

Компьютерные аналоги традиционных видов учебной работы.

	Виды заданий	
	Традиционное задание	Компьютерный аналог
Графика	Конструирование буквы из отдельных элементов на основе предметной манипуляции.	Визуальное конструирование буквы из отдельных элементов с помощью манипулятора «мышь» на экране компьютера.
	Узнавание буквы в слове на основе ее статического показа.	Узнавание буквы в слове на основе ее статического и динамического показа.
	Звуко-буквенный анализ и синтез, соотношение звукового и графического образов слова.	Озвучивание названий предметов, изображенных на предметных картинках, соотношение звучащих и графических образов слов.
	Письмо печатными буквами.	Клавиатурный набор.
	Работа с разрезной азбукой.	Клавиатурный набор/работа с «мышью» (операция «перетаскивания» букв из области задач в рабочее поле)
Грамматика	Грамматический анализ (разбор) записываемых слов, словосочетаний, предложений, посредством подчеркивания, использования условных обозначений, сокращений и пр.	Грамматический анализ (разбор) заданных слов, словосочетаний, предложений через введение команд выбора (условных обозначений, терминов), клавиатурного набора грамматических характеристик.
	Моделирование языковых явлений.	Сочетание различных видов моделирования языковых явлений (наглядно-образных, мнемосхем), их динамический характер.
Орфография	Неосложненное списывание слов, предложений, текстов.	Клавиатурный набор на основе программ, предназначенных для редактирования текста.
	Осложненное списывание слов, предложений, текстов (со вставкой в слова пропущенных букв, обозначением начала и конца предложений, собственных и нарицательных имен существительных и пр.).	Вставка (замена, перестановка) букв в заданном графическом наборе (слов, предложений, текстов) на основе программ, предназначенных для редактирования текста.
	Диктант.	Фонодиктант на основе предваряющего кадрового озвучивания клавиатурного набора.
	Задания по какографии.	Элементы какографического редактирования.
Развитие речи на различных уровнях	Лексический уровень: подбор синонимов и антонимов; уточнение значения слов.	Использование электронного тезауруса, локальных электронных словарей.
	Синтаксический уровень: конструирование предложения из заданных слов, словосочетаний с последующей записью предложения; составление предложений по образцу (вопросу учителя и без образца) с последующей записью предложения.	Конструирование предложения с помощью «мыши» («перетаскивание» заданных конструктивных элементов предложения в рабочее поле) или компьютерного набора; клавиатурный набор на основе программ, предназначенных для редактирования текста.

	Виды заданий	
	Традиционное задание	Компьютерный аналог
	Текстовый уровень: конструирование текста из заданных предложений, частей с последующей записью; самостоятельное создание и запись текста.	Конструирование текста с помощью «мыши» («перемещение» заданных конструктивных элементов текста в рабочее поле) в текстовом редакторе; клавиатурный набор в текстовом редакторе с подключением графического редактора, инструментов Интернета

Использование компьютерных аналогов заданий по русскому языку в сочетании с традиционными упражнениями расширяет дидактические возможности, а именно:

- позволяет воспроизводить устную и письменную речь посредством ее визуализации и озвучивания;
- создаёт возможность одновременного использования нескольких форматов предъявления учебной информации (текст, изображения, анимация и др.);
- позволяет сочетать, усиливать работу различных анализаторов речи;
- усиливает адаптивность учебного языкового материала и погружение в него через «виртуальную реальность»;
- вносит разнообразие в моделирование языковых явлений;
- позволяет осуществлять мониторинг решения учебной задачи;
- повышает мобильность конструирования компьютерных вариантов правильных ответов.

Литература

1. Борисенко, И.В. Коммуникативный подход в обучении правописанию учащихся 2 класса (школа I–IV): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Борисенко.– Ярославль, 1994.
2. Илюхина, В.А. Педагогические основы формирования графических навыков и каллиграфического письма у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Илюхина. – М., 1997.
3. Лурия, А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А.Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М., 1959. – С. 516–577.

Л.В. Михайловская, С.Н. Феклистова (Минск)

Подготовка учителя иностранного языка к работе с детьми с нарушением слуха

В соответствии с «Концепцией обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь» овладение иностранными языками всеми категориями населения рассматривается как важная государственная задача [1]. В связи с этим иностранный язык как учебная дисциплина должен быть представлен во всех звеньях системы образования.

Обучение иностранному языку детей с нарушением слуха в Республике Беларусь осуществляется только в учреждениях образования общего типа и в I отделении специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха. Учащиеся II отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха иностранный язык не изучают. В настоящее время осуществляется разработка методологических

основ введения иностранного языка в учебный план II отделения, поскольку овладение учащимися с нарушением слуха иностранным языком будет способствовать их социальной адаптации, повысит их профессиональную востребованность в будущем.

Как известно, дети с нарушением слуха иначе, чем слышащие дети, воспринимают речь и овладевают речью «обходными» путями. Это создает ряд трудностей в овладении родным языком вообще и, тем более, иностранным. Так, например, для глухих и слабослышащих учащихся характерно неполное, фрагментарное (а иногда отсутствующее) восприятие предъявляемого образца речевого материала и, как следствие, ошибочное воспроизведение образца; неполноценное понимание предъявляемого педагогом и самостоятельно прочитанного материала. Глухие и слабослышащие дети не могут в полной мере осуществлять самоконтроль за качеством воспроизведения речевого материала, что является одной из причин трудностей преодоления ошибок [2]. Поэтому обучение иностранному языку при нарушении слуха не может осуществляться путем прямого использования существующих методик, рекомендуемых для обучения нормально развивающихся детей.

В специальном обучении детей с нарушением слуха языку, в том числе и иностранному, должны быть созданы условия для овладения учащимися правильным восприятием, произношением, чтением, написанием слова, пониманием его лексического и грамматического значений, усвоения норм его активного употребления. Это, в свою очередь, требует особой компетентности учителя. Подготовка учителя иностранного языка для работы с детьми, имеющими нарушение слуха, должна носить полифункциональный характер.

Выпускники высших учебных заведений должны знать психологические особенности детей с нарушением слуха, владеть основами методик специального обучения детей; быть подготовлены для преподавательской, научной и исследовательской деятельности в области лингвистики, филологии и обучения иностранным языкам; для педагогической деятельности, связанной с образованием, развитием и воспитанием детей с нарушением слуха разных возрастных групп.

В условиях современной образовательной парадигмы возрастают требования к личности преподавателя иностранных языков, осуществляющих свою педагогическую деятельность в учреждениях, обеспечивающих получение образования лицами с нарушением слуха, а также к его социально-гуманитарной, общенаучной и профессиональной подготовке. Личность преподавателя иностранных языков должна характеризоваться гуманистической направленностью, профессиональной направленностью на преподавание иностранных языков лицам с нарушением слуха, ответственным отношением к делу, стремлением к профессиональному и личностному самосовершенствованию. Преподаватель должен обладать качествами гражданственности, быть способным к социальному взаимодействию, обладать способностью к межличностным коммуникациям, быть способным соблюдать и отстаивать интересы ребенка, уметь работать в коллективе. Он должен владеть теоретическими знаниями, достаточными для самостоятельного принятия профессиональных решений, гарантирующими грамотную ориентацию в сфере профессиональной деятельности и позволяющими осуществлять профессиональное самосовершенствование.

Профессиональная подготовка преподавателя иностранных языков предполагает такой уровень владения психологическими, педагогическими, методическими и лингвистическими знаниями, умениями и навыками, который обеспечивает преподавание иностранного языка лицам с нарушением слуха как средства коммуникации.

Специалист должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

- быть способным прогнозировать и планировать коррекционно-педагогическую работу на диагностической основе;
- уметь осуществлять выбор и использовать современные формы, методы и средства коррекционной работы с лицами с нарушением слуха;
- владеть технологией формирования, развития, переноса, обобщения, контроля и коррекции знаний и умений детей с нарушением слуха;
- осуществлять дифференцированный подход в процессе обучения глухих и слабослышащих учащихся;
- сочетать различные формы речи при обучении иностранному языку детей с нарушением слуха;
- уметь использовать общепринятые и специфические средства общения с лицами с нарушением слуха;
- быть способным к реализации лично-ориентированного и коммуникативного подходов в обучении детей с нарушением слуха;
- знать особенности и владеть навыками консультирования родителей и детей;
- быть способным к сотрудничеству с другими специалистами, сопровождающими ребенка с нарушением слуха;
- уметь работать с учебно-методической литературой, нормативными документами, регламентирующими деятельность учреждений, обеспечивающих специальное образование;
- знать технологию и уметь анализировать, обобщать и представлять методический опыт, в том числе инновационный;
- уметь анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования;
- внедрять в педагогическую и методическую практику новые прогрессивные подходы, методы, приемы работы;
- знать направления научных поисков в области коррекционной педагогики (сурдопедагогики) в стране и за рубежом;
- быть способным к формированию позитивного общественного мнения в отношении лиц с особенностями психофизического развития.

Таким образом, профессиональная подготовка учителя иностранного языка к работе с детьми с нарушением слуха не должна исчерпываться только знанием преподаваемого предмета. Это должен быть профессионал, владеющий знаниями по специальной психологии, коррекционной педагогике и специальным методикам обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Только такой специалист сможет обеспечить достаточный уровень овладения иностранным языком глухими и слабослышащими учащимися, содействовать их социальной адаптации и интеграции в общество.

Літэратура

1. Концепция обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь // *Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2002. – № 3. – С. 21–28.
2. Методика преподавания русского языка в школе глухих: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.М. Быковой. – М.: Владос, 2002. – 400 с.

А.Г. Міхалевіч, Н.Р. Мордас (Мінск)

Пераадоленне з’яў лінгвістычнай інтэрферэнцыі ў прафесійнай падрыхтоўцы будучых настаўнікаў пачатковых класаў

Як вядома, вывучэнне любой мовы, у тым ліку і беларускай, будучымі настаўнікамі пачатковых класаў носіць прафесійна-арыентаваны і камунікатыўны характар. У якасці асноўнай мэты пры гэтым выступае авалоданне мовай як сродкам міжкультурных і прафесійных зносін. Паколькі рэалізацыя пастаўленай мэты прадугледжвае фарміраванне умённай правільнага вуснага і пісьмовага маўлення, то пры авалоданні спецыяльнасцю нельга не ўлічваць такой моўнай з’явы, як білінгвізм.

Білінгвізм (двухмоўе) – валоданне дзвюма мовамі і папераменнае карыстанне імі ў залежнасці ад умоў моўных зносін. Пры разглядзе праблем білінгвізму непазбежна паўстае пытанне аб інтэрферэнцыі, якая амаль нязменна прысутнічае ў вусным і пісьмовым маўленні асоб, што валодаюць дзвюма мовамі. Як вядома, тэрмін «інтэрферэнцыя» ўпершыню быў уведзены ў мовазнаўства прадстаўнікамі Пражскага лінгвістычнага гуртка [1, 93]. Далейшую распрацоўку і развіццё ён атрымаў у працах У.Вайнрайха, які адзначаў, што «... выпадкі адхілення ад адной з моў, што ўзніклі ў маўленні носьбіта двухмоўя ў выніку моўнага кантакту, разглядаюцца як з’явы інтэрферэнцыі» [2, 1].

Ва ўмовах афіцыйнага білінгвізму ў нашай краіне, масавых кантактаў рускай і беларускай моў ва ўсіх сферах грамадскага жыцця паўсюдна адбываецца іх узаемапраціненне на розных узроўнях. Аналіз з’яў інтэрферэнцыі паказвае, што яна можа праяўляцца на ўсіх моўных узроўнях і ва ўсіх моўных аспектах. У адпаведнасці з гэтым у лінгвістыцы вылучаюцца наступныя яе тыпы: графічная, арфаграфічная, фанетычная, лексічная, фразеалагічная, марфалагічная, сінтаксічная.

Паколькі вуснае прафесійнае маўленне будучых настаўнікаў пачатковых класаў вызначаецца шматлікасцю ўжывання з’яў лінгвістычнай інтэрферэнцыі, намі выяўлены перш за ўсё яе асаблівасці на фанетычным узроўні.

Фанетычныя сістэмы рускай і беларускай моў маюць шмат агульных рыс: наяўнасць карэляцыі палатальных і веларызаваных; наяўнасць асіміляцыі зычных па звонкасці-глухасці і інш. Аднак маюць месца і шматлікія адрозненні, якія і з’яўляюцца першапачковай прычынай фанетычнай інтэрферэнцыі. Так, у рускай літаратурнай мове ўжываецца цвёрдая і мяккая фанема <р>, а фанема <ч> рэалізуецца толькі ў мяккім гуку. Арфаэпічныя ж нормы беларускай мовы патрабуюць толькі цвёрдага іх вымаўлення. У выніку ўздзеяння рускай мовы студэнты факультэта пачатковай адукацыі вымаўляюць з парушэннем нормаў словазлучэнні тыпу *пазаўро[ч’]ныя заняткі, спасты[ч’]ныя парушэнні голасу* і інш. У вусным маўленні студэнтаў таксама адзначаецца шэраг асаблівасцей маўлення. Уплыў беларускай мовы, напрыклад, назіраецца ў вымаўленні рускіх мяккіх

зубных [д’], [м’]. У беларускамоўнай фанетычнай сістэме ім адпавядаюць пярэднепалатальныя прэдарсальныя [дз’], [ц’]. У выніку інтэрферэнцыі замест рускіх гукаў [д’], [м’], якія вымаўляюцца з лёгкай фрыкацыяй, але без пераносу асноўнай артыкуляцыі ў палатальную зону, студэнты-білінгвы, гаворачы па-руску, вымаўляюць значна палаталізаваныя беларускія гукі [дз’], [ц’]: *обучающиеся [дз’]е[ц’]и*.

З другога боку, уздзеянне рускай мовы на беларускую мае вынікам вымаўленне рускіх цвёрдых зубных [с], [з] перад наступным мяккім зычным (акрамя г, к, х) замест палатальных [с’], [з’]: *моўныя магчыма[с’]ці дзяцей*. Яшчэ адну групу асаблівасцей рускага вымаўлення студэнтаў складаюць адрозненні ў характары функцыянавання чаргавання зычных [з’]/[х], [з’]/[ў]. У пазіцыі канца слова (напрыклад, *сутар[з’]*) студэнты вымаўляюць гук [к], замест шчылінага [ў] — гукі [е] або [ф]: *фанаскопа[ф]*.

Характэрнай асаблівасцю вакалізму беларускай мовы, як вядома, з’яўляецца поўнае аканне. Гэтаму правілу падпарадкоўваецца і вымаўленне прыназоўніка без і часціцы *не* ў пазіцыі перад словам, у якім націск падае на першы склад. Як вынік уплыву рускай мовы на беларускую можна разглядаць вымаўленне тыпу *дзіця н[э] чуе*.

Сярод выпадкаў фанетычнай інтэрферэнцыі выяўляецца недастаткова паслядоўная рэалізацыя характэрных для беларускай мовы фанетычных з’яў: эпентэзы (*эты[а]логія*), пратэзы (*на[ў]чальны*), дыярэзы (*абла[ст]ны*), прыпадабнення шыпячых да свісцячых (*лечь[ш]ся*) і інш.

У пісьмовым маўленні будучых настаўнікаў пачатковых класаў часта мае месца сінтаксічная інтэрферэнцыя, якая істотна адрозніваецца ад іншых відаў інтэрферэнцыі. На сінтаксічным узроўні не сустракаюцца адрозненні ў семантыцы адзінак, што звязана з універсальнымі характарам плана зместу ў сінтаксісе: тут назіраецца агульнасць сінтаксічных адносін і сувязей, асноўных сінтаксічных мадэляў і сінтаксічных пазіцый. Пры падабенстве плана зместу сінтаксічных адзінак у беларускай і рускай мовах даволі значнымі выступаюць разыходжанні ў фармальным аспекце. Асабліва выразна яны праяўляюцца ў словазлучэннях з аб’ектнымі і акалічнасць семантыка-сінтаксічнымі адносін паміж кампанентамі. Своеасаблівасць роднасных моў у перадачы аб’ектнага значэння можа датычыцца як беспрыназоўнікавых, так і прыназоўнікавых словазлучэнняў і заключаецца ў наступным:

1) дзеясловы *выбачаць (прабачаць), дараваць, дзякаваць (аддзякаваць, падзякаваць)* у беларускай мове ўтвараюць словазлучэнні з давальным склонам (*не заўсёды варты дараваць малодшаму школьніку за падман*); у рускай – з вінавальным (*не всегда следует простить младшего школьника за обман*);

2) дзеясловы *дзівіцца, жартваць, кліць, насміхацца, падсмейвацца, рагатаць, смяяцца, цешыцца* ў беларускай мове ўтвараюць словазлучэнні з родным склонам і прыназоўнікам з (*нельга кліць з хворага дзіцяці*); у рускай – з творным і прыназоўнікам *над* (*нельзя издеваться над больным ребенком*);

3) дзеясловы і аддзяслоўныя назоўнікі са значэннем *жалю, смутку, тугі* ў беларускай мове ўтвараюць словазлучэнні з месным склонам і прыназоўнікам *па* (*сумаваць па Радзіме*); у рускай – з месным склонам і прыназоўнікам *о, об* (*грустит о Родине*).

Выяўляецца адметнасць беларускай і рускай моў таксама ў словазлучэннях з акалічнасць часавымі адносін: