

Л. Л. Габьева

ЛОГОПЕДАГОГИКА



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2017

Электронный аналог печатного издания:

Л. Л. Габьева
Логопедагогика

Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 92 с.

ISBN 978-985-568-241-8

Предложенные учебно-методические материалы по дисциплине «Логопедагогика» дают студентам знания по общим и специфическим вопросам обучения и воспитания детей с нарушениями речи. Этот материал будет полезен, в первую очередь, студентам, обучающимся по специальности «Логопедия», слушателям института повышения квалификации и переподготовки кадров, обучающимся по специальностям «Интегрированное обучение и воспитание в школьном (дошкольном) образовании», «Логопедия», что представляется особенно актуальным в условиях растущей интеграции детей с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательную среду.

Структура материалов включает текст лекций, программу практических и лабораторных занятий, словарь терминов, список литературы.

УДК 376(075.8)

ББК 74.57

Габьева, Л. Л. Логопедагогика [Электронный ресурс] : учебно-методические материалы / Л. Л. Габьева. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Загл. с экрана.

212022, г. Могилев
ул. Космонавтов, 1
тел.: 8-0222-28-31-51
e-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.mogilev.by>

© Габьева Л. Л., 2017
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2017
© МГУ имени А. А. Кулешова,
электронный аналог, 2017

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЯ ЛОГОПЕДАГОГИКИ

1. Проблемное поле коррекционной педагогики (логопедагогики)

Система специального обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи (логопедагогика) как отрасль общей, возрастной и коррекционной педагогики (олигофренопедагогики, сурдопедагогики, тифлопедагогики, педагогики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) прежде всего строится на основе общей теории обучения (дидактики), объектом изучения которой являются закономерности и принципы, методы, организационные формы и средства обучения.

В.И. Селиверстов считает, что совокупность основополагающих лингвистических, клинических и психологических знаний об индивиде с нарушенной речью (логопате) трансформируется в коррекционно-педагогический (логопедагогический) процесс, обеспечивающий формирование у логопата навыков правильной речи вместе с гармоничным развитием его личности и адекватным социальным поведением.

В основе логопедагогики лежат следующие положения:

– овладение языковыми формами, речью, навыками обучения происходит в деятельности, в процессе которой возникает и развивается потребность в общении; социальная среда и общение – факторы, определяющие интенсивность речевого развития; необходимость обучения детей специальным приемам организации речевого общения для реализации коммуникативного подхода к развитию речи; развитие и коррекция речи являются средствами умственного воспитания.

Дидактические закономерности находят свое конкретное выражение в основных положениях или принципах обучения (дидактических принципах). В логопедагогической работе эти принципы приобретают некоторое своеобразие в связи со спецификой контингента детей и задачами их коррекционного обучения и воспитания.

– Принцип научности предполагает существование надежных и достоверных психолого-педагогических методов и приемов изучения ребенка в целях дифференциальной диагностики нарушений его развития и определения основной направленности и необходимых условий коррекционно-педагогической работы; научно обоснованных методов, содержания, организационных форм и средств логопедагогической работы с ребенком.

– Принцип индивидуального подхода в условиях коллективной работы имеет в виду динамическое изучение ребенка-логопата; сбор анамнестических сведений о ребенке, приемы его логопедического обследования; индивидуальные и групповые занятия; принципы комплектования логопедических групп детей с однородными речевыми нарушениями; создание условий групповой работы для всех детей и каждого ребенка с нарушением речи в отдельности; подбор посильных заданий для каждого ребенка на занятии; меры поощрения и стимуляции и др.

– Принцип доступности, последовательности и систематичности предполагает постепенное наращивание сложности речевых упражнений в процессе формирования у него навыков правильной речи и поведения, от простого к более сложному, с опорой на сохранные навыки правильной речи, постепенное наращивание новых качеств и навыков.

– Обходной коррекционно-педагогический путь (по Л.С. Выготскому) – от коррекции отдаленных, вторичных признаков дефекта к коррекции его первичных, ядерных проявлений.

Целесообразна поэтапная реализация содержания логопедических занятий и выбор необходимых для этого организационных форм, приемов и средств; регулярность и непрерывность коррекционно-речевых занятий, обеспечивающих успешность и прочность образования новых, правильных навыков речи и поведения.

– Принцип сознательности и активности – о совместной деятельности логопеда и ребенка, о необходимости и формах личного активного участия ребенка в логопедических занятиях и вне их, в его познавательной и чувственно-практической деятельности.

– В соответствии с принципом наглядности на занятиях применяются специфические и вспомогательные аудиовизуальные и технические средства обучения, направленные на коррекцию неправильной речи: логопедические зонды, магнитофон, корректофон, эхо-аппарат, метроном, тонометр, лингвоаппараты индивидуального пользования для звукоусиления и звукозаглушения, массажеры, компьютерные игры и программы, «Видимая речь» и др.

– Принцип прочности результатов обучения обуславливает прочность приобретенных на логопедических занятиях знаний, умений и навыков, а результативность логопедической работы и прочность ее результатов в целом зависят от профессионального мастерства логопеда, от сложности структуры речевого нарушения, от индивидуально-личностных особенностей ребенка, от разных условий логопедической работы.

Специфичность коррекционно-речевого обучения логопатов (по В.И. Селиверстову) породила образование понятий о специальных методических (или логодидактических) принципах логопедических занятий: природосообразности, отражающей необходимость в процессе коррекционно-речевого обучения ориентацию и опору на закономерности естественного развития детской речи, об умственной подготовленности логопата к коррекционному обучению, о психофизической подготовленности логопата к коррекционному обучению, о подражательности в коррекционном обучении, отражающей влияние речевой среды на формирование речи и речевого поведения, о комплексном и интегрально-личностном характере логопедических занятий, предусматривающем коррекционно-педагогическое воздействие на нарушенную сторону речи логопата и в целом на все стороны его речи (звуковую, лексико-грамматическую, темпо-ритмическую, мелодико-интонационную, письмо и чтение), на все виды его психической деятельности социального поведения, о комплексном лечебно-педагогическом подходе к преодолению речевых нарушений.

Процесс коррекционно-речевого обучения – это помощь логопату в развитии имеющихся у него задатков правильной речи и речевого поведения; отражающей его способности понимать обращенную к нему речь и выполнять необходимые логопедические задания.

Дидактические закономерности и принципы являются общей теоретической основой для структурирования всего коррекционно-педагогического процесса с детьми-логопатами, основой для выбора и построения частных, практических методик, исключаящих задачи, содержание, методы, средства и организационные формы логопедической работы.

2. Донаучный период развития коррекционной педагогики и первые упоминания о речевых нарушениях (с античных времен до XIV в.)

Современная периодизация истории и философии науки (С.С. Аверинцев, В.В. Ильин, Ф.В. Лазарев, С.А. Лебедев, Н.Н. Моисеев и др.), которая выделяет следующие периоды: донаучный (мифологический), период античной науки, период науки Средневековья, период классической науки Нового времени (XVII–XVIII вв.), период неклассической науки (XIX – первая половина XX в.) и, наконец, со второй половины прошедшего столетия – начало этапа развития постнеклассической науки, или науки постмодернизма. С.С. Аверинцев предложил периодизацию истории европейской культуры мышления, которая выделяет наиболее значимые для

формирования научных подходов этапы. Согласно этой периодизации, изначальным, имевшим подтверждение в сохранившихся этнографических памятниках периодом была эпоха мифологического мышления, характерная для ритуального общества.

Произошедшая в VI–IV вв. до н.э. первая интеллектуальная революция вызвала к жизни второй период, положивший начало применению логического, математического рассуждения в познании окружающего мира, – эпоху метафизики и натурфилософии, эпоху первого рационализма, когда мышление основывалось на априорных принципах, догмах, на аристотелевой логике. Эта эпоха принадлежала уже традиционному обществу. Ее результатом стала конструктивизация мифов, прежде всего мифов о происхождении и строении мира, их осмысление на основе логического, математического рассуждения.

Вторая интеллектуальная революция свершилась в Новое время (XVII–XVIII вв.) благодаря возникновению экспериментального естествознания и сравнительной морфологии и дала начало третьему периоду развития европейской культуры мышления, а именно эпохе второго рационализма, или эпохе развития частных наук. Здесь мышление основывалось на образцах построения, на опытной проверке и техническом использовании частных научных теорий, обеспечивая тем самым конструктивизацию опыта природных наблюдений. Этот этап развития европейской культуры мышления соответствовал формированию общества техноэкономического роста.

Происшедшие в XX в. технологическая и информационная революции подготовили переход к четвертому периоду, к следующей эпохе в мировом самосознании – эпохе теоретизации и аксиологизации социоприродной сферы.

Анализ истории специальной педагогики с аналитических позиций этой периодизации показывает, что научное знание в изучаемой области возникло на волне второй интеллектуальной революции благодаря становлению рационалистического метода познания, появлению экспериментального естествознания, экспериментального направления в частных науках и продолжило свое развитие на базе частных наук, среди которых для него важнейшее значение имели биология, медицина, языкознание (и прежде всего фонетика национальных европейских языков), христианская педагогика, а впоследствии – психология, социология, социальная психология, биология человека, естествознание, собственно педагогика.

Явления специальной педагогики необходимо рассматривать в социокультурном контексте, чтобы понимать особенности современного состояния специальной педагогики. Специальное образование представляет

собой особый социальный институт, и его развитие обусловлено цивилизационными изменениями. В частности, положение человека с особенностями психофизического развития в мире социальных отношений во многом определяется характером и уровнем специального образования. Качественные преобразования и переходы от одного этапа становления государственной системы специального образования к другому, как и преобразования внутри каждого из этапов, определяются социокультурными факторами.

Невозможно понять и объяснить историю обучения детей с умственными и физическими недостатками и обоснованно прогнозировать развитие отечественной системы специального образования, если рассматривать исторические факты вне контекста развития цивилизации.

Анализ первого периода эволюции целесообразно начинать от легендарных законов Ликурга, отразивших агрессивное неприятие ребенка-инвалида античным миром. Носителя врожденного психического или физического недостатка ждала либо физическая, либо гражданская смерть. Закон дискриминировал даже тех из них, кто принадлежал к привилегированному сословию.

В восточных культурах уже в III–V вв. н.э. наблюдались проявления социальной заботы о людях с ограниченными возможностями. Так, в Индии этого периода существовали специальные дома, где содержались калеки и увечные, сироты, хронически больные. Слепые могли не только получить каритативную (призренческую) помощь, но и быть социально востребованными как сказители, музыканты, певцы. Из истории тифлопедагогики известно, что в IX в. в Японии слепые имели данную им императором монополию на профессии музыкантов и массажистов. Для получения права работать массажистом слепые в Японии и Китае проходили длительный период обучения, продолжительностью около девяти лет. Доступа в эту систему обучения и занятости зрячие не имели.

Новые идеалы, новый взгляд на человека принесло христианское вероучение. Милосердие было объявлено не только добродетелью, но и обязанностью христианина. Однако новые идеалы трудно и медленно усваивались вчерашними язычниками. Средневековое законодательство следовало античному пониманию прав людей с ОПФР.

Первыми, кто смог переступить незримую черту, и подать пример милосердного отношения к людям, отторгаемым большинством, оказались церковные подвижники. При монастырях появлялись хосписы и приюты, в них могли получить кров и пищу люди с отклонениями в развитии. За последующие пять столетий западноевропейскими странами был пройден

путь от открытия монастырских к созданию первых светских приютов и больниц и, наконец, специального светского убежища (Франция, XII век). Постепенно складывается структура призрения и лечебной помощи с характерными для нее институтами (хосписы, больницы, приюты, убежища, лепрозории). Одни из них опекала церковь, другие – верховная или городская власть.

Благодаря стремлению церкви приобщить возможно большее число людей к Богу глухие, прежде всего дети, получали возможность обучения, мотивированную церковными устремлениями: V–VI вв. стало повсеместно принятым крещение новорожденных. Эту процедуру проходили и глухие дети, в этот момент не будучи квалифицированными как глухие. Позднее, по мере их взросления и установления наличия глухоты, возникла дилемма между приобщенностью крещеного ребенка к церкви и невозможностью для него выполнения религиозных обрядов (исповеди, причастия, молитвы, конфирмации и пр.) и освоения христианского учения из-за немоты и глухоты. Это обстоятельство послужило своеобразным пусковым механизмом для методических поисков и многочисленных опытов индивидуального обучения глухих детей священнослужителями.

Католическая инквизиция не только отстраняла от участия в общественной жизни всех без исключения людей, имевших физические и особенно психические расстройства, независимо от их социальной принадлежности, но и подвергала часть из них физическому уничтожению: люди с психическими заболеваниями («ведьмы», «колдуны»), с умственной отсталостью, глухие нередко отправлялись судами инквизиции на костер или подвергались жестокому пыткам. Религиозно детерминированные взгляды власть предержащих предопределили тяжелое общественное положение детей с физическими и умственными недостатками. Однако их социальный статус все же в определенной степени зависел от характера дефекта (физического или психического). Так, в более благоприятном положении традиционно находились слепые, вызывая у населения чувство жалости и христианского сострадания. Это помогало им собирать подаяния, к чему церковь относилась весьма благосклонно. В то же время глухие, не обладавшие «даром божьим» – словесной речью, недоступные для общения с окружающими, вызывали подозрение, страх, стремление избегать их.

В странах мусульманского мира уже в начале VIII в. стали создаваться приюты для больных лепрой (проказой). В VIII–X вв. (династия Аббасидов) появились приюты для душевнобольных, слепых и престарелых.

Следует отметить, что средневековый Арабский Восток, опираясь на многочисленные переводы с греческого на арабский язык научных, и в том

числе медицинских, произведений античных авторов, значительно продвинулся в практике врачевания, в знании анатомии и физиологии человеческого организма. Высочайшего уровня уже в XI в. достигла на Среднем Востоке офтальмология, выполнялись искусные операции по удалению катаракты. Научный подход к объяснению причин врожденных нарушений слуха, зрения, интеллектуальной сферы в странах Западной Европы во многом был связан с возникновением и развитием университетской науки и образования. В XII в. были учреждены Парижский (Сорбонна, Франция), Болонский (Италия), Оксфордский и Кембриджский (Англия) университеты. В XIII в. открылся университет в Испании, в XIV в. – в Кракове (Польша) и Праге (Чехия). Ведущая роль в этих учебных заведениях отводилась философским, естественным и медицинским факультетам, деятельность которых способствовала развитию материалистических взглядов на природу физических и умственных недостатков и нарушений в организме человека.

Славяне-язычники не проявляли агрессии или выраженной неприязни по отношению к лицам с отклонениями в развитии, более того – относились к ним терпимо, сострадательно. Киевские князья легко переняли опыт Византии и возложили функцию призрения на церковь, передав ей одновременно часть своих доходов на нужды благотворительности. В отличие от Европы, где монастырские приюты появились в IV–VII вв., эта форма призрения возникает на Руси в X–XI вв. и должна быть оценена как привнесенная.

Феодализм на Руси уходил своими корнями в первобытнообщинные отношения, минуя рабовладельческую формацию. Языковая и религиозная замкнутость обусловила создание своего, самобытного, значительно отличающегося от западноевропейского, мира культуры и образования. На Руси так и не появились одновременно с Европой крупные образовательные центры, подобные средневековым университетам. Умственная, духовная работа была направлена на поиск совершенной жизни, «Царства Божия», и осуществлялась, прежде всего, в небольших монастырях. Особенность древнерусского законодательства заключалась в совмещении и взаимодействии церковного и гражданского права, в чем сказалось влияние византийских законов на обычаи и жизненный уклад славян. Постепенно забота о детях с физическими и умственными недостатками сосредоточилась в руках церкви. Столь раннее возникновение в Киевской Руси, а затем и в Московском государстве домов призрения и приютов способствовало формированию более гуманного, чем на Западе, отношения общества к детям-инвалидам. По справедливому замечанию А.И. Дьячкова, такие дети

«не изолировались от мира, их недостатки – физические и умственные – не рассматривались как проявление «злого духа», что было характерно в период Средневековья для стран, где главенствовала римско-католическая церковная власть».

Наука раннего Средневековья отличалась тем, что еще не умела задавать вопросы и решать новые проблемы. Она собирала факты, накапливала опыт и делала первые неумелые попытки его обобщения. Ее своеобразной особенностью стали компиляция и «хождение по кругу». Поэтому не удивительно, что не была обнаружена хоть и зафиксированная в лексике связь между глухотой и немотой, не найдены истинные причины «душевных болезней» и умственной отсталости и не появилось научных доказательств возможности обучения детей с нарушениями и отклонениями в развитии.

3. 1 и 2 этапы развития коррекционной педагогики (классическая наука эпохи Возрождения, Нового времени и эпохи Просвещения (XIV – начало XIX в.))

Практика обучения глухих устной речи остро ощущала необходимость знаний в области фонетики: описание артикуляции звуков речи давало в руки экспериментаторов исходные положения к разработке методов искусственной постановки звуков у неслышащих, а впоследствии, в логопатологии, открывало возможности сопоставления артикуляции в норме и при нарушениях произносительной стороны устной речи. В этот же период получают распространение и трактаты по фонетике, в которых уже представлены первые неполные и нередко ошибочные классификации звуков, дается значительный объем сведений фонетического характера – например, у Валлиса, Холдера, Уилкинса (Англия). В то же время пока характерны описания артикуляции лишь тех звуков, которые можно непосредственно наблюдать.

Накопление и углубление педагогических, медицинских и лингвистических знаний, представлений об особенностях психофизического развития глухонемых, слепых, умственно отсталых детей, заинтересованное отношение к их воспитанию со стороны родителей и близких привели к возникновению в западноевропейских странах практики их индивидуального обучения и трудовой подготовки.

Общий подъем во всех сферах общественной жизни, развитие науки, характерные для эпохи Возрождения, явились, как указывалось выше, решающим фактором возникновения в странах Западной Европы практики

индивидуального обучения глухонемых и слепых детей и развития соответствующих методических систем.

Одним из первых учителей глухонемых был монах бенедиктинского католического монастыря Сан Сальвадор, недалеко от г. Бургоса (Испания), Педро Понсе де Леон (1508–1584), который обучал (с 1570 г.) неслышащих детей из знатной семьи речи, чтению, литературе, а некоторых – латинскому, греческому и итальянскому языкам. В XVII–XVIII вв. начинается промышленное освоение природы, зарождается техногенная цивилизация. В рассматриваемый период приоритетно развиваются естественные науки, значение которых для формирования специальной педагогики было основополагающим.

Ряд врачей (Ф.М. ван Гельмонт, Джон Бульвер, Иоганн Конад Амман и др.), не добившись успехов в лечении глухоты, предпринимают попытки обучения неслышащих детей устной речи. Одним из первых представителей общей педагогики того времени, высказавшим мысль о возможности обучения и воспитания детей с нарушениями развития, был Ян Амос Коменский (1592–1670) – выдающийся чешский ученый XVII в., основоположник христианской педагогики и педагогики как науки. В его педагогических трудах имеются прямые указания на необходимость учить детей с теми или иными отклонениями в развитии. Кажется удивительным, но у Я.А. Коменского можно почерпнуть и такие актуальные сегодня идеи ранней помощи ребенку и интеграции: «Наконец этим недостаткам и отклонениям в способностях лучше можно помочь, пока они новы <...> должен быть такой порядок, чтобы медленные были перемешаны с быстрыми, тупые с более понятливыми, упрямые с послушными и чтобы все руководились одними и теми же наставлениями и примерами, пока нуждаются в руководителе... Это перемешивание я разумею не только в отношении места. Но еще более в отношении помощи...». Для науки и образования того времени главной проблемой применительно к глухим был поиск средств для их общения с остальными людьми, и в первую очередь с представителями церкви, средств, доказывающих их принадлежность к человеческому сообществу.

В обучении слепых проблема поиска состояла в другом – в нахождении методов обучения письменному общению, которым в то время владели немногие. Франция XVIII в. стала средоточием идей Просвещения. Именно французская философская и научная мысль подарила миру огромный основополагающий труд – «Энциклопедию», имевшую педагогический и духовно-нравственный смысл. Просветители-энциклопедисты, педагоги и политические деятели Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, А.Л. Лавуазье, Л.М. Лепелетье и

многие другие верили в здоровые природные силы человека, стремились к их пробуждению. Широкое общее образование они предлагали соединить с производительным трудом, с подготовкой к трудовой деятельности.

Дени Дидро (1713–1784), в частности, отстаивал принцип доступности общего образования, считая, что прекрасные задатки свойственны представителям всех сословий, признавал «природные различия детей» и рекомендовал учителям учитывать индивидуальные особенности воспитанников в своей педагогической деятельности. В 1749 г. он опубликовал известное «Письмо о слепых в назидание зрячим», а в 1751 г. «Письмо глухим и немым». Автор этих работ обратился к судьбам людей-инвалидов, по разным причинам лишенных зрения или слуха. Среди представителей французского просвещения важное место принадлежит мыслителю, педагогу и философу Жан Жаку Руссо (1712–1778). Для педагогики именно Руссо стал основоположником теории естественного, свободного воспитания, сообразного с законами физического, умственного и нравственного развития ребенка. В описанной им системе гармонического воспитания детей центральное место отводится чувственному опыту как единственному достоверному источнику познания, в связи с чем большое значение он придавал сенсорному воспитанию. Обязательной составной частью этой системы являлось развитие детской речи, и особое внимание обращалось на начальный период овладения звучащей речью, на формирование чистоты произношения, увеличение осмысленного словарного запаса, на особенности детской грамотности, а также на отдельные причины задержки речевого развития и недостатков детской речи.

Рассматривая значение деятельности мыслителей эпохи Просвещения для развития педагогической науки, необходимо обратиться к творчеству одного из «великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорбленных» – Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827). Главной для Песталоцци стала идея разностороннего развития ребенка, подготовка его к предстоящей трудовой деятельности. Теория элементарного образования, разработанная ученым еще на рубеже XVIII–XIX вв., предусматривала развивающее обучение и включала наряду с умственным и физическим обязательное трудовое воспитание. В отличие от Руссо И.Г. Песталоцци высказывал убежденность в необходимости воспитывать и обучать «тупоумных». Для них он рекомендовал открывать специальные воспитательные дома. Особое место в сочинениях И.Г. Песталоцци – «Как Гертруда учит своих детей», «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить их детей наблюдать и говорить» – было отведено широкому кругу вопросов, касающихся развития речи ребенка. Правильно оценивая

роль речи в общем развитии человека и в совершенствовании его познавательных способностей, И.Г. Песталоцци высказал оригинальные мысли о последовательности развития речи у ребенка раннего возраста, о роли слухового восприятия и «опознания звуков» (фонематического слуха) в формировании звучащей речи, о средствах развития слухового восприятия; раскрыл закономерности в овладении ребенком речью, показал значение сенсорного воспитания и роль окружающей речевой среды в становлении детской речи. Таким образом, педагогические идеи энциклопедистов-просветителей Западной Европы подготовили прочную базу для дальнейшего изучения особенностей развития речи в норме и при нарушениях сенсорного и интеллектуального развития, создали предпосылки для накопления и систематизации педагогических знаний о речевых расстройствах и методах их преодоления.

Педагогика этого периода установила определенную дистанцию по отношению к детям с отклонениями в развитии, парадоксальным образом создав предпосылки для развития самостоятельной ее отрасли – педагогики специальной.

В России на этом этапе, по времени соответствующем эпохе Возрождения в западноевропейских странах, положение людей с отклонениями в развитии не подвергалось существенным изменениям. Как и ранее, монастыри оставались основными центрами, в которых находили приют дети и взрослые с физическими и умственными недостатками. Объяснялось это главным образом тем, что в рассматриваемый период Московское государство еще не сложилось до конца как единое и централизованное, продолжали действовать принципы организации общественного призрения, бытовавшие в Киевской Руси.

Важные изменения, связанные с обучением и воспитанием детей (в том числе с отклонениями в развитии), были характерны для русской действительности XVIII в. В этот период в России начали происходить глубокие экономические, политические и культурные преобразования. Энергичная деятельность Петра I способствовала значительному развитию просвещения, науки и техники.

Быстрыми темпами обновлялись педагогика и медицина. Усовершенствование системы народного образования, создание передовой для того времени реальной школы были призваны удовлетворять практические задачи расширения промышленности и торговли, укрепления армии и государственных учреждений. Основными центрами российской науки становятся учрежденная Петром I в 1724 г. Академия наук и открытый в дальнейшем (1755 г.) по инициативе М.В. Ломоносова Московский университет.

Признание слабоумных по-прежнему обеспечивали монастыри, которые сыграли определенную роль в формировании гуманистических настроений в обществе, но не изменили фактического положения этих детей. Только в царствование Екатерины II, издавшей в 1775 г. «Указ об учреждении Приказов общественного призрения», в России появились учреждения для душевнобольных и других лиц, нуждавшихся в специальном содержании.

4. 3 этап развития коррекционной педагогики (XIX в. – первая половина XX в.)

Поворот в государственной политике и общественном сознании был подготовлен идеями великих мыслителей Ренессанса и Просвещения. Ключевую роль сыграла французская Декларация прав человека и гражданина (1789). С начала XIX в. в ряде стран принимаются нормативные акты о введении специального образования (1817 г. Дания – Акт об обязательном обучении глухих; 1842 г. Швеция – Закон о начальном образовании; 1873 г. Саксония – Закон об обязательном обучении слепых, глухих, умственно отсталых; 1881 г. Норвегия – Закон об обязательном обучении; Швеция – Закон об обязательном восьмилетнем обучении глухих; 1892 г. Пруссия – Циркуляр, подтверждающий необходимость расширения сети вспомогательных классов; 1893 г. Англия – Закон о начальном образовании глухих и слепых; 1896 г. Закон об обязательном обучении слепых и т.д.) Становление систем специального образования происходит в указанный период в Австрии, Англии, Германии, Дании, Италии, Франции, а точнее, в средоточиях культурной, научной и политической жизни перечисленных стран – столицах (Вене, Лондоне, Берлине, Копенгагене, Риме, Париже). Этот короткий список может быть расширен за счет еще трех-четырех европейских городов – крупных университетских центров.

Интенсивное развитие вспомогательных классов и школ для умственно отсталых детей прямо связано с введением закона о всеобщем начальном образовании. Начав учить всех без исключения детей, государство вынуждено было создавать параллельную образовательную систему для детей, которые не в состоянии усвоить образовательный стандарт в установленные сроки. Именно так умственно отсталые выделяются в особую категорию детей, нуждающихся в специальном обучении. Начало XX в. это время окончательного оформления национальных систем специального образования, предусматривающих обучение трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, интеллекта. Остальные дети с выраженными

ми отклонениями в развитии находились под опекой церковной и светской благотворительности.

Каждая европейская страна прошла свой путь строительства системы специального образования, однако при определенных различиях общими для всех являются: принятие Закона об обязательном всеобщем начальном образовании; признание права аномальных детей на обучение и распространение действия Закона об обязательном всеобщем начальном образовании на детей с нарушением слуха, зрения, позже и на детей с умственной отсталостью; создание минимальной нормативно-правовой базы, регулирующей функционирование системы специального образования (государственный базовый учебный план, региональный учебный план, принципы комплектования специальных образовательных учреждений трех типов и т.д.); определение принципов и источников финансирования специальных школ (на государственном, региональном, местном уровнях) и их законодательное закрепление; параллельное функционирование негосударственных организаций (ассоциаций, благотворительных фондов), стимулирующих и контролирующих государственные решения и иницирующих развитие сети специальных учреждений; охват специальным образованием детей всех регионов страны.

В России это время знаменуется открытием первых школ для глухонемых (1806) и слепых (1807). В России, как и в Европе, развиваются три основных направления помощи детям с отклонениями в развитии: христианско-благотворительное (организационные формы – приют, богадельня, дом призрения), лечебно-педагогическое (специальное отделение при больнице, школа-санаторий) и педагогическое (школа, детский сад, колония). Массовое открытие учреждений для глухонемых на исконно русских территориях произошло во второй половине XIX в., что закономерно и обусловлено прежде всего: отменой крепостного права (1861); учреждением земства, которому вменялось управление местным здравоохранением и народным образованием, а также принятием нового устава начальных школ, разрешившего открытие школ по инициативе местных властей и общин (1864); реформой городского самоуправления, позволявшие городским думам самостоятельно открывать лечебные и образовательные учреждения (1870); экономическим подъемом и развитием благотворительности, в том числе созданием Ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны.

Под влиянием тех же факторов в России появляются учебные заведения для слепых.

Учреждения для слепых, так же как и заведения для глухих, не финансируются из государственного бюджета и существуют исключительно

на благотворительные средства. С момента провозглашения в России курса на всеобщее начальное образование (1908) специалисты и попечители требуют от правительства, как и их коллеги в Западной Европе, введения обязательного обучения слепых, но в отличие от европейцев не встречают понимания. Только введение Законодательных актов о всеобщем обязательном начальном образовании и всеобщей воинской повинности приводит к неизбежной рефлексии государства и общества на присутствие в нем умственно отсталых детей и взрослых. Как в Западной Европе, так, в России, именно эти законодательные акты повлекли за собой организацию сети учреждений для умственно отсталых детей. К началу XX в. в России, как и в Западной Европе, возникает значительное число специальных образовательных учреждений для трех категорий детей: глухих, слепых и умственно отсталых. Однако нет оснований считать, что в дореволюционной России была создана и оформлена национальная система специального образования.

С момента зарождения логопедии как науки наблюдалась ее дифференциация на две области – медицинскую и педагогическую, что и обусловило постоянное совместное участие и врачей, и педагогов в изучении этиологии, симптоматологии и терапии речевых нарушений.

На раннем этапе развития логопедии (рубеж XVIII–XIX вв.) использовался сугубо эмпирический подход. В основном описывались только внешние, большей частью одиночные и разрозненные явления. Расстройства речи рассматривались преимущественно в медицине и касались, главным образом, отдельных клинических случаев. Большинство специалистов считали, что методы преодоления нарушений речи должны носить симптоматический характер, при этом доминирующими были медицинские методы. Однако наряду с ними использовались и дидактические «тренажерские» методы.

На протяжении всей истории развития логопедии исследователи стремились к созданию всеобъемлющей классификации речевых нарушений. Ученые-логопеды одной из первых признают классификацию А. Куссмауля (1877), который подверг критическому анализу сложившиеся ранее представления о видах речевых нарушений и систематизировал их.

Выделению учения о патологии речи в самостоятельную область знаний и появлению классификаций речевых нарушений во многом способствовал выход в свет значительного числа работ, в которых рассматривались как общеметодологические, так и частные вопросы патологии речи. Этому содействовало развитие исследований речи в норме как лингвистами, так и физиологами.

В монографии, опубликованной в 1827 г., профессор Вильнюсского университета И. Франк одним из первых в Европе применил в обобщенном значении термин «дислалия» как наименование всех видов произносительных расстройств различной этиологии. В 30-х гг. XIX в. швейцарский врач Р. Шультесс также ввел этот термин в свои работы. В 60-е гг. XIX в. А. Труссо предложил термин «афазия», который стал применяться в случаях утраты речи. Особенно благоприятные условия для развития логопедии (в современном ее понимании) сложились во второй половине XIX в. По мере того как обогащение естественных наук влияло на производственные и технологические процессы и развитие промышленности, все более повышались требования к подготовке квалифицированных специалистов. Концентрация промышленности, рост больших городов способствовали постоянному увеличению профессиональных групп учителей, служащих органов управления и деловых людей, а также служителей церкви, для которых владение правильной речью становилось необходимостью. Изучались вопросы влияния речевых нарушений на пригодность к военной службе. Таким образом, исправление недостатков речи выступило как общественная потребность.

Особенно благоприятные условия для развития логопедии (в современном ее понимании) сложились во второй половине XIX в. По мере того как обогащение естественных наук влияло на производственные и технологические процессы и развитие промышленности, все более повышались требования к подготовке квалифицированных специалистов. Концентрация промышленности, рост больших городов способствовали постоянному увеличению профессиональных групп учителей, служащих органов управления и деловых людей, а также служителей церкви, для которых владение правильной речью становилось необходимостью. Изучались вопросы влияния речевых нарушений на пригодность к военной службе. Таким образом, исправление недостатков речи выступило как общественная потребность.

Научному становлению логопедии способствовали исследования Г. Гельмгольца в области физиологии слуха и анализа звука, открытие Даксами (отцом и сыном) зависимости нарушений речи и поражения коры головного мозга (1836), издание фундаментальных трудов Куссмауля. К началу XX в. изменилось, вернее, уточнилось мнение специалистов о заикании как сложном психофизическом расстройстве (Гутцманн А., 1879; Куссмауль А., 1878; Коэн А., 1878 и др.). Предпринимались попытки объяснить это нарушение различными видами неврозов – ожидания, страха, неполноценности, навязчивого невроза и др. Решающее значение для ле-

чения этого типа речевого нарушения имели труд А. Гутцманна «Заикание и его надежное устранение методически разработанным и проверенным на практике способом» (1879), а также его практическая работа в качестве сурдопедагога и логопеда.

Указанные факторы послужили основой для включения логопедии как специального предмета в учебный план Берлинского университета.

В России в 60–80-х гг. XIX в. начали появляться многочисленные переводы зарубежных трудов по патологии речи, и в то же время на научную арену выступили отечественные исследователи А.Я. Кожевников (1874), В.М. Тарновский (1867, 1868), которые приоритетно изучали проблемы афазии. Наблюдалась тенденция теоретического осмысления эмпирического материала по патологии речи.

Постепенно выделялись самостоятельная область знания – «логопатология» (термин А. Куссмауля); логопедия как педагогическая наука пока отсутствовала, а педагогические подходы к коррекции речевых нарушений встречались только в переводах зарубежных изданий.

С 1980-х гг. интерес к проблемам патологии речи заметно усилился: они оказались предметом исследования ряда отечественных авторов (М.М. Манассеина, 1882; И.А. Сикорский, 1889; И.К. Хмелевский, 1897; В.Ф. Олтушевский, 1898; А.Ф. Острофадецкий, 1899 и др.) и охватывали уже практически все формы речевых расстройств.

Обозначились два основных подхода к изучению речевых расстройств – механистический и функциональный, причем последний приобретал все большую значимость. В.Ф. Олтушевский сформулировал предмет и объект логопатологии, разработал ее систематику. Постепенно в недрах логопатологии зарождается логопедия. Для России этот период уникален тем, что был прерван двумя революциями, приведшими к коренному переустройству государства и общества. Предпосылки формирования национальной системы специального образования начали складываться в одном типе государства – монархической России, а оформляется она в государстве другого типа – социалистическом. С этого момента отечественная система специального образования коренным образом отличается от западноевропейских, так как строится в логике социалистического государства на принципиально иных идеологических, философских постулатах, ценностных ориентациях, ином понимании прав и свобод человека.

После революции 1917 г. система специального образования, строящаяся «в борьбе с филантропическими принципами воспитания и обучения аномальных детей», впервые становится частью государственной образовательной системы. В контексте коммунистической идеологии пе-

реосмысливаются гражданские права, цели и задачи образования. Во исполнение Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа (1918) церковь отделяется от государства и школы, запрещается филантропически благотворительная деятельность, упраздняются все благотворительные общества, братства, ведомства. Подчиненные им детские учреждения передаются Наркомздраву либо Наркомпросу. На последний была возложена ответственность за воспитание детей с отклонениями в развитии, «умственно отсталые дети воспитываются во вспомогательных школах Народного комиссариата просвещения; телесно дефективные дети (глухонемые, слепые, калеки) воспитываются в специальных учреждениях Народного комиссариата просвещения».

Политика государства по отношению к детям с выраженными отклонениями в умственном и физическом развитии становится частью государственной политики по отношению к социально неблагополучным категориям детей. Формируемая в Советской России система специального образования предусматривала создание сети специальных учебных заведений, где, обучаясь, дефективные дети изолировались от общества.

На этом этапе становления советской специальной школы работают педагоги-энтузиасты и дефектологи-педологи: Д.И. Азбукин, П.Г. Бельский, П.П. Блонский, А.В. Владимирский, Л.С. Выготский, В.А. Гандер, А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, А.С. Грибоедов, А.М. Елизарова-Ульянова, В.П. Кашенко, Б.И. Коваленко, А.А. Крогиус, Н.К. Крупская, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Н.М. Лаговский, М.П. Постовская, П.П. Почапин, С.С. Преображенский, Е.Ф. Рау, Н.А. Рау, Ф.А. Рау, В.А. Селихова, И.А. Соколянский, Д.В. Фельдберг и многие другие.

Оформление отечественной системы специального образования произошло в конце 20-х гг. XX в.

5. 4 этап развития коррекционной педагогики (постнеоклассическая наука (со второй половины XX в.))

На рубеже столетий сложились исключительно благоприятные условия для становления логопедии как самостоятельной науки о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Проявлению интереса к исследованию патологии речи и голоса способствовали прежде всего возросшие социально-экономические потребности общества в «речевых» профессиях, а также смена стиля мышления в науке (переход от видимости к действительности). Этому немало содействовало и активное развитие наук о че-

ловеке – анатомии, физиологии, клинической медицины и др., в недрах которых накапливались знания о патологии речи и голоса.

Конец XIX в. и начало XX в. в большинстве западноевропейских стран явились периодом становления и развития логопедии как самостоятельной науки о патологии речи (собственные объект, предмет и методы), приобретения ею официального статуса. Сформировался междисциплинарный подход к изучению нарушений речи, который позволил использовать данные многих наук о человеке. Многими исследователями разрабатывались этиопатогенетические, системные методы преодоления речевых патологий; появились специальные педагогические методы, которые прежде всего учитывали роль психологических и социальных факторов в процессе предупреждения и преодоления различных форм нарушений речи.

Научно-теоретические и опытно-экспериментальные труды специалистов различных профилей – невропатологов, психиатров, отоларингологов, физиологов, психологов, лингвистов, педагогов – способствовали открытию специальных учреждений, целью которых было всестороннее изучение речевых нарушений и оказание помощи людям с различными видами речевой патологии.

В 1929 г. Л.С. Выготский определил дефектологию как самостоятельную науку, располагающую собственным объектом исследования и отличающуюся от других наук. Как В.П. Кащенко и Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский считал, что ориентиром для педагога и для психолога должны быть сохраненные и потенциальные возможности ребенка. Выготский подчеркивал, что задача вспомогательной школы заключается не в «лечении» дефекта, а в развитии тех здоровых пластов, которые имеются у каждого ребенка с тем или иным нарушением в развитии, так как сам дефект либо мало, либо совсем не поддается медицинскому и педагогическому воздействию.

В 30–40-х гг. XX в. формируется новое научное направление в психологии – нейропсихология, основоположником которой стал ученик Л.С. Выготского – Александр Романович Лурия (1902–1977). Он разработал теорию системной динамической локализации высших психических функций, которая позволила понять влияние локальных поражений мозга на возникновение нарушений интеллектуальной деятельности, памяти, речи, управления движениями. Благодаря исследованиям А.Р. Лурия в области нейролингвистики был достигнут значительный прогресс отечественной логопедии, а именно афазиологии.

Знания, огромный практический опыт, экспериментаторский подход, увлеченность своим делом позволили Н.А. Рау в первые десятилетия XX в. создать современную для той поры систему дошкольного воспитания глу-

хих. Основные ее идеи изложены в монографии «Дошкольное воспитание глухонемых» (1947). Всей своей деятельностью Н.А. Рау доказала огромное значение ранней педагогической помощи глухому ребенку и развития у него устной речи и остаточного слуха. Н.А. Рау всемерно содействовала становлению и развитию системы дошкольного воспитания глухих детей в СССР, Н.А. Рау и Ф.А. Рау принадлежит инициатива открытия кружка по чтению с губ для плохо слышащих взрослых (1922). Видное место в ленинградской научной школе сурдопедагогики и логопедии советского периода принадлежит Михаилу Ефимовичу Хватцеву (1883–1977).

Именно ему принадлежит приоритет в создании практических основ отечественной логопедии как педагогической науки, введении в поликлиниках штатной единицы логопеда, открытии логопедических пунктов при общеобразовательных школах страны и установлении разносторонних международных связей с учеными Западной Европы.

М.Е. Хватцев впервые разделил причины речевых нарушений на внешние и внутренние, особо подчеркнув их тесное взаимодействие, выделил органические (анатомио-физиологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины.

Становлению отечественной логопедии в конце XIX – первой четверти XX в. способствовала сформировавшаяся методика И.П. Павлова и Сеченова. Предложенная ими «рефлекторная методология» содействовала становлению и развитию научно-материалистической базы логопедии как научной дисциплины.

Речевая деятельность рассматривалась в это время исследователями в области логопедии как совокупность определенным образом организованных сложных рефлекторных движений речевых органов. Такая точка зрения сохранялась до середины 1930-х гг.

Ученые все чаще обращаются к исследованиям расстройств речи у детей (Г.Я. Трошин, М.В. Богданов-Березовский, Г.Д. Неткачев, М.В. Адеркас и др.). Одной из первых отечественных публикаций по данной проблеме, выходящей на анализ проблемы косноязычия, стала работа С.М. Доброгаева «Картавость, ее происхождение и лечение» (1922).

В этот период и исследователи, и логопеды-практики выделяли три основные формы речевых нарушений у детей: косноязычие, заикание и комбинированная форма, т.е. сочетание косноязычия и заикания. Эти группы как бы объединяли в себе почти все известные тогда нозологические типы нарушений речи – алалию, дизартрию, заикание, ринолалию, тугоухость, глухоту, умственную отсталость и некоторые другие. Позднее на основе этой группировки была разработана медицинская (клиническая) класси-

фикация речевых расстройств у детей. Развитие экспериментальной педагогики и психологии повлияло и на становление логопедии – значительное место в логопедических исследованиях начинает занимать эксперимент.

Именно в этот период логопедия приобретает статус самостоятельной науки, имеющей собственные научно-теоретические основы. Новыми способами коррекции речевых нарушений, как отмечает А.В. Безлюдова, все чаще становятся этиопатогенетические, системные, комплексные методы. В то же время симптомологические, механические методы продолжают оставаться в силе до конца 1930-х гг. И в исследованиях, и при коррекции речевых нарушений все в большей степени начинают использоваться педагогические методы.

Однако процесс смены методологии и методов изучения и коррекции речевых нарушений развивается довольно медленно. В первой половине 1930-х гг., указывает И.Т. Власенко, «...содержание и задачи логопедии... исчерпывались разработкой и использованием технически сложной системы тренировочных приемов, направленных на коррекцию «рефлекторно-ассоциативных механизмов» устной речи, – произношения звуков, слогов, фраз и речевого дыхания. Различные дефекты речи представлялись, как правило, изолированными, самостоятельными по происхождению симптомами, не связанными друг с другом, с речевой деятельностью».

Начало новому этапу в развитии логопедии было положено в последующие годы, когда в принципе был пересмотрен рефлексологический подход к анализу речевых расстройств у детей и появились новые представления в психологии и патопсихологии о системном опосредованном строении высших психических функций человека, об их социальной обусловленности и прижизненном формировании. Труды Л.С. Выготского способствовали закреплению представлений о системном характере возникновения и развития первичных и вторичных дефектов у детей с нарушениями в развитии. Его идеи о динамической локализации высших психических функций в коре головного мозга определили становление современных научных основ нейропсихологии и логопедии.

Исследования в психологии и языкознании позволили противопоставить симптоматическому, рефлексологическому подходу новое видение речевой деятельности как сложного системного функционального единства, составные части которого (фонетика, лексика, грамматика) в процессе дизонтогенеза закономерно зависят одна от другой, формируют и обуславливают друг друга. Разработка этой новой концепции принадлежит прежде всего Рахили Марковне Боскис (1902–1996) и Розалии Евгеньевне Левиной (1908–1989) – «Теория акустической агнозии» (1936).

Кроме того, Р.Е. Левиной был проведен системный психологический анализ нарушения фонематических представлений, различных сторон устной речи письма и чтения, «языкового сознания» у детей с нормальными интеллектом и слухом, послуживший значительным вкладом в развитие отечественной логопедии и психологии. В результате этих исследований удалось вычленить различные по структуре и патопсихологической природе первичные и вторичные (системные) речевые дефекты. Р.Е. Левиной принадлежит разработка оригинальной, научно и практически обоснованной типологии неговорящих детей в соответствии с формой «преобладающей недостаточности», которая позволила обосновать необходимость дифференцированного подхода к изучению и коррекционному обучению детей с нарушениями речи. Были подготовлены психолого-педагогические рекомендации для индивидуальной работы с детьми; для логопедов-практиков и учителей вышло методическое пособие «Сборник речевых игр» (1941) Т.И. Куприяновой, Р.Е. Левиной, О. В. Правдиной, Н.С. Самойленко.

Богатый опыт оказания многоаспектной логопедической и сурдологической помощи в военное время значительно обогатил логопедию в научном плане, особенно в области изучения афазий и коррекционного воздействия при этих формах нарушения.

Благодаря исследованиям М.С. Певзнер и Г.Е. Сухаревой была разработана научно обоснованная систематика и классификация олигофрении, обобщившая результаты многолетнего клинического изучения умственно отсталых детей.

Предметом глубокого научного интереса дефектологов становятся и дети с сочетаниями нарушений зрения, слуха и интеллектуальной недостаточностью (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, А.В. Апрашев и др.).

Важное значение для развития логопедии имели клинические исследования Н.Н. Трауготт (1904–1994), посвященные изучению физиологии высшей нервной деятельности при различных патологиях речи (алалии, афазии и глухоте у детей, афазии у взрослых), которые велись ею на протяжении нескольких десятилетий.

Клинико-физиологическими аспектами проблемы ДЦП занимались О.Ф. Архипов, О. Бадалян, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Л.И. Переселени, К.А. Семенова, М.Б. Эйдинова и др. Особенно значительным в рассматриваемый период был вклад в развитие теоретических и практических аспектов проблемы клинического и педагогического изучения ДЦП, сделанный Маргаритой Васильевной Ипполитовой и Еленой Михайловной Мастюковой. В Институте дефектологии АПН СССР проводился консуль-

тативный прием детей этой категории для специальных школ, занимавшихся их обучением, создавались учебные и коррекционные программы, апробировались оригинальные методические разработки, составлялись методические рекомендации, изготавливались дидактические пособия.

Не менее значимы и разносторонни результаты научной деятельности другого советского психолога – Жозефины Ильиничны Шиф (1904–1978). Большинство ее исследований было посвящено изучению психологических особенностей развития мышления и языка словесной речи (в отличие от жестового языка) у глухих детей. Видным специалистом в области психологии умственно отсталых детей была Сусанна Яковлевна Рубинштейн (1921–1990), одна из основателей экспериментальной патопсихологии, ученица А.Р. Лурия. Дальнейшее развитие *получило научное и методическое* направление, связанное с формированием и развитием устной речи глухих детей (В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, Л.В. Нейман, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина и др.). С именем Григория Митрофановича Дульнева (1909–1972), руководителя сектора (отдела) вспомогательных школ Института дефектологии АПН СССР, связана разработка многих теоретических и практических проблем олигофренопедагогики, в том числе отбора учащихся во вспомогательные школы, содержания, методов и организации коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми, формирования личности такого ребенка. Отечественная логопедия в рассматриваемый период характеризуется развитием научно обоснованного подхода к раскрытию закономерностей развития речевой деятельности детей разных возрастных групп. Исследования отечественных специалистов в области логопедии позволили раскрыть механизмы взаимодействия между нарушениями слухового восприятия и речедвигательной функции, между произносительной деятельностью и фонемообразованием, между нарушениями устной и письменной речи. Была установлена взаимозависимость нарушений звуковой и смысловой стороны речи, выявлено сложное и многообразное содержание психических процессов, принимающих участие в формировании речевой деятельности. Логопедические исследования ставили своей целью уточнение особенностей влияния нарушений речи на усвоение ребенком родного языка; в них постоянно велся поиск путей и средств предупреждения школьной неуспеваемости, обусловленной наличием у ребенка речевых нарушений.

В 1950–60-х гг. проводилось массовое психолого-педагогическое и логопедическое изучение учащихся начальных классов общеобразовательных школ, у которых обнаруживались изолированные и общие нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сфер речевой

деятельности. В этих исследованиях получили свое углубленное развитие и практическое воплощение, предложенные Р.Е. Левиной в 1930-х и 1950-х гг. методические принципы анализа речевых нарушений: развития дефектной функции; системного подхода; взаимосвязи нарушенной речи с другими развивающимися психическими процессами. Материалы этих исследований нашли отражение в трудах многих авторов: Р.Е. Левиной (1958, 1959, 1960, 1961); Н.А. Никашиной (1959, 1961); Л.Ф. Спириной, Р.И. Шуйфер (1962); Г.А. Каше (1961, 1962); Л.М. Чудиновой (1956, 1961); Г.И. Жаренковой (1957, 1961); А.В. Ястребовой (1962), Н.А. Чевелевой (1962) и др. Результаты этих исследований подтверждали наличие взаимосвязи между различными речевыми и неречевыми процессами; показывали, что наряду с дефектами произношения у детей имеют место и недостатки звукового анализа слов, и специфические ошибки в письме, и другие системные нарушения.

В логопедическую практику начали широко внедрять новые методики преодоления и предупреждения нарушений произношения, основанные на системной коррекции произносительной стороны речи, что позволяло достигать положительного коррекционного эффекта в преодолении «скрытых» и явных вторичных дефектов. Это, в свою очередь, обеспечивало формирование у детей психологических структурно-динамических механизмов внутренней готовности к успешному овладению родным языком, что способствовало преодолению неуспеваемости и успешному обучению в школе.

В этот период отечественной логопедии использовались две классификации: психологическая типология Р.Е. Левиной и «рабочая» клиническая классификация О.В. Правдиной (1958), С.С. Ляпидевского и Б.М. Гриншпуна (1969).

В 1960–70-х гг. в результате исследований были обозначены и описаны типы речевых аномалий у детей как в школьном, так и в дошкольном возрасте, проведен анализ нарушений в овладении детьми различными компонентами языковой системы, глубоко изучены системные свойства лексических, грамматических, синтаксических нарушений, дефектов письма и чтения в зависимости от степени выраженности фонетико-фонематической недостаточности и изменения звуковой и слоговой структуры слова у детей с различными формами речевых нарушений. Благодаря работам ведущих отечественных ученых в области логопедии были уточнены и обогащены представления о предмете, принципах и методах логопедии (Р.Е. Левина, 1968, 1975, 1979; Л.Ф. Спиринова, 1968; Г.В. Чиркина, 1967, 1972; А.В. Ястребова, 1968; И.К. Колповская, 1965, 1970; Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, 1973 и др.).

Большое значение для практической работы логопедов имела педагогическая классификация детей с речевыми нарушениями, представленная Р.Е. Левиной, которая предусматривала методически единую форму специального фронтального обучения детей с различными нарушениями речи, имеющими нормальный слух и первично сохранные возможности умственного развития. Эта классификация во многом базировалась на теоретических положениях языкознания о системном строении языка как универсального средства общения и идеях Л.С. Выготского о внутренней речи и ее регуляторной функции по отношению к внешней речи. В 1970-х гг. новым аспектом логопедической теории и практики становятся разработка и организация деятельности специальных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, научное обоснование коррекционно-педагогического процесса. Если ранее логопедия преимущественно занималась разработкой технических приемов коррекции устной речи (произношения, речевого дыхания, темпа и ритма речи), то теперь, основываясь на новом понимании сущности речевого дефекта, использовались иные пути коррекционно-педагогической помощи. Раньше отдельные проявления речевых нарушений рассматривались как самостоятельные дефекты, имеющие разнородный патогенез, а согласно новому пониманию сущности дефекта и в диагностике, и в коррекционном воздействии начинает превалировать системный подход. Ученые обосновали системный характер речевых нарушений, их взаимосвязь и взаимодействие. Были также установлены связи между лексической, грамматической и фонетической сторонами речевой деятельности, определенное соответствие между отклонениями в развитии речи и психики детей.

Разработанные теоретические позиции послужили научным обоснованием дифференциальной диагностики речевых нарушений в детском возрасте, принципов анализа нарушений и выявления характерных уровней речевого недоразвития. Все это укрепило научную базу коррекционно-педагогического процесса в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В течение рассматриваемого периода продолжали свое развитие отечественные научные школы в логопедии: ленинградская (М.Е. Хватцев, Е.С. Иванов, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, Л.Г. Парамонова и другие) и московская (Л.И. Белякова, И.Т. Власенко, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Е.М. Мاستюкова, Ю.Б. Некрасова, О.В. Правдина, В.И. Селиверстов, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, В.М. Шкловский и другие).

Фундаментальные исследования в логопедии ведутся как в научно-исследовательской структуре (Институт дефектологии АПН СССР), так и в системе высших учебных заведений страны – на кафедрах логопедии МГПИ им. В.И. Ленина и ЛГПИ им. А.И. Герцена.

Лариса Степановна Волкова работала над выявлением особенностей и путей коррекции системных речевых расстройств у детей с нарушениями сенсорного, интеллектуального и двигательного развития, что позволяло глубоко раскрывать особенности механизмов, структуры сложных речевых расстройств и динамику их проявлений, приступить к созданию комплексных методик коррекционно-педагогического воздействия. Еще с конца 50-х гг. XX в. прошедшего столетия получила широкое развитие система логотерапевтической помощи подросткам и взрослым, страдающим заиканием. В 1957–1959 гг. Виктор Маркович Шкловский (Клиническое психоневрологическое объединение им. академика И.П. Павлова) разработал комплексную систему медико-педагогических мероприятий для людей с этой формой нарушения речи. К началу 90-х гг. XX в. отечественная специальная педагогика превратилась в динамично развивающуюся отрасль научно-практического знания в структуре педагогики. Отечественные ученые-дефектологи высоко оценили значение описанного периода (вторая половина XX в.) для развития специальной педагогики, назвав его «золотым веком советской дефектологии». Уже с конца 1980-х гг. в научно-педагогическом сообществе дефектологов наметилось понимание необходимости перемен, смены приоритетов в специальном образовании: от преобладающего внимания к проблемам достижения цензового образования ко все более полному осознанию значимости реальных потребностей ребенка с ограниченными возможностями, необходимости раннего выявления нарушений в развитии, оказания своевременной комплексной помощи, создания жизненных и образовательных условий, которые бы в максимальной степени помогли именно данному ребенку, а не некоему среднему, в развитии, в социализации, в жизненной самореализации.

Изучение зарубежного опыта помогло увидеть, что полноценная социальная интеграция немислима без как можно более ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями, без ранней интеграции такого ребенка в окружающую среду, в том числе и в образовательную среду обычных детей.

РАЗДЕЛ 2

ЛОГОПЕДАГОГИКА

1. Общие вопросы теории логопедологии

Логопедология – отрасль коррекционной педагогики, разрабатывающая теоретические и методические основы обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Предмет логопедологии – методы и приемы обучения и воспитания лиц с речевыми расстройствами.

Задачи логопедологии.

1. Разработка научно-обоснованных принципов и методов обучения и воспитания лиц с нарушениями речи, а также предупреждение речевых расстройств.

2. Изучение развития речи в соответствии возрастной норме.

3. Определение этиологии, симптоматики, степени проявления и структуры речевого дефекта.

4. Разработка приемов психолого-педагогической диагностики речевых расстройств.

5. Разработка принципов организации логопедической помощи.

6. Систематизация речевых расстройств.

7. Раннее выявление и устранение речевых нарушений у детей.

Центральная проблема логопедологии – это поиск путей разрешения противоречий между необходимостью взрослых передать ребенку с ТНР социальный и культурный опыт и реальными возможностями ребенка, поскольку традиционные способы решения образовательных и воспитательных задач оказываются недостаточными.

Актуальные проблемы логопедологии – разработка технологий взаимодействия специалистов разного профиля, участвующих в образовательном процессе, разработка содержания и методов взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ТНР, определение роли и функции компьютерных технологий в решении центральных проблем коррекционного обучения, разработка методов и технологий качественной индивидуализации специального образования, совершенствование интегрированного обучения и разработка новых форм взаимодействия массового и специального образования.

Логопедология тесно связана с другими науками. Различают внутрисистемные и межсистемные связи. К внутрисистемным относят связи

логопедагогике с педагогикой, с различными отраслями специальной педагогики, с общей и специальной психологией. К межсистемным связям относят связи с медико-биологическими и лингвистическими науками.

Предмет	Развитие и формирование речи ребенка при различных отклонениях от нормального онтогенеза в условиях целенаправленного педагогического процесса. В структуру педагогического процесса входят: субъект, объект, содержание, логопедическая диагностика, критерии эффективности логопедического воздействия.
Субъект	Дети, имеющие нарушения речи, обусловленные несформированностью, недоразвитием или повреждением на раннем этапе онтогенеза речевых, психологических или физиологических ее механизмов, при наличии нормального слуха, зрения и сохранных предпосылок интеллекта.
Задачи	1. Исследование закономерностей специального обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития. 2. Разработка методов ранней педагогической диагностики речевых расстройств, педагогической типологии недоразвития речи в дошкольном возрасте. 3. Определение принципов, содержания и методов коррекционного обучения языку и речи. 4. Разработка программ, создание дидактических пособий, методических систем занятий и упражнений, составление рекомендаций для ДОУ и родителей.
Принципы	1. Принцип развития (опора на зону ближайшего развития, ведущую деятельность, последовательность появления форм и функций речи). 2. Принцип системного подхода (речь является сложной функциональной системой, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии, поэтому коррекционное воздействие должно оказываться на все стороны речевой системы). 3. Связь речи с другими сторонами психического развития (речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка в целом). 4. Принцип комплексности (устранение речевых нарушений должно носить медико-психолого-педагогический характер). 5. Принцип обходного пути (формирование новой функциональной системы происходит в обход пострадавшего звена). 6. Дидактические принципы (наглядности, доступности, сознательности, индивидуального подхода и др.).
Методы	1. Организационные (сравнительный, лонгитудинальный, комплексный). 2. Эмпирические (психодиагностические, биографический, наблюдение, эксперимент и др.). 3. Количественный и качественный анализ результатов. 4. Интерпретационные.
Основные понятия	Нарушения речи, расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения.
Взаимосвязь с другими отраслями науки	Логопедагогика – это дидактический аспект логопедии, которая является частью специальной (коррекционной) дошкольной педагогики и связана с медико-биологическими, лингвистическими отраслями науки, различными разделами специальной педагогики и психологии, частными методиками.

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребуемые в жизни и в последующем профессиональном образовании. Компетентность рассматривается как владение компетенцией, готовность к проявлению компетенций, владение умениями и навыками, способами деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов.

Ключевые компетенции рассматриваются как наиболее общие (универсальные) способности и умения, которые позволяют человеку достигать результатов в практической деятельности и личной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

В качестве ключевых компетенций признаются социальная, личностная, коммуникативная, познавательная-информационная.

В контексте компетентностного подхода специальное коррекционное образование рассматривается не как процесс формирования знаний, умений и навыков, а как процесс формирования ключевых образовательных компетенций. Это означает, что в каждом конкретном учебном предмете ведется поиск и выявляются ключевые компетенции, устанавливается их иерархия.

Социальная ключевая компетенция включает социально-бытовую (овладение культурой быта), социально-трудовую, общекультурную (нормативно культурную), раскрывающую овладение национальной культурой и сформированность национального менталитета, компетенцию социального взаимодействия, самопознания и самоконтроля. Последняя отражает знание своих возможностей, потребностей и умение контролировать свое поведение.

Личностная ключевая компетенция включает саногенную (компетенцию здорового образа жизни), ценностно-смысловую (понимание истинных ценностей жизни и сформированность установок по их реализации), полоролевою (овладение правильным полоролевым поведением), правовую (знание и умение реализовать свои права и исполнять обязанности гражданина страны), рефлексивную (умение осуществлять самоанализ и оценивать других).

Коммуникативная ключевая компетенция включает языковую компетенцию, социально-коммуникативную (овладение навыками взаимодействия и сотрудничества), социокультурную (знание культуры социума, к которому человек принадлежит).

Познавательная-информационная ключевая компетенция включает компетенцию познавательной деятельности (учебно-познавательную компетенцию), компьютерно-информационную, информационно-коммуникативную компетенции.

2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют ряд психологических особенностей, которые затрудняют формирование речевой деятельности и требуют целенаправленной коррекции.

Психологический статус ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями характеризуется недостаточной устойчивостью внимания, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в переключении внимания и планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств решения задач. Детям с патологией речи гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. В первом случае наблюдается большее количество ошибок, связанных с нарушением грубых дифференцировок по цвету, форме, расположению фигур. Во втором случае распределение внимания между речью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной, практически невыполнимой задачей. У детей с различными видами речевой патологии имеется значительное снижение произвольного внимания по сравнению с нормой, но специфика этого нарушения определяется степенью его распределения и переключаемости.

У данной категории детей отмечаются серьезные проблемы в развитии восприятия (слухового, зрительного, кинестетического и др.) т.е. в формировании представлений о предметах и явлениях окружающего мира. У всех детей с нарушениями речи отмечаются нарушения фонематического восприятия. Для многих детей с речевой патологией, обусловленной органическими поражениями мозга, характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, который является необходимым условием для обучения детей грамоте. У детей с речевыми дефектами выявлены трудности в пространственной ориентации. Дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, возникают трудности в ориентировке в собственном теле, особенно при усложнении заданий.

При относительной сохранности смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти уменьшается с понижением уровня речевого развития.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется также в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями (анализом и синтезом, сравнением и обобщением, классификацией). У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений, в формировании математических представлений, развитии логического мышления.

Несколько иначе развивается воображение (психологическая основа творчества) у детей с тяжелыми нарушениями речи. Развитию детского воображения способствует своевременное формирование речи, а задержка речевого развития приводит к отставанию в развитии мышления и воображения. Данной категории детей оказывается недоступным выполнение творческих заданий. Они плохо понимают переносные значения слов, метафор и испытывают трудности в составлении творческих рассказов. Это объясняется бедностью словарного запаса, упрощенностью фраз, нарушениями грамматического строя речи, низким уровнем пространственного оперирования образами.

У большинства детей отмечаются нарушения в развитии двигательной сферы, т.е. общей и мелкой моторики (плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении). Наибольшие трудности выявляются при выполнении упражнений для пальцев и кистей рук, сопровождающихся словесной инструкцией.

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности у дошкольников с ОНР: низкая речевая активность в ходе игр, неумение организовать сюжетно-ролевую игру, отказ от участия в играх вербального характера.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами наблюдаются отклонения в эмоционально-личностной сфере. Им присущи пассивность, нестойкость интересов, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, замкнутость, сензитивная зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению.

Для детей с системным недоразвитием речи характерно дифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях (данное положение было подтверждено специальным психологическим исследованием). Однако детям с речевыми нарушениями особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления.

Существенно сказывается на развитии самооценки личности какой-либо дефект психического развития, в частности речевая патология. В.И. Селиверстов выделяет следующие показатели степеней фиксированности детей на своем дефекте:

– нулевая степень фиксированности на своем дефекте. Дети не испытывают ущемления от сознания неполноценности речи или даже совсем не замечают ее недостатков. Они охотно вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, знакомыми и незнакомыми людьми. У них отсутствуют элементы стеснения или обидчивости;

– умеренная степень фиксированности на своем дефекте. Дети испытывают в связи с дефектом неприятные переживания, скрывают его, компенсируя манеру речевого общения с помощью уловок. Тем не менее, осознание детьми своего недостатка не выливается в постоянное, тягостное чувство собственной неполноценности;

– выраженная степень фиксированности на своем дефекте. Дети постоянно фиксированы на своем речевом недостатке, глубоко переживают его, всю свою деятельность ставят в зависимость от своих речевых неудач. Для них характерен уход в болезнь, самоуничтожение, болезненная мнительность, навязчивые мысли и выраженный страх перед речью.

В процессе формирования коммуникативных навыков у детей с системным недоразвитием речи наблюдаются определенные проблемы, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы и приводят к стойким нарушениям общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия: дети с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми. Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений приводит к тому, что бедность словарного запаса, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Процесс общения детей с речевой патологией со взрослыми существенно отличается от нормы как по уровню развития, так и по основным качественным показателям. У большинства детей не сформированы навыки культуры общения, отсутствует представление об уважительной дистанции между ребенком и взрослым в процессе общения.

Таким образом, наличие тяжелых речевых расстройств, проявляющихся в общем недоразвитии речи, приводит к стойким нарушениям общения.

3. Система учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи

Кодекс «Об образовании» гласит, что специальное образование направлено на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество.

Система специального образования включает в себя: участников образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования, образовательные программы специального образования, учреждения специального образования, иные учреждения образования, реализующие образовательные программы специального образования, иные организации, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующие образовательные программы специального образования, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующих образовательные программы специального образования, государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы специального образования, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере специального образования.

Система специального образования в 2015 г. была представлена 141 ЦКРОиР, 46 специальными дошкольными учреждениями, 28 вспомогательными школами (вспомогательными школами-интернатами), 25 специальными общеобразовательными школами (специальными общеобразовательными школами-интернатами).

В условиях интегрированного обучения и воспитания в 2015/2016 учебном году получали образование 30 606 детей с ОПФР (68,3% от общего количества детей, нуждающихся в получении специального образования). В 2015/2016 учебном году в системе специального образования работал 24 181 педагогический работник, из них 10 420 человек (43,1%) имеют специальное образование. Продолжает сохраняться оптимизация сети учреждений специального образования: с одной стороны, характерно закрытие специальных школ и школ-интернатов, с другой, – возникновение и расширение сети центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР).

Характерным для системы специального образования Республики Беларусь является получение образования большинством детей с ОПФР в

учреждениях основного образования, создание специальных условий для обучающихся с особенностями психофизического развития в учреждениях основного образования. Все большее распространение получает интегрированное обучение и воспитание. Интеграционные процессы могут протекать внутри системы специального образования – интернальная форма интеграции (совместное обучение детей с нарушением слуха и детей с интеллектуальной недостаточностью, детей с нарушениями зрения и детей с трудностями в обучении, детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми речевыми нарушениями и др.), или предполагать взаимодействие специального и массового образования – экстернальная.

В зависимости от временной продолжительности совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников различают следующие варианты (модели) интегрированного обучения и воспитания: комбинированная (дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога), частичная (дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образованием, вливаются в массовые группы (классы) на часть дня), временная (все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера), полная (ребенок с особенностями в развитии постоянно воспитывается среди здоровых сверстников; коррекционную помощь им оказывают родители под контролем специалистов).

Выбор той или иной модели интеграции определяется типом учебного заведения (специального или массового), поскольку они обладают различным потенциалом в организации интегрированного обучения и воспитания.

Важнейшей чертой для современной системы образования лиц с особенностями психофизического развития является движение по пути к инклюзивному образованию (включение в единую образовательную среду всех детей, независимо от нарушений, которые у них имеются, от пола, национальности, принадлежности к этнической группе, религии и т.д.). В нашей стране ведется поступательная работа по переходу к инклюзивному образованию. Таким образом, современная система образования направлена на возможно более полное включение детей в единое развивающее, «комфортное» для всех (психологически, физически, педагогически) образовательное пространство.

Система учреждений специального образования для детей с нарушениями речи включает специальные детские сады-ясли, специальные детские сады для детей с ТНР, специальные школы и школы-интернаты, специальные классы и классы интегрированного обучения в общеобразовательных школах. Специальную помощь дети с ТНР могут получать в пунктах коррекционно-педагогической помощи (ПКПП) в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах.

4. Коррекционно-педагогический процесс как целостное явление

Коррекционно-педагогический процесс в специальном образовании представляет собой целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Их содержание, с одной стороны, определяется общими целями и задачами гармоничного развития личности каждого ребенка и учебного коллектива в целом, а с другой стороны, каждое структурное звено решает специфические цели и задачи.

В соответствии с современной концепцией коррекционно-развивающего обучения в структуру коррекционно-педагогического процесса включаются следующие составляющие: диагностико-консультативный, физкультурно-оздоровительный, воспитательно-образовательный, коррекционно-развивающий, социально-педагогический.

Диагностическая работа занимает особое место в коррекционно-педагогическом процессе, играет роль индикатора результативности оздоровительных, коррекционно-развивающих и воспитательно-образовательных мероприятий.

Коррекционно-педагогический процесс в специальном образовании представляет собой целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Их содержание, с одной стороны, определяется общими целями и задачами гармоничного развития личности каждого ребенка и учебного коллектива в целом, а с другой стороны, каждое структурное звено решает специфические цели и задачи.

В соответствии с современной концепцией коррекционно-развивающего обучения в структуру коррекционно-педагогического процесса включаются следующие составляющие: диагностико-консультативный, физкультурно-оздоровительный, воспитательно-образовательный, коррекционно-развивающий, социально-педагогический.

Сущность процесса коррекционного обучения

Обучение – процесс двусторонний, предполагающий, с одной стороны, деятельность учителя (преподавание) по организации и

активизации познавательной деятельности учащихся; с другой – деятельность учащихся (учение) по восприятию учебной информации, ее переработке, осмыслению (усвоению знаний), формированию умений и навыков.

Таким образом, содержательную основу обучения составляет взаимодействие учителя как субъекта и ученика как объекта целостного педагогического процесса.

Особенности процесса обучения в специальном образовательном учреждении: целенаправленность; двусторонность; противоречивость; систематичность; комплексность; коррекционная направленность и т.д.

Учет этих особенностей процесса обучения обеспечивает его динамичность и результативность.

Главные задачи обучения в специальном образовательном учреждении:

- организация познавательной деятельности учащихся по приобретению знаний, формированию практических умений и навыков, расширению кругозора;
- развитие задатков, способностей, познавательной деятельности учащихся или воспитанников;
- стимулирование познавательной активности и самостоятельности;
- формирование у учащихся познавательной активности;
- формирование основ научного мировоззрения.
- всестороннее развитие самооценной, самодостаточной личности, формирование предпосылок для адаптации в социуме.

Движущими силами процесса обучения являются противоречия между выдвигаемыми ходом учебного процесса познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся и их познавательными возможностями.

Противоречия бывают внешние и внутренние. Пример внешнего противоречия: противоречие между задачами обучения и реально существующими условиями их выполнения. Пример внутреннего противоречия: противоречие между стремлением личности к знаниям и способами их достижения. В специальном образовательном процессе эти противоречия усиливаются в связи с недостатками психического развития детей.

Любое противоречие разрешается через включение ученика в деятельность, в активный поиск решения познавательной задачи.

Структура процесса обучения.

Процесс обучения представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из множества структурных элементов.

Структуру процесса обучения составляют: цель обучения; задачи обучения; содержание учебного материала; методы обучения; средства обучения; организационные формы обучения; результат обучения.

В другой интерпретации – структура процесса обучения включает в себя целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, эмоционально-волевой, контрольно-регулируемый и оценочно-результативный компоненты.

Функции обучения.

Функция – это внешнее проявление свойств каких-либо объектов определенной системы. Можно выделить четыре основных функции процесса коррекционного обучения: развивающая, образовательная, воспитательная и коррекционная.

Развивающая функция предполагает развитие личности в процессе обучения. Знания, умения и навыки как, впрочем, и обучение в целом, являются средствами развития личности. Л.С. Выготский выдвинул учение о двух зонах (уровнях) развития личности. «Зона актуального развития» означает имеющийся, уже достигнутый уровень мышления, памяти, воображения и т.п., «зона ближайшего развития» предполагает потенциальный уровень развития, который есть у каждого ученика, и которого можно достичь под руководством педагога. При определенных условиях «зона ближайшего развития» становится «зоной актуального развития» и перед учителем встает новая задача по приближению ученика к очередной «зоне ближайшего развития» и т.д.

Образовательная функция обучения заключается в формировании базовых научных знаний, составляющих основу информационного фонда, а также практических умений и навыков.

Воспитательная функция обучения направлена на достижение цели всестороннего гармоничного (разностороннего, многостороннего) развития учащихся, основу которого составляет базовая культура личности, представляющая собой некоторую целостность, включающую в себя широкий диапазон свойств и качеств личности. Различают нравственную, эстетическую, физическую культуру, культуру умственного труда, культуру семейных отношений и т.д.

Коррекционная направленность процесса обучения предполагает педагогическое воздействие с помощью специальных методов и приемов, стимулирующих у детей компенсаторные процессы развития познавательных возможностей.

5. Научно-методические основы организации образовательной среды для детей с тяжелыми нарушениями речи

Функциями образовательной среды, определяемой как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, является стимулирование различных видов деятельности ребенка, обеспечение их результативности и благоприятного социального статуса ребенка.

Выстраивание образовательной среды должно быть предусмотрено в программах психолого-педагогического сопровождения.

Основными группами средовых ресурсов для детей с нарушениями речи являются: пространственные, предметные, организационные, социально-психологические.

В пространстве кабинета для логопедических занятий (для групповых, подгрупповых и индивидуальных занятий) традиционно выделяются 3 зоны:

1) зона, в которой пространственно-организующим элементом выступает настенное зеркало, перед которым проводится значительная часть индивидуальных занятий по постановке и автоматизации звуков, мимическая гимнастика и другие упражнения. Следует продумать освещение зеркала во время дневных и вечерних занятий;

2) зона для групповых (до 6 учеников) занятий – образуется из столов и стульев для детей, настенных досок (грифельных, магнитных), фланс-леграфа и т.п. Желательно, чтобы в кабинете был круглый стол. Если его нет, то можно сдвинуть столы или расположить стулья полукругом, чтобы учащиеся размещались лицом друг к другу, что важно для взаимодействия;

3) зона рабочего места учителя-логопеда – состоит из стола логопеда, шкафов для наглядных пособий, книг и др., места для магнитофона, компьютера и пр.

Целесообразным является также выделение таких зон, как:

зона для проведения психогимнастики и логоритмических и иных упражнений, связанных с выполнением детьми движений в различных направлениях; зона, элементом которой является кушетка для проведения индивидуальной работы средствами логопедического массажа, дыхательной гимнастики и пр.

Пространство организуется таким образом, чтобы дети могли в нем свободно перемещаться (в том числе – выполнять движения в различных направлениях при проведении психогимнастики и логоритмических упражнений). Важно предусмотреть пространства, постоянно доступные

детям и различающиеся по своей функции и атмосфере, по-разному окрашенные эмоционально; предназначенные для общения и уединения. Если ребенок захочет, то он должен иметь условия для пространственного отделения от других участников группы. Следует помнить о присущей детям с ТНР повышенной истощаемости, утомляемости и предусмотреть указанные подпространства.

Обстановка должна стимулировать речевое развитие ребенка – создаются специальные речевые уголки, которые наполняются различными пособиями для развития мелкой моторики и ручного праксиса; наглядно-иллюстративным материалом по лексическим темам, основным фонетическим группам, а также для развития фразовой речи, фонематического слуха; игрушками для развития диафрагмально-реберного дыхания и др. Желательно выделение и оформление уголков: для куклотерапии и сказкотерапии – с целью развития связной выразительной речи, преодоления логофобии, для песочной терапии, для игр с различным сыпучим материалом и водой («пальчиковый бассейн» – для развития мелких движений пальцев рук, являющегося важным средством стимуляции речи и повышения работоспособности) и др., для занятий изобразительной деятельностью (лепка, аппликация, конструирование, рисование) – с целью развития мелкой моторики, ориентировки в пространстве, планирующей и регулирующей функции речи и т.д.

Предметный аспект образовательной среды для детей с нарушениями речи включает следующее оборудование:

- аппараты и приборы: магнитофон, диктофон, метроном, видеоманитофон, магнитофонные кассеты, зеркала ручные и настенные, персональный компьютер и компьютерные программы «Видимая речь», «Коммуникация», приборы типа АИР, секундомер, песочные часы, экран, диапроектор (или фильмоскоп);

- медицинский инструментарий и материалы: наборы логопедических зондов и шпателей, вата, бинт, марлевые и бумажные салфетки, дезинфицирующий материал;

- специальная мебель и оборудование: умывальник, кушетка – для проведения массажа, релаксационных упражнений, столик для инструментов, стол возле настенного зеркала с местным освещением, экран для закрывания лица логопеда;

- оборудование для демонстрации: настенные доски (грифельные и магнитные), наборное полотно, фланелеграф. Могут быть использованы на генные панно из ковролина, цветной клеенки и другого современного материала, к которому достаточно легко прикрепляются буквы на липкой

основе, карточки со словами, различные картинки и прочее, белый и цветной мел, наборы цветных карандашей, ручек, маркеров;

– дидактический материал: настенная касса букв, настенная слоговая таблица, индивидуальные кассы букв и слогов, звуковые и слоговые схемы, различные речевые игры и игры для развития мелкой моторики, сенсорных способностей, внимания и памяти, мыслительных операций, наглядно-иллюстративный материал для развития устной и письменной речи, игрушки (в том числе звучащие, образные), муляжи, конструкторы, счетный материал, альбомы и другой материал для обследования, книги для чтения, сборники диктантов и др.

Используемые текстовые и иллюстративные пособия должны отвечать техническим и эстетическим требованиям, быть аккуратно выполненными и безопасными для детей.

Помещение должно хорошо проветриваться (для проведения дыхательной гимнастики). Другие гигиенические условия – температурный режим, достаточная освещенность, мебель в соответствии с результатами антропометрии и др. – должны быть оптимальными. Кабинет для логопедических занятий должен отвечать требованиям звукоизоляции.

При организации предметно-пространственной среды (окраска стен, подбор цветовой гаммы портьер, жалюзи, ковровых покрытий, элементов внутреннего дизайна и т.д.) желательно использование хромотерапии – учет свойств цветов (успокаивающее их воздействие или активизирующее).

Особое значение при обучении детей с речевыми нарушениями имеют организационные составляющие образовательной среды, в первую очередь – соблюдение в образовательном учреждении и семье единого речевого режима (системы мероприятий и требований, направленных на закрепление усвоенных детьми правильных произносительных навыков).

Целесообразным является использование в качестве правил, регламентирующих речевую деятельность детей, различных речевых памяток, правил речевого поведения для участников диалогического общения (для заикающихся – основные правила речи, формулы аутогенной тренировки, схема речевого дыхания, для учеников с ОНР – схемы и алгоритмы построения связного высказывания и т.д.).

К организационным средовым ресурсам относится и дифференцированность дозировок учебного, и особенно речевого и языкового материала (с учетом характера речевого нарушения и этапа коррекционной работы), подбор лингвистического материала, коммуникативно значимого для ученика, доступного по содержанию, соответствующего его произносительным возможностям.

Коммуникативная направленность определяет содержание логопедической работы. Предусматривается оречевление, обговаривание естественных ситуаций; бытовых, игровых, учебных, изобразительных, т.е. сопряжение речи с действиями, что позволяет вырабатывать умения связывания содержания события и речевых форм его выражения.

Социально-психологический аспект образовательной среды включает, прежде всего, социальные отношения, нормы, привычки, потребности. Интеграция предполагает, в первую очередь, социальную адаптацию ребенка с ОПФР в общую систему социальных взаимодействий и отношений в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Важным фактором социальной интеграции является общение и сотрудничество со сверстниками, а также отношение к ребенку окружающих взрослых (учителя-логопеда, учителя, родителей детей с нарушениями речи и родителей нормально говорящих детей, обслуживающего персонала). Учитель-логопед взаимодействует не только с ребенком, но и с его семьей (людьми из его ближайшего окружения) – коррекционная работа приобретает «семейную центрированность».

Осн. гр. ср. рес.	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Пространственные ресурсы	В пространстве кабинета для логопедических занятий выделяются 3 зоны: настенное зеркало; зона для групповых (до 6 учеников) занятий – образуется из столов и стульев для детей, настенных досок (грифельных, магнитных), фланелеграфа; зона рабочего места учителя-логопеда – состоит из стола логопеда, шкафов для наглядных пособий, книг и др., места для магнитофона, компьютера и пр. Целесообразно выделение зон для проведения психогимнастики и логоритмических упражнений, связанных с выполнением движений зоны, элементом которой является кушетка, – для проведения индивидуальной работы средствами логопедического массажа, дыхательной гимнастики и пр. Кабинет для логопедических занятий должен отвечать требованиям звукоизоляции и должен хорошо проветриваться (для проведения дыхательной гимнастики).
Предметные ресурсы	специальная мебель и оборудование: умывальник, кушетка – для проведения массажа, релаксационных упражнений, столик для инструментов, стол возле настенного зеркала с местным освещением, экран для закрывания лица логопеда; аппараты и приборы: магнитофон, диктофон, метроном, видеомагнитофон, магнитофонные кассеты, зеркала ручные и настенные, персональный компьютер, приборы типа АИР, секундомер, песочные часы, экран, диапроектор (или фильмоскоп); медицинский инструментарий и материалы: наборы логопедических зондов и пшателей, вата, бинт, марлевые и бумажные салфетки, дезинфицирующий материал; оборудование для демонстрации: настенные доски (грифель-

Осн. гр. ср. рес.	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
	<p>ные и магнитные), наборное полотно, фланелеграф, ковровинограф, белый и цветной мел, наборы цветных карандашей, ручек, маркеров; дидактический материал: настенная касса букв, настенная слоговая таблица, индивидуальные кассы букв и слогов, звуковые и слоговые схемы слов, различные речевые игры и игры для развития мелкой моторики, сенсорных способностей, внимания и памяти, мыслительных операций, наглядно-иллюстративный материал для развития устной и письменной речи, игрушки (в том числе звучащие, образные), муляжи, конструкторы, счетный материал, альбомы и другой материал для обследования, книги для чтения, сборники диктантов и др.</p> <p>Используемые пособия должны отвечать техническим и эстетическим требованиям (тексты и иллюстрации должны быть четкими). Все пособия должны быть аккуратными и безопасными для детей.</p>
Организа- ционные ресурсы	<p>Единый речевой режим (как система мероприятий и требований, направленных на закрепление усвоенных детьми правильных произносительных навыков) в образовательном учреждении и семье. Речь логопеда как образец (орфоэпическая правильность, неторопливый темп, достаточная громкость и выразительность, слитность речи, правильное речевое дыхание, опора на гласные звуки). Дозировки учебного, и особенно, речевого и языкового материала дифференцированы, с учетом характера речевого нарушения и этапа коррекционной работы. Подбор лингвистического материала: коммуникативно-значимого для ученика, доступного по содержанию, соответствующего его произносительным возможностям. Использование в качестве правил, регламентирующих речевую деятельность детей, различных речевых памяток, правил речевого поведения (для детей с заиканием, ОНР и др.).</p>
Социально-психо- логиче- ские ресурсы	<p>Учитель-логопед взаимодействует не только с ребенком, но и с его семьей («семейная центрированность»), действует в рамках технологии профессионального взаимодействия («междисциплинарность взаимодействия»). Терпеливое, тактичное и доброжелательное отношение учителя-логопеда к ребенку и его родителям (в любых ситуациях общения). Специалист выбирает коммуникативную тональность в процессе консультирования родителей и специалистов-смежников. Участие родителей в коррекционно-педагогическом процессе. Формирование у родителей адекватной позиции в отношении наличия того или иного нарушения речи у ребенка.</p>

6. Целеполагание в коррекционно-педагогической работе

Цель является системообразующим фактором всякой, в том числе – коррекционно-педагогической деятельности. Целью коррекционно-педа-

гогической деятельности является не проведение коррекционного занятия, а ребенок, владеющий какими-то знаниями, умеющий что-то делать. Первая характеристика коррекционно-педагогических целей – их ориентированность на ребенка, багаж его знаний, умений и навыков.

Из этого следует способ формулирования коррекционно-педагогических целей – в виде ожидаемых действий, умений детей. Скорректировать недостатки развития за одно коррекционное занятие невозможно. Поэтому, к отдельным коррекционным занятиям следует формулировать не цели («Какие результаты я хочу получить?»), а задачи («Над чем буду работать на данном занятии?»).

Коррекционно-развивающие цели ставятся на более продолжительные отрезки времени, чем отдельно взятое занятие, и определяются в рамках каждой выявленной области недоразвития. Формулирование целей в виде достижений в той или иной области развития – планируемых, желаемых результатов, которые ребенок может продемонстрировать, позволяет составлять четкие диагностические таблицы, оценивать успешность коррекционно-педагогической работы в течение определенного периода, а на основе этого – совершенствовать педагогическую деятельность. Таким образом, психическое развитие ребенка, а также результаты его обучения можно отождествить только с реальными действиями, которые он может продемонстрировать.

Вторая важная характеристика целей, без которой невозможно проектирование коррекционно-педагогической деятельности, – их диагностичность. Цель диагностична, если существуют доступные средства объективной проверки ее достижения. Каждое конкретное коррекционное занятие решает определенные задачи на пути достижения поставленной цели. Основные свойства задач те же, что и свойства целей, – ориентированность на ребенка и диагностичность. Именно характер поставленных задач детерминирует то или иное содержание занятия, его структуру. Однако такую первостепенную роль могут иметь только задачи, выраженные определенным способом.

Правильная формулировка задач идет через планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей: «формировать (развивать, совершенствовать) умение...». Например, «формировать умение пересказывать текст с опорой на символический план», «развивать умение образовывать слова приставочным способом с опорой на образец», «совершенствовать умение ориентироваться на листе бумаги, определяя верх-низ, середину листа» и т.п.

Такие формулировки задач, во-первых, ориентированы на детей, во-вторых, конкретны и диагностичны. Так, педагог ставит задачу не «раз-

вивать речь» вообще, а «развивать умение составлять рассказ с опорой на готовую предметно-графическую схему». Именно такие задачи играют конструктивную роль в определении педагогом содержания предстоящей на коррекционном занятии деятельности, делают эту деятельность целенаправленной.

Целесообразно использовать такие формулировки. Задача в таком случае: 1) ориентирована на ребенка; 2) конкретна, а следовательно, диагностична; 3) конструктивна.

Представим алгоритм формулирования коррекционно-развивающей задачи. Условно можно выделить 4 части формулировки.

Первая часть. В практике существуют три формы выражения первого слова: глагольное существительное, глагол совершенного вида, глагол несовершенного вида. Например, формирование – сформировать – формировать. Так как задача предусматривает ответ на вопрос: «Над чем буду работать на данном занятии?», то наиболее адекватным будет использование глагола несовершенного вида (например, формировать, развивать, совершенствовать, закреплять). Форма глагольного существительного (формирование, развитие и др.) более целесообразна при указании направлений коррекционно-педагогической работы – «формирование учебной деятельности», «формирование пространственных представлений» и т.п.

Вторая часть. Так как задача должна быть конкретной, диагностичной и направленной на достижения детей, то во второй части формулировки должно быть указание на действие, умение, способ деятельности и т.п.

Третья часть. Эта часть формулировки конкретизирует умение – формировать умение что делать? Приведем примерный, ориентировочный перечень глаголов, которые можно использовать в данной части формулировки: выбирать, выделять, отделять, отбирать, называть, обозначать, перечислять, соотносить, подбирать, различать, отличать, сравнивать, устанавливать взаимосвязь, находить, узнавать, оформлять, описывать, характеризовать, формулировать, объяснять, анализировать, классифицировать, (самостоятельно формулируя основания для классификации), систематизировать, дифференцировать, обобщать, определять, решать, вычислять, оценивать, измерять, рассчитывать, использовать, планировать, завершать, контролировать, проверять, осуществлять самоконтроль (в ходе и/или после выполнения работ), изменять, дополнять, сочинять, пересказывать, составлять рассказ (план, диалог и т.п.), ставить, формулировать (вопросы и др.), прогнозировать, предполагать, моделировать (развитие событий, ситуаций и др.), конструировать, создавать, преобразовывать, перестраивать, делить на составные части, выражать, демонстрировать и др.

В ряде случаев формулировка задачи может быть трехсоставной – состоять из указанных трех частей. Например:

- формировать умение ориентироваться на листе бумаги: верх-низ, середина листа;
- формировать умение ориентироваться в схеме собственного тела: левый-правый;
- формировать умение соотносить реальное пространство с планом, ориентироваться в плане комнаты;
- развивать умение передавать пространственные отношения предметов в конструкциях;
- формировать умение обозначать словесно пространственные отношения между предметами;
- развивать умение устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, изображенными на картинках;
- формировать умение выполнять классификацию предметов по заданному признаку;
- формировать умения устанавливать отношения больше, меньше, поровну;
- формировать умение определять первый и последний звук в словах;
- развивать умение предварительного планирования хода выполнения задания;
- развивать умение осуществлять самоконтроль по ходу деятельности.

Четвертая часть. В этой части формулировки задачи может быть указание на:

1) уровень самостоятельности ребенка (использование различных видов опор; указание на выполнение задания с помощью педагога, с частичной помощью педагога, самостоятельно). Например: формировать умение составлять рассказ-описание времени года с опорой на предметно-символический план; развивать умение пересказывать текст с опорой на предметно-графическую схему; развивать умение сравнивать предметы круглой и квадратной формы самостоятельно; формировать умение анализировать образец изделия по вопросам учителя; развивать умение планировать ход выполнения задания с опорой на технологический план и т.п.;

2) способ выполнения заданий (по образцу, по памяти, по представлению, по словесной инструкции). Например: развивать умение образовывать слова приставочным способом по образцу; развивать умение группировать предметы по форме, ориентируясь на образец; совершенствовать умение узнавать объекты (овощи, птиц или др.) по словесному описанию и т.п.;

3) используемый прием. Например: формировать умение сравнивать предметы по величине, используя прием приложения; развивать навык логического запоминания текста, используя прием создания мнемического плана и т.п.

Сформулированная на основе предложенного алгоритма коррекционно-развивающая задача обладает всеми необходимыми характеристиками: ориентирована на ребенка, диагностична и конструктивна.

Еще один аспект постановки коррекционно-развивающих задач – отражение в формулировке их коррекционной направленности. Коррекция, то есть исправление либо ослабление недостатков развития ребенка, осуществляется либо путем формирования у детей отсутствующих умений, способов деятельности и др., либо путем стимуляции развития недостаточно развитых. Коррекционная направленность задачи отражается главным образом в четвертой части представленного алгоритма ее формулирования – указанием на компенсаторные механизмы формирования того или иного умения (с опорой на что оно формируется, каким обходным путем ведем ребенка) или на степень самостоятельности детей на данном этапе коррекционно-педагогической работы.

7. Содержание образования учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Содержание специального образования – педагогически адаптированный социальный опыт (в составе системы знаний, умений, навыков, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений), использование и переработка которого ориентированы на формирование ценностей национальной и общечеловеческой культуры, коррекцию имеющихся физических и (или) психических нарушений, обеспечение самоопределения и самореализации учащихся с ОПФР, повышение качества жизни и адаптацию их в обществе.

Понятие «содержание специального образования» может быть сформулировано как специально отобранная и педагогически обработанная система знаний, умений и навыков в соответствии с познавательными возможностями учащихся, практическим и коррекционно-развивающим значением, завершенностью образования на определенном уровне. Обучение и воспитание учащихся с особенностями психофизического развития органично взаимосвязаны и взаимодополняемы в образовательном процессе, протекающем в специальных условиях, которые включают в себя:

- наличие специальных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств (в том числе и технических) образования, компенсации и коррекции;
- адекватную среду жизнедеятельности;
- проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (логопедами) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами;
- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребуемые в жизни и в последующем профессиональном образовании. Таким образом, компетенция понимается как потенциальное, когнитивное, процессуальное явление, а компетентность – как актуальное, личностное, как результативное. В отдельных публикациях и словарях компетентность и компетенция рассматриваются как синонимы, между ними не устанавливаются различия.

В перспективе специальное образование видится обеспечивающим прежде всего подготовку учащихся к практической деятельности. Для этого они должны на каждом занятии планировать и выполнять различные виды деятельности. Основной задачей специальной школы становится коммуникативно-воспитательная, восполняющая дефицит живого общения между участниками образовательного процесса, обеспечивающая коррекционную и практическую ориентированность, деятельностьную и жизненную направленность обучения. На базе овладения ключевыми компетенциями может произойти переход от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, может стать перспективным повседневное образование и самостоятельные усилия в этом направлении. Ключевые компетенции рассматриваются как наиболее общие (универсальные) способности и умения, которые позволяют человеку достигать результатов в практической деятельности и личной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

В качестве ключевых компетенций признаются социальная, личностная, коммуникативная, познавательная-информационная.

Социальная компетенция соотносится с познанием окружающего предметного мира и формированием умений выполнять жизненно значимые действия с ежедневно используемыми предметами. Ученик усваивает

назначение окружающих предметов, соотносит слово и предмет, овладевает умением самостоятельно применять предметы по их функциональному назначению, выполнять действия, необходимые для удовлетворения жизненно важных потребностей (в пище, питье, одежде и др.). Формируется умение взаимодействовать с окружающими людьми, чему помогает объективная оценка своих возможностей, потребностей и гражданского долга.

Личностная компетенция обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Ученик овладевает способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества. Он знает и выполняет правила здорового образа жизни, следует правилам безопасной жизнедеятельности, владеет половой грамотностью, экологической культурой, соблюдает правила поведения в социуме, имеет ценностные ориентации и нравственные установки, соответствующие национальному менталитету и связанные с жизнью многокультурного общества.

Коммуникативная компетенция включает знание языка (языков) и умение пользоваться им (ими) в группе, в связи с исполнением различных социальных ролей (подчиненного и руководителя, члена семьи и т.д.). Ученик владеет устной и письменной коммуникацией, умеет написать письмо, объявление, записку, задать вопрос, написать доверенность, расписку, заявление, заполнить анкету, денежный перевод. На уроках создаются реальные ситуации, вводятся реальные объекты коммуникации, чтобы ученик умел пользоваться языком.

Познавательная-информационная компетенция отражает владение общеучебными умениями и навыками, свидетельствует об умении школьника мыслить (анализировать, обобщать, сравнивать), познавать новое, умение пользоваться доступными информационно-коммуникационными средствами и технологиями. Предполагается формирование умения пользоваться компьютером, телевизором, телефоном, аудио-видео-записями. Ученик умеет добывать знания, может отличить факты от нереальных событий и сюжетов. Овладение ключевыми компетенциями позволит выпускникам в доступной мере самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем. Эта способность может быть реализована и за рамками школьного образования. В контексте компетентного подхода специальное коррекционное образование рассматривается не как процесс формирования знаний, умений и навыков, а как процесс формирования ключевых образовательных компетенций. Это означает, что в каждом конкретном учебном предмете ведется поиск и выявляются ключевые компетенции, устанавливается их иерархия.

В зависимости от степени ограничения возможностей и, в первую очередь, от сохранности интеллектуальных способностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий, лица с особенностями психофизического развития могут осваивать разные уровни образования. Так, часть людей с тяжелыми нарушениями речи способна не только к освоению общего среднего образования, но и к получению среднего профессионального и высшего образования.

Условия осуществления права и равных возможностей образования определяются государственным образовательным стандартом в виде нормативов, определяемых с учетом физических и психических особенностей учащихся.

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

Образовательные стандарты специального образования устанавливают требования к содержанию учебно-программной документации образовательных программ специального образования, организации образовательного процесса, максимальному объему учебной нагрузки воспитанников, учащихся, обязательному количеству учебных часов на проведение коррекционных занятий, уровню подготовки выпускников.

Образовательные стандарты специального образования определяют обязательный минимум содержания образования, оптимальный объем учебной нагрузки, сроки обучения в соответствии с типом учреждения образования применительно к разным категориям лиц с особенностями психофизического развития, содержат требования к уровню подготовки выпускников с учетом социальной адаптированности и к документам об образовании (Кодекс Республики Беларусь «Об образовании»).

Образовательные стандарты специального образования ориентированы на растущего человека с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его становления и социализации, т.е. с первых месяцев жизни до зрелого возраста.

Стандарт образования введен с целью сохранения единого образовательного пространства. Он раскрывает ступени обучения, их продолжительность, допустимую учебную нагрузку на каждой ступени, дает представление о содержании и структуре образования как целого, в котором присутствуют государственный, региональный и школьный компоненты.

Стандарт специального образования применительно к каждой категории лиц с особыми потребностями отражает требования к общеобразова-

тельной подготовке, коррекционно-развивающей работе, а также к трудовой и начальной профессиональной подготовке.

При разработке этих критериев учитываются как общие недостатки развития для всех детей с ограниченными возможностями, так и особенности, характерные только для определенной категории.

Специальное образование – процесс обучения и воспитания учащихся с ОПФР, включающий специальные условия для получения соответствующего образования, оказание коррекционной помощи, социальную адаптацию и интеграцию указанных лиц в общество.

Учебный план специального образования – нормативный технический документ, устанавливающий перечень обязательных для изучения учебных предметов по классам, количество учебных часов на их изучение, количество учебных часов на проведение коррекционных и факультативных занятий, общее количество учебных часов, финансируемых из республиканского или местных бюджетов.

Оптимальный объем учебной нагрузки – обязательное количество учебных часов, отводимых на изучение учебных предметов, проведение коррекционных, факультативных, стимулирующих, поддерживающих занятий; общее количество учебных часов, финансируемых из местного бюджета в каждом классе в учебную неделю.

Коррекционные занятия – форма организации образовательного процесса во внеурочное время, которая обеспечивает исправление или ослабление имеющихся у учащихся физических и (или) психических нарушений.

Образовательные программы специального образования подразделяются на: образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования; образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования.

Образовательные программы специального образования разрабатываются на основе образовательной программы дошкольного образования и образовательных программ общего среднего образования.

Образовательные программы специального образования реализуются в учреждениях специального образования, а также могут реализовываться в учреждениях дошкольного образования, учреждениях общего среднего образования, детских домах, специальных учебно-воспитательных учреждениях, специальных лечебно-воспитательных учреждениях, образовательно-оздоровительных центрах, иных организациях, индивидуальными предпринимателями, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

Содержание образования отражается в учебных планах и программах, учебниках и пособиях. Существует несколько подходов к его конструированию и структурированию, которые определяют способы составления программы и создания учебника.

Линейный способ – отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно как звенья единой целостной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы – учебный курс.

Концентрический способ – один и тот же вопрос рассматривается несколько раз, при повторе содержание расширяется, обогащается новой информацией и усваивается на более высоком уровне.

Спиралеобразный способ – многократное возвращение к проработке одних и тех же тем и дополнение новых, т.е. ставится проблема, к решению которой учащиеся и педагог постоянно возвращаются, расширяя и обогащая круг связанных с ней знаний и способов деятельности из разных сфер человеческой деятельности.

Модульный способ – все содержание каждой учебной темы как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим блокам: ориентационный, методологический (или мировоззренческий), содержательно-описательный, операционально-деятельностный, контрольно-проверочный.

Учебный план – это сертификат учебного заведения, определяющий:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- полный перечень изучаемых предметов;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов по предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение конкретного предмета.

Количество часов на изучение предмета зависит от его общеобразовательного и развивающего значения, времени, необходимого для формирования знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе изучения курса.

Учебный план разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических и организационных требований, сложившихся традиций. В нем находят отражение принятый обществом воспитательный идеал, намеченные цели, актуальная концепция формирования содержания. Современные учебные планы специальных учреждений образования и учреждений образования общего типа, создавших условия для получения образования лицами с особенностями

психофизического развития, определяют порядок организации образовательного процесса в специальных общеобразовательных школах (школах-интернатах), специальных классах, классах интегрированного обучения.

С учетом конкретных условий деятельности образовательного учреждения определяется протяженность учебной недели для учащихся I–IV и V–X классов.

Структура учебного плана состоит из государственного, коррекционного и школьного компонентов.

По решению педагогического (методического) совета школы количество часов, которые отведены на отдельные предметы коррекционного компонента, может перераспределяться между собой в данных пределах. Занятия проводятся по отдельному расписанию. В зависимости от года обучения и типа образования они включают развитие познавательной деятельности, игру, ритмику и танец, логопедические занятия, коррекцию физического развития и др.

Часы школьного компонента предназначены для проведения стимулирующих и поддерживающих занятий, занятий по интересам, факультативных занятий, спортивных секций, общественно полезной работы; для обучения по смежной профессии. Стимулирующие и поддерживающие занятия организуются администрацией школы в пределах выделенных часов при любой наполняемости групп (не меньше 1 часа в неделю на каждом году обучения), могут проводиться и с отдельными учащимися. Школьный компонент не является обязательным для всех. При проведении занятий необходимо учитывать максимально допустимую учебную нагрузку на одного ученика.

Индивидуальный учебный план составляется на основе базового плана с учетом конкретных условий.

Учебная программа представляет собой государственный документ, утверждаемый Министерством образования, в котором устанавливается содержание и объем знаний, умений и навыков по отдельным предметам и определяется последовательность их изучения по годам обучения. К учебным планам и программам специального образования относятся:

- программы ранней комплексной помощи;
- программы коррекционных занятий;
- учебные планы и программы для школьного звена образования;
- индивидуальные учебные планы и программы для реабилитационного образования.

Программы составляются на основе образовательных стандартов по каждому из изучаемых предметов отдельно. В них конкретизируется со-

держание учебного плана в виде перечня основных вопросов, объединенных в определенные системы темами и разделами программы.

Учебная литература (учебники и учебные пособия) должна создаваться как инструмент процесса обучения и обладать определенными качествами и характеристиками, призванными помочь учащимся более полно усвоить содержание образования. Общие функции учебника: образовательная, реализуемая через усвоение учащимися фактологических сведений и знаний про методологические принципы, которые используются в учебно-познавательной деятельности; воспитательная, заключающаяся в формировании мировоззрения; коррекционно-развивающая, выражающаяся в стимуляции развития познавательной деятельности.

Основные требования к текстовой части учебника сводятся к следующим: соответствие программе, структурная простота построения текста, объяснительный характер, материал в виде размышлений, а не описаний, широкое использование сравнительного метода, наличие в заключительных главах, параграфах итоговых материалов и кратких выводов, дидактически дозированной объем учебного материала, его пошаговое поступательное развертывание, содержание материала учебника должно отвечать принципам научности, доступности, наглядности. Примерно 80% его объема занимает стандартная модель (общечеловеческое знание), 20% – национальный аспект.

Важно выдерживать внешний графический рисунок текста, использовать различные шрифты для выделения особо значимой учебной информации (выделение заголовков и подзаголовков, количество абзацных отступов, размеры абзацев, длина входящих в него фраз и пунктуация). Все это создает ритмический каркас текста. Внутренняя образная наглядность обычно служит одним из факторов, организующих и, в определенной мере, упорядочивающих мысли обучаемого при восприятии им новой научной информации.

8. Методы и технологии обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Метод обучения – это способ педагогического воздействия, который имеет свои цели, свои задачи и представляет собой целостную структуру.

Методический прием – это конкретное, часто элементарное действие учителя, которое вызывает ответное действие ученика.

Методика обучения представляет собой совокупность определенного содержания и методов (педагогическая технология).

Для специальной педагогики особое значение имеет классификация методов с учетом целостного подхода к процессу обучения, разработанная Ю.К. Бабанским. Он выделяет три группы методов.

I группа – методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Данная группа методов включает в себя: словесные, наглядные и практические (передача и восприятие учебной информации – источник знаний); индуктивные и дедуктивные (интеллектуальная деятельность); репродуктивные и проблемно-поисковые (развитие мышления); самостоятельная работа учащихся под руководством учителя.

II группа – методы стимулирования и контроля.

III группа – методы контроля и самоконтроля.

Недостатки развития познавательной деятельности учащихся специальных образовательных учреждений (особенно мышления и речи, сенсорно-перцептивной деятельности, внимания) не позволяют использовать какую-то классификацию или подходы полностью.

В системе коррекционного обучения широко используются словесные, наглядные, практические методы обучения. Возможности их использования достаточно подробно с позиций коррекционной дидактики раскрыли А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко и др.

По способу передачи информации выделяют три группы методов.

1. *Наглядные методы*, к которым относятся наблюдение и демонстрация.

Наблюдение – это целенаправленное восприятие объекта или явления, оно специально планируется педагогом. Может быть кратковременное или длительное, постоянное или эпизодическое.

Демонстрация – это предъявление, показ предмета, явления или действия. Существуют наглядные средства для демонстрации: средства предметной наглядности (реальные предметы или их копии); средства образной наглядности (иллюстрации, слайды, фильмы); условно-символические средства (формулы, символы, схемы).

При их применении следует помнить такие особенности детей, как замедленный темп восприятия, сужение объема восприятия, нарушение точности восприятия. Иллюстрации должны быть крупными, доступными, в реалистическом стиле.

В коррекционной работе применяется принцип обеспечения полисенсорной основы обучения, т.е. обучение строится с опорой на все органы чувств.

2. *Словесные методы*: рассказ – это монолог педагога, содержащий учебную информацию; беседа – это диалог учителя и ученика; объяснение – это комментарий, в котором раскрываются скрытые от непосредственного восприятия существенные признаки, связи, отношения.

Рассказ должен быть лаконичным, четким, изложение материала требует эмоциональности и выразительности. В беседе важно четко формулировать вопросы, они должны быть понятны ребенку.

Словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических.

3. *Практические методы*: упражнения (устные и письменные); продуктивная деятельность; опытно-экспериментальная деятельность, элементы программированного обучения.

Наглядные и практические методы широко используются в практике специального образования. Общепедагогические методы и приемы обучения используются специальной педагогикой особым образом, предусматривающим специальный отбор и сочетание методов и приемов, более других отвечающих особым образовательным потребностям ученика и специфике коррекционно-педагогической работы с ним.

Предпочтение отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции, системы организма.

На начальных этапах обучения предпочтительнее практические и наглядные методы, формирующие сенсомоторную основу представлений и понятий об окружающем мире. Методы словесной передачи учебной информации выступают как дополнительные. На последующих этапах обучения словесные методы выдвигаются на первый план.

Метод работы с учебником также имеет определенное своеобразие: ввиду специфики речевого развития обучающихся в начальных классах объяснение нового материала по учебнику не проводится, так как для полноценного усвоения материала детям необходима собственная предметно-практическая деятельность, подкрепленная живым, эмоциональным словом учителя и яркими образами изучаемого материала.

При реализации наглядных методов обучения, педагог не только демонстрирует объект, о котором идет речь, но должен организовать наблюдение, изучение объекта, научить детей способам и приемам обследования, побуждать детей обобщать и закреплять свой практический опыт в слове.

Разновидностью практического метода обучения является использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод стимуляции и активизации познавательной деятельности детей. Недостаток жизненного и практического опыта, недостаточность психических функций, значимых для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры вызывают необходимость обучения таких детей

игре, а затем постепенного включения игры как метода обучения в коррекционно-образовательный процесс.

Таким образом, в специальном образовании практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования.

В специальной педагогике процесс воспитания проходит в осложненных условиях: необходимо не только решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, но и обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании применительно к каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии социальных, в том числе коммуникативных, поведенческих и иных навыков, личностных качеств. Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе.

Как и методы обучения, методы воспитания детей с отклонениями в развитии имеют специфику в применении. Метод приучения и упражнения используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, таких как санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др. Этот и другие практически-действенные методы (игра, воспитывающие ситуации) применяются в сочетании с различными информационными методами.

Адекватность восприятия воспитывающей информации зависит как от сложности ее содержания, так и от уровня сенсорных возможностей ребенка. В этой связи большую воспитательную значимость имеют методы, которые позволяют опираться на визуальную информацию, сопровождаемую комментариями, разъяснениями педагога, а также эффективно использовать примеры из окружающей ребенка жизни. Следует подчеркнуть, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста с особенностями в развитии действия, поступки, взгляды, суждения, привычки педагога, воспитателя являются долгое время образцом для подражания, а авторитет – непререкаемым и неоспоримым. Побудительно-оценочные методы (поощрение, наказание) также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребенка словесным поощрением («хорошо», «верно», «молодец») и материальным. Причем степень материальной ценности поощрения постепенно уменьшается: лакомство, игрушка – их образные заменители (картинка с изображением лакомства,

игрушки) – абстрактный заменитель (фишка или иной символ поощрения: флажок, звездочка, знак «+» и пр.) – только словесное поощрение.

Методы наказания также имеют практически действенный характер, так как словесное порицание, тем более в резкой форме, категорически неприемлемо. Ребенок, не имеющий достаточного опыта и знаний норм морали, социального взаимодействия, социального поведения, не умеющий регулировать и контролировать в необходимой степени свои движения, эмоции, поступки, зачастую не может быть виноват в совершенных им осуждаемых действиях. Поэтому педагог, воспитатель должны всегда проявлять необходимую сдержанность в порицании ребенка и выражать неодобрение строгим взглядом, покачиванием головой, сопровождая эти знаки неудовольствия словами: «плохо», «некрасиво», «стыдно», «мне неприятно видеть (слышать) это», «я огорчен (а)». В крайних случаях применяется естественное ограничение действий, привлечение ребенка к исправлению или устранению последствий негативного поступка. По мере развития ребенка становятся возможными и словесные формы наказания: словесное порицание, выговор. Применение метода наказания эффективно лишь в том случае, если ребенок понимает, что совершил плохой поступок; если наказание не унижает ребенка и не причиняет ему физической боли; если наказание применяется нечасто и не вырабатывается привыкание к нему.

Педагог, воспитатель никогда не должны повышать голос в общении с ребенком, даже при его порицании. Исключением из этого правила являются только те ситуации, в которых действия ребенка несут опасность его жизни или здоровью. Непривычно громкий голос педагога, воспитателя в данном случае является для ребенка сигналом опасности, предостережения.

В подростковом и юношеском возрасте с появлением реальных результатов все большее место занимают информационные и стимулирующие методы воспитания, опирающиеся на интеллектуальные и речевые возможности воспитанников (беседы, встречи, консультирование, привлечение средств искусства и литературы, поощрение, доверие, порицание, осуждение и пр.).

9. Средства обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Учебно-познавательная деятельность человека с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных средств. Поэтому необходимо применение специальных средств обучения и воспитания.

Средства обучения должны соответствовать принципам специального образования. В связи с этим ценность использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для учащихся.

Слово учителя является средством передачи ученикам знаний. К речи учителя-дефектолога предъявляются особые требования. Речь должна звучать внятно, отчетливо, естественно. Педагог специальных образовательных учреждений должен обладать высокой культурой речи.

Широкое распространение в системе специального образования получило использование *музыкальных средств* воспитания. Во всех типах образовательных учреждений как в учебное, так и во внеучебное время существуют разные формы организации работы с детьми, основанные на использовании разнообразных музыкальных средств.

Изобразительные средства выступают не только как богатейший источник знаний об окружающей действительности, о мире красок, образов, но и как способ выражения своих чувств, впечатлений, эмоций, своего внутреннего мира.

Ручной труд как вид декоративно-прикладного искусства развивает моторику, координацию движений, формирует трудовые навыки, приобщает к культуре и искусству народа, края, страны, знакомит с искусством художественных ремесел, расширяет кругозор и речевой запас.

Художественно-речевая деятельность помогает детям с отклонениями совершенствовать свои речевые навыки, преодолевать страх и неуверенность в процессе пользования речью, развивает способность чувствовать красоту языка, поэтического и художественного слова, духовно обогащает детей, вызывает у них интерес к литературному чтению.

Театрализованно-игровая деятельность. Основной язык театрального искусства – действие, основные признаки – диалог и игра. Приобщение к миру театра позволяет воспитывать положительные личностные качества, нравственно-этические основы, развивать психические функции (внимание, воображение, речь, память).

Использование средств искусства способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии, активизации познавательных интересов, приобщению к духовной культуре, освоению различных форм социальной жизни и в итоге социальной адаптации человека с ограниченными возможностями, активному участию в общественной, культурной и досуговой деятельности в социальной среде.

В специальном образовательном процессе широко используется разнообразная *печатная продукция*: книги, пособия, журналы, рабочие тетради, при этом особая роль принадлежит учебникам.

Учебники, издаваемые для различных категорий детей с отклонениями в развитии, имеют свою специфику. Их содержание и структура модифицированы в зависимости от характера и степени тяжести нарушений у обучающихся, их возраста, характера учебного предмета.

В процессе специального образования широко используются *наглядные средства обучения*. При их выборе следует стремиться к натуральности предлагаемых для ознакомления и исследования объектов и предметов; обеспечивать наглядно-действенный характер знакомства и исследования с использованием всех сохранных анализаторов, включая осязание, обоняние и вкус. Воспринимаемые чувственно-наглядные образы, признаки предметов, явлений должны быть закреплены в слове. Для большинства категорий детей с отклонениями в развитии овладение речью представляет большую сложность, поэтому довольно часто в практике специального обучения используются средства словесной наглядности: записи, производимые на доске; словарь, схемы речевых высказываний, размещенные на наборном полотне или фланелеграфе.

Достаточно широкое использование в системе специального образования получили технические средства обучения (ТСО). Применение их играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей.

В ходе организации коррекционно-образовательного процесса используются разнообразные аудиовизуальные средства: кинофильмы, диафильмы, кодопозитивы, диапозитивы, мультимедийные средства и др.; а также средства, корригирующие проявления дефекта: звукоусиливающая аппаратура индивидуального и коллективного использования (при обучении лиц с нарушением слуха), лупы, очки, монокуляры и бинокляры, приспособления для вдевания нитки в иголку, трости для обеспечения возможности самостоятельного передвижения (для лиц с нарушениями зрения).

Статические экранные пособия (схемы, рисунки, чертежи, диапозитивы и др.), демонстрируемые с помощью разнообразной проекционной аппаратуры, используются с целью активизации процесса восприятия учащимися учебного материала.

В практике обучения детей, имеющих особенности развития, используются разнообразные и аудиовизуальные средства и компьютерные программы. Визуализация (возможность видеть) речи, доступная при использовании технических средств, преобразовывающих поступающие в аппараты речевые сигналы в различного рода изображения: динамические графики, профили артикуляции и т.д., позволяет не только определить характер дефекта, но и использовать данную аппаратуру для отработки правильного произношения.

Компьютерные средства можно использовать для более эффективного развития навыков чтения и письма, обучения математике, иностранному языку.

10. Формы организации обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

В современной специальной педагогике индивидуальная форма организации обучения применяется в следующих случаях.

Когда обучающийся имеет тяжелые и множественные нарушения в развитии. Таким образом, организуется обучение детей с тяжелыми формами умственной отсталости и сопутствующими нарушениями, слепоглухих детей на начальных стадиях их обучения.

Когда в соответствии со спецификой образовательного процесса, особенностями отклонений в развитии, возрастными особенностями (ранний возраст) ребенок нуждается в индивидуальной психолого-педагогической, логопедической и иной коррекционной помощи, которая может дополнять фронтальные занятия. Так, применительно к детям с нарушенным слухом проводятся индивидуальные занятия по формированию и развитию у них произносительной стороны устной речи, развитию остаточного слуха. Речевые нарушения у различных категорий детей корригируются преимущественно на индивидуальных занятиях. В ряде случаев психологическая помощь, психокоррекционная и психотерапевтическая помощь оказываются также в условиях индивидуальной работы.

Если ребенок обучается в домашних условиях, то коррекционно-развивающая работа носит сугубо индивидуальный характер.

Продолжительность индивидуальных занятий обычно около 20–30 минут.

Индивидуально-подгрупповая форма организации обучения в специальном образовании используется в качестве продолжения индивидуальной. Например, коррекционные занятия по развитию речи, навыков самообслуживания, ориентировки в пространстве и др. особенно в условиях интегрированного обучения предполагают возможность работы с детьми в малых группах. На более поздних этапах обучения, по мере достижения определенного коррекционно-педагогического эффекта, индивидуально-групповая форма организации обучения применяется в работе с детьми, имеющими комбинированные нарушения, тяжелые формы умственной отсталости.

Урок является основной формой организации учебного процесса. Урок, как и в общеобразовательной массовой школе, позволяет организовать не

только учебно-познавательную, но и другие виды развивающей деятельности детей. Урок предоставляет возможности для сочетания фронтальной, групповой и в меньшей степени индивидуальной работы школьников.

В большинстве случаев, особенно на начальных этапах обучения, уроки в специальной школе строятся по смешанному или комбинированному типу. Это объясняется тем, что младшие школьники с отклонениями в развитии не могут усваивать новый материал большими порциями; объяснению нового материала предшествует подготовительно-пропедевтическая работа, направленная на актуализацию соответствующих знаний и опыта учеников или формирование такого опыта; каждая порция нового материала требует незамедлительного его закрепления в деятельностных, практических формах упражнений; на всех этапах урока необходимы пошаговый, часто индивидуальный контроль усвоения материала, выявление возникающих образовательных затруднений.

В средних и старших классах уроки приобретают классические черты.

Уроки в специальной школе характеризуются широким использованием групповых форм работы. Это работа парами, бригадами. Дети объединяются в группы в зависимости от их познавательных возможностей, темпов учебной деятельности, задач коррекционно-образовательного процесса, а также в бригады (по собственному желанию или по указанию педагога) во временные группы для выполнения какого-либо учебного задания, взаимодействия. Работа парами, бригадами позволяет развивать самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство товарищества, партнерства, готовности к взаимопомощи.

Индивидуализированная форма работы на уроке применяется в отношении тех учащихся, которые значительно отличаются по своим познавательным возможностям, темпам и объему познавательной деятельности от остальных детей.

К числу дополнительных форм организации педагогического процесса в системе специального образования относятся экскурсии, дополнительные занятия, внеклассные формы педагогической работы (например, внеклассное чтение), самоподготовка (приготовление уроков в специальной школе-интернате).

К числу вспомогательных форм организации педагогического процесса в специальной школе-интернате относятся проведение факультативов, кружковой и клубной работы, олимпиады, соревнования, смотры, конкурсы, викторины, тематические вечера, походы и экспедиции.

Учитель определяет конкретные образовательные, воспитательные и коррекционные задачи урока. Образовательные задачи определяются в соответствии с программой обучения.

Воспитательные задачи урока оказывают существенное влияние на организацию и методы учебной работы. Например, воспитание самостоятельности и познавательной активности как качеств личности требует больше внимания уделять упражнениям и различным видам самостоятельной работы (естественно, с учетом особенностей контингента учащихся данного класса).

Коррекционно-развивающие задачи предполагают работу по развитию и коррекции как неречевых процессов, так и речи.

На каждом уроке необходимо учитывать личный опыт учащихся, так как ученикам легче, интереснее, доступнее изучать материал, если он связан с личными впечатлениями.

При организации урока учитывается индивидуальный темп работы каждого ученика, особенности его познавательной деятельности, памяти, моторики и т.д., что помогает добиться оптимального сочетания коллективной, групповой и индивидуальной форм работы на уроке.

Всякий урок требует от учителя контроля за учебной деятельностью учащихся, который позволяет ему определить характер понимания и усвоения детьми учебного материала, уровень сформированности умений и навыков. Анализ процесса обучения помогает учителю вводить необходимые коррективы с целью развития положительных и снижения отрицательных моментов урока.

Типы и структура уроков

Любой урок имеет особенности, отличающие его от другого по своим конкретным задачам и содержанию. Однако существует ряд общих черт в преподавательской и учебной деятельности на уроке. Работа на любом уроке предполагает ряд этапов: сообщение нового материала, закрепление, повторение, проверка и контроль, учебные домашние задания, обобщение и подведение итогов урока, оценка знаний и т.д.

Дидактическая задача урока является основанием для выделения следующих основных типов уроков:

- вводный урок – выясняется уровень осведомленности детей в рамках темы, которую предстоит изучать и сообщаются самые общие сведения по этой теме;
- урок формирования (сообщения) новых знаний, на котором основное внимание уделяется изучению нового материала;
- обобщающий (повторительно-обобщающий) урок, на котором систематизируется материал, изученный по определенным темам и разделам;
- контрольный урок, на котором учащиеся выполняют различного рода проверочные и контрольные работы устно или письменно;

– урок формирования и закрепления умений и навыков, где основное внимание уделяется практической деятельности;

– комбинированный урок, на котором сочетаются различные виды работы – объяснение, закрепление, проверка, подведение итогов и т.д.

По своей организации от традиционных форм отличаются уроки профессионально-трудового обучения в учебных мастерских и на пришкольном участке.

Под структурой урока понимается соотношение и последовательность проведения частей, моментов, этапов урока, способствующих решению поставленных задач.

В теории и практике обучения для каждого типа урока сложилась определенная структура. Общими элементами урока являются: организация начала урока, проверка усвоения изученного материала, подготовка учащихся к восприятию нового материала, постановка цели и задачи урока, объяснение нового материала, упражнения, закрепление и повторение изученного, подведение итогов урока, оценка знаний, сообщение домашнего задания и подготовка учащихся к самостоятельной работе над ним.

Каждый из этих структурных элементов урока преследует свои задачи.

Организация начала урока занимает обычно от одной до нескольких минут и проводится как его самостоятельная часть. Организационный момент позволяет активизировать внимание детей, вызвать интерес к предстоящей деятельности, настроить на работу, проверить готовность к уроку.

Проверка домашнего задания (актуализация знаний) – традиционно сложившаяся часть урока, смысл которой состоит как в проверке и контроле, так и в подготовке к изучению нового материала.

Постановка цели и задачи (задач) урока имеет большое значение для активизации внимания учащихся и формирования первоначального интереса к изучаемому предмету.

Объяснение – научное изложение содержания учебного материала – важнейшая часть в структуре урока.

Закрепление – этому этапу урока уделяется особое внимание. Закрепление в виде системы упражнений, самостоятельных работ, специальных заданий проводится учителем после объяснения нового материала.

На этом этапе урока особенно важны дифференцированный подход к учащимся и разнообразие используемых педагогом форм закрепления изученного в зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей школьников.

Повторение – это систематизация, сообщение, воспроизведение учебного материала по темам, разделам, курсам. Учитель заранее намечает

план повторения: какие вопросы будут заданы ученикам, какой материал они будут воспроизводить по памяти, а какой – пользуясь учебником, какие тренировочные упражнения и на отработку каких навыков будут им даны.

Для повышения эффективности процесса повторения в специальной школе рекомендуется, насколько это возможно, разнообразить его формы (например, использовать рассказ по картине, диапозитивы, слайды, сюжетные и ролевые игры и т.д.).

Подведение итогов и оценка работы учащихся. За 1-3 минуты учитель воспроизводит основное содержание урока, выделяет положительные моменты и недостатки в работе учащихся.

Знания учащихся специальной школы оцениваются в установленном для общеобразовательных школ порядке. Однако при оценке необходимо в первую очередь учитывать требования программ специальной школы и психофизические особенности детей, для которых оценка имеет большое воспитывающее и активизирующее значение.

Объективная оценка знаний, умений и навыков учащихся достигается сочетанием различных видов текущей и итоговой проверки знаний.

Текущая оценка знаний, умений и навыков учащихся позволяет своевременно обнаруживать пробелы в знаниях отдельных учащихся, принимать меры к устранению этих пробелов, предупреждать неуспеваемость учащихся.

Итоговая оценка знаний, умений и навыков учащихся выводится по результатам повседневного устного, индивидуального и фронтального опроса учащихся, выполнения ими обучающих классных и домашних работ и других учебных заданий, а также на основании периодического проведения текущих и итоговых контрольных работ по изучаемому программному материалу.

Текущие контрольные работы имеют целью проверку усвоения изучаемого материала, содержание их определяется учителем.

Итоговые контрольные работы имеют целью установить на основе объективных данных уровень овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают учащимся дальнейшее успешное продвижение в учении.

Итоговые контрольные работы проводятся после изучения отдельных тем программы, а также в конце учебной четверти, полугодия, года. В один учебный день следует давать в классе только одну письменную контрольную работу, а в течение недели не более двух. Не рекомендуется проводить контрольные работы в первый день четверти, первый день после каникул, первый и последний дни учебной недели. Итоговые (четвертные и годовые)

вые) контрольные работы в 1 классе не проводятся, но начиная со второго полугодия с целью проверки определенных программой знаний, умений и навыков проводятся отдельные проверочные письменные работы. В рабочих тетрадях ведется систематическая работа над ошибками.

При оценке знаний, умений и навыков учащихся необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности интеллектуального развития учащихся, состояние их эмоционально-волевой сферы, моторики, речи.

Домашнее учебное задание. Сообщая задание на дом, учитель разъясняет основные положения и способы его выполнения. Главная задача этого этапа урока заключается в том, чтобы помочь ученикам организовать свой домашний учебный труд. После сообщения домашнего задания необходимо спросить нескольких учеников о том, как его поняли.

11. Контроль и оценка учебно-познавательной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является очень важной и необходимой составной частью учебно-воспитательного процесса, эффективность которого во многом зависит от правильной постановки контроля за качеством деятельности учащихся.

Формы контроля это – устный контроль, письменный, комбинированный.

Функции контроля: обучающая, диагностическая, прогностическая, развивающая, ориентирующая и воспитывающая. Виды контроля в зависимости от времени проведения: предварительный, текущий, итоговый. Оценка – определение качества достигнутых школьником успехов.

Организация проверки процесса обучения может иметь разные варианты: предварительный контроль, текущий, тематический и итоговый. Предварительный контроль дает педагогу информацию для проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта.

Пропедевтическое диагностирование необходимо также для выяснения исходного уровня обученности. Текущий контроль используется для диагностирования хода дидактического процесса, выявления его динамики, сопоставления на отдельных этапах реально достигнутых результатов с запроектированными. Кроме собственно прогностической функции, текущий контроль и учет знаний, умений и навыков стимулируют учебный труд учащихся, способствуют своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности учебы.

Тематический контроль направлен на проверку понимания системы знаний. Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задания, объединяющие вопросы об отдельных понятиях темы, направленные на выявление информационных связей между ними.

Итоговый контроль практикуется во время заключительного повторения в конце каждой четверти и учебного года. Все большее распространение получают технологии итогового тестирования с применением компьютеров и специализированных программ.

Различают также нормативный контроль и сопоставимый. Например, норма чтения слов в минуту для каждого класса.

Контроль и оценка деятельности строятся на следующих принципах: динамический, коррекционный, индивидуальный и дифференцированный подходы, ориентация на зону ближайшего развития ребенка.

Методы проверки и оценки знаний: устный опрос, наблюдение, письменные, контрольные и практические работы, программированные задания, тесты и др. В каждой методике преподавания эти методы рассматриваются применительно к своему предмету, хотя, конечно, существуют и общие требования. Способы проверки заданий: беглый просмотр тетрадей по рядам; чтение выполненного задания по тетради; объяснение способа выполнения; устный опрос; выполнение части домашней работы на листах, у доски; выполнение новых учебных заданий, аналогичных домашним; выборочная проверка; графические диктанты и другие формы программированного контроля; компьютерный опрос; сочетание проверки домашнего задания с самостоятельной работой учащихся на уроке и др.

Оценки могут быть вербальными (словесными) и невербальными в виде поощрительных знаков, жестов, междометий и пр. Невербальные средства оценки могут выступать в качестве эквивалентов отметки.

При оценивании результатов учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития в специальных общеобразовательных школах (школах-интернатах), специальных классах, классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания для детей с тяжелыми нарушениями речи следует руководствоваться Постановлением 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» и инструктивно-методическими материалами «Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся» (письмо Министерства образования Республики Беларусь от 31.07.2003 № 06-13/27).

Представленные нормы оценки результатов учебной деятельности по языку учащихся, имеющих тяжелые нарушения речи, составлены с учетом особенностей их развития и являются дополнением к вышеуказанным документам. Оценивание результатов учебной деятельности осуществляется в соответствии с десятибалльной системой оценки результатов учебной деятельности учащихся учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, с учетом особенностей индивидуального развития школьника, его личных достижений.

При оценивании письменных работ следует выделять орфографические, пунктуационные и дисграфические ошибки. Орфографическая и пунктуационная грамотность должна соответствовать программным требованиям школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

При проверке и оценивании письменных работ не учитываются и не выносятся на поля фактические ошибки (орфографические и пунктуационные): на правила, не предусмотренные школьной программой; на еще не изученные правила; в словах с непроверяемым написанием, работа над которыми не проводилась; в употреблении авторских знаков препинания; явные опiski. К обучающим письменным работам относятся: списывание (с грамматическим и без грамматического задания), работа с деформированным текстом, диктанты разного вида, письмо по памяти, тестирование и т.п.

В учебном процессе оценке отводится очень важное место. Она должна отражать динамику развития учащегося, быть предельно индивидуализированной. В ней выделяется не контрольная, а формирующая функция. Критерии оценки: полнота знаний, уровень сознательности их усвоения, прочность усвоения, умение их применять, сформированность мыслительных операций и способов умственной деятельности, прилежание, отношение к учебной деятельности, характерные черты личности ученика.

Подготовка учителя к уроку – неотъемлемая часть педагогической работы. Тематическое планирование урока – распределение материала темы на определенное количество уроков. Также учитель должен наметить последовательность изучения темы по урокам, определить цели и задачи, примерное содержание каждого урока и предполагаемые методы работы. Тематическое планирование обычно содержит следующие элементы: название темы урока, цели и задачи – образовательные, воспитательные, коррекционные, основное содержание материала урока, способы подачи материала, возможные наблюдения, использование наглядных пособий, технических средств обучения, предполагаемые формы контроля усвоения материала, календарные сроки проведения уроков.

Тематическое планирование создает возможность комплексного подхода к изучению учебных предметов, облегчает учителю подготовку к каждому уроку. Поурочное планирование это разработка конкретного плана проведения отдельного урока, зависит от тематического планирования. План урока включает в себя следующие пункты: дата, название темы, цели и задачи; оборудование, ход урока, анализ результатов, задание на дом. Элементы поурочного планирования:

- уточнение темы и содержания материала урока;
- конкретные образовательные, воспитательные и коррекционные задачи урока;
- определение типа и структуры урока;
- планирование хода урока в зависимости от его этапов и структурных элементов.

На основе плана урока пишется конспект урока: составляются краткие тезисы действий учителя, содержания и проведения учебной работы. Это позволяет выделить основные моменты в содержании и методах проведения учебного занятия.

Соотношение частей урока может меняться в зависимости от содержания работы и поставленной учебной задачи. Некоторые из этапов урока занимают главное место, другие – вспомогательное или вовсе отсутствуют. В связи с этим и в зависимости от типа урок строится различным образом. Но в любом случае должно соблюдаться единство структуры урока, то есть элементы не должны быть разрозненными, каждый из них отвечает основной задаче урока.

12. Партнерство учреждения образования и семьи

Формы партнерского взаимодействия с семьей в дошкольном учреждении могут быть следующие: индивидуальные (анкетирование, опросы родителей, беседы, консультации, экскурсии по группе, посещение семьи, посещение родителями группы, наблюдение деятельности детей, мини-встречи во время приема и ухода детей, индивидуальные блокноты, записки, открытки и др.).

Коллективные: групповые и общие родительские собрания, консультации, анкетирование, круглый стол, вечера вопросов и ответов, лекции, лектории, конференции, школа молодых родителей, диспуты, семинары, семинары-практикумы, дни открытых дверей, клубы (клуб знатоков, клуб любителей и защитников природы, клуб бабушек, клуб эрудитов и т.д.), вечера (вечер семьи, вечер профессий, танцевальные вечера, родительские

концерты и т.д.), живые зрелищные мероприятия с участием детей и родителей (спортивные праздники) и др.; устный журнал (например, «Лето и Ваш ребенок»), викторины и т.д.

Наглядные и письменные: информационные стенды (родительские уголки, ширмы), выставки, фотомонтажи, выставки детских работ, авторские выставки детей, папки-передвижки, рукописные журналы, летопись группы, семейные альбомы из опыта воспитания детей, книги для родителей («Про вас и для вас», и т.д.), ежемесячные бюллетени, объявления, просьбы, текущая информация, сообщение, чем будут заниматься с детьми и т.д.

Методы изучения семьи следующие: наблюдение за общением родителей и детей, опросы родителей, беседа с ними, посещение семей на дому, анализ рисунков детей по темам: «Мой дом», «Моя семья», анкетирование.

Однако существует и определенная специфика. Так, например, в группах раннего возраста, в работе с родителями детей третьего года жизни особое внимание уделяется индивидуальным формам взаимодействия с семьей.

Современные подходы требуют партнерских отношений учреждения и семьи.

В систему работы с семьей ребенка с ОПФР входит: подготовка педагогов образовательных учреждений к взаимодействию с родителями; ознакомление родителей с результатами диагностики психофизического развития ребенка; изучение и коррекция родительских социально-психологических установок; ознакомление родителей с содержанием коррекционно-педагогической работы; обучение родителей конкретным методам и приемам проведения коррекционных занятий с ребенком, адекватным способам общения и поведения с ним; повышение педагогической компетентности родителей, активное включение родителей в подготовку и проведение праздников и досуговых мероприятий.

Раннее включение родителей в коррекционную работу с ребенком позволяет в большинстве случаев смягчить переживания родителей, изменить их позицию по отношению к воспитанию проблемного ребенка, а также сформировать адекватные способы взаимодействия со своим малышом.

Формы работы учителя-логопеда с родителями делятся на три основные группы:

индивидуальные: беседы; консультации; практикумы; посещение занятий; ведение тетрадей для домашних заданий; групповые (коллективные): родительские собрания; вечера вопросов и ответов; заседания круглого стола; занятия-тренинги; совместные праздники и развлечения;

дни открытых дверей; школы для родителей; родительские конференции; семейные (домашние) педсоветы; деловые игры, семинары-практикумы; кружки для родителей и детей и другие; наглядно-информационные: выставки детских работ; фотовыставки; реклама книг, статей из газет, журналов; информационный банк; стенды; папки-передвижки; библиотеки; тематические выставки; санбюллетень; информационные корзины (шкатулка, ящики), родительская почта; памятки; рекламные буклеты, листовки, плакаты, видеоролики; телефон доверия, копилка советов и др.

При выборе форм работы учителю-логопеду необходимо реализовывать индивидуальный подход к родителям и к детям. На начальных этапах взаимодействия используются индивидуальные формы работы: демонстрация матери приемов работы с ребенком, конспектирование индивидуальных занятий, выполнение домашних заданий, чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой учителем-логопедом.

Этапы индивидуального консультирования родителей в условиях специальных учреждений представлены в исследованиях Т.Н. Волковской, Е.А. Стребелевой, И.В. Филипович и др. На первом этапе (диагностическом) устанавливаются доверительные отношения с родителями (используется беседа, интервью, экспериментально-психологические методики при необходимости).

Второй этап проводится по итогам обследования ребенка. На этом этапе учитель-логопед информирует родителей о состоянии речевого, в целом психического развития ребенка, разъясняет меры помощи с учетом структуры дефекта, планирует последующие встречи с целью обсуждения динамики продвижения ребенка в условиях коррекционного воздействия.

На третьем этапе консультирования, который соотносится с собственно коррекционной работой, решаются следующие задачи: повышение уровня педагогической компетентности родителей через расширение круга знаний в области дефектологии; включение родителей в систему оказания коррекционной помощи. Наиболее эффективными формами взаимодействия учителя-логопеда и родителей являются: совместные обсуждения с родителями хода и результатов коррекционной работы; выработка рекомендаций по преодолению негативных тенденций в развитии ребенка; проведение индивидуальных практикумов по обучению родителей (артикуляционная, дыхательная, голосовая гимнастика и т.д.).

Четвертый этап (заключительный) носит рекомендательный характер. Позитивным результатом этого этапа будет являться изменение отношения родителей к ребенку в сторону принятия его особенностей.

Одной из эффективных форм работы с родителями являются консультации. Повышение психолого-педагогических знаний, направленных на преодоление речевых нарушений детей осуществляется в процессе индивидуальных и групповых тренингов для родителей. Выбор групповых форм взаимодействия учителя-логопеда с родителями определяется степенью их готовности к сотрудничеству. Так, групповая форма работы с родителями, имеющими низкую мотивацию, может быть рекомендована со второй половины учебного года. Одной из распространенных групповых форм работы с родителями являются родительские собрания. Например, первое родительское собрание в условиях дошкольного учреждения проводится в конце сентября. На этом собрании учитель-логопед освещает вопросы: необходимости специального обучения детей с нарушениями речи, анализирует результаты логопедического обследования детей (с указанием на общие трудности, а в ходе индивидуальных бесед информирует родителей о результатах обследования их ребенка); сообщает об организации и содержании работы в течение года; информирует о принятии дополнительных мер при наличии сопутствующих основному дефекту нарушений (наблюдение и лечение при нарушениях мышечного тонуса, заболеваниях органов зрения, слуха и т.д.).

Семинары-практикумы для родителей взаимосвязаны с групповыми консультациями и способствуют формированию необходимых практических умений у родителей.

Тетрадь для домашних заданий содержит материал, на котором родители отрабатывают произношение (слоги, слова, чистоговорки, стихи, загадки, рассказы). В тетради содержатся упражнения, развивающие артикуляционную моторику, речевое дыхание, голос и т.д. Первое время предлагаемые на дом задания подробно разбираются с детьми, родителями. Важно акцентировать внимание родителей на выполнение этих заданий и поощрение желания ребенка их делать.

Стенды для родителей учитель-логопед оформляет совместно с другими специалистами, обновляя материал не реже одного раза в месяц. На стенде может размещаться материал по формированию звукопроизношения детей, совершенствованию грамматических средств речи, развитию познавательных процессов, рекомендации родителям по предупреждению и преодолению речевых нарушений, игры и упражнения, текущая информация для родителей и др.

Особенность взаимодействия семьи и школы в условиях интегрированного обучения состоит в том, что родители играют центральную роль в принятии решений относительно оказания коррекционно-педагогической

помощи их ребенку. Их информируют, с ними советуются, на их участие настаивают, их помощь принимают безусловно. Система работы с семьей по оказанию психологической и методической поддержки предполагает несколько этапов: подготовку самих педагогов школы к взаимодействию с родителями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии; проведение психолого-педагогической диагностики психофизического развития учащихся с согласия родителей; ознакомление родителей с полученными результатами; изучение социальных условий жизни семьи, характера детско-родительских отношений; ознакомление родителей с содержанием и направленностью коррекционно-педагогической поддержки в условиях образовательного учреждения; консультирование родителей и их обучение оказанию коррекционно-педагогической помощи детям в домашних условиях; вовлечение родителей в процесс реализации коррекционно-образовательной программы воспитания, обучения и развития ребенка.

13. Управление учреждением образования

Руководство специальной школой (школой-интернатом) осуществляется в соответствии с актами законодательства Республики Беларусь, уставом специальной школы (школы-интерната). Непосредственное руководство специальной школой (школой-интернатом) осуществляет директор, назначаемый учредителем. Директор специальной школы (школы-интерната) утверждает структуру и штаты в пределах средств, выделенных на оплату труда. Директору школы непосредственно подчиняются руководители структурных подразделений: учебно-методического блока, воспитательного блока (заместители директора по учебно-методической, воспитательной, учебно-воспитательной работе) и линейные руководители служб: лечебно-профилактической, социальной, административно-хозяйственной, заведующая библиотекой. Директор школы обеспечивает эффективное взаимодействие и сотрудничество всех внутренних структур с органами местного самоуправления и вышестоящими органами. Органом внутреннего самоуправления является педсовет; органом самоуправления – Совет школы.

В специальной школе действуют школьные методические объединения (МО) по ступеням обучения и предметам (МО учителей начальных классов и учителей-логопедов, МО учителей-предметников, МО воспитателей).

Интеграционные функции в организации деятельности педколлектива по достижению образовательных целей и задач выполняют методические объединения. Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) шко-

лы-интерната вырабатывает программы индивидуального развития для каждого обучающегося, воспитанника на основе комплексной диагностики, проводимой педагогами, воспитателями, медицинскими работниками, социальной службой, психологами, логопедами. На основе программ индивидуального развития, индивидуальных образовательных маршрутов организован весь учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий эффективное достижение результатов: по достижению образовательного стандарта, по формированию потребности в здоровом образе жизни, по формированию ключевых компетентностей, по развитию личностных качеств.

Деятельность всех структур и работников регулируется (координируется) правилами внутреннего распорядка, локальными актами, должностными инструкциями, приказами руководителя и другими распорядительными документами. Формами координации деятельности аппарата управления специальной школой (школой-интернатом) являются: педагогический совет (анализ работы, диагностика, корректировка результатов, решение, выполнение решений), совещание при директоре, малый педагогический совет, планы работы (годовой, на четверть, на неделю всех подразделов, план внутришкольного контроля, приказы и распоряжения).

Коллегиальными органами управления специальной школой являются: педагогический совет (высший орган самоуправления школы, решает вопросы, касающиеся качества знаний, умений и навыков учащихся, повышение квалификации учителей, их научно-педагогического и методического уровня). Педсовет проводится не реже 4-х раз в год. Он рассматривает и принимает решения по предложениям методического совета, касающихся развития образования в школе.

Общественный совет из числа родителей и представителей учреждения выбирается в школе. Общественный совет школы действует на основании Положения о нем и созывается не реже 2 раз в год. Общественный совет призван содействовать Школе в организации образовательного процесса, социальной защите обучающихся, обеспечении единых требований к обучающимся и воспитанникам, организации досуга, летнего отдыха и труда обучающихся.

Общее собрание трудового коллектива – регулирует трудовые, социально-экономические и профессиональные отношения между руководителем и работниками.

Ученический Совет – осуществляет деятельность по всем направлениям воспитательной работы в школе, помогает в проведении всех внеклассных и общественных мероприятий, осуществляет шефство над начальной школой, способствует организации учебно-воспитательного процесса.

Родительский Комитет – оказывает помощь школе в учебно-воспитательной работе, пропаганде педагогических знаний среди родителей, осуществляет связь и взаимодействие между учителями и родителями, школой и семьей.

14. Профессиональная деятельность и личность учителя

Квалификационная характеристика учителя-логопеда – совокупность общепедагогических знаний и умений, которыми должен обладать учитель. Квалификационная характеристика педагога является нормативным документом, который определяет структуру и содержание деятельности.

Профессиональная подготовка учителя-логопеда предполагает такой уровень владения педагогическими, психологическими, специальными, методическими знаниями, умениями и навыками, который обеспечивает способность самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять трудовые функции на основе овладения научно-исследовательской и инновационной деятельностью. Профессиональная компетентность – не только показатель качества образования, но и результат саморазвития специалиста, его индивидуально-личностного и социокультурного роста.

Владение необходимой профессиональной компетенцией теоретического и практического характера еще не является достаточным условием успешной профессиональной деятельности дефектолога. Требуется личностная и профессиональная воспитанность, предполагающая наличие нравственной, познавательной, художественной культуры, определяющей потребностно-мотивационную сферу личности.

Современная профессиональная подготовка дефектолога предусматривает обязательное профессиональное воспитание, которое реализуется через индивидуально-личностный подход к студенту, через воздействие на его личность не только обучающими средствами, но и привлечением к участию в благотворительных акциях, волонтерской деятельности в специальных (коррекционных) учреждениях.

В арсенал профессиональных знаний дефектолога обязательно входят навыки глубокого и серьезного взаимодействия с родителями и близкими родственниками детей.

Профессиональное мировоззрение педагога-дефектолога является результатом осмысления и личностной оценки им процессов, происходящих в социальном и духовном мире и влияющих на место и роль людей с особыми образовательными потребностями в жизни общества.

Оптимизм профессионала проявляется в его социально активном отношении и к субъекту педагогического воздействия (ребенку или взрослому с ограниченными возможностями), и к нормальному большинству общества – среде, в которую должны включаться его воспитанники, и к себе самому как деятельной личности, от которой решающим образом зависит успешность положительных перемен в жизни тех, кому он себя посвятил. Неотъемлемыми и профессионально значимыми качествами педагога-дефектолога являются выдержка, терпение, терпимость.

Сферами его деловой профессиональной компетенции являются: профилактическая работа, педагогическая диагностика и консультирование, образовательная и социально-педагогическая деятельность, участие в психологической и психотерапевтической помощи, специальное педагогическое просвещение, организация и руководство образованием, преподавание в вузе или среднем специальном педагогическом учебном заведении, научно-исследовательская деятельность в области специальной педагогики.

Учится специальный педагог всю жизнь. Он развивает и совершенствует свой профессиональный опыт и щедро делится им с коллегами, с единомышленниками, с родителями детей, имеющих нарушения развития.

Трудовая деятельность в специальной педагогике относится к числу тех, которые сопряжены с профессиональными вредностями, оказывающими отрицательное влияние на здоровье работающего в этой сфере. Педагогу-дефектологу требуются физическая выносливость, высокая сопротивляемость инфекционным заболеваниям, устойчивое психическое здоровье; при наличии нарушений слуха (среди профессиональных сурдопедагогов немало людей с недостатками слуха) должна быть обеспечена его полная компенсация в социальном плане (в отношении развития речи, мышления, общения). Специалистам, и безусловно логопедам, необходимо обладать хорошей речью и правильным, хорошо воспринимаемым произношением.

Важнейшие черты профессионального характера педагога-дефектолога – доброта, ответственность, оптимизм, терпение, эмпатия, энергичность, увлеченность своей работой, преданность жизненным интересам людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, уважение и любовь к своим воспитанникам, профессиональная честность и порядочность.

ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ

1. Донаучный период развития коррекционной педагогики и первые упоминания о речевых нарушениях (с античных времен до XIV в.)

Вопросы для подготовки и обсуждения

Законы Ликурга. Христианские ценности и становление структуры призревания и лечебной помощи для лиц с физическими недостатками (церковные и светские институты). Первые сведения о речевых расстройствах, этиологии и приемах их преодоления в источниках древнеегипетской культуры, медицинских трактатах древних индусов и китайцев, трудах философов, медиков Древней Греции, Древнего Рима, Византии и Арабских халифатов, религиозной литературе. Доминирующие взгляды на причины, механизмы, симптоматику, классификацию и устранение речевых нарушений. Представления древних славян о речевых расстройствах и приемах их устранения.

2. 1 и 2 этапы развития коррекционной педагогики

Вопросы для подготовки и обсуждения

Классическая наука эпохи Возрождения, Нового времени и эпохи Просвещения (XIV – начало XIX в.). Переосмысление гражданских прав людей с сенсорными нарушениями, открытие первых специальных школ для глухих и слепых.

Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах выдающихся просветителей и педагогов: Я.А. Коменского, Джона Локка и Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, М.В. Ломоносова и др.

3. 3 этап развития коррекционной педагогики (неоклассическая наука (XIX в. – первая половина XX в.))

Вопросы для подготовки и обсуждения

Создание параллельной образовательной системы – системы специального образования для трех категорий детей. Нормативные акты о введении специального образования в странах Западной Европы и Российской империи.

Становление советской системы специального образования. Особенности развития советской системы специального образования на этапе ее становления. Работы Д.И. Азбукина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского,

А.Н. Граборова, Е.К. Грачевой, В.П. Кашенко, Б.И. Коваленко, М.П. Потовской, Н.А. Рау, Ф.А. Рау, И.А. Соколянского и др. Достижения в области различных наук в XIX – начале XX в. и их влияние на понимание психических функций и речи. Зарождение различных представлений и научных направлений в исследовании патологии речи.

4. 4 этап развития коррекционной педагогики (постнеоклассическая наука (со второй половины XX в.))

Вопросы для подготовки и обсуждения

Развитие законодательной базы специального образования, структурное совершенствование национальных систем специального образования. Дифференциация системы специального образования в СССР. Особенности развития системы специального образования на этапе ее дифференциации. Разработки советской школы дефектологии: Д.И. Азбукин, Э.С. Бейн, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, А.С. Грибоедов, Г.М. Дульнев, А.И. Дьячков, Л.В. Занков, С.А. Зыков, В.П. Кашенко, Б.Д. Корсунская, К.С. Лебединская, Р.Е. Левина, А.Р. Лурья, А.И. Мещеряков, Н.Г. Морозова, Л.В. Нейман, Н.А. Никашина, В.В. Орфинская, М.С. Певзнер, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, И.А. Соколянский, Н.Н. Траутотт, Д.В. Фельдберг, М.Е. Хватцев, Ж.И. Шиф, М.Б. Эйдинова и др. Организация массовой логопедической помощи населению в СССР. Формирование сети учреждений специального образования для лиц с нарушениями речи. Идея полного гражданского равноправия. Перестройка организационных основ специального образования, сокращение числа специальных школ, новые взаимоотношения массового и специального образования. Система специального образования в Республике Беларусь. Выделение новых проблем логопедагогики, пути их решения.

5. Общие вопросы теории логопедагогики

Вопросы для подготовки и обсуждения

Объект, предмет, цель и задачи логопедагогики. Логопедагогика в системе педагогических наук. Связь логопедагогики с другими науками.

Методологические основы современной логопедагогики. Компетентностный подход как современная стратегия образования. Ведущее направление компетентностного подхода в образовании учащихся с тяжелыми нарушениями речи – формирование и развитие социальной компетенции. Понятийно-категориальный аппарат логопедагогики. Современные тенденции развития логопедагогики как науки.

6. Психолого-педагогическая характеристика учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Понятие «тяжелые нарушения речи». Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи. Возможности обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

7. Система учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Правовые основы образования детей с тяжелыми нарушениями речи в Республике Беларусь. Цель и задачи образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания. Развитие системы образования детей с тяжелыми нарушениями речи в Республике Беларусь: учреждения специального образования, учреждения образования общего типа, реализующие образовательные программы специального образования, ресурсно-консультативные центры. Интеграция компетенций специалистов разных профилей при обучении и воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи, включение родителей ребенка в процесс его реабилитации средствами образования. Перспективы совершенствования системы учреждений, обеспечивающих получение специального образования детьми с тяжелыми нарушениями речи.

8. Коррекционно-педагогический процесс как целостное явление

Вопросы для подготовки и обсуждения

Основная цель коррекционно-педагогической работы. Основные функции коррекционно-педагогического процесса. Структура коррекционно-педагогического процесса, его компоненты и этапы. Коррекционная направленность педагогического процесса. Особенности организации коррекционно-педагогического процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Своеобразие реализации системы дидактических принципов в процессе обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи. Специальные принципы обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нару-

шениями речи. Системный подход к реализации принципов обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи.

9. Научно-методические основы организации образовательной среды для детей с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Образовательная среда, ее проектирование и моделирование в процессе обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Особенности организации образовательной среды для учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Ресурсы образовательной среды. Отбор и модификация средовых ресурсов с учетом особенностей учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Создание средовых комплексов для учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

10. Целеполагание в коррекционно-педагогической работе

Вопросы для подготовки и обсуждения

Коррекционный характер образовательных, воспитательных и развивающих целей. Конкретизация задач уроков, коррекционных и воспитательных занятий. Социальное включение детей с тяжелыми нарушениями речи как цель коррекционно-педагогической работы в условиях интегрированного и инклюзивного образования. Формирование способностей целеполагания в учебной деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

11. Содержание образования учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Современные подходы к определению содержания образования. Компетентностный подход как современная стратегия формирования содержания образования учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Ключевые компетенции специального образования учащихся с тяжелыми нарушениями речи: языковая, коммуникативная, социальная. Включение детей с тяжелыми нарушениями речи в социальное взаимодействие в условиях интегрированного и инклюзивного образования. Общая характеристика содержания образования. Документы, определя-

ющие содержание образования: образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебники и учебные пособия. Особенности построения учебно-методических комплексов для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

12. Методы и технологии обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Общая характеристика современной системы методов обучения и воспитания. Основные критерии выбора методов и приемов обучения и воспитания. Особенности реализации методов обучения и воспитания при работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Развитие самостоятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе обучения и воспитания. Методы, обеспечивающие социальное включение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного и инклюзивного образования. Современные образовательные технологии в обучении и воспитании школьников с тяжелыми нарушениями речи.

13. Средства обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Средства обеспечения учебного процесса. Вербально-информационные, технические демонстрационные и наглядные средства обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Роль наглядных средств в коррекционно-педагогическом процессе. Моделирование как средство обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Особенности использования средств обучения и воспитания в коррекционно-педагогическом процессе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Особенности применения компьютерных технологий. Дидактические требования к использованию средств обучения и воспитания в образовательном процессе.

14. Формы организации обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Современная классификация форм организации учебно-воспитательного процесса. Характеристика основных форм обучения и воспитания

учащихся с тяжелыми нарушениями речи, особенности их реализации в коррекционно-педагогическом процессе. Урок как основная форма организации обучения, его задачи. Типы и структура уроков. Формы учебной работы на уроке. Подготовка учителя к уроку. Организация уроков и воспитательных занятий с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного и инклюзивного образования. Коррекционное занятие, его место в системе учебно-воспитательной работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Виды коррекционных занятий. Обеспечение преемственности и взаимосвязи форм организации учебно-воспитательного процесса.

15. Контроль и оценка учебно-познавательной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Функции контроля результатов обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Основные требования к контролю результатов обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Формы и виды контроля. Методы контроля учебно-познавательной деятельности, особенности их реализации в коррекционно-педагогическом процессе. Оценки и отметки. Особенности использования 10-балльной шкалы при оценивании учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода при оценке учебно-познавательной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи. Оценка учебно-познавательной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

16. Партнерство учреждения образования и семьи

Вопросы для подготовки и обсуждения

Междисциплинарное взаимодействие специалистов по оказанию коррекционно-педагогической помощи учащимся с тяжелыми нарушениями речи. Сотрудничество специалистов и родителей в обучении и воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи. Цель, задачи и содержание работы учреждения образования с родителями. Планирование работы с семьей. Методы и формы работы с родителями. Роль общественных организаций в воспитании и обучении детей с тяжелыми нарушениями речи, в повышении качества коррекционно-педагогического процесса.

17. Управление учреждением образования

Вопросы для подготовки и обсуждения

Структура управленческих органов в учреждениях образования. Функции и содержание деятельности органов коллегиального управления учреждениями специального образования. Организация внутришкольного контроля за коррекционно-педагогическим процессом. Функции, виды и способы контроля.

18. Профессиональная деятельность и личность учителя

Вопросы для подготовки и обсуждения

Профессиограмма учителя, работающего с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Важнейшие профессионально значимые личностные характеристики учителя. Гуманистическая детерминанта профессиональной деятельности учителя. Принципы деонтологии в профессиональной деятельности учителя. Квалификационная характеристика учителя. Пути повышения квалификации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Аттестация учителя. Формы развития профессионально-педагогической культуры учителя. Самообразование учителя. Проблема развития личности учителя в системе педагогического образования.

ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

1. Система учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи

- Посещение специальной школы.
- Посещение специального детского сада, группы.
- Посещение пункта коррекционно-педагогической помощи при общеобразовательной школе и детском саду.
- Форма отчетности: описание учреждений для детей с ТНР в рабочей тетради.

2. Формы организации обучения и воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи

- Просмотр уроков в специальном классе для детей с ТНР, специальной школе, классе интегрированного обучения.
- Самостоятельное проведение фрагментов урока.
- Анализ проведенных уроков.
- Демонстрация и анализ приемов развития и коррекции речи на уроках с учащимися ТНР.
- Форма отчетности: конспекты фрагментов уроков; устный или письменный анализ просмотренных и проведенных занятий.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ

1. Становление советской системы специального образования.
2. Становление логопедии как науки.
3. Организация массовой логопедической помощи населению в СССР.
4. Реформирование системы специального образования в Республике Беларусь.
 5. Зарождение различных представлений и научных направлений в исследовании патологии речи.
 6. Теоретические основы логопедагогики и ее связь с другими науками.
 7. Проблема двуязычия в специальной общеобразовательной школе для детей с ТНР.
 8. Педагогическая характеристика детей с ТНР.
 9. Особенности психического развития детей с ТНР и их учет в осуществлении учебно-воспитательной работы в специальной общеобразовательной школе.
 10. Педагогическая диагностика учащихся с ТНР.
 11. Правовые основы системы специального образования и социальной защиты детей с ТНР.
 12. Интеграционные тенденции в образовании детей с ТНР.
 13. Специальные дошкольные и школьные учреждения и группы для детей с ТНР.
 14. Методы диагностики результатов учебной деятельности детей с ТНР.
 15. Критерии и показатели умственного развития учащихся с ТНР.
 16. Функции целостного коррекционно-педагогического процесса в специальной общеобразовательной школе для детей с ТНР.
 17. Противоречия в педагогическом процессе: общие, частные, специфические.
 18. Направления и средства коррекционно-педагогической работы.
 19. Общие и специальные принципы обучения и воспитания учащихся с ТНР.
 20. Системный подход к пониманию и реализации принципов обучения и воспитания учащихся с ТНР.
 21. Средовые ресурсы коррекционного обучения детей с ТНР.
 22. Формирование гражданской, нравственной, эстетической, экологической, трудовой, семейно-бытовой культуры у учащихся с ТНР.

23. Методы формирования сознания, организация деятельности и формирования опыта поведения, стимулирования, их реализация в работе с детьми с ТНР.

24. Использование педагогических технологий в обучении, воспитании детей с ТНР.

25. Самостоятельные работы по источнику знаний, характеру познавательной деятельности учащихся с ТНР.

26. Использование репродуктивных, эвристических, творческих видов самостоятельных работ детей с ТНР.

27. Коррекционная направленность уроков в специальной общеобразовательной школе для детей с ТНР, его задачи.

28. Требования к урокам для детей с ТНР.

29. Подготовка учителя-логопеда к уроку.

30. Технология анализа и самоанализа урока в специальной общеобразовательной школе для детей с ТНР.

31. Многообразие форм организации воспитания, обучения учащихся с ТНР – экскурсия, логопедические занятия, самоподготовка, факультативы, логоритмические занятия, занятия общественно-полезным трудом, воспитательные мероприятия.

32. Контроль успеваемости учащихся с ТНР.

33. Функции контроля успеваемости учащихся с ТНР.

34. Особенности контрольно-оценочной деятельности учащихся с ТНР.

35. Психолого-педагогический анализ низкой успеваемости учащихся с ТНР.

36. Вариативность форм оценивания результатов учебной деятельности учащихся с ТНР.

37. Задачи управления специальной общеобразовательной школой для детей с ТНР.

38. Коллегиальные органы управления школой – педагогический совет, методические объединения.

39. Планирование работы специальной школы.

40. Управление учреждением образования, создавшим условия для обучения детей с тяжелыми нарушениями речи.

41. Партнерство учителя-логопеда и семьи в образовании ребенка с ТНР.

42. Формы и методы работы учителя-логопеда с семьей: родительское собрание, университет для родителей, родительские конференции, индивидуальные беседы, стенд для родителей, посещение семьи.

43. Роль общественных организаций в воспитании и обучении детей с ТНР.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. *Бобла, И.М.* История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси : пособие / И.М. Бобла, И.Ю. Макавичик. – Минск : БГПУ, 2010. – 180 с.

2. *Варенова, Т.В.* Теория и практика коррекционной педагогики : учебное пособие для студентов дефектологических специальностей вузов / Т.В. Варенова. – 2-е изд., доп. – Минск : Асар, 2007. – 320 с.

3. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – 208 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ БГУ, 2011. – 351 с.

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

6. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учебно-методическое пособие / под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 116 с.

7. Специальная педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Москва : Академия, 2001. – 311 с.

8. Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2001. – 312 с.

9. Современные педагогические технологии в специальном образовании : пособие для педагогов / под ред. А.М. Змущко. – Минск : Нар. асвета, 2005. – 143 с.

10. Специальная педагогика : учебное пособие : в 3 т. / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 1 : История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пеннин. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.

11. Специальная педагогика : учебное пособие : в 3 т. / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3 : Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева [и др.]. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

12. Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2002. – 312 с.

Дополнительная литература

13. Семейное воспитание детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Дроздова. – Минск : БГПУ, 2006. – 40 с.

14. *Карпунина, О.И.* Специальная педагогика в опорных схемах / О.И. Карпунина, Н.В. Рябова. – Москва : Академия, 2002. – 180 с.

СПИСОК ТЕРМИНОВ

1. **Адаптация школьная** – процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям, активной познавательной деятельности, усвоению необходимых знаний и учебных навыков, к полноценному освоению картины мира.

2. **Воспитание** – специально организованное систематическое целенаправленное управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств, в соответствии с потребностями общества.

3. **Деонтология** – наука о долге, моральной обязанности, нравственном совершенстве и безупречности в профессиональной деятельности, где широко используются сложные межличностные взаимовлияния и ответственные взаимодействия (врачебная практика, психотерапия и др.).

4. **Деонтологическая модель этики** – это совокупность «должных» правил (соизмерение, соблюдение себя с «должным» и осуществление оценки действий не только по результатам, но и по помыслам), соответствующих той или иной конкретной области практики.

5. **Зона ближайшего развития** – возможности в психическом развитии, которые откладываются у человека при оказании ему минимальной помощи со стороны. Понятия «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития» введены Л.С. Выготским.

6. **Интеграция педагогическая** – совместное обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии с нормально развивающимися детьми и подростками.

7. **Интеграция социальная** – социальная адаптация в общей системе социальных отношений и взаимодействия, использование социальных благ и привилегий с учетом потребностей индивида.

8. **Коррекционно-воспитательная работа** – система специальных педагогических мероприятий, направленная на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей. Термин употребляется с конца XIX в., первоначально – лишь применительно к умственно отсталым детям; в современной отечественной дефектологии трактуется шире: коррекционно-воспитательная работа направлена не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности в целом, охватывает все категории аномальных детей и проводится совместно медиками и педагогами-дефектологами.

9. **Коррекция** – система специальных и общепедагогических мер, направленных на осмысление или преодоление недостатков психофизического развития.

10. **Компенсация** – это сложный многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных функций.

11. **Логопедагогика** – отрасль коррекционной (специальной) педагогики, разрабатывающая теоретические и методические основы обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

12. **Норма** (от лат. – *norma*) – установленная мера, средняя величина чего-либо. Различают различные виды норм: индивидуальная, предметная, социально-возрастная, психологическая.

13. **Нормы социальные** – принятые в данном обществе или группе правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей.

14. **Образовательный стандарт специального образования** – нормативный технический документ, содержащий систему требований к основным параметрам специального образования, устанавливающих соответствующий уровень образования, принимаемый в качестве государственной нормы образованности учащихся с особенностями психофизического развития.

15. **Обучение** – процесс активного целенаправленного взаимодействия обучающего и обучаемого, в результате которого у ребенка формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.

16. **Развитие** – процесс перехода количественных изменений в качественно новые характеристики. Развитие аномального ребенка отличается от развития соответствующего норме лишь качественным своеобразием, опорой на сохраненные функции организма. Развитие аномального ребенка в большей степени, чем у нормального ребенка зависит от обучения, таким образом, обучение и воспитание должны носить развивающий характер.

17. **Реабилитация социальная** – процесс включения ребенка с ТНР в социальную среду, общественно-полезную деятельность, адекватное взаимоотношение со сверстниками.

18. **Содержание специального образования** – педагогически адаптированный социальный опыт (в составе системы знаний, умений, навыков, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений), использование и переработка которого ориентированы на формирование ценностей национальной и общечеловеческой культуры, коррекцию имеющихся физических и (или) психических нарушений, обеспечение самоопределения и самореализации учащихся с ОПФР, повышение качества жизни и адаптацию их в обществе.

19. **Сложный дефект** (сочетанные нарушения) – сочетание двух и более дефектов развития, имеющее особую структуру, качественно отлич-

ную от его составляющих: умственно отсталые слепые (слабовидящие) и глухие (слабослышащие), слепоглухие, глухие и слабослышащие с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.

20. **Технология педагогическая** – такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятный и прогнозируемый характер.

21. **Тяжелые нарушения речи** – термин используется для объединения ряда нарушений речи и различных вариантов ОНР, препятствующих усвоению программы общеобразовательной школы. К детям с ТНР относятся дети с сохранным слухом и нормальным интеллектом. Коррекционная работа с детьми с ТНР проводится с учетом уровня речевого развития и характера речевого расстройства.

22. **Учебные планы специального образования** на уровне общего среднего образования являются техническими нормативными правовыми актами, разрабатываются на основе типового учебного плана средней школы с учетом особенностей физического и (или) психического развития учащихся и включают в себя перечень обязательных для изучения учебных предметов по классам, устанавливают количество учебных часов на их изучение, количество учебных часов на проведение коррекционных и факультативных занятий, обязательную и максимальную допустимую учебную нагрузку в неделю на одного учащегося в каждом классе и общее количество учебных часов, финансируемых из республиканского и (или) местных бюджетов на проведение учебных занятий (занятий).

23. **Учебная программа** по учебным предметам является техническим нормативным правовым актом, разрабатывается на основе образовательных стандартов общего среднего образования и (или) образовательных стандартов специального образования с учетом структуры и степени тяжести физических и (или) психических нарушений лиц с особенностями психофизического развития, определяет содержание специального образования на уровне общего среднего образования и утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

24. **Учебник** отражает содержание основных вопросов изучаемого учебного предмета, соответствующее государственному стандарту и учебной программе.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

РАЗДЕЛ 1	
ИСТОРИЯ ЛОГОПЕДАГОГИКИ	3
РАЗДЕЛ 2	
ЛОГОПЕДАГОГИКА	28
ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ....	77
ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ	84
ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ	85
ЛИТЕРАТУРА	87
СПИСОК ТЕРМИНОВ	88