой, С.Ф. Жуйкова, Т.В. Кудрявцева, И.С. Якиманской в общей педагогике; А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова, Л.А. Новоселова и др. — в сурдопедагогике). Всюду, где только возможно и рационально, учитель должен будить мысль ученика, развивать у него активное самостоятельное и творческое мышление, поддерживать его собственные устремления и интересы, что способствует развитию свободно мыслящей и творческой личности школьника XXI в.

Для дальнейшего успешного развития системы воспитания и образования неслышащих и слабослышащих детей основополагающее значение имеют базовые принципы взаимодействия личности, семьи и общества, выдвинутые в соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989). В этой новой социально-правовой системе приоритет отдается самому ребенку и семье, внутрисемейным и межличностным отношениям, личностной активности и личностному росту.

Основа современного концептуального подхода заключается в следующем: от личности ребенка — к семье; от семьи — к социально ориентированной общности общеобразовательных учреждений и институтов (дошкольные учреждения, школа, центр психолого-медико-педагогической помощи, центр социальной помощи и реабилитации, центр досуговой деятельности, служба социальной профилактики и т. д.).

Социально ориентированные учреждения различных ведомств должны быть развернуты к семье, к ее микросоциуму; быть открыты для активного обращения

родителей и детей с их проблемами; должны активно взаимодействовать друг с другом при решении ключевых проблем ребенка и семьи, отступая при необходимости от ведомственных интересов перед интересами ребенка.

Современная сурдопедагогика, как и педагогика в целом, на современном этапе своего развития стремится к реализации ряда принципов государственной политики в области образования:

- принципа гуманизации образования, который означает переход от прежней концепции образования, в основе которой лежало императивное формирование у учащихся знаний, умений и навыков, т. е. сосредоточение всех педагогических усилий на интеллектуальном, когнитивном развитии, — к личностно ориентированной концепции образования;

- принципа адаптивности образования к уровню и особенностям развития ребенка, в соответствии с которым адаптивная школа ориентирована на работу с детьми, имеющими различные образовательные потребности, и на этом пути с позиций педагогического плюрализма предлагает разнообразные средства и методы для различных категорий детей с нарушением слуха, в том числе с трудностями в обучении, с нарушениями зрения и т.д.;

- принципа дифференциации и индивидуализации обучения, который позволяет ребенку вместе с родителями выбрать тот путь обучения, который для него более приемлем.

Педагогические системы специального образования лиц с нарушением слуха

«Сурдопедагогика» под редакцией Е.Г. Речицкой:

Билингвистическая система обучения незлышащих

Все педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменения отношения общества к правам и возможностям детей с особыми проблемами. Именно так на современном этапе возникают концепции *интеграции* (обучение в общем потоке) и *билингвизма* (двухязычие), который демонстрирует реализацию права незлышащих на собственную культуру, собственный язык (жестовый), собственную систему обучения, ставящую своей целью воспроизводство этой культуры, а не культуры слышащего большинства.

Рассматривая разговорный жестовый язык незлышащих как высокоразвитую лингвистическую систему, сторонники билингвистического подхода отстаивают необходимость ситуации словесно-жестового двухязычия учащихся и обучения словесному языку как второму языку незлышащего ребенка.

Сейчас общество готово воспринимать людей с врожденной глухотой не как «неполноценные», а как «культурное и лингвистическое» меньшинство. Этот факт обусловил возможность создания педагогических систем, ориентированных на воспитание незлышащего как человека, отличного от слышащего, своеобразного и самоценного. Г.Л. Зайцева пишет, что от незлышащих больше не требуется «быть как большинство». Незлышащий человек имеет право на максимально возможное для

него самовыражение в общественной жизни, образовании, трудовой деятельности, творчестве. А дело общества так организовать его медицинское обслуживание, социальную поддержку и воспитание, чтобы он смог, осознанно выбирая свой путь, полностью реализовать себя как своеобразная и самоценная личность. И те неслышащие, которые идентифицируют себя как членов микросоциума неслышащих, имеют право развивать свой язык, свою культуру, получать образование на национальном жестовом языке. Борьба за реализацию прав неслышащих как членов лингвистических и культурных меньшинств под руководством национальных ассоциаций и Всемирной Федерации неслышащих уже привела к официальному признанию статуса жестового языка и целесообразности построения на его основе билингвистического обучения неслышащих парламентами Швеции, Финляндии и ряда других стран, Европарламентом, Комиссией ЮНЕСКО по специальному образованию.

Можно назвать несколько факторов, способствовавших развитию этого направления в сурдопедагогике в 80-е гг. XX в.

Во-первых, исследование национальных жестовых языков (В. Стоку, М. Бренон, Г.Л. Зайцева) показало, что жестовые языки — полноценные, сложные и самостоятельные лингвистические системы со своей особой грамматикой, лексикой, морфологией.

Во-вторых, сегодня общепризнанна важная роль жестовой речи в когнитивной и коммуникативной деятельности неслышащих.

В-третьих, в результате увеличения миграционных потоков во всем мире (например, в Англию, Францию и США усилился приток иммигрантов из Азии и Африки) возникла проблема обучения людей, чей первый язык не является языком страны, в которую они иммигрировали.

В-четвертых, в результате изменения взглядов общества на людей, которые «в чем-то не такие как все», что сделало необходимым понимание мира «других», стала отживать идеология подчинения стандартам большинства. Неслышащих стали расценивать как людей, имеющих право на свой особый путь развития, разделяющих и свою культуру, и культуру большинства. Например, неслышащий гражданин Норвегии шведского происхождения является носителем трех языков и принадлежит трем культурам — норвежской как культуре государства, в котором он живет, шведской — как культуре его предков и культуре неслышащих, своих друзей.

Вместе с тем отнюдь не все неслышащие поддерживают идею билингвизма.

Так, слепоглухой А.В. Суворов (доктор психологических наук) не признает серьезными разговоры об особой, «малой» культуре, считая, что тут происходит подмена понятий: на самом деле речь идет просто об «особенностях, индивидуальных модификациях поведения, вызванных необходимостью жить в жесткой ситуации слепоглухоты».

А.В. Суворов пишет, что многие люди поддерживают такое самосознание неслышащих из гуманных побуждений, и считает такое внимание к специфике инвалидности чрезмерным. В своих работах он довольно резко подчеркивает, что, «не опираясь на выстраданную человечеством мировую духовную культуру, инвалиды — да и кто угодно — способны лишь на безграмотный, беспомощный, бессвязный лепет».

Однако можно полагать, что для части неслышащих детей билингвистическое обучение в качестве альтернативной модели окажется достаточно эффективным.

Методология билингвистического обучения основана на признании:

- культуры микросоциума неслышащих и жестового языка как полноценного естественного языка;
 - лингвистического и культурного плюрализма современного цивилизованного общества;
 - необходимости прекращения дискриминации неслышащих людей как представителей микросоциума;
- равных возможностей и прав человека независимо от этнического происхождения, расы, пола и наличия особых проблем в развитии (Pickersgill, Gregory, 1998).

Стратегия билингвистического обучения предполагает равный статус национального жестового и словесного языка как средств образовательного процесса. Ставя своей целью создание наиболее благоприятной среды для социально-эмоционального развития неслышащего ребенка, предоставления ему возможностей реализации своих потребностей и способностей, получения полноценного образования, в том числе хорошего знания национального словесного языка, сторонники этой педагогической системы считают такой средой обстановку словесно-жестового двуязычия. Оба языка выступают в качестве равноправных средств в общении между неслышащими и слышащими учителями, учениками и родителями. Важные факторы педагогической среды словесно-жестового двуязычия: свободное владение учителями обоими контактирующими языками, участие в педагогическом процессе неслышащих учителей — носителей жестового языка. Неслышащие учителя, взаимодействуя со слышащими сотрудниками и неслышащими детьми, исполняют роль социальной модели для учащихся, помогают совершенствовать жестовый язык слышащим коллегам, организуют обучение жестовому языку технического персонала, родителей и других членов семей.

Одна из самых сложных и дискуссионных проблем билингвистического обучения — разработка системы использования речевых средств на различных этапах обучения. С какого языка начинать? Когда вводить второй язык? Какое место должна занимать устная речь как средство и предмет обучения?

Безусловно, теория билингвистического обучения требует дальнейшей разработки, а практика — решения многих методических и организационных проблем. В настоящее время билингвистические школы и детские сады работают в ряде стран Западной Европы, в России существует билингвистическая гимназия (научный руководитель Г.Л. Зайцева), функционирующая в рамках адаптационной школы для неслышащих № 65.

Во всяком случае, в сегодняшнем мире неслышащим гарантировано право и предоставлены все возможности для реализации своих способностей, право выбора своего жизненного пути, в том числе способа получения образования. Перед теми неслышащими людьми, которые захотят жить так, как живут слышащие, открывается широкая перспектива преодоления (или значительной нивелировки) биологического фактора глухоты. Уже свершившиеся открытия и будущие достижения генной инженерии, раннее вмешательство (диагностика, слухопротезирование, обучение), все более совершенные слуховые аппараты и кохлеарные импланты, прогресс компьютерной техники и новые технологии в обучении в сочетании с использованием и развитием традиционных, годами выработанных методов и приемов обеспечат успешность движения по выбранному пути.

Неслышащие, которые решат связать свою судьбу с микросоциумом неслышащих и интегрироваться в макросоциум в качестве членов своего сообщества, смогут чувствовать себя максимально комфортно в среде субкультуры неслышащих и жестовой коммуникации. Приобщаясь к богатствам национальной и общечеловеческой культуры в условиях билингвистического обучения, они будут готовы к взаимопониманию и доброжелательному сотрудничеству с неслышащими и слышащими, с представителями большинства и членами различных меньшинств. Будем надеяться, что те образовательные сурдопедагогические парадигмы, которые существуют в настоящее время, будут развиваться в XXI в., становясь все более толерантными. Тенденции к взаимообогащению, отчетливо проявляющиеся сегодня, окрепнут и усилятся. Кто-то из неслышащих захочет жить «в мире слышащих» и выберет соответствующее образование, кто-то — «в двух мирах», тогда он будет учиться по другой педагогической системе. Изменится решение — изменится способ получения образования.

Самое главное в идее образования по выбору — диалог разных культур и воспитание свободного человека.

Верботональная система

Верботональная система реабилитации детей с нарушениями слуха разработана хорватским ученым, академиком П. Губерина. Данная система используется прежде всего для диагностики и реабилитации слуха и речи у неслышащих и слабослышащих, а также для диагностики и реабилитации нарушений голоса и речи у слышащих, для диагностики и реабилитации речевых нарушений при задержке психического развития, центральных поражениях без снижения слуха, при развитии речи у детей, живущих в неблагоприятной социально-культурной или учебно-воспитательной среде, при изучении иностранных языков (коррекции произношения в соответствии с фонетической системой изучаемого языка), для обучения письму, для фонетического и фонологического определения национального языка (в странах, где из-за долгой колониальной зависимости не был определен национальный язык), изучения родного языка (в странах с большим количеством эмигрантов).

Международным центром по развитию верботональной системы и обучению кадров во всех областях применения метода является поликлиника СУВАГ (SUVAG), которая находится в г. Загребе (Хорватия). SUVAG — «система универсального верботонального слушания Губерины».

В настоящее время в мире работают свыше 500 верботональных центров. В том числе более 20 центров в нашей стране используют в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха, верботональную систему. Данная система преподается в вузах в разных странах. В Загребе специалистов для ЗПУАО готовят из числа студентов, окончивших дефектологический факультет университета, и предлагают разноуровневую подготовку кадров, включающую курсы формативный, специализации, а также подготовки форматоров (специалистов, обучающих верботональному методу).

Целью верботональной системы является интеграция лиц с нарушением слуха в общество. Основные положения верботональной системы включают учет в процессе реабилитации детей с нарушением слуха основных закономерностей психофизического и речевого развития нормально слышащих детей; раннюю диагностику (с первых месяцев

жизни) и раннюю реабилитацию детей с нарушениями слуха; комплексный медико-психоло-педагогический подход к диагностике и реабилитации детей; целенаправленное постоянное изучение состояния слуховой функции и резервов его развития в условиях использования общепринятых и оригинальных (разработанных в SUVAG) методик; проведение специальной работы по развитию слухового восприятия как основы формирования устной речи в условиях использования оригинальной электроакустической аппаратуры; обеспечение в процессе коррекционной работы общего психофизического развития ребенка; применение оригинальных методик коррекционной работы (фонетической ритмики, музыкальной стимуляции, аудиовизуального курса, пиктографической ритмики), базирующихся на комплексном использовании и развитии всех анализаторных систем; использование в процессе реабилитации различных форм интеграции ребенка в среду слышащих детей, в зависимости от их индивидуальных возможностей; организацию семейного воспитания как важнейшего условия реабилитации и интеграции ребенка, имеющего нарушение слуха.

Верботональная система базируется на основных закономерностях развития речи при нормальном слухе.

Известно, что в младенческом и раннем возрасте слуховые ощущения ребенка, его моторная деятельность, а также вестибулярные, тактильные, проприоцептивные, зрительные ощущения помогают развитию речи. Поэтому в верботональной системе особое значение придается комплексному использованию анализаторов.

Процесс реабилитации ребенка начинается с **диагностического обследования**, которое включает осмотр отоларинголога, аудиологическое обследование с использованием общепринятых методик, а также верботональной аудиометрии, специальной речевой аудиометрии (с применением фильтров), функциональной диагностики, исследования вестибулярного аппарата пациента, психологического обследования, осмотра логопеда, педиатра, невропатолога, физиотерапевта, электроэнцефалографическое обследование (ЭЭГ) и др. При необходимости, в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, проводятся дополнительные медицинские и психолого-педагогические обследования.

В верботональной системе используются оригинальные методики обследования лиц с нарушением слуха: верботональная аудиометрия, фильтрованная речевая аудиометрия, функциональная диагностика. **Верботональную аудиометрию** разработал академик П. Губерина. Он выявил, что отдельные гласные и согласные легко распознаются при нормальном слухе на специфических октавных областях. Если слог пропускается через частотную область, не соответствующую его оптимальной области, он воспринимается как некая иная комбинация согласного и гласного. При проведении верботональной аудиометрии ребенок воспринимает на слух определенные речевые стимулы (логотомы) — бру-бру, му-му, бу-бу, во-во, дала, на-на, си-си. Каждый стимул пропущен через определенный октавный фильтр, соответствующий его оптимальной частоте (например, для логотома му-му — 75—150 Гц, а для логотома ла-ла — 600—1200 Гц, для логотома си-си — 4800—9600 Гц). Поскольку логотом «оптимален» для своей частотной области, ответ пациента (определяется «порог» восприятия) показывает его чувствительность не только к данному речевому стимулу, но и к данной частотной области. Другими словами, используется речевой стимул (вербо) для определения чувствительности на разных частотах (тонах).

При сравнении порогов восприятия, полученных в процессе тональной и верботональной аудиометрии, на основе определенных критериев определяется оптимальное слуховое поле ребенка в данный период обучения.

Речевая аудиометрия традиционно используется в аудиологии для определения разборчивости речи пациентом (процента правильно воспринятых слов) в зависимости от усиления. В фильтрованной речевой аудиометрии, разработанной профессором Пансини, слова фильтрованы в соответствии с их оптимальным частотным диапазоном и объединены в списки. При фильтрованной речевой аудиометрии не просто определяется процент разборчивости речи при определенной интенсивности, но выявляются оптимальные для восприятия речи частотные области. Использование фильтрованной речевой аудиометрии содействует более точной слуховой функции (при установлении диагноза сопоставляются данные тональной и речевой аудиометрии), а также более точному подбору режима слухового аппарата. Это исследование является важным для определения содержания работы по развитию речевого слуха ребенка, а также для периодического учета и контроля за развитием его слухового восприятия.

Функциональная диагностика включает исследование слухового восприятия слов (на каждое ухо) без использования слуховых аппаратов с целью выявления количества правильно воспринятых слов, расстояния, на котором пациент их воспринимает, а также соответствия тонального и речевого слуха; исследование слухового восприятия слов со слуховыми аппаратами в свободном поле с целью определения расстояния оптимальной разборчивости; определение оптимального слухового поля, т.е. выявление с помощью системы фильтров частотного и динамического диапазона, на котором пациент наиболее разборчиво воспринимает речь при наименьшем усилении (используется электроакустический аппарат «Верботон Г-20»); определение порога дискомфорта или болевого порога (используются электроакустический аппарат «Верботон Г-20» и SLP-метр Г-50); исследование реверберации (эффект эха — отражения звука от разных предметов) (используются электроакустический аппарат «Верботон Г-20» и аппарат «REVER»); исследование селективного слушания, т.е. умения пациента воспринимать речь на фоне посторонних шумов: другая речь, музыка и др. (используются электроакустический аппарат «Верботон Г-20» и магнитофон или радио); исследование соотношения моноурального, бинураального и стереофонического слушания (используется электроакустический аппарат «Верботон Г-20»); исследование интеграционного времени, т.е. умения пациента воспринимать речь в нормальном, а не замедленном темпе (используется электроакустический аппарат «Верботон Г-20»).

Функциональная диагностика содействует выявлению у пациента дополнительных проблем, связанных с восприятием речи, которые необходимо устранить в процессе специальных занятий в период, предшествующий слухопротезированию, помогает точнее определить режим работы индивидуальных слуховых аппаратов.

Ранняя диагностика и реабилитация детей с нарушением слуха с момента установления диагноза являются важнейшими принципами верботональной системы. Нарушения слуха выявляются у детей с помощью аудиологических методов с первых дней жизни (прежде всего обследуются дети группы риска — неблагоприятное течение беременности и родов у матери, наследственность и др.). После установления диагноза сразу начинается коррекционная работа, которая называется подготовительной реабилитацией (с рождения до трех лет). Сурдопедагоги проводят регулярные

консультации родителей ребенка, имеющего нарушения слуха, по основным вопросам его психофизического развития, формирования слуха и речи; осуществляется слухопротезирование малыша.

Верботональная система исходит из того, что перцепция является основным звеном в коммуникативной цепочке. Поэтому **развитие слухового восприятия у детей с нарушением слуха (с помощью электроакустической аппаратуры) — одна из главных задач коррекционной работы.**

В верботональной системе разработаны **пути реабилитации детей с нарушениями слуха за счет использования телесной (вибротактильной) проводимости низких частот.** С самого начала обучения в реабилитации широко применяются вибрационные столики, позволяющие малышу всем телом, руками, ногами воспринимать звуки окружающего мира и речь, на занятиях с дошкольниками и школьниками используются вибраторы, причем специально определяется место на теле ребенка, которое лучше всего реагирует на передачу сигнала через вибратор, прежде всего ладони и пальцы рук, ступни ног, колени и др.

Техническую сторону метода составляют оригинальные **электроакустические аппараты**, которые имеют возможность трансмиссии низких тонов, включая инфразвук. С помощью специальных фильтров и усилителей определяют оптимальное слуховое поле (комбинацию оптимальных частоты, интенсивности и времени) для пациента, включая и оптимальные частоты восприятия отдельных звуков при их отработке в произношении (октавную и полуоктавную область, специфическую для восприятия отдельного звука). Разработка аппаратуры основывается на положении о том, что начинать слуховую тренировку надо на наиболее сохранной частотной полосе. В этом диапазоне пациент учится обнаруживать в речевом сигнале элементы, отличающиеся друг от друга. Таким образом возможно развитие восприятия речи в условиях обедненной сенсорной информации. В дальнейшем, в процессе реабилитации, сурдопедагог стремится расширить слуховое поле ребенка прежде всего за счет использования некоторых высокочастотных областей, индивидуальных для каждого пациента в зависимости от особенностей поражения слуха. Такое восприятие речи с помощью электроакустической аппаратуры П. Губерина назвал дисконтированным слушанием. В своих исследованиях он выявил, что люди с нормальным и нарушенным слухом лучше понимают речь при дисконтированной трансмиссии, чем на непрерывной широкой частотной области. П. Губерина показал, что, люди с нормальным слухом не могут воспринимать высокие звуки (например, и), если их пропустить через аппарат в низкочастотной области. Но если их пропустить через низкочастотную область (0,5—300 Гц) и одну высокочастотную (3200—6400 Гц), причем вблизи уровня порога восприятия человеком, разборчивость резко повышается. П. Губерина доказал возможность слухового восприятия через дисконтированную область частот при нормальном и нарушенном слухе.

В верботональной системе важное значение придается выявлению **оптимального слухового поля пациента**, которое понимается как наилучшее слуховое восприятие при наименьшем усилении через нахождение оптимальной области воспринимаемых ребенком частот. В процессе последующей реабилитации зона оптимального слухового поля может изменяться и расширяться.

Академик П. Губерина в своих работах подчеркивает, что оптимальное слушание ребенка предполагает не только развитие слухового восприятия в условиях расширения диапазона воспринимаемых частот, но и использование всех сохранных чувств в процессе реабилитации. **Особое значение в верботональной системе придается движениям тела, вестибулярному аппарату.** Подчеркивается, что вестибулярный аппарат может реагировать на звуки до 1000 Гц и в определенной степени заменять кохлеарную активность. Специалисты 81ГУАСГ считают, что правильнее было бы говорить о вестибуло-кохлеарном пути восприятия, чем о кохлеарном.

Телесный и слуховой путь являются основой для реабилитации детей с нарушением слуха. Первая фаза реабилитации маленького неслышащего ребенка — вибротактильная, предполагает использование вибратора, низких частот, восприятие звуков всем телом. В этой фазе важно развивать моторику тела, умение ребенка чувствовать свое тело и владеть им, в том числе напряжением и расслаблением мышц, а также ориентироваться в пространстве. Проводятся специальные упражнения по развитию вестибулярного чувства: различные прыжки, ходьба на пятках, кувырки, раскачивание на качелях и др.

Принципиальное значение придается работе над ритмом, темпом, интонацией. Ко времени первых слов слышащий ребенок уже умеет использовать ритм и интонацию в целях коммуникации. Интонация продолжает выполнять важнейшие функции в речи на разных этапах ее развития, а также у взрослых. Академик П. Губерина выявил, что ритм и интонация передаются на низких частотах. В связи с тем, что у неслышащих детей они наиболее сохранны, развитие слухового восприятия и произносительной стороны устной речи, по мнению Губерины, надо начинать с работы над ритмом, и интонацией, максимально используя и развивая способность ребенка воспринимать акустическую информацию прежде всего через наиболее сохранные низкие частоты;

Коррекционное обучение базируется на развитии слухового восприятия. У детей вырабатывается условная двигательная реакция на звуковой сигнал, дети учатся различать на слух несколько сигналов, отличающихся продолжительностью, усилением или высотой.

Специальные занятия с маленькими детьми проходят в игровой форме, при этом ребенок открывает для себя звук, свой голос, собственную способность к имитации. Например:

- педагог кладет маленькую игрушку на вибратор; дети говорят в микрофон, вибратор вибрирует; при сильном звуке голоса игрушка падает;
- педагог прячет что-то в руке, ребенок должен подать голос, чтобы педагог показал ему, что в руке;
- ребенок голосом «будит» педагога;
- взрослый закрывает лицо руками, на голос ребенка открывает его и смеется;
- дети «ложатся спать» на ковер и спокойно лежат, когда слышат звук — вскакивают и бегут к педагогу.

С помощью ритмической и музыкальной стимуляции в групповых и индивидуальных формах специальных занятий у детей развиваются способность восприятия речи и неречевых звучаний, устная речь, психофизические способности в целом. Использование в процессе слухо-речевой реабилитации ритмической и музыкальной стимуляции содействует более естественному развитию устной речи детей.

Для правильной организации работы по фонетической ритмике (стимуляция речи движениями) педагог должен знать качественную характеристику звука. Например, логотом (слог) та — по усилению — «сильный», напряженность «большая», время — «короткое», качество движения — «удар». Логотом ма — по усилению «легкий», напряженность «небольшая», время «длительное», качество движения «скольжение».

Фонетическая ритмика, базирующаяся на взаимодействии в процессе специальных упражнений речи, движений тела и развивающегося слухового восприятия, содействует работе над всеми сторонами речи: развитию речевого дыхания и связанной с ним слитности речи, работе над достаточно естественным звучанием голоса и его модуляциями по силе и высоте, над звуками и их сочетаниями в словах и фразах, над ритмико-интонационной структурой речи, над словами и фразами.

Большое значение для формирования слитной, интонированной речи имеет **музыкальная стимуляция**: ритмико-интонационная структура речи и музыки близки. Не случайно маленькому слышащему ребенку мать часто поет.

В процессе коррекционной работы широко используются различные считалки:

- иррациональные, например, па папа па
- полурациональные, например,

та	та
тата	там
я	тут
ты	там

- речевые считалки, стихотворения типа: Вот кот. Вот кот. Моет лапы. Моет рот.

В коррекционной работе также применяется **пиктографическая ритмика**, разработанная профессором М. Ловричем. В пиктографической ритмике слуховые и телесные ощущения отображаются в графическом виде. Использование графических символов позволяет добиваться хороших результатов в работе над ритмической структурой речи, лексикой и грамматическим строем языка.

В верботональной системе создан специальный **аудиовизуальный курс**. Детям предлагаются картинки, передающие диалог двух действующих лиц или полилог на определенную тему. После знакомства с ситуацией на основе рисунков педагог предъявляет детям текст, который они воспринимают слухозрительно, затем учатся воспринимать только на слух и воспроизводить эмоционально, выразительно, реализуя произносительные возможности. По мнению специалистов поликлиники ВПУАО, многократность повторения часто употребляемых фраз, драматизация, перенос усвоенных фраз в повседневную жизнь делает речь неслышащего ребенка лексически богаче, он произвольно запоминает правильные грамматические конструкции.

Заслуживает внимания организация диагностической, реабилитационной и научно-исследовательской работы в поликлинике SUVAG, которая состоит из 4 подразделений: отдела диагностики и реабилитации слухового восприятия и речи (объединяющего отделения диагностики, индивидуальной реабилитации лиц с нарушениями слуха, логопедии), отдела реабилитации и обучения детей дошкольного возраста (детский сад), где обучаются дети с нарушениями слуха и речи, отдела реабилитации и обучения детей школьного возраста (школа), в которой обучаются дети с нарушением слуха, отдела научно-исследовательской работы и подготовки кадров.

Коррекционная работа с детьми начинается с первых месяцев их жизни. С трех лет ребенок с небольшими нарушениями слуха и речи включается в массовое дошкольное учреждение или находится дома и занимается 2—3 часа в день.

Дети с более тяжелыми нарушениями слуха посещают детский сад SUVAG.

Дети, которые после дошкольного курса реабилитации не готовы к обучению в массовой школе, получают образование в школе SUVAG. По общеобразовательным дисциплинам они обучаются по программе массовой школы, поэтому могут быть переведены при соответствующих показаниях в школу общего типа. В специальной школе SUVAG проводятся фронтальные и индивидуальные занятия, направленные на развитие у учеников речевого слуха, навыков устной коммуникации, наиболее полноценное развитие детей.

В верботональной системе предусмотрена работа со взрослыми, имеющими нарушения слуха. В клубе, объединяющем выпускников SUVAG, проводится большая интересная работа, обеспечивающая досуг молодежи, их дальнейшее духовное развитие, социальную адаптацию.

Научно-исследовательская работа в поликлинике SUVAG направлена на совершенствование верботональной диагностики и реабилитации детей с нарушениями слуха. В последние годы особое внимание уделяется вопросам ранней диагностики и реабилитации детей, кохлеарной имплантации. Тесная связь науки и практики содействует успешному развитию верботональной системы.

Штайнеровская педагогика и возможности ее использования в обучении детей с нарушением слуха

Во всем мире признан гуманистический подход в обучении, который успешно реализует **штайнеровская, или вальдорфская**, педагогика, основной целью которой является воспитание в ребенке Человека — творчески мыслящего, разносторонне образованного, социально активного.

Мировое педагогическое движение, которое в центр своего внимания ставит заботу о детстве как о цельном и значимом периоде жизни человека, стало известно под названием вальдорфская педагогика, так как первая школа была открыта в 1919 и предназначалась для детей сотрудников фабрики «Вальдорф — Астория» в Штутгарте (Германия). Широко используется и другой термин — **штайнеровская школа (педагогика)** по имени ее основателя австрийского философа **Рудольфа Штайнера**. В настоящее время более чем в 60 странах мира работает около 700 школ, 1200 детских садов, 320 лечебно-педагогических центров — для детей с проблемами, открыто более 100 институтов по подготовке воспитателей и педагогов для **штайнеровской школы**. В России в более чем 20 городах функционирует около 30 школ, 50 детских садов.

Ведущими принципами вальдорфской школы являются:

гуманизм — признание человека самой высокой ценностью, его права на полное раскрытие способностей; осознание приоритета общечеловеческих ценностей; **гуманизация** — развитие представлений о человеке как части Вселенной, построение целостной картины мира, где человек живет в гармонии с природой и обществом; **демократизм** — равенство прав граждан на образование и личное равноправие каждого человека; **автономность школы** в решении основных вопросов своей деятельности;

открытость системы образования, принятие других гуманистически направленных систем, стремление к интеграции в мировые образовательные структуры.

Штайнеровская (вальдорфская) школа добавляет к перечисленным еще один, весьма существенный, — **социальную направленность** процесса воспитания, предполагающий развитие в детях свободы, равенства и братства как предпосылок самореализации личности.

В педагогике сформировался **лично ориентированный подход к обучению**, в котором ученик выступает как субъект не только учения, но и жизни. В штайнеровской педагогике данный подход понимается как раскрытие индивидуальных дарований личности в согласии с предпосылками и побудительными мотивами, свойственными тому или иному возрасту.

Духовная индивидуальность человека, его духовное «Я» является центром человеческой свободы и творчества. По мнению представителей штайнеровской педагогики, невозможно найти источник человеческой свободы, рассматривая человека лишь как природное и общественное существо. Источником свободы и творчества Личности может являться только ее собственное «Я», ее свободная и созидающая духовность.

Таким образом, основная цель штайнеровской школы состоит не в воспитании детей во имя какой-либо идеологии или господствующей в данный момент мировоззренческой системы (мы не знаем, каким будет общество и государственное устройство через несколько поколений), а в воспитании свободных, способных и творчески мыслящих людей.

Одним из основополагающих принципов штайнеровской педагогики является также комплексное изучение ребенка, его психофизической и сенсомоторной сферы, и развитие на этой основе его положительных качеств, ведущих в конечном счете к формированию гармонической, социально адаптированной, духовно развитой личности.

Особенно благотворное влияние методы штайнеровской педагогики оказывают на детей с проблемами в развитии. Принимая во внимание тот факт, что в России в последние годы все большее распространение получает система интегрированного обучения (обучения детей с теми или иными отклонениями в развитии и поведении в условиях общеобразовательной школы), владение методами и приемами штайнеровской педагогики представляется актуальным, так как может в значительной степени расширить педагогический арсенал учителей общеобразовательных школ, особенно начальных классов, а также в значительной мере решить проблему неуспеваемости и возможных отклонений в поведении.

Существуют специальные школы для детей с проблемами, работающие по штайнеровской методике, в 1999 г. в московской общеобразовательной оздоровительной школе № 65 для незрячих детей открылся первый в сурдопедагогике штайнеровский класс, организаторами которого выступили зав. кафедрой сурдопедагогике МПГУ, профессор Е.Г. Речицкая; президент Ассоциации в поддержку штайнеровской педагогики в странах Европы и Азии Эро Пелтонен; к. п. н. И.Л. Соловьева. Его педагогами стали О.И. Герасина, Т.К. Гущина, Е.Н. Самошина, получившие специальную подготовку.

Структура штайнеровской школы и связь с системой общего образования такова: она состоит из двенадцати классов и обеспечивает учащимся получение общего

среднего образования, которое направлено на всестороннее развитие личности. В школе создается возможность для развития способностей учащихся в детстве и молодости без тех ограничений, которые несет в себе ранняя предметная специализация. Таким образом формируются необходимые предпосылки для удачного выбора учащимися профессии в будущем. Школа стремится обеспечить ученикам, которые решили применить свои способности в практических сферах деятельности, достаточно широкий уровень образования, а у учеников, которые выберут академическую карьеру, сформировать практически-ориентированное мышление.

В школе имеется дополнительный тринадцатый класс для подготовки к общим государственным экзаменам о получении лицейского образования. Подготовительный класс предназначен для детей, которым исполняется шесть лет в календарном году. Занятия не формируют школьные навыки у дошкольников, а направлены на их здоровое развитие.

Основная ступень штайнеровской школы состоит из восьми классов. Ее также называют **ступенью классного учителя**, потому что именно он отвечает за воспитание детей и обучение основным предметам в течение первых восьми школьных лет. Обучение основным предметам, которое организуется учебными эпохами (периодами) с целью максимального погружения в предмет, осуществляет классный учитель, часть предметов могут вести учителя-предметники.

Старшая ступень обучения в штайнеровской школе состоит из четырех классов, с девятого по двенадцатый, и охватывает возраст от пубертата до раннего совершеннолетия. Данная ступень обучения также называется **ступенью предметного обучения**. Это означает, что за преподавание и воспитание молодых людей несут ответственность учителя-предметники. На старшей ступени обучение разделяется на два направления: практически-художественное и лицейское. Первое имеет практическую ориентацию, а второе, помимо практической, учитывает требования к Языковой подготовке лицейстов со стороны высшей школы. Между двумя направлениями не существует четкой границы. Ученик может по собственному желанию перейти из одного направления в другое. На старшей ступени обучения ученик имеет возможность выбора дополнительных факультативных занятий по математике, языкам и художественно-практическим дисциплинам. Данная дифференциация обучения не должна нарушать основных принципов штайнеровской школы — общеобразовательного и воспитательно-развивающего. Факультативные занятия лишь дополняют получаемое школьниками общее образование.

По окончании старшей ступени ученики готовят выпускную работу за курс обучения в штайнеровской школе. Эта работа может быть выбрана учениками на любую тему: практически-прикладную, художественную или теоретическую.

Цели обучения и воспитания в штайнеровской школе состоят в создании всем своим ученикам возможностей полноценной реализации их индивидуального начала и условий воспитания ответственных граждан общества. Данные цели не взаимоисключают, а скорее дополняют друг друга. Воспитание должно обеспечить детям необходимые условия для самореализации.

Обучение и воспитание в штайнеровской школе основывается на представлениях о закономерностях развития и становления человеческого существа, или учении о человеке.

Три вида душевной деятельности: мышление, чувство и воля — имеют свои сензитивные этапы развития в детстве и юности. Волевая деятельность, обеспечивающая бодрость и активность, наиболее интенсивно развивается в первые семь лет жизни (в дошкольном возрасте). От возраста пубертата до совершеннолетия у молодого человека развивается независимое понятийное мышление, или способность к самостоятельному определению понятийных взаимосвязей. Между возрастом школьной зрелости и переходным возрастом наиболее интенсивно формируется автономная жизнь чувства.

При обучении и воспитании в штайнеровской школе опираются на возрастные особенности развития человека и используют следующие основные педагогические понятия для построения учебно-воспитательного процесса:

- практически-деятельностное обучение и воспитание;
- художественное обучение и воспитание;
- познавательно-теоретическое обучение и воспитание;

Деятельностный аспект обучения особенно важен в первые три школьных года, так как в данный период ученик по своим возрастным особенностям готов к активной конкретной деятельности. Самым интенсивным периодом развития воли является дошкольный период. Вся последующая волевая инициативность человека основывается на том, как развивалась волевая деятельность в этом возрасте. Поэтому первые школьные годы можно также определить как годы повышенной волевой восприимчивости. Целенаправленное развитие активности ребенка с помощью различных видов деятельности создает предпосылки для развития воли в раннем школьном возрасте.

Отметим, что активное практически-деятельностное обучение в форме различных проектов и занятий занимает большое место в почасовом планировании на протяжении всех лет школьного обучения в штайнеровской школе, эта же тенденция — направленность на широкое использование различных видов наглядно-практической деятельности — отмечается в специальных (коррекционных) образовательных школах для детей с нарушениями слуха.

В первые годы обучение и воспитание носят подчеркнуто практически-деятельностный характер. Среди предметов прикладного цикла можно назвать: рукоделие, ручной труд, живопись, технический ручной труд (с 6 класса), домоводство, оказание первой помощи, эвритмия. По мере того как развивается абстрактное мышление ребенка, практически-конкретные проекты интегрируются, а их соответствие возрастным особенностям развития делает обучение интересным для школьников.

К практически-деятельностному воспитанию относится также работа по оформлению рабочих тетрадей учеников на всех ступенях обучения, поскольку в штайнеровской школе готовые учебники не используются. Ученики самостоятельно составляют рабочие тетради или учебники, списывая тексты с доски, записывая материал под диктовку учителя, а в старших классах они вполне самостоятельно составляют тексты на основе собственных заметок, справочников, книг. Иллюстрирование собственных текстов служит еще одним вспомогательным средством для лучшего усвоения учебного материала, поскольку оно обращается к собственной практической активности ученика. Подчеркнем, что активное использование этих приемов оказывает весьма благотворное влияние на развитие познавательной деятельности (внимания, памяти, мышления) детей с нарушениями слуха.

Практически-деятельностный аспект обучения тесно связан с преподаванием предметов искусства. В изобразительном искусстве (живопись, рисование и лепка) центральным фактором обучения является работа руками; в эвритмии, где сочетаются речь и движение, — развитие самой способности к движению, что очень важно именно для незлышащих детей, для становления их речевой деятельности. Фонетическую ритмику для детей с нарушениями слуха можно рассматривать в качестве аналога эвритмии. А еще целый ряд составляющих эвритмии может войти в содержание музыкальных занятий с детьми с нарушениями слуха и фонетической ритмики.

В преподавании родного языка у учеников формируют способность воссоздания формы буквы через ее тщательную проработку, основывающуюся на приемах рисования. Размеры букв в 1—2 классах сохраняются сравнительно большими в целях поддержания связи между чувственным восприятием формы и целостным ощущением движения. Упражнения для рук способствуют обучению правописанию. В умении пользоваться различными средствами для письма применяют принцип постепенности обучения от простого к сложному: восковые мелки, карандаши, гусиные перья, наливные ручки. Пишущие средства должны хорошо контактировать с бумагой, поэтому использование шариковых ручек не рекомендуется.

По мере необходимости учитель должен уметь перестроить весь учебный процесс, сделать его практически-деятельностным. Например, на уроках истории при изучении древних цивилизаций можно лепить из глины таблички с халдейской клинописью, на уроках географии — готовить блюда польской кухни, на уроках технологии — изготовить пергамент. Для каждого предмета и для каждой возрастной группы существует множество вариантов специальной многообразной практической деятельности учеников. Проекты должны быть всегда педагогически оправданы, их содержание определяется возможностями и инициативностью учителя и учащихся, а также конкретной ситуацией.

Для того чтобы развивающееся теоретическое мышление не потеряло связи с действительностью, рекомендуется при одновременном изучении достижений технической культуры использовать возможности практически-деятельностного обучения, в частности заниматься садоводством и лесоводством. Одновременно на предметах естественного цикла, химии предлагать детям практические упражнения по домоводству.

Кроме занятий искусством к художественному воспитанию в школе относится так называемое **образное обучение**. Оно является основным методом обучения в младшем школьном возрасте. На его основе оптимальней происходит обучение предметам теоретико-познавательного цикла. Сам способ обучения направлен на развитие чувств учащихся. Мы знаем, как важно использовать и развивать наглядно-образное мышление ребенка с нарушением слуха на первых годах обучения.

Образный метод создает возможности для развития воображения. С работой воображения всегда связано эмоциональное переживание, иными словами, все, что производится силами воображения, всегда обращено к чувствам человека. Поэтому образное обучение всегда направлено на развитие чувств ребенка, следовательно, способствует глубокому усвоению учебного материала. На практике это означает, что учитель использует в обучении яркие художественно-описательные или аллегорические

рассказы, которые оживляют воображение учеников. Для учеников такой процесс представляет собой целостное художественное переживание.

Для понимания закономерностей развития эмоциональной жизни человека основательно прорабатывается представление о посреднической роли чувств между волевыми и мыслительными процессами в познавательной деятельности человека, а также представление о бессознательном взаимодействии сил антипатии и симпатии в познавательных процессах (Рудольф Штайнер, «Общее учение о человеке»). Вопросы о взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов, о влиянии эмоций на усвоение учебного материала обсуждаются в педагогике (начиная с Л.С. Выготского), и в настоящее время в сурдопедагогике (Е.Л. Гончарова, О.Н. Кукушкина, Е.Г. Речицкая и др.).

Большую роль в личностной направленности, в гуманизации образования играет искусство. Оно является универсальным средством развития творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического сознания личности. Искусство (музыка, изобразительное искусство, эвритмия) как особая форма духовно-практической деятельности (1—12 классы), искусствоведение (история изобразительного искусства, искусство речи, история музыки) с 9 по 12 класс широко представлены в штайнеровской школе.

В художественном обучении, считают педагоги штайнеровских школ, следует опасаться слишком интеллектуальных и односторонних упражнений. Занятие искусством целостно развивает человеческую сущность, человеческие способности, если они построены соответственно природе самого искусства, а не превращены в принудительный труд.

Интерес к искусству и музыке живет во всех детях, в том числе и в тех, у кого нарушен слух, поэтому таким занятиям, а также работе руками придается исключительно важное значение.

Обучение музыке, искусству в целом должно рассматриваться прежде всего как способствующее целям целостного детского развития, и только на втором плане должно стоять достижение высоких результатов. Что касается одаренных учащихся (а их достаточно и среди неслышащих детей), то здесь важно не то, насколько искусными художниками они станут, а то, каким образом с помощью искусства уравновесить и сделать гармоничным процесс детского возрастного развития и в результате этого развить человеческую индивидуальность ребенка.

В штайнеровской педагогике считается крайне существенным развитие внутренних сил личности и сохранение ее индивидуальности. Следовательно, воспитание ребенка должно основываться на знании его особых свойств, которые могут стать опорой для самовыражения этой индивидуальности. Человек, знакомящийся со штайнеровской педагогией, вскоре понимает, что жизнь школы на каждом возрастном этапе основывается на свойствах четырех типов темперамента. Их также следует учитывать в работе с детьми с нарушением слуха.

Золотое правило воспитателя штайнер-школы гласит: «Никогда не действуй против темперамента ребенка — иначе ты потерпишь неудачу». Очень важно, считал Р. Штайнер, самому учителю сознательно стать сангвиником — это свойство детского возраста, в отличие от юношеского — страстного холеризма.

Если начинающему учителю трудно сразу определить темперамент ребенка, он может обратиться к рассмотрению его физического строения. У холерика широкие прямые слегка приподнятые плечи, голова глубоко посажена, ноги короткие, сильные, спина длинная (Наполеон). Фигура меланхолика узкая и вытянутая вверх (Ф. Достоевский, А. Линкольн). Округлость форм – у флегматика (И.А. Крылов) и хорошо сложенная фигура — у сангвиника (А.В. Суворов).

В штайнеровской школе перед началом урока принято приветствовать друг друга **рукопожатием**, и этот способ приветствия следует позаимствовать, ибо таким образом учитель определяет состояние ребенка. Например, если ладонь ученика холодная, то задача учителя — разбудить его жизненные силы, пробудить энергию к познанию. По рукопожатию можно определить темперамент ребенка. Твердая и горячая рука у холерика. Теплая, с растопыренными пальцами — у сангвиника. Влажная, чаще холодная рука — у меланхолика: он робко и осторожно протягивает руку для рукопожатия. У флегматика рука мягкая и часто потная. Если **проследить за походкой** детей, то можно увидеть, что у холерика она стремительная и энергичная. Сангвиник как будто летит, касаясь пола лишь кончиками пальцев, а флегматик нетороплив в движениях, шагает неторопливо, всей ступней, меланхолик же не очень уверен в движениях.

Каждый темперамент соотносится с определенным **«любимым» цветом**. Если первокласснику дать возможность выбрать цвет для рисования, то он выберет наиболее свойственный его темпераменту: холерик — активный красный, флегматик — спокойный, уравновешенный зеленый; меланхолик — синий, а сангвиник — солнечный, желтый.

Детям с различными темпераментами нужен **разный темп и режим работы**, но всегда доброе и уважительное, понимающее отношение учителя, и все это имеет еще более важное значение при работе с детьми с проблемами слуха и речи.

Следует уважать чувство собственного достоинства **холерика**, к нему лучше всего подходить с деликатным юмором, не допускать никаких насмешек; иронии он не выносит, важно всегда противопоставлять его гневу спокойствие и хладнокровие. **Сангвиник** всегда нуждается в человеке, возле которого он хорошо бы себя чувствовал, лучше, если это будет учитель, который создает ритм ежедневного образа жизни, подтверждает его стремление к радостному и открытому общению с окружающими. **Флегматичного** ребенка нужно пробудить к душевному теплу, и тогда он будет искренне любить с постоянной верностью и привязанностью, но если предоставить возможность ему первому сделать шаг навстречу — тогда появляется человек, в руках которого инструменты поют на все лады. Лучшие тетради в школе бывают у флегматиков. **Меланхоличному** ребенку нужны внимание, сострадание, сочувствие, в которых он испытывает постоянную потребность, его воспитывают на образах, на идеалах для подражания.

В учебно-воспитательной работе с детьми с нарушением слуха также важно учитывать эти индивидуально-типические проявления личности. С учетом темпераментов предоставляется возможность для усиления индивидуализации процесса обучения, о чем так много говорится в специальной педагогике. Класс настраивается на работу, лишь когда учтены качества детей со всеми типами темперамента. При этом замечено, что противоположности дополняют друг друга и это влияет на уровень знаний.

Таким образом, вальдорфская школа представляет интерес для сурдопедагогики вследствие общности целей, задач, методов обучения.

Формы организации обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

Формы обучения и воспитания («Педагогический словарь»)

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ - внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащегося, осуществляемой в определённом порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Ф.о. классифицируется по различным критериям: количеству учащихся; месту учёбы; продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются **массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения**. По месту учёбы различаются **школьные и внешкольные формы**. К первым относятся школьные занятия (*уроки*), *работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории* и т.п., а ко вторым - *домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях* и т.д. По длительности времени обучения различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное ускоренное занятие (70 мин), а также уроки "без звонков" произвольной длительности. История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации: индивидуально-групповой (в школах средневековья), взаимного обучения (белл-ланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская система), бригадное обучение (существовавшая в 20-е гг. в советской школе), американский "план Трампа", согласно которому 40% времени учащихся проводили в больших группах (100-130 человек), 20%-в малых (10-15 учащихся) и 40 % времени отводилось на самостоятельную работу. Наибольшее распространение как в нашей стране, так и за рубежом получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже свыше трёх столетий. Её контур очертил немецкий педагог И. Штурм, а разработал теоретические основы и воплотил в практическую технологию Я.А. Коменский.

Классно-урочная форма организации обучения является главной (основной). Кроме неё, в современной школе используются и др. **формы, называемые по-разному - вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными** и т.д. К ним относятся: *консультации, дополнительные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.* Иногда к внеклассным Ф.о. относят *учебные экскурсии, работу на пришкольных опытных участках, труд в мастерских, походы по родному краю, физкультурные соревнования* на стадионах и спортплощадках и т.п. При этом обычно происходит путаница и терминологическая подмена: класс как постоянный состав учащихся отождествляется с классной комнатой для проведения занятий, уроки "со звонками" противопоставляются урокам без них и т.п. Исходя из этого лишь домашняя

самостоятельная работа уч-ся и кружковые (клубные) занятия по интересам могут быть названы вспомогательными внеурочными формами организации обучения.

ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ - внешнее выражение процесса воспитания. История педагогики знает различные формы организации воспитательного процесса. Каждая из них создавалась для реализации определённого содержания в определённых условиях, которые не остаются постоянными. Изменялось прежде всего число детей: от единиц и десятков школьников в далёком прошлом до обязательного школьного воспитания всех детей сегодня. Поэтому первым критерием для анализа Ф.в. может быть количественный. По количеству охватываемых процессом воспитания людей Ф.в. делятся на индивидуальные, микрогрупповые, групповые (коллективные) и массовые. Число воспитанников в группе (коллективе) колеблется от 5-7 до 25-40, а при массовых формах верхний предел числа не ограничен. При увеличении числа воспитанников качество воспитания снижается. Сравнение различных форм заставляет отдать предпочтение индивидуальным и микрогрупповым формам воспитания. Их неоспоримое преимущество - возможность очень быстро и прицельно пересматривать формы организации воспитания, оперативно изменять педагогическую тактику при изменении условий. Однако высокая экономическая стоимость индивидуального и микрогруппового воспитания - серьёзное препятствие на пути его широкого распространения. Большинство современных воспитательных систем перешло к использованию групповых (коллективных) Ф.в., отличающихся достаточной эффективностью (при условии квалифицированного педагогического руководства) и относительно низкой экономической стоимостью педагогических услуг. Последняя причина - решающая при выборе форм воспитания.

В педагогической литературе понятие "*воспитательное мероприятие*" используется для обозначения различных видов и форм воспитательной работы с учащимися. Основные проблемы, которые решает педагог в процессе подготовки и проведения тех или иных видов и форм воспитательной работ, сводятся к педагогически целесообразной организации жизнедеятельности детей, с одной стороны, и индивидуализации воспитания личности на гуманистической основе, с другой.

КЛАССИФИКАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ (С.А. Пуйман)

<i>Воспитательные мероприятия, направленные на формирование сознания:</i>	<i>Воспитательные мероприятия, направленные на развитие чувств:</i>	<i>Воспитательные мероприятия, направленные на формирование поведения:</i>
Беседы, лекции, диспуты, дискуссии, экскурсии, дни знаний, интеллектуальные забавы и др.	Конкурсы, турниры, викторины, концерты художественной самодеятельности и др.	Упражнения в поступках, детские интеллектуально-творческие игры, моделирование с ситуаций и др.

«Сурдопедагогика» под редакцией М.И. Никитиной:

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Овладение учениками теоретическими знаниями и практическими умениями осуществляется в определенных организационных формах.

В общей педагогике выработаны *многообразные формы учебного процесса: урок, домашняя учебная работа, занятия с отстающими, экскурсии, факультативы*. В практике обучения неслышащих все эти формы находят широкое применение. Усиливается внимание к таким формам, как лабораторно-практические занятия в кабинете и на учебно-опытном участке, производственная практика и трудовая деятельность в часы общественно полезного производительного труда.

В школе для детей с нарушением слуха кроме перечисленных форм, общих с массовой школой, имеются специальные формы организации учебного процесса. К ним относятся *индивидуальные и групповые занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения*.

Каждая из названных выше форм используется в школе с учетом особенностей развития учащихся.

Урок

УРОК является основной формой учебного процесса. Класноурочная система в практику обучения была впервые введена Я.А. Коменским в XVII в.

В дореволюционной России училища для неслышащих детей не включались в государственную систему просвещения и не подчинялись единым организационным требованиям. Занятия в школах не носили характера строгой урочной системы. Время учебных занятий колебалось от 30 минут до 2 часов. Теория урока практически не развивалась. После Великой Октябрьской социалистической революции все специальные школы вошли в единую государственную систему народного образования, была создана система учебных заведений с единым режимом учебно-воспитательной работы.

В настоящее время основной формой организации образовательной работы в школе является урок с присущими ему чертами, обеспечивающими комплексное решение задач.

Уроки проводятся учителем по расписанию одновременно со всем классом, с применением разнообразных методов обучения и выполнением учащимися общеклассных, групповых и индивидуальных работ.

Урок — это такая единица учебного процесса, в которой воплощаются задачи, содержание, принципы и методы обучения. Задачи урока определяются целями обучения неслышащих и слабослышащих учащихся.

Образовательные задачи урока состоят в вооружении учащихся теоретическими знаниями основ наук и практическими и в объеме школьной программы; они формулируются педагогом на основе программного содержания изучаемого школьного предмета. Творчество педагога проявляется в том, чтобы выделить иной объем знаний и умений для конкретного преимуществом с предыдущим и последующим продумать постепенный переход от наглядно-эмпирического уровня усвоения материала к понятийному.

Задача может быть определена на один урок или на несколько уроков, объединенных одной темой. Внутри выделенной темы каждый конкретный урок может иметь более

узкую образовательную задачу. Образовательные задачи урока всегда обращены к учащимся. Они должны знать, что предстоит усвоить на уроке, каков должен быть результат их учебной работы.

Воспитательные задачи урока предусматривают формирование у школьников основ мировоззрения, воспитание нравственных качеств личности, развитие познавательных интересов, способностей, самостоятельности и творчества.

Богатейшие возможности для воспитания учащихся заложены в самих учебных предметах. Задача учителя — использовать эти возможности. Так, изучая тему «Зимние явления в природе» или «Весенние явления в природе», учитель использует наблюдения учеников за растениями, животными, трудом людей в то или иное время года. У школьников формируются основы мировоззрения, любовь к родной природе, желание ее охранять, приумножать богатства своей страны.

Изучение географического или исторического материала дает возможность познакомить школьников с прошлым нашей Родины, учеными-первооткрывателями, общественно-политическими деятелями. У учащихся формируется чувство гордости за свою страну, ее историю.

Воспитательные возможности урока кроются и в самом учебном процессе, его организации. Четкость целевой установки на уроке, продуманное чередование различных видов деятельности, их завершенность, оценка деятельности учащихся учителем вызывают у них удовлетворение от организации урока, формируют дисциплинированность, культуру умственного труда.

Коллективный, или групповой, бригадный, способ организации работы на уроке способствует воспитанию взаимопонимания, взаимопомощи, ответственности не только за себя, но и за других, за общее дело.

Главные задачи урока определяются учителем самостоятельно, исходя из возможностей учебного материала и организации конкретного урока.

Коррекционно-развивающие задачи урока предполагают проведение специальной работы, направленной на преодоление последствий нарушения слуха, т.е. на развитие речи школьников, активизацию их мыслительной деятельности, формирование слухового восприятия и навыков чтения с губ. Реализация этих задач требует от педагога предварительного определения объема фраз, которые будут на уроке предлагаться детям за экраном, новой лексики, которая будет введена в речь учеников, формы актуализации научной лексики, способов организации речевого общения.

Коррекционно-развивающие задачи формулируются учителем с учетом особенностей развития неслышащих и слабослышащих учащихся и на основе их постоянного изучения.

Образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи реализуются на уроке взаимосвязано.

Педагогические требования к уроку

Урок в школе для неслышащих отвечает педагогическим требованиям которые обусловлены общедидактическими и специфическими принципами обучения.

Общедидактические принципы обучения определяют соответствующие **требования к уроку:**

определение задач урока и построение учебного процесса соответствии с поставленными задачами;

предварительное планирование содержания урока в соответствии с требованиями школьной программы и с возможностями учащихся;

использование оптимального сочетания методов и приемов обучения, обеспечивающих активную познавательную деятельность учащихся и управление учебным процессом со стороны учителя; определение объема и степени сложности учебных заданий, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; выбор наглядных средств обучения, обеспечивающих познавательный интерес учащихся; решение на уроке воспитательных задач, способствующих формированию материалистического мировоззрения и разностороннему развитию личности;

обеспечение возможности проводить фронтальную, групповую; и индивидуальную работу с учащимися.

Специфические принципы обучения незлышащих и слабослышащих учащихся определяют **специфические требования к уроку:**

- использование на уроках разных форм речи: устной, письменной и тактильной. Выбор и сочетание форм речи зависят от возраста, речевого развития учащихся, от цели содержания урока. На первоначальном этапе обучения допускается сочетание устной и тактильной речи. По мере развития у учащихся словесной речи активная речь применяется в исключительных случаях как вспомогательное средство (для уточнения произношения, ударения в слове). При формировании новых знаний учитель использует устную и письменную речь. В младших классах письменную речь. В младших классах учащимся трудно воспринимать материал, высказываемый учителем в устной форме, на протяжении даже 10-15 минут. Они быстро утомляются, перестают следить за речью учителя и теряют логическую связь между излагаемыми фактами. Поэтому устное объяснение учителя сочетается с записями на доске с практическими заданиями, к выполнению которых привлекаются ученики. Так предупреждается перегрузка учащихся и контролируется степень понимания ими нового материала.

- Важно обогащать речь учеников новыми словами, словосочетаниями фразами;

- необходимо включение научной терминологии в речь учеников сочетается на уроке с коррекционной работой по предупреждению и преодолению аграмматизма, дефектов произношения;

- организация на уроке речевого общения школьников: использование естественных и создание искусственных ситуаций стимулирующих потребность в общении; включение в урок заданий, тренирующих школьников в чтении с губ и восприятии словесного материала на слухо-зрительной основе;

- применение на уроке таких заданий, которые бы развивали мыслительные операции незлышащих, приучали их к творческой самостоятельной деятельности, корригировали бы недостатки познавательной деятельности;

- использование звукоусиливающей аппаратуры, определение ее места на уроке, объема заданий, предъявляемых на слух.

Психологические требования к уроку

Результативность урока во многом зависит от знания учителем особенностей развития своих учеников. Важно учитывать особенности восприятия, внимания, памяти незлышащих школьников, их мышления, воображения, воли и эмоций. Знание психики учеников позволяет сурдопедагогу выбрать наиболее продуктивные формы и методы

работы на уроке. При этом расширяется возможность индивидуализации заданий на уроке, видов помощи учащимся и форм поощрения.

Известно, что неслышащие дети испытывают значительные трудности при усвоении теоретических знаний. Выдержка учителя, его доброжелательное отношение, умелая поддержка помогают неслышащим детям в преодолении трудностей, усиливают их веру в свои возможности.

Практика показывает, что взаимоотношения, возникающие между педагогом и школьниками, являются важным стимулом положительного отношения учащихся к учебе и условием формирования познавательных интересов, потребности в знаниях.

Гигиенические требования к уроку

От соблюдения *гигиенических требований* зависит сохранение работоспособности учеников в течение всего урока (45 минут). К этим требованиям относятся: соблюдение нормативов освещения классной комнаты; сохранение определенного температурного режима в классе; чередование разнообразных видов деятельности, снимающих утомление детей; проведение физкультминуток в предварительно проветренном помещении; обязательное соблюдение перемен между уроками.

Организационные (рабочие) требования к уроку:

- наличие учебных классов и кабинетов, в которых проводятся уроки;
- оборудование классов мебелью, звукоусиливающей аппаратурой и техническими средствами;
- наличие наглядного и дидактического материала.

Типы и структура уроков

В педагогике условно выделены следующие элементы урока. Организация начала урока ставит своей целью психологически подготовить школьников к работе, создать в классе рабочую атмосферу.

Проверка знаний и умений учащихся по ранее изученной теме решает задачу актуализации знаний, выявления степени их понимания, выяснения пробелов в знаниях учеников, оказания им помощи. Важно не простое воспроизведение усвоенного, а умение оперировать знаниями, группировать их, систематизировать, сопоставлять с ранее изученным.

Введение нового материала предполагает совместную деятельность учащихся и учителя по овладению новыми знаниями и умениями. Рекомендуется постепенное увеличение степени самостоятельности школьников в овладении новым материалом. Закрепление нового материала проводится на уроке с целью проверки понимания учениками нового материала. Попутно вносятся коррекции, добавления, уточнения, устанавливаются первичные связи с ранее изученным. Репродуктивная деятельность школьников по воспроизведению нового материала должна сочетаться с элементами эвристической деятельности. Окончание урока ставит своей целью подвести итог всей учебной работе учеников на уроке, определить объем и характер домашнего задания.

Для неслышащих и слабослышащих детей проводятся уроки по общеобразовательным предметам (русскому языку и литературному чтению, математике, географии, истории и др.), специальные уроки (физкультуры, изобразительного искусства), специфические уроки (предметно-практического обучения).

Общеобразовательные и специальные уроки строятся в соответствии с типологией урока, которая определяет его структуру. Наиболее употребительной является типология уроков решаемым практическим целям.

Уроки овладения новыми знаниями, умениями и навыками, уроки применения знаний и умений, уроки обобщений и систематизации знаний, уроки проверки, контроля и коррекции знаний решают какую-то одну дидактическую задачу.

Урок овладения новыми знаниями, умениями и навыками предполагает, что его основная часть отводится осмыслению новых знаний для овладению новыми умениями.

Структура урока: 1) организация начала урока; 2) введение нового материала; 3) сопутствующее закрепление; 4) задание на дом 5) подведение итогов. Такой тип урока в школе для неслышащих детей применим в старших классах. Например, уроки ознакомления школьников с биографиями поэтов и писателей (XI—XII классы) ближе всего к урокам овладения новыми знаниями. Но и на этих уроках учитель сначала выявляет знания школьников по изучаемой теме, а потом их расширяет, добавляя новые сведения. Ведущим методом на таких уроках является рассказ, лекция.

Уроки овладения новыми умениями и навыками (уроки математики, развития речи, на которых ученики овладевают новыми умениями вычисления, измерения или устного описания) применимы во всех классах школы. Ведущими методами на этих уроках выступают объяснение, упражнения практическая деятельность.

Урок применения знаний, умений и навыков (параллельно употребляется термин — урок закрепления) должен научить школьников применять свои знания и умения при решении практических задач (традиционных и нестандартных). **Структура** урока: 1) организация начала урока; 2) повторение ранее изученного; 3) анализ предлагаемого ученикам задания; 4) самостоятельное выполнение задания; 5) обобщение и систематизация полученных знаний и умений; 6) контроль и взаимоконтроль, отчет учащихся; 7) подведение итогов.

Ведущими методами на этом уроке являются упражнения, различные виды практической деятельности. В школе такие уроки проводятся по всем учебным дисциплинам; степень самостоятельности выполнения заданий может варьироваться.

Урок обобщения и систематизации знаний (ранее назывался уроком повторения) решает задачу актуализации ранее приобретенных знаний, внесения в них уточнений, добавлений, обобщений и приведения их в систему. Эти уроки проводятся в конце изучения темы. **Структура урока:** 1) организация начала урока; 2) воспроизведение отдельных фактов, явлений, событий; 3) повторение и анализ всей системы знаний, понятий; 4) подведение итогов. Основным методом урока обобщения и систематизации знаний является обобщающая беседа, сопровождающаяся различными видами деятельности (составление таблицы, графика, схемы, выполнение лабораторных работ, подводящих к обобщению).

Уроки проверки и контроля знаний и умений ставят своей задачей выявить уровень усвоения школьниками учебного материала. Уроки подобного типа могут проводиться во всех классах школы, по всем учебным предметам. **Структура** урока: 1) организация начала урока; 2) объяснение задания; 3) выполнение задания устно или письменно, фронтально или индивидуально; 4) проверка и оценка выполненного задания; 5) подведение итогов.

Основные методы — самостоятельные упражнения или другие виды самостоятельной практической деятельности.

Более эффективным в обучении неслышащих является **комбинированный урок**, решающий не одну, а несколько дидактических задач. Это урок общего, или смешанного, типа (Т. А. Ильина). Такой урок предполагает закрепление ранее пройденного, проверку качества усвоения, подготовку учеников к усвоению новых фактов и закономерностей, осмысление этого материала и включение его в систему прежних знаний. **Структура** урока: 1) организация начала урока; 2) проверка домашнего задания и подготовка школьников к восприятию нового материала; 3) повторение ранее изученного; 4) введение нового материала; 5) закрепление нового 6) подведение итогов.

На таком уроке используется все многообразие методов и приемов. Каждый структурный компонент урока может быть организован по-разному. Так, проверка домашнего задания может проходить или в виде фронтальной беседы, или в виде небольшой самостоятельной работы, или в виде индивидуального отчета, рассказа.

Повторение ранее изученного может вестись в ходе беседы или путем выполнения различных заданий по учебнику или дидактическому материалу.

Введение нового материала проводится методом рассказа педагога, беседы с элементами рассказа, методом самостоятельной работы с учебной книгой или в ходе выполнения практической деятельности.

Закрепление нового можно проводить и в виде беседы, и в виде выполнения практических заданий.

Каждый тип урока имеет свою структуру. **Структура урока** — совокупность элементов, составляющих его целостность. В 50—60-е годы за каждым типом урока закреплялась жесткая структура. Так, комбинированный урок состоял из воспроизведения ранее усвоенных знаний (устный или письменный опрос), сообщения ученикам новой порции знаний и закрепления нового материала, проверки качества его осмысления. С. А. Зыков подверг критике формализм и отсутствие гибкости в комбинированном уроке. На основании анализа школьной практики им были выявлены недостатки комбинированных уроков в школе для неслышащих детей: половина урока отводилась опросу, проводимому однообразно в виде фронтальной беседы, новый материал излагался педагогом, а ученики лишь репродуктивно его воспринимали, самостоятельное овладение знаниями было минимальным; закрепление нового материала занимало незначительную часть урока и проводилось традиционно, в виде фронтальной, беседы.

Исследования Г.Д. Кирилловой, М.И. Махмутова, работы С.А. Зыкова показали, что структура урока должна отражать не только внешние черты организации совместной деятельности педагога и учеников, но и внутренние процессы познавательной деятельности.

Современная структура урока подвижна и гибка (С.А. Зыков) и предполагает органичную связь усвоения знаний и умений, практического их применения, обобщения и систематизации знаний. Значительное место в ней отводится самостоятельной деятельности учащихся, использованию эвристических методов обучения, развивающих поисковую познавательную деятельность учащихся.

В качестве основных компонентов урока выделяются: цель изучаемого материала, методы и способы организации деятельности учителя и учащихся. Каждый тип урока не

имеет жесткой, стабильной структуры, возможны различные варианты его построения, достигаемые за счет разнообразия методов и способов деятельности педагога и школьников. Например, если урок по предмету «Человек и мир» знакомит учеников с разными свойствами воды и тремя ее состояниями, то структура урока может быть следующей:

1. 1) организация начала урока; 2) беседа, актуализирующая знания школьников; 3) наблюдения; 4) анализ наблюдения в виде практической деятельности и обобщение материала, выводы.

2. 1) то же; 2) выполнение практической деятельности; 3) анализ выполненного с привлечением ранее известного; 4) обобщение.

Таким образом, структура урока зависит от целевой установки педагога при изучении учебного материала.

В учебном плане школы есть уроки, которые невозможно подвести под принятую в педагогике классификацию (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, В.А. Онищук). Это уроки литературного чтения, изобразительного искусства. Тип урока можно определить только исходя из его целевой установки, применяемых методов и способов организации учебной работы. Так, среди уроков литературного чтения выделяются вводные уроки к изучаемой теме, уроки первоначального изучения текста, уроки анализа прочитанного, обобщающие уроки. Каждый тип урока имеет свою структуру, различные сочетания методов и приемов.

Среди уроков развития речи выделяются следующие типы: описание предмета, работа с деформированным текстом, описание картины, составление рассказа по данному началу или концу, по картине, по серии картин и др.

Специфические уроки имеют свои структурные особенности. Например, урок предметно-практического обучения включает такие компоненты, как ознакомление с темой урока (поделка), составление плана работы над поделкой, подготовка (заявка) необходимых для работы материалов и инструментов, изготовление поделки (по образцу, по инструкции, представлению) и отчет о выполненной работе.

Урок обучения жестовой речи строится на основе ознакомления учащихся с объектами изучаемой темы, выполнения инструкций и поручений педагога, деятельности с объектами. На уроке широко используются игровые ситуации.

Все уроки в школе имеют специфические структурные компоненты: речевая зарядка на первом по расписанию уроке, упражнения на слуховое восприятие речи за экраном, физкультурные минутки в начальных классах.

Речевые зарядки в классе проводятся с целью развития голоса, дыхания детей, подготовки артикуляционного аппарата учеников к речевой деятельности на уроке.

Упражнения на развитие слухового восприятия предусматривают включение в разные этапы урока ряда фраз, тренирующих детей в различении речевого материала на слух.

Физкультурные минутки на уроках снимают утомление детей, восстанавливают их работоспособность.

Формы учебной работы на уроке

Учебная работа учеников на уроке проходит в различных формах: традиционно выделяют **фронтальную, групповую и индивидуальную**. Фронтальная форма предполагает работу учителя со всем классом, общее участие всего классного коллектива в решении образовательно-воспитательных и коррекционных задач. Данная форма учебной работы благоприятно влияет на установление близких товарищеских отношений между учениками. Создаются отношения сотрудничества и доверия между учениками и педагогом.

Фронтальная работа предполагает работу всего класса над единой задачей. Учитель руководит этой работой, регулируя ее темп и ритм. Сурдопедагоги отмечают, что фронтальная работа способствует включению школьников в работу класса, помогает учителю выявить знания учеников, определить наиболее слабые места в их знаниях, внести уточнения. С помощью этой формы работы учитель включает в общую деятельность тех школьников, которые по тем или иным причинам отключились от общей работы класса. Особое значение имеет фронтальная работа для реализации задач речевого общения, так как вопросно-ответная форма ведения этой работы создает благоприятные условия для закрепления навыков разговорно-обиходной речи.

Однако фронтальная работа имеет и свои недостатки, о которых следует помнить, чтобы не превращать ее в универсальную. С.А. Зыков отмечает, что в ходе фронтальной работы весь класс работает как бы «в один котел», внося в общее дело свой маленький вклад. Неравномерность вклада каждого ученика при такой работе очевидна. Подготовленный школьник принимает более активное участие, а тот, кто имеет слабые знания и требует повышенного внимания со стороны учителя, работает на уроке без должной отдачи своих сил. Индивидуальные особенности школьников при фронтальной форме работы учесть не удастся. Недостатком такой формы урока является и то, что учитель не может проверить качество знаний всех учеников в полном объеме. Используя фронтальную беседу, учитель вызывает учащихся по очереди, каждый отвечает на тот вопрос, который лучше знает. Сам же учитель понимает, что не каждый ученик может раскрыть всю тему, весь материал в полном объеме.

Серьезным недостатком фронтальной работы является слабая речевая активность учеников. В практике работы специальных школ фронтальная работа стала ведущей формой именно в связи с реализацией принципа формирования речи как средства общения. Но увлечение этой организационной формой привело к использованию на уроке только разговорно-обиходной речи, и ничтожно малое место стала занимать монологическая речь школьников. Кроме того, во фронтальной работе проходит общение по типу «учитель — ученик», в то время как наиболее эффективно общение «ученик — ученик».

Таким образом, фронтальная форма учебной деятельности-школьников на уроке при всей своей значимости не должна быть, универсальной.

Индивидуальная работа школьников на уроке представляет самостоятельную работу каждого по единому для всех заданию. В ходе индивидуальной деятельности каждый работает в том темпе и ритме, который соответствует его возможностям. Роль учителя в этом случае состоит в организации индивидуальной работы и оказания помощи тем, кто в ней нуждается.

В том случае, когда школьники выполняют самостоятельно-разные задания учителя, принято говорить об индивидуализированной форме работы. Она предлагается

педагогом сугубо индивидуально каждому, причем различаться могут и объем задан, и содержание, и характер познавательной деятельности при его выполнении (репродуктивный или эвристический, а может быть, даже творческий).

В конце 60-х годов в сурдопедагогике были апробированы и предложены для школьной практики новые формы учебной работы школьников на уроке: работа с «маленьким учителем», работа парами бригадами. Эти формы учебной работы впервые были введены на уроках предметно-практического обучения, а затем распространены на все уроки школьного цикла. Данные формы учебной работы укрепляют коллективные начала познавательной деятельности школьников.

При групповых формах организации учебного процесса каждый ученик может выполнять определенную роль: учителя, бригадира, ведущего в паре, контролера, консультанта по какому-либо предмету, помощника учителя по подготовке наглядных материалов и ТСО и др., что дает учащимся возможность почувствовать себя не просто объектом обучения и воспитания, но и субъектом учебно-воспитательного процесса. Такая форма организации учебного процесса, которую в психологии называют личностно-ролевой, важна для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности.

Разнообразные организационные формы работы создают условия для активизации речевого развития неслышащих учащихся благодаря увеличению вариации ролей и функций, выполняемых учениками в процессе совместно-распределенной деятельности. Наибольшую активность в общении проявляют «маленький учитель», бригадир, контролер или ведущий в паре, так как они должны организовать работу других учащихся, проявлять настойчивость, используя побудительные формы речи. Когда ученик выступает рядовым членом коллектива, он должен быть внимательным к речи товарищей, понимать и выполнять данные ему поручения и задания, умело задавать встречные вопросы в затруднительных случаях, отчитываться о выполненной работе. В процессе обучения дети постоянно меняются ролями, что не только расширяет практику речевого общения, но и в значительной степени меняет сам характер общения.

В 80-х годах дидакты и педагоги-новаторы предложили ввести в практику обучения новые формы учебной работы, развивающие коллективные начала познавательной деятельности. Так возникли и стали практиковать в общеобразовательной школе групповые формы обучения: звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые, дифференцированно-групповые.

Как отмечал И.М. Чередов, звеньевые формы учебной работы предполагают организацию учебной деятельности с помощью постоянных групп учащихся (звеньев). Задание дается для всего звена. Сотрудничество членов при выполнении задания стимулирует коллективное творчество, взаимопомощь. Бригадная форма работы предусматривает выполнение работы бригадой, состав которой может меняться на протяжении одного или нескольких уроков. И в этом случае возникает ситуация сотрудничества, обеспечивающая коллективное начало обучения. При кооперированно-групповой форме учебной работы общее задание педагога распределяется между группами, которые выполняют какую-то его часть. Ученики выполняют группой свою часть задания, сотрудничая друг с другом, а потом обмениваются полученным с другими группами класса. Так возникает сотрудничество детей всего классного коллектива. Дифференцированно-групповая работа предполагает деятельность групп учащихся,

имеющих разные учебные возможности: сильным ученикам предлагается одно задание, средним — другое, слабым — третье.

Все формы учебной работы школьников на уроке взаимосвязаны и требуют руководства со стороны педагога. Использование каждой формы требует учета специфики общения школьников между собой и между учениками и педагогом.

Подготовка учителя к уроку

Успешная подготовка учителя к уроку определяется рядом условий.

Учитель должен в совершенстве владеть своим предметом; досконально знать программу школьного курса и содержание учебника; владеть педагогически эффективными методами и методическими приемами обучения, основанными на новейших достижениях педагогики и психологии; располагать необходимой научно-методической литературой.

Учитель составляет на каждую учебную четверть календарный (тематический) план. В нем в соответствии с программой отражаются: тема, дидактическая цель системы уроков по данной теме, главные понятия по теме, основные методы обучения, оборудование, виды контрольных и самостоятельных работ, сроки их проведения, экскурсии по теме.

Тематический план составляется для определения оптимальных путей решения основных задач учебной работы, а также для предвидения перспективы работы по предмету на конкретный отрезок учебного времени (четверть).

На основе тематического плана и с учетом знаний учащихся разрабатывается план проведения каждого урока (поурочное планирование). В нем указывается тема, определяются задачи — образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие, тип урока и сочетание методов обучения, перечисляется набор наглядных пособий и оборудования. Раскрывается также ход урока. В этой части плана четко разграничивается, с одной стороны, деятельность учителя по управлению учебным процессом и контролю за работой учащихся, с другой — деятельность учащихся по овладению знаниями.

Особое внимание в поурочном плане уделяется описанию заданий, которые предлагаются ученикам. Продумывается сложность задания, степень самостоятельности его выполнения, способ организации проговаривания, письменной записи словесных терминов на доске и в словарях учащихся, дидактические карточки с написанными терминами и др.; удельный вес заданий по развитию речи, упражнений для осознанного использования устной и письменной речи.

Такой анализ выявляет возможности урока в реализации поступательного развития речи учащихся в процессе учебной деятельности.

На основе анализа отдельных аспектов урока можно проводить **общий дидактический анализ**. Его примерная схема такова: 1. Тема урока. 2. Задачи урока (образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие), их реализация на уроке. 3. Тип урока, его структура, соотношение компонентов урока. 4. Использование на уроке наглядного и дидактического материала, технических средств обучения. 5. Деятельность учителя на уроке, характер используемых методов. 6. Деятельность учащихся на уроке (характер деятельности, степень самостоятельности). 7. Речь учителя

и учащихся. Формы и виды речи, используемые на уроке. Работа над речью школьников (организация общения). 8. Взаимопонимание и сотрудничество на уроке.

Общедидактический анализ обеспечивает научный системный подход к подготовке учителя к уроку и его проведению.

Многообразие форм организации обучения

Кроме урока как основной организационной формы обучения существуют и другие формы организации обучения.

Домашняя работа, закрепляет знания, полученные на уроке, и развивает у школьников навыки самостоятельного труда. Неслышащие учатся планировать свой домашний учебный труд, собирать и обрабатывать материал, полученный в работе с учебником и дополнительными источниками. Школьники приобретают умения подготавливать рабочее место, организовывать свой умственный ТРУД и контролировать его результаты.

Качество выполнения домашней работы зависит от многих факторов: степени осмысления учебного материала на уроке; преемственности учебной работы в классе и интернате; организации домашней работы в условиях интерната; уровня подготовленности школьников (качества их знаний, сформированности речи и мыслительной деятельности).

В школе-интернате для неслышащих и слабослышащих детей домашнюю работу организуют и контролируют воспитатели, а в семейных условиях родители.

Многие дети, имеющие недостатки слуха и речи, испытывают трудности при самостоятельном выполнении домашних заданий. Для приучения детей к самостоятельной работе объем и характер домашнего задания регламентируется, на уроке даются подробные разъяснения и рекомендации по его выполнению.

Факультативы - особая форма занятий, предполагающая групповое дифференцированное обучение неслышащих, направленное на углубление знаний по каким-либо учебным дисциплинам. Их основная задача — расширить знания школьников, развить их познавательные интересы, выявить и развить их способности.

В школе эти занятия проводятся в IX—XII классах. Это факультативы по языку, литературе, трудовому обучению. Занятия проводятся учителями или приглашенными специалистами из соответствующих отраслей народного хозяйства и культуры. Программа факультатива разрабатывается педагогом и утверждается директором школы.

Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и коррекции произношения проводятся индивидуально в течение 20 минут, из которых 10 минут отводится на слуховые упражнения и 10 — на закрепление произносительных навыков. Для работы с каждым учеником учитель составляет особую программу с учетом его индивидуальных слуховых и речевых возможностей. Занятия проводятся в специальных кабинетах учителями начальных классов и учителями родного языка, имеющими дефектологическое образование или прошедшими специальную подготовку. Работа по развитию слуха и обучению произношению регламентируется расписанием.

Музыкально-ритмические занятия — особая форма учебной работы. Их цель — развитие слухового восприятия и двигательной активности детей. Проводятся в специальном помещении, оборудованном звукоусиливающей аппаратурой, магнитофоном, фортепьяно и другими музыкальными инструментами. Структурно занятия делятся на две части. В первой ученики упражняются в разнообразных ритмических движениях,

во второй — учатся распознавать различные музыкальные ритмы. Содержание занятий определено программой.

Экскурсии как форма организации обучения имеют большую познавательную и воспитательную ценность, так как обеспечивают возможность познавать учебный материал в естественной обстановке.

Сочетание разнообразных методов на экскурсии (наблюдение, объяснение, практические задания) стимулирует мыслительную деятельность детей, развивает их познавательную активность и интерес к самостоятельному овладению знаниями. Проведение экскурсии в соответствии с педагогическими требованиями обеспечивает и организацию в ходе экскурсии речевого общения детей.

Различают следующие **виды экскурсий**: предметные, производственные, эстетические, исторические.

Предметные экскурсии расширяют кругозор неслышащих и слабослышащих, углубляют их знания по учебному предмету, развивают практические умения. Производственные экскурсии расширяют знания учащихся о современном производстве и условиях труда, служат целям профориентации. Эстетические экскурсии (в природу, театр, картинные галереи), кроме сообщения дополнительных знаний, способствует развитию общей культуры учеников, формируют их эстетически и морально-нравственные чувства, развивают наблюдательность воображение. Экскурсии в краеведческие музеи и к историко-революционным памятникам воспитывают гражданственность и патриотизм.

Организация и проведение экскурсий с детьми, имеющими недостаток слуха, имеют свою специфику. До проведения экскурсии требуется тщательная подготовительная работа: сообщение и разъяснение цели экскурсии; знакомство с маршрутом; словарная работа для ознакомления с необходимыми новыми терминами, которые будут использованы на экскурсии; разъяснение индивидуальных и коллективных заданий для самостоятельной работы учащихся; объяснение необходимости соблюдения правил поведения в природе или техники безопасности на производстве; показ образцов для фиксации наблюдений учащихся на экскурсии и после нее. После экскурсии требуется закрепление материала в памяти школьников. Это достигается последующей переработкой материала: запись наблюдений в дневнике; составление краткого отчета; написание сочинения; обсуждение результатов на уроке; выступление с докладом на внеклассном занятии и пр. занятия общественно полезным производительным трудом. Задача этой учебной формы — применение знаний, полученных на уроках, в самостоятельной трудовой деятельности, приобщение к труду на современном производственном предприятии, воспитание общественной активности и ответственного отношения к труду.

Занятия общественно полезным трудом (ОПТ). Ученики выполняют различные доступные им виды труда (например, уборка пришкольной территории).

В целях закрепления знаний и совершенствования умений учащихся в период летних каникул используется **форма летних заданий**. Содержание и характер выполнения этих заданий специфичны для каждого учебного предмета. Это могут быть наблюдения в природе, зарисовки природных объектов, сбор природного материала (по рекомендации учителя), фотографирование; определение сторон света, изучение ландшафта, определение и зарисовка течения и берегов рек; по математике — измерения на

местности, решение занимательных задач, по литературе — чтение книг и т.д. При самостоятельном выполнении летних заданий укрепляется стремление учеников к добыванию новых знаний, к сознательному применению их в новых ситуациях. Для лучшего выполнения летних заданий от учителя требуется еще весной разъяснить учащимся их цель, содержание и план, а осенью проконтролировать результаты работы. Контроль осуществляется на соответствующих уроках. Целесообразно организовывать выставки лучших работ учащихся, проводить итоговые конференции и т.д.

Таким образом, все формы учебной работы выступают в школьном обучении в единстве и взаимосвязи.

Структурирование уроков по различным предметам (варианты структуры уроков):

Урок математики:

1. Орг. момент: проверка готовности класса к уроку, наличия необходимого оборудования, планирование деятельности (план урока представлен на доске).
2. Проверка домашнего задания.
3. Устный счет.
4. Изучение новой темы:
 - а) объяснение нового материала;
 - б) демонстрация примеров.
5. Физ. минутка.
6. Первичное закрепление:
 - а) решение задачи;
 - б) решение примеров.
7. Подведение итогов, рефлексия, оценивание деятельности детей.

Урок литературного чтения:

1. Орг. момент.
2. Фонетическая зарядка.
3. Вступительная беседа.
4. Первичное чтение текста (перед чтением задаются вопросы, настраивающие детей на осознанное восприятие текста).
5. Словарная работа.
6. Повторное чтение текста.
7. Беседа по содержанию прочитанного.
8. * Чтение по ролям либо * пересказ текста по плану, либо * конкурс выразительного чтения стихотворения.
9. Выполнение зарисовок, отражающих основное содержание текста или отношение детей к тексту.
10. Подведение итогов (рефлексия, оценка деятельности детей).

Урок «Моя Родина – Беларусь»:

1. Орг. момент.
2. Проверка д/з: **а)** работа у доски; **б)** работа с картой; **в)** ответы на вопросы учителя.
3. Изучение новой темы:
 - а) вступительное слово учителя;

- б) изложение материала (основных фактов);
- в) работа по формированию понятий;
- г) работа с иллюстрациями.

4. Закрепление:

- а) беседа по содержанию прочитанного;
- б) выборочное чтение;
- в) заполнение контурной карты.

5. Подведение итогов.

Урок изобразительного искусства:

1. Орг. момент.
2. Вступительная беседа.
3. Тренировочные упражнения.
4. Определение последовательности и особенностей выполнения рисунка.
5. Практическая деятельность учащихся.
6. Подведение итогов, рефлексия, выставка и анализ работ.

Урок русского языка:

1. Орг. момент.
2. Слухоречевая работа.
3. Проверка д/з.
4. Чистописание.
5. Изучение новой темы или повторение правила.
6. Физ. минутка.
7. Выполнение упражнения (упражнений).
8. Работа с индивидуальными карточками.
9. Подведение итогов.

Урок предметно-практического обучения:

1. Орг. момент.
2. Вступительная беседа.
3. Написание заявки.
4. Определение последовательности, разъяснение особенностей выполнения работы.
5. Практическая деятельность учащихся.
6. Подведение итогов, выставка и анализ работ.

Методы обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха

«Сурдопедагогика» под редакцией М.И. Никитиной:

Общая характеристика системы методов обучения детей с нарушением слуха

Метод – основной способ взаимодействия учителя и учащегося (воспитателя и воспитанника), направленный на решение конкретной задачи педагогического процесса.

Прием – дополнительный способ, направленный на повышение эффективности метода.

Реализация образовательной, воспитательной, развивающей и коррекционной

функций процесса обучения в специальной школе возможна лишь при условии использования системы разнообразных методов учебно-воспитательной работы. В процессе обучения используются самые разнообразные по характеру методы.

Педагогические наблюдения показывают, что применение одних и тех же методов и приемов приводит к снижению работоспособности и активности учащихся. Исследованиями психологов доказано, что чем большее количество анализаторов принимает участие в процессе изучения учебного материала, тем знания учащихся полнее, глубже и прочнее. Система разнообразных методов и создает необходимые условия в процессе обучения. Следует также учитывать, что лишь при использовании различных по характеру приемов, форм и методов работы создаются условия для возникновения интереса и познавательной активности у школьников.

Методы, используемые в процессе обучения детей с нарушением слуха, условно можно разделить на **три группы: общие, специальные и специфические.**

К общим относятся методы, используемые в учебном процессе во всех типах учебных заведений, в том числе и в массовой школе, при изучении всех предметов, при обучении любой категории учащихся.

Специальную группу представляют методы, применяемые при изучении того или иного учебного предмета, предусмотренного учебным планом школы для неслышащих детей. Характерные особенности содержания учебного материала и особенности усвоения его неслышащими школьниками обуславливают необходимость использования особых методов, методических приемов и организационных форм обучения.

К специфическим следует отнести те методы, которые используются сурдопедагогами в процессе проведения специфических разделов работы (формирование словесной речи неслышащих учащихся как средства общения, развитие и использование слухового восприятия, обучение чтению с губ и произношению).

Особенности неслышащих и слабослышащих школьников, своеобразие их развития, специфика учебного процесса обуславливают необходимость пристального внимания сурдопедагогов к группе специфических и специальных методов обучения. В дидактике существует несколько вариантов классификации **общих** методов обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.), в зависимости от признака, положенного в ее основу.

Наиболее распространенной является **классификация по источникам знания (по источнику информации):** словесные, наглядные, практические методы. Это обусловлено, в первую очередь, физиологическими и психологическими особенностями неслышащих и слабослышащих учащихся.

В связи с усилением внимания к развитию активности самостоятельности и творчества учащихся разработана **классификация методов на основе уровня познавательной деятельности учащихся (по способу усвоения (в соответствии с характером познавательной деятельности)):** информационно-рецептивный (или объяснительно-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский. Классификация является в большинстве случаев исходной при проведении экспериментальных исследований, посвященных проблеме совершенствования учебного процесса в специальной школе для детей с недостатками слуха.

По способу деятельности учителя и ученика: методы устного изложения, работа

учащихся, наблюдения учащихся.

Известна **классификация методов в зависимости от основных дидактических задач и этапов процесса обучения**: методы подготовки учащихся к усвоению учебного материала, приобретения знаний, формирования умений и навыков, закрепления и применения знаний, проверки знаний, умений и навыков. **По дидактической цели**: методы сообщения новых знаний, методы закрепления знаний, методы проверки и оценки знаний.

В соответствии с логикой познания существует классификация, в которой выделяются методы: аналитический, синтетический, аналитико-синтетический, индуктивный, дедуктивный, индуктивно-дедуктивный, методы сравнения, аналогии, обобщения, абстрагирования и др.

Все названные классификации строятся преимущественно на основе лишь какого-то одного, хотя и довольно существенного признака. Наиболее полной представляется **классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения (соединение разных подходов (комплексный подход Ю.К. Бабанского)**: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля.

Каждая из названных групп, в свою очередь, подразделена на отдельные подгруппы. Так, в группе методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учтены различные аспекты: передачи и восприятия учебной информации (словесные, наглядные, практические методы), логический аспект (индивидуальные и дедуктивные методы), характер познавательной деятельности (репродуктивные и проблемно-поисковые методы), аспект управления процессом учения (методы самостоятельной работы и работы под руководством учителя). Такой многоаспектный подход позволяет учесть все основные признаки системы разнообразных по характеру общих методов обучения.

Данная классификация является общепризнанной в дидактике. Однако на современном этапе развития педагогической науки проблема системы методов обучения решается не путем создания единственной классификации, а путем научно-теоретического обоснования целого ряда классификаций, отражающих все способы осуществления целостного учебного процесса в школе. Существующие классификации не отрицают одна другую, а дополняют друг друга и дают возможность рассматривать учебный процесс с разных сторон. Применение же выделенных групп методов обучения основам наук в условиях специальной школы требует учета многих факторов, обуславливающих своеобразие процесса обучения. Успех в работе сурдопедагога зависит не только и не столько от того, какой метод он использует, а оттого, как он пользуется тем или иным методом. Изучение педагогического опыта в школе показывает, что среди методов, выделенных на основе самостоятельной познавательной деятельности учащихся, преобладают информационно-рецептивный и репродуктивный методы, независимо от характера учебного предмета, содержания урока, степени сложности материала, уровня подготовленности неслышащих учащихся других факторов. Обе эти группы методов имеют важное значение и решают определенные задачи. Так, использование информационно-рецептивного метода позволяет сурдопедагогу в краткий срок передать большую по объему информацию. Репродуктивные методы применяются с

целью формирования практических умений и навыков. Однако эти группы методов мало способствуют развитию творческого мышления, активизации познавательной деятельности, воспитанию самостоятельности неслышащих школьников, общему их развитию.

Что касается группы методов, выделенных на основании логического пути познания и раскрытия содержания изучаемого материала, то среди них в практике явно преобладает индуктивный метод. В некоторой степени это обусловлено тем, что уже в учебных программах по отдельным предметам этот путь выделяется как ведущий. Так, в программе по математике сказано, что основной путь изучения неслышащими школьниками материала по математике индуктивный, а дедуктивный используется редко. Между тем индуктивный метод требует большей затраты времени на изучение материала, чем дедуктивный, и в меньшей мере способствует развитию абстрактного мышления. Поэтому целесообразным является (рациональное сочетание различных логических путей в зависимости от характера учебного материала. Эти вопросы требуют дальнейшей разработки в сурдопедагогической теории и практике.

Таким образом, главной задачей сурдопедагога является определение в каждом конкретном случае такого сочетания различных групп методов или такого использования той или иной группы методов, которое бы обеспечило наиболее эффективное достижение на уроке учебной, воспитательной и развивающей целей.

Каждая группа методов и отдельный метод способствуют успешному решению лишь определенных задач. Так, использование словесных методов дает возможность сурдопедагогу передать учащимся значительный объем новой информации. Однако они не обеспечивают формирования умений и навыков. Кроме того, для неслышащих учащихся, у которых преобладают наглядно-образное мышление и память, возникают определенные трудности в восприятии этой информации. Наглядные методы, обеспечивая чувственную основу в процессе обучения, повышая интерес учащихся, облегчая восприятие и понимание учебного материала, сдерживают развитие абстрактного мышления у неслышащих детей. Группа практических методов, которым придается большое значение, тем не менее, самостоятельно не обеспечивает необходимой системы и глубокого усвоения теоретических знаний.

Принципиально важным является теоретическое положение об органической взаимосвязи всех аспектов общих методов. Нельзя говорить о применении репродуктивных или проблемно-поисковых, индуктивных или дедуктивных методов без использования словесных, наглядных и практических методов. Это не какие-то иные, особые методы, а лишь другой аспект тех же словесных, наглядных и практических методов. Демонстрация, наблюдение, практическая работа, упражнения и т. д. могут быть репродуктивными или проблемно-поисковыми, индуктивными или дедуктивными. Любой из методов может рассматриваться в различных аспектах. Так, демонстрация опыта (перцептивный аспект) может быть репродуктивного или проблемно-поискового характера (гностический аспект), индуктивной или дедуктивной, с применением анализа, сравнения, обобщения, умозаключения (логический аспект), выполняться под руководством учителя или самостоятельно (аспект управления), стимулировать мотивы интереса или обязанности (мотивационный аспект), быть методом устного или письменного контроля, проведенного в индивидуальном или фронтальном виде (аспект контроля).

Вопрос о рациональном выборе системы методов и отдельных методических приемов решается сурдопедагогом в каждом конкретном случае. **На выбор методов влияет большое количество объективных и субъективных факторов.**

К объективным факторам относятся; цели и задачи, стоящие перед школой неслышащих на современном этапе; определенные сурдопедагогикой общие и специальные дидактические принципы; закономерности и особенности процесса обучения неслышащих детей; содержание и формы обучения в школе; этап обучения; наличие материально-технической базы. **Субъективные факторы** включают психологические и возрастные особенности учащихся; уровень общего и речевого развития неслышащих школьников; их предыдущий практический и учебный опыт; индивидуальные особенности каждого неслышащего ребенка; профессиональные качества сурдопедагога. Учитывая все эти факторы, сурдопедагог избирает наиболее благоприятное сочетание различных методов с целью достижения высокой результативности и обеспечения всестороннего развития неслышащих и слабослышащих учащихся.

Наглядные методы обучения

Наблюдения — активная форма чувственного познания окружающего мира, имеющая целью накопление фактов, образование первоначальных представлений о предметах и явлениях объективной действительности, важный источник умственного развития неслышащих детей.

Неслышащий ребенок до специального обучения в силу ограниченных возможностей контакта с окружающими черпает знания о внешнем мире в основном из наблюдений. Это приводит к развитию очень важного познавательного качества — наблюдательности как черты личности. Однако, как показали исследования советских ученых (И.М. Соловьёв, Ж. И. Шиф), наблюдательность неслышащих детей имеет свои особенности. Иногда, обращая внимание на несущественное и второстепенное, они не замечают важнейших качеств в предметах и явлениях. Задачей сурдопедагога является широкое использование наблюдения как метода, обеспечивающего развитие чувственного восприятия, мышления и речи неслышащего ребенка.

Особое внимание уделяется этой работе на начальном этапе обучения неслышащих и слабослышащих детей. Большие возможности для использования метода наблюдения открываются прежде всего при изучении окружающей действительности. Ознакомление с окружающей природой предусматривает ознакомление детей с явлениями неживой природы, жизнью растений и животных, трудовой деятельностью взрослых и деятельностью детей в разные времена года. Основной материал может быть успешно усвоен лишь в процессе непосредственных наблюдений. Согласно программным требованиям от класса к классу увеличивается количество наблюдаемых объектов, усложняется характер наблюдений.

Наблюдения проводятся и при изучении нового предмета или явления, и тогда, когда объект знаком, но дети имеют о нем не совсем правильное представление, и есть необходимость уточнить, расширить и углубить знания. Чем шире и последовательнее используются наблюдения на начальном этапе обучения, тем более четкими и правильными будут представления детей об окружающем мире, тем в большей степени они овладеют умением наблюдать, анализировать результаты наблюдений и делать выводы. Наблюдения широко используются не только при изучении материала

природоведческого характера. Содержание многих рассказов, помещенных в книгах для чтения, неслышащие дети могут осознанно усвоить лишь после проведения соответствующих наблюдений. В ряде случаев наблюдения необходимы при изучении материала по всем учебным предметам.

Наблюдения бывают кратковременными и длительными. Кратковременные проводятся систематически во время уроков под непосредственным руководством сурдопедагога. В тех случаях, когда необходимо провести наблюдения на протяжении длительного времени (развитие, рост), сурдопедагог организует начало наблюдений, а затем лишь периодически обращает внимание детей на произошедшие изменения.

Наблюдения могут быть организованы в естественных или искусственных условиях, каждое из которых имеет свои преимущества и недостатки. Поскольку конечной целью является понимание неслышащими детьми реальной действительности, то значительную ценность представляют непосредственные наблюдения за предметами и явлениями окружающей природы, что, однако, требует большой затраты времени. Организация наблюдений в специально созданных условиях экономит время, дает возможность сурдопедагогу изменять условия, влияющие на результат наблюдаемого. Однако знания, полученные в процессе наблюдений в искусственных условиях, неслышащие учащиеся должны суметь перенести на понимание окружающей действительности. Как показали специальные исследования (С.А. Зыков), неслышащие школьники не всегда с этим успешно справляются. Поэтому важными являются вопросы и задания практического характера, помогающие неслышащим детям осмысленно усваивать изучаемый материал, связывая те или иные теоретические положения с практикой.

Значимым является вопрос о характере самостоятельной познавательной деятельности учащихся во время наблюдений. Как показывает изучение опыта работы сурдопедагогов, в большинстве случаев наблюдения, которые проводятся при изучении нового материала, носят информационно-рецептивный или репродуктивный характер. Целесообразны же наблюдения эвристического или исследовательского характера. При этом велика роль предварительных наблюдений перед изучением темы или раздела. В задачу сурдопедагога входит четкое определение цели наблюдения, плана его проведения. Возможны задания не только коллективного характера (для всех учащихся класса), но и индивидуально-групповые. Выполнение каждого задания (соответственно вопросам учителя, плану или самостоятельно по теме) может сопровождаться различными видами практических работ (зарисовки, аппликации, сбор природного материала и др.). Изучение нового материала в таких случаях начинается с использования результатов предварительных наблюдений, их анализа, уточнения, дополнения и систематизации. Каждый ученик должен получить доступное и посильное для него задание, а выполнив его — возможность изложить самостоятельно полученный объем сведений, найденный ответ на вопрос, обоснование причинно-следственной зависимости и т. д. Это в значительной степени активизирует деятельность неслышащего ученика, вызывает потребность сообщить о результатах наблюдения и выразить свое отношение к наблюдаемому.

Демонстрация — наглядно-чувственное ознакомление с изучаемыми предметами, явлениями, в процессе которого у учащихся формируются образные представления, создаются условия для активного и сознательного усвоения знаний. В школе используются различные виды демонстрации: демонстрация предметов, их изображений,

показ кинофильмов и медиапрезентаций, схем, таблиц, карт и др. Особенно широкое распространение получила демонстрация картин. Картины являются ценным видом наглядных пособий и оказывают значительную помощь неслышащему ребенку в восприятии и понимании учебного материала. Однако зачастую картина используется вместо натурального объекта (С.А. Зыков). Демонстрация натуральных предметов необходима при формировании понятий у неслышащих и слабослышащих детей. Преимущества натурального предмета перед его изображением очевидны: изображение далеко не всегда передает реальные размеры объекта и не отражает его существенные признаки, Это приводит к тому, что у неслышащих учащихся не всегда формируется правильное представление о величине, форме и размерах изучаемого объекта, что осложняет узнавание ими изученных объектов в окружающей природе. На картине изображение объектов статично. Картина воспринимается лишь зрительно, в то время как натуральный объект может восприниматься при помощи всех сохранных у неслышащего ребенка анализаторов.

К демонстрации натуральных объектов предъявляются определенные требования: предмет должен восприниматься при помощи всех органов чувств; демонстрируя, необходимо выделять наиболее значимые стороны объекта; демонстрировать предмет в изменении, развитии, различных видах и состояниях; показывать предмет в необходимый момент с учетом цели и задач, реализуемых на уроках; учитывать особенности восприятия неслышащих учащихся,

Если предмет или явление выступает в роли иллюстрации к сообщению или информации сурдопедагога, то такая демонстрация относится к информационно-рецептивному методу. Роль демонстрации объекта существенно меняется, если учитель обеспечивает действенное его изучение учащимися. Этому способствуют предварительные вопросы и задания практического характера, требующие активной мыслительной деятельности учащихся (проанализировать, сравнить, обобщить и др.). В таких случаях демонстрацию можно отнести к частично-поисковому методу, а в целом ряде случаев и к исследовательскому.

В процессе обучения неслышащих широко используется демонстрация объемной, изобразительной, символической и графической наглядности различных видов. Общим требованием к такой демонстрации является в первую очередь тщательный отбор в соответствии с темой и задачами урока. Наряду с этим чрезвычайно важно учитывать особенности восприятия неслышащими учащимися различных по характеру видов иллюстративного материала. В частности, обнаружено, что неслышащие дети проявляют различный подход к анализу объекта в зависимости от его характера: натуральный предмет, чучело, игрушка, картина и др. В связи с этим сурдопедагогу необходимо в каждом конкретном случае демонстрации предусмотреть два момента: что именно должны воспринять и осознать неслышащие учащиеся и что может отвлекать их, т. е. мешать достижению намеченной цели.

Важным и ценным видом демонстрации является показ кинофильмов, медиапрезентаций, которые повышают внимание и активность детей, создают эмоциональный эффект, сближают обучение с жизнью, расширяют возможности для сообщения школьникам различных видов информации. Учащиеся наблюдают предметы и явления в определенной естественной сфере, в движении и развитии. Учебный кинофильм, медиапрезентация могут быть использованы с различными педагогическими

целями: для подготовки учащихся к изучению темы; в виде основного источника информации при изучении нового материала; для освещения отдельных (сложных) вопросов в теме; для повторения и закрепления учебного материала. От намеченной цели зависит методика демонстрации кинофильма. В одних случаях сурдопедагог до просмотра разъясняет неслышащим учащимся содержание фильма, нацеливает их на восприятие наиболее существенных моментов, комментирует фильм в ходе просмотра, проводит итоговую работу по выяснению понимания детьми его содержания. В других — демонстрируются лишь отдельные фрагменты, причем их демонстрация взаимодействует, как составная часть, с другими методами обучения.

Как и другие виды наглядности демонстрация кинофильмов, медиапрезентаций может предусматривать различные уровни самостоятельной познавательной деятельности учащихся и в зависимости от этого относится к репродуктивным или поисковым методам.

Практические методы обучения

Работа с учебником и книгой является важнейшим источником знаний для неслышащих и слабослышащих школьников, ценным средством для повышения уровня развития после окончания школы. Задачей школы является привитие учащимся любви к чтению, к книге, вооружение необходимыми умениями и навыками работы с ней. Недостаточный уровень речевого развития неслышащих и слабослышащих обуславливает немало трудностей в работе с учебником, в связи с этим данный метод должен применяться на протяжении всех лет обучения при изучении всех учебных предметов. Главной целью при этом является подготовка учащихся к самостоятельному приобретению знаний.

В работе с учебником имеются две стороны: содержательная и процессуальная. Объем сведений, подлежащих усвоению, регламентируется учебной программой, содержанием учебника и его методическим аппаратом, непосредственно сурдопедагогом. Более сложным является вопрос формирования у неслышащих школьников умений работать с учебником. Эта сторона остается недостаточно освещенной как в самих учебниках, так и в программных требованиях.

Работа неслышащих и слабослышащих учащихся с учебником начинается с первого года обучения, Виды работы усложняются от класса к классу, некоторые из них проводятся на протяжении всех лет обучения.

Вопросы и задания в учебнике имеют различный характер. Одни требуют воспроизведения фактического материала и служат закреплению знаний, другие предусматривают анализ, сравнение, установление причинно-следственной зависимости, т.е. способствуют овладению методами логического мышления, третьи требуют применения полученных знаний и т. д.

Чаще всего разные виды работы проводятся после ознакомления с текстом. В этом случае работу с учебником можно отнести к информативно-рецептивному, а нередко — к репродуктивному методу. Предварительная работа с вопросами и заданиями изменяет характер деятельности учащихся, и тогда работу с учебником можно отнести к поисковым методам.

Для того чтобы учебник выполнял свою обучающую роль, необходимо четкое руководство работой учащихся со стороны сурдопедагога. Текст в учебнике неодинаков

по степени значимости. В нем есть основные положения, которые нужно усвоить и прочно запомнить; аргументация, которую нужно понять и изложить своими словами или близко к тексту; иллюстрации, примеры, которые достаточно просто прочитать или рассказать своими словами. Неслышащие же дети часто считают, что весь материал учебника нужно знать одинаково хорошо, и стремятся добросовестно выучить текст без его «сортировки». С этой целью они многократно его читают и пересказывают, стараясь как можно точнее воспроизвести, главное внимание уделяют процессу запоминания текста, а не его пониманию: ведь заучить текст легче, чем провести его анализ и смысловое воспроизведение. Часто этому способствуют и сами сурдопедагоги, высоко оценивая безошибочные, дословные ответы учащихся по тексту, не уделяя должного внимания тому, как понята сущность усвоенного материала.

Трудности в работе с учебником обусловлены тем, что неслышащие учащиеся с разным уровнем развития (общего и речевого) занимаются по одному и тому же учебнику, который никак не адаптирован к умениям, интересам и возможностям каждого ученика. Поэтому от сурдопедагога требуется подготовка дифференцированных заданий для учащихся. Важно, чтобы различные виды работ с учебником имели место не только на уроке, но и во время подготовки домашних заданий и во внеклассной работе в целом, Сурдопедагог должен четко определить перед каждым учащимся учебную задачу во время работы с учебником.

Кроме умений работы с учебником сурдопедагоги формируют у школьников умение пользоваться различного рода справочниками и словарями. Самостоятельная работа с различными видами справочной литературы, умение пользоваться ею открывает большие возможности для совершенствования общеобразовательной и специальной подготовки учащихся. Однако опыт работы в вечерних школах показывает, что даже взрослые неслышащие испытывают при этом значительные трудности.

Практические работы учащихся способствуют углублению знаний, применению их на практике, установлению связи теории с практикой. Практические работы играют решающую роль в формировании умений и навыков, в развитии самостоятельности и познавательной активности неслышащих учащихся, в подготовке их к жизни и трудовой деятельности.

Практические работы проводятся во всех классах при изучении всех учебных предметов. Своеобразным видом практических работ в младших классах школы является наглядно-практическая деятельность учащихся. К ней относятся: предметно-практическая деятельность, представляющая собой воздействие на предметы внешнего мира с целью их изменения, преобразования, создания новых предметов (организация и проведение опытов, изготовление определенных объектов из пластилина, бумаги, дерева, пластмассы, создание макетов, моделирование, конструирование и др.); иллюстративно-изобразительная деятельность (зарисовки изучаемых объектов, составление схем, вычерчивание графиков, изготовление чертежей и т.п.); измерительно-вычислительная деятельность (определение размеров с помощью инструментов, измерение расстояний, площадей, объемов, массы тел и др.).

В предметно-практической деятельности неслышащих школьников младших классов широкое распространение получили лепка, аппликации, моделирование и конструирование. Каждый из видов практической деятельности способствует выполнению целого ряда педагогических задач. Например, в процессе лепки учащиеся

воспроизводят геометрическую форму объекта, соотношение отдельных частей и их характерные признаки, что помогает формированию у детей правильных представлений о предмете. Сравнение изготовленных учащимися изделий с натуральными предметами помогает формировать у незлышащих детей умение анализировать объект, выделять его существенные признаки и воспроизводить их в процессе лепки.

Доступным и интересным является такой вид практической деятельности, как **аппликация**. В процессе изготовления аппликаций учитель вооружает учащихся знаниями не только о единичных предметах, но и о группе объектов. По мере постепенного развития учащихся и формирования у них практических умений изменяется характер руководства практической деятельностью школьников: от аппликаций по образцу постепенно переходят к аппликациям по словесной инструкции, а затем – по описанию объекта.

Виды практической деятельности, формы организации работы учащихся младших классов применяемые на уроках предметно-практического обучения, давно вышли за пределы этого учебного предмета и широко используются на уроках по другим общеобразовательным предметам. При изучении природоведческого материала проводятся такие виды работы, как составление аппликаций, макетов, проведение опытов, различные зарисовки, изготовление таблиц и др. Изменилась система работы на уроках чтения и родного языка. С большим успехом работа над текстом сочетается с практическими видами деятельности (зарисовками по содержанию прочитанного, изготовлением макетов, проведением инсценировок, составлением схем и др.).

Широко используются различные виды практических работ и на последующих этапах обучения незлышащих. Их целесообразность и эффективность подтверждена рядом экспериментальных исследований. Ныне действующими программами предусмотрено проведение практических работ при изучении каждого учебного предмета в средних и старших классах школы. Виды этих работ обусловлены содержанием материала.

Следует подчеркнуть, что традиционно практические работы проводились после изучения учебного материала. Выполняя их, учащиеся углубляли теоретические знания, закрепляли практические умения и навыки. В этих случаях практическая работа используется как репродуктивный метод. Специально проведенные исследования (Е.Н. Марциновская, М.Ф. Титова) показали, что практические работы можно успешно проводить в процессе изучения нового материала. Это оказывает существенное влияние на весь ход изучения темы, повышая в целом эффективность и качество усвоения знаний. При этом можно четко выделить каждый структурный элемент поиска, осуществляемого учащимися в процессе работы.

Большое значение имеют практические работы на пришкольном участке. В процессе их выполнения школьники могут решать доступные исследовательские задачи (М. Ф. Титова). Во многих школах созданы условия для работы учащихся по выращиванию растений, уходу за животными. Эти виды работы тесно увязываются с теоретическими сведениями, расширением и углублением знаний учащихся, формированием умений и навыков.

Упражнение — один из важных методов обучения. Этот метод широко применяется в преподавании всех учебных предметов в школе. Характер и методика упражнений зависят от особенностей учебного предмета, конкретного материала и изучаемого

вопроса. Суть упражнения заключается в многократном повторении определенных действий. Упражнения, как правило, относятся к репродуктивному методу, и это вполне закономерно. Однако могут проводиться различного характера творческие упражнения, в процессе которых значительно обогащаются и расширяются знания учащихся. **К упражнениям как методу обучения предъявляются** определенные **требования**: осознанность, систематичность проведения и разнообразие характера упражнений. Степень самостоятельности школьников при выполнении упражнений постоянно возрастает.

Планируя упражнения, учитывается уровень подготовленности учащихся класса к их проведению, а также индивидуальные особенности каждого ученика. Учитель широко использует задания и дидактический материал дифференцированного характера, что позволяет дать доступное для каждого ученика упражнение и оказать соответствующую индивидуальную помощь. Отдельным учащимся могут даваться упрощенные задания, постепенно подводящие их к выполнению основной задачи.

Применяются различные **виды упражнений**: устные, письменные, на классной доске, письменные работы, практические работы, работа с дидактическим материалом и др. В зависимости от содержания учебного материала изменяются требования и методика проведения каждого из этих видов упражнений. Выбор вида упражнений, дозировка времени, установление последовательности их проведения, определение уровня самостоятельности неслышащих учащихся являются чрезвычайно важными при использовании данного метода. Все эти вопросы освещаются в соответствующих специальных методиках.

Словесные методы обучения

Рассказ — живое, образное, эмоциональное изложение фактического материала, которое способствует усвоению неслышащими школьниками знаний в определенной системе. Слово сурдопедагога является важным источником знаний неслышащих учащихся. Ценность рассказа заключается в том, что за короткое время учитель может сообщить довольно большой объем сведений. Рассказ как метод обучения используется в том случае, если необходимо пополнить знания учащихся новым фактическим материалом. Этот метод применяется во всех классах при изучении всех учебных предметов,

Весь речевой материал учащиеся воспринимают слухо-зрительно. На всех уроках обязательным является использование звукоусиливающей аппаратуры, которая обеспечивает неслышащим детям бисенсорное восприятие речи учителя. Но если сурдопедагог видит, что тот или иной ученик не воспринял сказанного, то после двукратного устного повторения привлекает в помощь дактилирование.

К рассказу сурдопедагога предъявляется ряд общепедагогических требований. Прежде всего это касается его содержательной стороны. Содержание рассказа должно включать достоверные научно проверенные факты, иметь идейную направленность, учитывать степень новизны излагаемого материала, его соответствия программным требованиям, отражать тесную связь с жизнью, окружающей действительностью, личным опытом неслышащих детей. Рассказ должен быть доступным по содержанию. При рассказывании необходимо избегать двух крайностей: не говорить о том, чего дети не смогут понять (это почти всегда учитывается сурдопедагогами), и не заострять

внимание на том, что уже известно учащимся.

Следует избегать упрощенности в процессе рассказа, что нередко наблюдается в педагогической практике. Слишком простой по содержанию рассказ мало способствует обогащению неслышащих детей знаниями и их продвижению в умственном развитии.

Рассказ учителя не может быть точной копией изложения в учебнике, хотя и не должен быть совершенно оторванным от текста. Передавая основной смысл, сурдопедагог обеспечивает первичное понимание наиболее существенного в материале, дает ориентиры для дальнейшей учебной деятельности.

Рассказ оказывается более доступным для неслышащих детей, если учитель знакомит их с планом рассказа. План записывается последовательно по мере перехода в рассказе от одного вопроса к другому. Большую роль играет соблюдение логики, последовательности в рассказе, выделение этапов или звеньев, создание возможности для учащихся отделить главное от второстепенного.

Значительно помогает восприятию содержания рассказа неслышащими учащимися использование иллюстративного материала, привлечение ярких и интересных примеров, собственных наблюдений учителя и др. Непременным качеством рассказа является его эмоциональность, которая помогает неслышащим учащимся лучше понять смысл рассказа, увидеть отношение учителя к излагаемому материалу.

Чрезвычайно важными являются требования к речи учителя: он не должен допускать утрированной артикуляции, лицо должно быть хорошо освещено, речь — четкая, выразительная, плавная, с соблюдением всех орфоэпических норм. Темп речи учителя зависит от характера речевого материала и степени обучения. При использовании рассказа в младших классах речь сурдопедагога умеренно замедленная, с отчетливой, но естественной артикуляцией. По мере развития у учащихся навыков слухо-зрительного восприятия речь учителя приобретает нормальный разговорный темп.

Сурдопедагог учитывает восприятие рассказа всеми учащимися класса, их подготовленность и возникающие затруднения, а также индивидуальные особенности восприятия учащихся, обусловленные уровнем общего и речевого развития, сформированностью навыков зрительного и слухового восприятия речи.

Рассказ может использоваться на различных этапах обучения: **вводный** — с целью подготовки к изучению нового материала; **непосредственно в процессе изучения**; на этапе закрепления воспринятого материала. Проводится **рассказ индуктивным и дедуктивным путем** (сурдопедагог приводит отдельные факты, а затем делает вывод или выдвигает определенные обобщенные положения, а потом иллюстрирует их конкретными примерами).

Ценным является использование на уроках рассказов самих учащихся. При этом они не должны носить репродуктивного характера, т.е. воспроизводить выученный текст или рассказ учителя, сурдопедагог стремится обеспечить понимание сущности рассказа (рассказывать другим о том, чего они не знают) и помогает неслышащим учащимся правильно использовать в рассказе личные наблюдения и собственный опыт.

В целом ряде случаев сурдопедагог вначале готовит рассказ с тем или иным учеником, постепенно увеличивая степень самостоятельности каждого из них. Это в значительной мере способствует активизации деятельности неслышащих детей и развитию их словесной речи. Кроме того, таким путем создается широкая практика речевого общения детей не только с сурдопедагогом, но и между собой.

В процессе своего рассказа сурдопедагог внимательно следит за учащимися класса и каждым учеником в отдельности. В любую минуту он должен быть уверен в том, что все сказанное им воспринято и понято детьми. Чтобы удостовериться в этом, сурдопедагог может в ходе рассказа задать вопрос по содержанию, предложить повторить сказанное им предложение или слово, объяснить его значение. Ведь неправильно воспринятое или понятое слово, предложение может служить причиной непонимания всего рассказа. На различных ступенях обучения изменяется продолжительность рассказа сурдопедагога. Однако необходимо избегать переутомления зрительного и слухового анализатора неслышащих школьников.

Объяснение — словесный метод, в ходе которого раскрываются закономерности явлений, устанавливаются причинно-следственные зависимости. В объяснении учителя всегда много суждений, доказательств, умозаключений. Оно направлено на раскрытие сущности изучаемых явлений, законов, правил. Объяснение предполагает активную мыслительную деятельность учащихся (привлечение к ответам на вопросы, выполнение, отдельных действий, участие в рассуждениях, в формулировании выводов). При этом важна самостоятельность школьников, их умение работать с книгой, наглядным и дидактическим материалом. Задача педагога — умело руководить практической и мыслительной деятельностью неслышащих, оказывая необходимую помощь. Объяснение как метод обучения основам наук сочетается в школьной практике с рассказом, беседой, наглядными и практическими методами.

Беседа. В отличие от монологического изложения (рассказ, объяснение) беседа представляет собой диалог. Ценность её состоит прежде всего в том, что она дает возможность сурдопедагогу значительно активизировать деятельность учащихся. Вопросно-ответная форма общения способствует формированию у неслышащих и слабослышащих учащихся диалогической речи. Как показали проведенные исследования (С.А. Зыков), зачастую беседа превращается в универсальный метод изучения различного по характеру учебного материала, что свидетельствует о существенных недостатках в сурдопедагогической практике. Высокое качество и эффективность учебного процесса можно обеспечить лишь путем использования различных по характеру методов обучения, выполняющих определенные задачи и обеспечивающих разностороннюю познавательную деятельность учащихся.

Беседа может проводиться с различной педагогической задачей. В зависимости от этого изменяется ее характер и методика проведения. Широко применяется **вводная беседа**, в процессе которой сурдопедагог выясняет имеющийся у неслышащих детей уровень, объем и характер знаний. Это становится отправной точкой для дальнейшей работы и определения методов изучения материала. Вводная беседа помогает актуализировать ранее усвоенные знания неслышащих школьников и подготовить их к восприятию нового материала.

Другой характер носит **беседа, которая проводится в процессе изучения нового материала**. Путем постановки вопросов сурдопедагог направляет учащихся на активное восприятие и осмысление того или иного материала и подводит к правильным выводам и обобщениям.

Своеобразно строится **беседа, проводимая с целью проверки усвоения материала**. Она помогает выяснить правильность, объем и глубину приобретенных неслышащими школьниками знаний. На этапе закрепления знаний проводится беседа, обеспечивающая

прочность их усвоения, систематизацию и обобщение.

Общепедагогические требования к беседе: вопросы педагога должны быть содержательными, четко сформулированными, краткими по форме. Они задаются в логической последовательности, требуется произвести анализ, сравнение, сопоставление и другие мыслительные операции. При проверке знаний учащихся меняется как формулировка вопросов, так и их порядок.

Наиболее сложным при проведении беседы является подбор и формулировка сурдопедагогом вопросов. Вопросы должны быть направлены не только на выяснение фактических знаний неслышащих учащихся, но и на понимание причинной связи, взаимосвязи явлений, проникновение в их сущность, что стимулирует учащихся к эвристическому поиску. Проведенные исследования показывают, что у неслышащих учащихся часто вырабатывается привычка отвечать на вопросы лишь в определенной последовательности. Нецелесообразной является постановка альтернативных вопросов, провоцирующих угадывание. Вопросы учителя должны быть доступными как по содержанию, так и по речевому оформлению. В вопрос должен входить новый, непонятный для неслышащего ученика речевой материал.

Вопросы сурдопедагога воспринимаются учащимися слухо-зрительно. Вместе с тем отдельные вопросы, словесные формулировки которых достаточно хорошо усвоены учащимися, могут предъявляться только на слух целесообразно использование дополнительных средств (письменных записей, дактилологии) для осознанного усвоения содержания всей беседы. При этом учитываются индивидуальные возможности детей.

Разнообразные требования предъявляются к ответам школьников. Они должны быть точными, ясными, литературно правильно оформленными, осознанными. Относительно речевого оформления ответов неслышащих учащихся следует подчеркнуть, что опытные педагоги учат давать на один и тот же вопрос как краткие, так и полные ответы. На вопросы, требующие изложения знаний, в ряде случаев требуется ответ в виде не только полносоставного предложения, но и связного высказывания.

Беседа неразрывно связана с другими методами: рассказом, который может включаться в беседу, демонстрацией, сопровождающей беседу, и др. В зависимости от характера беседа может относиться к информативно-рецептивному, репродуктивному или поисковому методам. Различным может быть и логический путь ее проведения.

В преобладающем большинстве случаев в процессе обучения неслышащих при проведении беседы вопросы ставит учитель, а учащиеся отвечают. Чрезвычайно важной является другая форма, когда спрашивают неслышащие дети. Изучение работы сурдопедагогов показало, что эта форма беседы занимает явно недостаточное место. В то же время имеется большой опыт в использовании разнообразных видов и приемов работы, создающих потребность и необходимость для неслышащих учащихся спрашивать. К ним относятся работа с закрытой картинкой, беседа о просмотренных отдельными учащимися кинофильмах, не всеми прочитанных книгах, интересных событиях выходных или праздничных дней, новых и необычных предметах, а также преднамеренное создание ситуаций, проведение игр и др. Во всех этих случаях невозможно заранее предусмотреть вопросы и выучить ответы. При систематическом проведении таких бесед сурдопедагог учит неслышащих школьников пользоваться вопросом как средством приобретения новых знаний, удовлетворения своих потребностей и познавательных интересов.

При использовании метода беседы наряду с активизацией мыслительной деятельности неслышащих детей создаются благоприятные условия для формирования у них навыков зрительного восприятия речи, развития слухового восприятия, а также для работы над произносительной стороной речи.

Специальные и специфические методы обучения

Специальные методы обусловлены в первую очередь системой тех методических приемов, которыми пользуется сурдопедагог в процессе обучения. *Прием обучения — это конкретное, часто элементарное действие учителя, вызывающее ответное действие ученика.* Если метод является самостоятельной структурной единицей с определенными целями и учебными задачами, выполнение которых приводит к планируемому результату, то методический прием не имеет самостоятельной задачи, а подчиняется той, которая определяется методом. Прием предусматривает достижение частной, иногда вспомогательной цели в данном методе.

Число методических приемов очень велико. Оно может бесконечно изменяться в зависимости от целей, содержания, творческих усилий педагога. Методические приемы обеспечивают углубленное усвоение отдельных вопросов темы. Одни приемы могут включаться в различные методы, другие свойственны только одному методу. Приемы могут по-разному сочетаться и тем самым обуславливать разные варианты одного и того же метода. Некоторые методические приемы являются общими для многих учебных предметов и широко используются сурдопедагогами. Так, для активизации речи неслышащих учащихся на уроках по всем учебным предметам могут быть привлечены такие методические приемы, как использование естественно возникшей ситуации в процессе учебной деятельности, преднамеренное создание ситуаций, вызывающих потребность в речи, проведение специальных дидактических игр и др.

На основе анализа педагогической теории, творческого изучения педагогического опыта и своей практической деятельности сурдопедагог накапливает сумму разнообразных приемов. Чем большим количеством приемов владеет учитель, тем успешнее он использует разнообразные общие методы, тем выше его педагогическое мастерство. Приемы обеспечивают своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальный почерк его методике работы. Сурдопедагог, хорошо владея общеметодическими приемами, используемыми в массовой педагогической практике, определяет особенности их применения в процессе изучения того или иного учебного предмета неслышащими и слабослышащими учащимися, а также систему специальных приемов, обусловленных особенностями работы с неслышащими детьми.

Характер любого общего метода изменяется при изучении различных учебных предметов именно за счет методических приемов. Так, упражнения широко используются на уроках по всем учебным предметам. На уроках русского языка применяются составление предложений по демонстрируемым действиям, по картинке, по аналогии с данным предложением, из данных слов, нахождение в тексте изучаемой грамматической формы, дописывание окончаний в словах, вписывание слов в предложения, придумывание предложений с данными словами и т. п. На уроках математики метод упражнений носит другой характер за счет применения иных

методических приемов. Изменяется характер упражнений на уроках географии, природоведения, физической культуры, изобразительного искусства и др.

В процессе обучения незлышащих и слабослышащих используется система **специфических методов** обучения. Сурдопедагогами даны научно-теоретическое обоснование и характеристика этой группы методов, которые находят широкое применение в сугубо специальных разделах работы. Одним из них является формирование словесной речи незлышащих учащихся. Обучение языку предусматривает в первую очередь овладение им как средством общения с окружающими людьми. В результате многолетних исследований сурдопедагогами обоснована система, получившая название «обучение языку по принципу формирования речевого общения», и определены методы работы для каждого периода обучения. Наиболее специфическими они оказываются и первоначальном периоде, когда осуществляется обучение дактильной речи, устной речи (в том числе чтению с лица) и грамоте. Здесь используются специальные методы и методические приемы. Они освещены в главе 6 данного раздела, а также в пособии по специальной методике русского языка (С.А. Зыков) и методике обучения незлышащих устной речи (К.А. Волкова, Н.Ф. Слезина, Ф.Ф. Рау).

Работа по развитию слухового восприятия незлышащих учащихся является также своеобразным разделом учебно-воспитательного процесса в школе. В его задачу входит максимальное развитие остаточного слуха незлышащих детей, обогащение их представлений о мире неречевых звуков, а главное — создание на базе развивающегося речевого слуха слухо-зрительной основы для восприятия устной речи.

В результате длительного педагогического эксперимента создана система работы по развитию слухового восприятия незлышащих и слабослышащих с учетом возрастных особенностей (Т.А. Власова, Е.Н. Кузьмичева и др.). Широко освещаются данные вопросы в учебных пособиях по методике развития слуха у незлышащих и слабослышащих детей.

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ НАПРАВЛЕННОСТИ (Г.И. ЩУКИНА)

Методы формирования сознания

Убеждение

Рассказ	Объяснение	Разъяснение	Лекция
Этическая беседа	Увещевание		Внушение
Инструктаж	Диспут	Доклад	Пример

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения

Упражнение

Приучение	Педагогическое требование	
Общественное мнение	Поручение	Воспитывающие ситуации

Методы стимулирования

Мотивация

Соревнование	Поощрение	Наказание
--------------	-----------	-----------

«Сурдопедагогика» под редакцией Е.Г. Речицкой:

Методы воспитания — совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий.

В сурдопедагогике проблема методов затрагивалась в работах А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова и др. Учитывая особенности развития детей с недостатками слуха, была предложена следующая классификация методов воспитания: *информационные* (беседа, рассказ педагога, разъяснение, просмотр фильма, чтение, пример, педагогическое требование); *практически-действенные* (приучение и упражнение, организация общественно полезной деятельности, воспитывающие ситуации, игра); *стимулирующие* (поощрение и наказание).

Важность *информационных методов* обусловлена ограниченностью контактов людей с недостатками слуха, искажением поступающей информации. Применяя эти методы, педагог расширяет кругозор учащихся, уточняет или корректирует самостоятельно полученные ими знания.

Самый доступный для ребят метод — *пример*, так как наглядный образец осмысливается ими глубже, чем словесный рассказ. По мере овладения словесной речью используют примеры героев книг, фильмов.

Педагогическое требование предъявляется в различных формах в зависимости от возраста учащихся (приказ, совет, просьба).

Разъяснение направлено на объяснение того или иного требования, правила поведения и проводится фронтально или индивидуально. Оно помогает осознать ситуацию и найти правильный выход. Сопровождается примером, приучением, игрой.

Беседа предполагает совместное обсуждение жизненных проблем и т. д. Она должна быть тесно связана с опытом и знаниями детей, с их активностью. В ходе беседы необходима наглядность, облегчающая восприятие. Важно уделять внимание обогащению словарного запаса, углублению знаний учащихся в затрагиваемой области.

Лекции, доклады используются в старших классах, так как требуют развитой речи, определенного объема знаний, навыка чтения с губ. Проводятся они на различные темы и сопровождаются наглядностью (газета, рисунки, фотографии и т. д.), а затем разбираются с педагогом, оцениваются.

Значимость практически-действенных методов определяется необходимостью практически закрепить получаемые знания, сделать их осмысленными.

Метод приучения и упражнения предназначен для формирования устойчивых привычек (гигиенических, культуры поведения, организованности). Начинается с показа образца, затем проводится упражнение в выполнении под контролем педагога, создающего положительный эмоциональный фон (через поддержку, одобрение ребенка).

Игра широко используется в младшем школьном возрасте. В результате у детей появляется опыт общения, взаимоотношений с окружающими. В ролевых играх дети воссоздают жизненные ситуации, усваивают соответствующие им нормы поведения, овладевают с помощью сверстников и педагога определенным словарем (бывают бытовые игры, игры на сюжеты из общественной жизни детей, на профессиональные сюжеты). Педагог должен разъяснять содержание игры, правила поведения участников в зависимости от их ролей, поручать разным детям разные роли, чтобы все могли сыграть, что хотят.

Совместная деятельность детей, направленная на достижение определенного результата (общественно полезная), позволяет им приобрести опыт коллективных отношений, развить положительные качества (чувство товарищества, стремление помочь другому, ответственность). Школьники учатся планировать свою деятельность, контролировать и оценивать ее.

Воспитывающие ситуации направлены на усвоение норм и правил поведения. Ученик ставится в ситуацию выбора варианта поведения. Примеры ситуаций: поручения, акции благотворительности, дежурство, соревнования, ситуации с нравственно- и экологически-ориентированным выбором.

Стимулирующие методы обращены к чувствам детей. Их назначение — регулировка через эмоционально-волевую сферу положительных и отрицательных качеств личности.

В основе **метода поощрения** лежит положительная оценка поведения человека. Оно вызывает положительные эмоции, укрепляет уверенность ребенка в себе, чувство собственного достоинства. Может выражаться невербально (улыбка, кивок головой, выдача фишек) и словесно, по мере развития речи. Используется в разных вариантах (индивидуальном, перед классом, родителями; устным и письменном). Практикуются такие формы, как награда (диплом, грамота, благодарность и др.) и доверие (предоставление права на что-либо, особое поручение).

Наказание — выражение отрицательной оценки поступка. Имеет различные варианты: порицание, осуждение, ограничение действий, лишение доверия, выговор. Должно использоваться очень осторожно, чтобы не вызвать негативизма ребенка, не травмировать его психику.

Поощрения и наказания требуют учета индивидуальных, возрастных и половых особенностей школьников. Применяются в сочетании с другими методами (беседа, воспитывающие ситуации и др.).

Таким образом, в сурдопедагогике используются методы, выделенные в общей педагогике, но при этом принимаются во внимание особенности развития детей, связанные с нарушением слуха.

Перечень нормативно-правовых документов

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 01.02.2011. — № 13. — 2/1795. — Минск : Амалфея, 2011. — 496 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. — 2007. — № 2. — С. 3 — 20.
3. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы : 13 марта 2012 г., № 5/35382 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — Минск : Амалфея, 2012. — 31 с.
4. Закон Республики Беларусь «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» от 11 ноября 1991 г. N 1224-ХП.
5. Инструктивно-методические материалы «Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся», утвержденные Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 31.07.2003 № 06-13/27.

6. Инструктивно-методические материалы «Оценка результатов учебной деятельности учащихся учреждений, обеспечивающих получение специального образования детьми с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития (трудностями в обучении)» от 07.12.2005.

7. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 24.05.2002 г. № 21 «О введении десятибалльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования».

8. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 г. № 136 «Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь».

9. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 г. № 90 «Положение о специальном дошкольном учреждении».

10. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 г. № 132 «Палажэнне аб спецыяльнай агульнаадукацыйнай школе (спецыяльнай агульнаадукацыйнай школе-інтэрнаце)».

11. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 24 мая 2011 г. № 16 «Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы».

РЕПОЗИТОРИЙ БФПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БЭЛУ

<http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=17185>

Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь