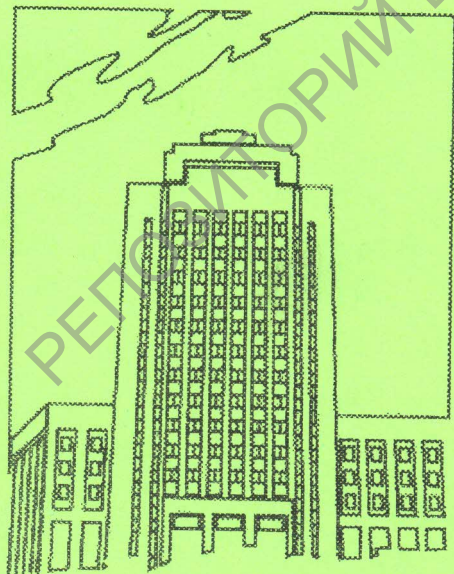


СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ



УДК 376.1 (075.8)

ББК 74.3я73

С718

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редколлегия:

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета специального образования БГПУ *С.Е. Гайдукевич* (отв. ред.);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии БГПУ *Н.Н. Баль*;

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой основ дефектологии БГПУ *А.И. Гаурилюс*;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренопедагогики БГПУ *И.В. Зьюманова*;

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой тифлопедагогики БГПУ *О.В. Далевеля*;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой сурдопедагогики БГПУ *С.Н. Феклистова*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, заведующий лабораторией проектирования образовательных систем Национального института образования *Н.А. Масюкова*;

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ *И.А. Фурманов*

С718 **Специальное образование: традиции и инновации** : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10–11 апр. 2008 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2008. – 354 с. ISBN 978-985-501-564-3.

В сборнике представлены материалы, отражающие актуальные проблемы теории и практики специального образования: инновационные подходы в обучении и воспитании детей, диагностика нарушений психофизического развития у детей, психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста и их семьям, специальные образовательные технологии, профориентация и социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития. Рассматриваются современные тенденции в подготовке специалистов для системы специального образования.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям высших учебных заведений и системы последипломого образования, руководящим работникам и специалистам сферы специального образования.

УДК 376.1 (075.8)

ББК 74.3 я 73

ISBN 978-985-501-564-3

© БГПУ, 2008

Стремление психолога с первых минут тренинга привлечь родителей к активному и непринужденному общению, быстрому включению в упражнения, выполнение которых требует физического контакта, передвижений по помещению, является серьезной ошибкой. Такой чрезмерно тесный контакт вызывает раздражение и сопротивление большей части участников. Поэтому в начале работы группы следует отдавать предпочтение вербальным упражнениям, способствующим созданию эмоционального настроя, атмосферы взаимопонимания, выработке стиля общения.

В этом процессе огромную роль играют личные качества ведущего и его профессиональные навыки. В частности, владение психологом:

- навыками задавания вопросов различной направленности, организации дискуссии и обратной связи;
- способами взаимодействия с людьми различных типов характера;
- методами достижения раппорта и вариантами позитивного подкрепления и т.д.

Позиция психолога предполагает, что участники обращаются к нему как к эксперту при поиске решения различных проблем. Психологу легко поддаться искушению и примерить на себя маску «Всезнайки». Цель же тренингов – выстраивание доверительных отношений на основе осознания ценности вклада каждого участника. Психолог, несомненно, контролирует ситуацию и является авторитетом для участников, но при этом помогает их самораскрытию.

Психологу особенно важно быть уверенным и спокойным в процессе выполнения практических заданий, когда происходит выбор оптимального решения из нескольких предложенных и апробированных в группе. Ведь ценность упражнений, ролевых игр и «кейсовых» ситуаций определяется не частотой их использования, а уместностью их на данном этапе тренинга и качеством обратной связи, получаемой в ходе дискуссии каждым родителем, независимо от того, был он участником или наблюдателем.

Острота вопросов и связанных с их рассмотрением переживаний определяют и стиль руководства группой – корректный и уважительный.

Наиболее эффективным способом приобретения знаний и опыта является «обучение через действие», что, однако, вовсе не исключает включение в тренинг экономических и логично выстроенных лекционных фрагментов. Поэтому при подготовке к групповым занятиям с родителями психологу крайне необходимо заранее структурировать теоретический материал, предусмотреть порядок его изложения, постепенное введение мотивирующих на совместную работу и стимулирующих вовлеченность участников упражнений и заданий.

Особенности коммуникативного поведения учащихся с тяжелыми нарушениями речи

А.А. Кочарян, О.Л. Салогова
(Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка)

Одной из основных задач коррекционного обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является их подготовка к практической деятельности и общественно-производственному труду. В связи с этим особенно большое значение приобретает проблема совершенствования методов диагностики и преодоления нарушений речевого развития и коммуникативного поведения данной категории детей.

Система интегрированного обучения детей с ТНР стала развиваться в Республике Беларусь относительно недавно и во многом зависит от совершенствования деятельности психолого-медико-педагогических комиссий центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Возросшие требования к деятельности современных специальных учрежде-

ний образования со стороны управленческих, общественных структур, родителей учащихся с ТНР, вызывают необходимость качественных изменений в содержании комплексной психолого-педагогической диагностики и выбора тактики коррекционно-педагогического воздействия.

Проведенное исследование было направлено на выявление уровня развития различных аспектов коммуникативного поведения учащихся с ТНР по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. В качестве диагностических критериев оценки сформированности коммуникативного поведения учащихся 6-8-х классов специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР исследовались следующие аспекты (на основе адаптированной аспектной модели возрастного коммуникативного поведения, разработанной И.А. Стерниним [1]):

- продуктивный аспект – инициативность в использовании речевых и неречевых средств общения;
- рецептивный аспект – воспроизведение ситуаций общения, умение слушать собеседника;
- реактивный аспект – умение эмоционально сопереживать;
- нормативный аспект – отношение к нормативной речи и поведение при коммуникации.

Для определения уровня сформированности каждого из параметров коммуникативного поведения (характеристики каждого аспекта) мы использовали следующие методики [1]:

1. Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей (КОС-1) В.В. Синявского, Б.А. Федоришина для определения продуктивного аспекта.
2. Тест В. Маклени для самопроверки навыков слушания и определения рецептивного аспекта.
3. Тест В.Ф. Ряховского для определения уровня общительности и характеристики нормативного аспекта коммуникативного поведения.
4. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко для характеристики реактивного аспекта.

Наблюдение за коммуникативным поведением учащихся с ТНР во время занятий, во внеурочное время позволяют утверждать, что данная категория учащихся имеет недостатки формирования коммуникативного поведения, что препятствует их становлению как полноценных субъектов общения, негативно влияет на эффективность их социальной адаптации.

По сравнению с нормально говорящими детьми для учащихся с ТНР характерно недоразвитие каждого из аспектов в структуре коммуникативного поведения. Этот факт наглядно представлен в таблице.

Таблица – Уровневые показатели аспектов коммуникативного поведения испытуемых (в %).

Группы испытуемых	Аспекты коммуникативного поведения											
	Продуктивный аспект			Рецептивный аспект			Реактивный аспект			Нормативный аспект		
	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.
Нормально говорящие учащиеся	31,25	50	18,75	62,5	37,5	0	56,25	43,75	0	31,25	50	18,75
Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи	0	56,25	43,75	12,5	50	37,5	43,75	37,5	18,75	12,5	50	37,5

Для большинства нормально говорящих испытуемых характерен высокий и средний уровень развития коммуникативных способностей (31,25% и 50% соответственно). Выявленный уровень развития коммуникативных и организаторских способностей у нормально

говорящих испытуемых свидетельствует о достаточном уровне сформированности продуктивного аспекта поведения.

В результате обработки данных по методике КОС-1 у испытуемых с ТНР (56,25%) был выявлен средний уровень развития коммуникативных способностей, а остальные показали низкий уровень (43,75%). Данные свидетельствуют о недостаточном развитии коммуникативных способностей у детей с ТНР, что в дальнейшем может привести к нарушению становления данной категории детей как полноценных субъектов общения.

Результаты теста для самопроверки навыков слушания В. Маклени показали, что большинство учащихся с нормальной речью являются хорошими собеседниками: они показали высокий и средний уровень развития рецептивного аспекта (62,5% и 37,5% соответственно). В противоположность лишь половина учащихся с ТНР адекватно реагировали на создаваемую коммуникативную ситуацию, показав при этом средний уровень развития навыков слушания. В 37,5% случаев наблюдалось проявление негативизма, повышенная раздражительность, неадекватное восприятие ситуации общения и т.д., что соответствует низкому уровню сформированности данного аспекта коммуникативного поведения.

При определении реактивного аспекта поведения среди учащихся как с нормально развитой речью, так и с ТНР наблюдается достаточно высокий уровень эмпатии (56,25% и 43,75% каждой категории детей соответственно). Среди учащихся с ТНР мы выявили большее количество детей, имеющих средний и низкий уровень сформированности эмпатии по сравнению с нормально говорящими детьми, что в дальнейшем может привести к напряженности и неестественности в общении.

Определение уровня общительности по методике В.Ф. Ряховского показало, что для учащихся с нормальной речью характерен высокий уровень сформированности общительности по качественному и количественному показателям, по сравнению с учащимися с ТНР (высокий и средний уровень 81,25%). Испытуемые с речевыми нарушениями показали средний и низкий уровень 87,5%. Они испытывали трудности поддержания разговора, не умели задавать вопросы собеседнику, не проявляли инициативу в специально созданных экспериментом ситуациях общения.

Учет выявленных нами специфических особенностей коммуникативного поведения учащихся с ТНР способствует их дифференцированному изучению и, в дальнейшем, планированию и обеспечению коррекционного воздействия. Необходима целенаправленная работа по воспитанию коммуникативного поведения учащихся с ТНР как основы для повышения их социализации в общество.

Литература

Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д.И. Бойков. – СПб., 2005.

Методические пути обучения студентов дактильной речи

Т.А. Лавицкая
(Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка)

Нарушение слуховой функции затрудняет общение на основе слухового восприятия устной речи. Это вызывает необходимость налаживать специфические формы общения. К таким формам, в частности, относится общение при помощи дактилологии.

Дактильная речь воспроизводится рукой и воспринимается зрением, поэтому полностью отражает специфику коммуникации людей с нарушением слуха и имеет для них преимущество в доступности и удобстве. Дактильная знаковая система выполняет те же функции, что и зву-

ковой язык для нормально слышащих детей: обеспечивает прием и передачу информации.

Дактильная форма речи обладает рядом положительных качеств: во-первых, дактилируемое слово не только зрительно воспринимается, но и легко может быть воспроизведено неслышащим ребенком; во-вторых, дактильная речь обеспечивает ранний аналитический подход к составу слова, что ускоряет процесс овладения лексикой и грамматическими формами языка, а значит, более быстрое развитие речи.

Решающая роль в контроле за дактилированием учащихся, овладением ими устно-дактильной речью принадлежит педагогу, его зрению и слуху, своевременной реакции на качество устно-дактильной речи и техники дактилирования ребенка. От совершенства дактильной речи учителя во многом зависит процесс правильного восприятия неслышащими детьми учебного материала. Поэтому дактильная речь является важным компонентом профессиональной работы сурдопедагога.

Обучение свободному владению дактильной речью играет важную роль в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим содержательная часть курса «Дактилология и жестовая речь» предусматривает формирование у студентов умение трансформировать устно-письменную (звуко-буквенную) систему в «видимую речь» (дактильную) и, наоборот, декодировать (переводить) дактильные слова, фразы, предложения в звуко-буквенный вариант речи.

Процесс обучения студентов дактильной речи делится на два этапа.

Материал первого этапа излагается студентам в лекционной форме. Это, по существу, лекции-беседы по отдельным вопросам, касающимся теории дактилологии. Во время этих бесед преподаватель знакомит студентов с историей возникновения и развития дактильной азбуки и дактильной речи, освещает особенности дактильной речи и используемых в мире дактильных алфавитов, раскрывает правила и особенности дактилирования и чтения с руки дактилирующего. Преподаватель сообщает студентам возможные трудности, которые им будет необходимо преодолеть в процессе изучения дактилологии, приводит типичные ошибки и освещает пути их предупреждения и преодоления.

После усвоения теоретической части курса преподаватель переходит ко второму этапу – формированию у студентов навыков владения дактильной речью, без овладения которыми они не смогут общаться с учащимися школ для детей с нарушением слуха и обучать их.

Содержание этого этапа содержит комплекс разных упражнений и заданий, направленных на овладение студентами дактильной речью и реализуется главным образом в процессе лабораторных занятий, на которых занимается только половина группы, в условиях личностно ориентированного коммуникативно-деятельностного подхода.

Дидактический материал курса подобран и организован таким образом, чтобы в ходе групповых занятий обеспечить интенсивную работу каждого студента и всей подгруппы в целом. Это осуществляется при соблюдении двух основных требований:

1. Групповую работу следует использовать при анализе конфигурации дактилем и двигательных действий, необходимых для создания данных дактилем, а также при обсуждении допущенных ошибок.

2. При индивидуальной работе нужно корректировать технику дактилирования (воспроизведение изолированных дактилем, дактилем в речевом потоке, удвоенных дактилем), опрашивать студентов фронтально с чередованием заданий.

Соблюдение этих требований позволяет обеспечить необходимую речевую нагрузку каждому занимающемуся и провести индивидуальный контроль работы каждого студента, дать ему необходимые рекомендации.