

Министерство образования и науки Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Московский педагогический государственный университет»



# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебное пособие

Под редакцией профессора

**Е. Г. Речицкой**

*Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование МПГУ*

МПГУ



Москва  
2012

УДК 376.3(075.8)

ББК 743я73

Р46

**Рецензенты:**

*О. Е. Грибова*, зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии АПК и ППРО РФ, профессор

*Е. А. Малхасьян*, профессор каф. специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. А. М. Шолохова

**Авторы:**

*Е. Г. Речицкая, Б. П. Пузанов, Т. Г. Богданова,*

*К. И. Туджанова, Е. З. Яхнина, А. Г. Московкина,*

*Н. А. Саенкова, Е. В. Кулакова, Л. А. Плуталова,*

*И. В. Речицкий, В. В. Линьков, Е. Н. Башкирова,*

*Е. Н. Соломина, Л. А. Набокова,*

*Т. К. Гущина, И. Н. Филоненко-Алексеева,*

*Л. М. Бадрутдинова, Е. А. Большакова, А. Д. Махмудова,*

*А. В. Киреенко, Д. А. Краснобаев*

**Р46 Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха.** Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М.: МПГУ, 2012. – 256 с.

В учебном пособии представлены концептуальные подходы, содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушением слуха в условиях вузовского обучения. Особое внимание уделено проблеме организации высшего образования лиц с нарушением слуха в системе их непрерывного образования, адаптации студентов к условиям образования в вузе, использования современных педагогических технологий в обучении, проведения слухоречевой реабилитации студентов с нарушением слуха.

Адресовано студентам и магистрантам учреждений высшего профессионального образования, преподавателям вузов и колледжей, которые работают с лицами, имеющими нарушения слуха.

**ISBN 978-5-7042-2341-2**

© МПГУ, 2012

© Издательство «Прометей», 2012

# Содержание

<b>Предисловие</b> . . . . .	6
<b>Раздел 1. Высшее образование лиц с нарушениями слуха как закономерный этап в системе непрерывного образования</b> . . . . .	8
1.1. Создание образовательной среды для студентов с нарушением слуха в Московском педагогическом государственном университете (Б.П. Пузанова, Е.Г. Речицкая) . . . . .	8
1.2. Содержание профессиональной подготовки студентов с нарушением слуха по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат, профиль «Сурдопедагогика») (Е.Г. Речицкая, Е.З. Яхнина) . . . . .	19
1.3. Модель подготовки магистров по интегративной программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» [направление «Специальное (дефектологическое) образование»] (Е.Г. Речицкая) . . . . .	30
1.4. Концептуальные основы развития и коррекции интеллектуальной деятельности студентов с нарушениями слуха в условиях высшего профессионального образования (Т.Г. Богданова) . . . . .	38
1.5. Социокультурные аспекты непрерывного образования незлышащих (И.Л. Соловьева) . . . . .	48
1.6. Современные подходы к проблеме выявления и диагностики врожденной и прелингвальной патологии слуха (А.Г. Московкина) . . . . .	54
1.7. Философское понимание проблемы смысла жизни человека с недостатками развития (В.В. Линьков) . . . . .	68
1.8. Самостоятельная работа студентов с нарушениями слуха в теории и практике вузовского образования (К.И. Туджанова) . . . . .	76
1.9. Использование мультимедийного учебника в образовательном процессе высшей школы (Е.Г. Речицкая) . . . . .	83
Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов . . . . .	88

<b>Раздел 2. Адаптация студентов I-го курса с нарушением слуха к условиям обучения в вузе и психолого-педагогическая диагностика – важные компоненты обеспечения качественного образования</b> . . . . .	91
2.1. Изучение особенностей адаптации в вузе студентов I-го курса с нарушением слуха (Б.П. Пузанов, Л.А. Плуталова, Е.Н. Соломина) . . . . .	91
2.2. Изучение и развитие творческих способностей лиц с нарушениями слуха юношеского возраста (Е.Г. Речицкая, Л.М. Бадрутдинова) . . . . .	102
2.3. Технологии изучения социальных навыков студентов с нарушением слуха как категории с особыми образовательными потребностями (А.Д. Махмутова) . . . . .	110
2.4. Социально-педагогическая адаптация к обучению в вузе студентов 1 курса с нарушениями слуха (Е.В. Кулакова) . . . . .	121
2.5. Диагностические возможности арт-терапии (Е.Н. Башкирова) . . . . .	129
2.6. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации студентами с нарушениями слуха в общении (Л.А. Плуталова) . . . . .	139
2.7. Организация изучения профессионально важных качеств будущих сурдопедагогов с нарушенным слухом (Е.А. Большакова) . . . . .	143
Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов . . . . .	147
<b>Раздел 3. Педагогические технологии обучения студентов с нарушениями слуха.</b> . . . .	150
3.1. Педагогическое тестирование в системе формирования профессиональных компетенций у студентов с нарушениями слуха (Е.З. Яхнина) . . . . .	150
3.2. Изучение русского языка студентами с нарушениями слуха на отделении сурдопедагогики (Н.А. Саенкова) . . . . .	160
3.3. Формирование активной жизненной позиции у студентов отделения сурдопедагогики дефектологического факультета (А.В. Киреенко) . . . . .	171
3.4. Современные технологии и воспитательные аспекты экологического образования студентов с нарушениями слуха (Д.А. Краснобаев) . . . . .	185

3.5. Использование мультимедийных презентационных технологий в обучении студентов с нарушенным слухом (Е.В. Кулакова) . . . . .	196
3.6. Развитие связной речи студентов с нарушениями слуха при использовании современных коммуникационных технологий (Л.А.Набокова) . . . . .	199
3.7. Самостоятельная работа студентов с нарушенным слухом по дисциплине «Основы математики с методикой преподавания» (И.Н. Филоненко-Алексеева) . . . . .	204
3.8. Педагогическая практика – важнейшее условие формирования профессиональных качеств бакалавра-сурдопедагога с нарушениями слуха (К.И. Туджанова) . . . . .	210
Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов . . . . .	218
<b>Раздел 4. Содержание и организация факультативных занятий по слухоречевой реабилитации студентов с нарушением слуха . . . . .</b>	<b>221</b>
4.1. Совершенствование навыков устной коммуникации у студентов с нарушениями слуха в системе высшего профессионального образования (Е. З. Яхнина). . . . .	221
4.2. Слухоречевая реабилитация студентов с использованием комплексной методики стимуляции слуха (И.В. Речицкий) . . . . .	229
4.3. Развитие произвольного внимания у студентов с нарушением слуха на индивидуальных занятиях по слухоречевой реабилитации (Т.К. Гущина) . . . . .	242
4.4. Проведение профилактических мероприятий для предупреждения патологии слуха (И.В. Речицкий) . . . . .	248
Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов . . . . .	255

# Предисловие

*Посвящается 140-летию  
Московского педагогического  
государственного университета*

В сентябре 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в которой отмечается, что задача состоит в том, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли получать качественное образование и продуктивно участвовать во всех сферах экономической, культурной и общественной жизни страны. Возможность полноценно учиться и достойно работать позволяет лицам с ОВЗ преодолеть барьеры социальной изоляции и экономической зависимости.

В России в 1995 г. был принят Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В последние годы реализуется федеральная целевая программа поддержки инвалидов «Доступная среда на 2011–2015 гг.», которая предполагает внедрение качественно новых подходов к обеспечению максимально полной интеграции лиц с ОВЗ в общественной жизни.

Более 20 лет кафедра сурдопедагогики дефектологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский Педагогический Государственный Университет» (МПГУ) осуществляет высшее профессиональное образование лиц с нарушениями слуха. В настоящее время МПГУ имеет статус федеральной экспериментальной площадки по высшему профессиональному образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Научно-методическая работа кафедры сурдопедагогики способствовала реализации права получения лицами с нарушениями слуха высшего профессионального образования в соответствии с Конвенцией ООН, овладения ими высокоинтеллектуальными профессиями, более полноценной социальной адаптации.

В рамках инновационной образовательной программы (ИОП) на кафедре сурдопедагогики разработаны образовательные программы и учебные планы в соответствии с ФГОС ВПО по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Сурдопедагогика») на основе компетентностного подхода при использовании системно-модульного проектирования содержания образования.

Учебное пособие «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха» (под редакцией профессора Е. Г. Речицкой) является первым обобщением многолетнего опыта кафедры сурдопедагогики МПГУ по обучению студентов с нарушениями слуха.

Мы надеемся, что материалы учебного пособия, посвященного вопросам высшего профессионального (педагогического) образования лиц с нарушениями слуха, окажут помощь преподавателям высшей школы, магистрантам, которые делают первые шаги в области специальной педагогики высшей школы.

А нашим студентам с ограниченными возможностями здоровья и с неограниченными творческими способностями пожелаем занять достойное место в обществе.

С удовлетворением отметим, что среди наших выпускников, лиц с нарушениями слуха, много интересных личностей, людей, добившихся высокого социального статуса.

# **Раздел 1.**

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК ЗАКОНОМЕРНЫЙ ЭТАП В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.1. Создание образовательной среды для студентов с нарушением слуха в Московском педагогическом государственном университете**

Кафедра сурдопедагогики дефектологического факультета – старейшая в стране, была создана по инициативе выдающегося отечественного сурдопедагога Ф. А. Рау. В разные годы ее возглавляли такие видные ученые, как профессора Ф.А. Рау, А. И. Дьячков, А. Г. Басова, К. А. Волкова, участвовавшие в создании отечественной школы сурдопедагогики, подготовки кадров высшей квалификации.

С 1991 г. кафедрой руководит академик МАНПО, профессор Е. Г. Речицкая. В составе кафедры работают профессионалы высокого класса, с большим опытом работы – профессора: К. И. Туджанова, Е. З. Яхнина, Т. Г. Богданова, Е. В. Кулакова, доценты Л. А. Плуталова, И. В. Речицкий, В. В. Линьков, В. З. Базоев, И. Н. Филоненко-Алексеева. В подготовке студентов с нарушением слуха участвовали ведущие специалисты других кафедр дефектологического факультета и общеуниверситетских кафедр: проф. Л. И. Плаксина, проф. Т.И. Комиссаренко, проф. Н. А. Саенкова, проф. А. Г. Московкина, проф. В. П. Божкова, проф. Ю. А. Костенкова, доц. Т. М. Уманская, доц. Н. А. Красноперова, доц. А. В. Абрамова, доц. Е. Я. Лубкова и другие. Большую помощь в работе со студентами, имеющими нарушения слуха, оказывают высококвалифицированные переводчики жестового языка: в 1990-е гг. XX в. И. В. Церевитинова, Л. М. Осокина, с 1991 г. по настоящее время работает Т. Н. Климачева.

Линия научной школы кафедры (дифференцированного подхода к лицам с нарушением слуха) разрабатывается в настоящее время на качественно новом уровне (вариативное личностно-ориентированное образование) в контексте культурно-исторического, системно-деятельностного, структурно-динамического подхода.



В настоящее время кафедра сурдопедагогике осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по основной образовательной программе (ООП) 050713 – «Сурдопедагогика» с дополнительной специальностью «Специальная психология» с присвоением квалификации – «учитель-сурдопедагог, специальный психолог» и по многоуровневой системе по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат, профиль «Сурдопедагогика»).

На кафедре впервые в России, начиная с 1991 г., при поддержке ректората МПГУ (ректор – академик РАН и РАО, профессор В. Л. Матросов) и деканата дефектологического факультета (декан профессор Б. П. Пузанов) целенаправленно осуществляется системное высшее гуманитарное образование глухих и слабослышащих студентов.

Благодаря участию кафедры сурдопедагогике в конкурсе Министерства образования и науки РФ, МПГУ был утвержден Федеральным головным учебно-методическим центром по высшему профессиональному педагогическому образованию инвалидов в 2004 г. и 2010 г. (приказ Минобрнауки № 2211 от 30 декабря 2010 г.) и был награжден в 2004 г. мультимедийным комплексом, что позволило дефектологическому факультету создать Межкафедральный мультимедийный Центр.

Основу первого набора неслышащих студентов составили выпускники школы II вида № 30 им. К. А. Микаэльяна города Москвы. Четверо из студентов в дальнейшем поступили в аспирантуру, это Д. Ю. Алексеевских, А. А. Андрейкин, О. Г. Арефьева (Власова), З. М. Пейрик. Этим же студентам, а также Н. Шевченко и Е. Штайер был вручен наряду с дипломом сертификат международного образца по дополнительной образовательной программе «Штайнеровская педагогика».

Первый учебный план, составленный специально для этой категории студентов, разработчиками которого выступила инициативная группа преподавателей кафедры сурдопедагогике в лице Е. Г. Речицкой, К. И. Туджановой, Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой, носил ярко выраженный интегративный характер.

Современное сурдопедагогическое образование направлено на создание условий для развития и саморазвития личности сурдопедагога, способного не только реализовывать имеющиеся общие педагогические и специальные технологии, но и выходить за их пределы, осуществляя инновационную, гу-

манистически направленную, творческую деятельность. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности обучения на приоритет личностно- и социально-ориентированных технологий педагогического образования, которые реализуются кафедрой как в области высшего профессионального, так и полного среднего образования.

В числе разрабатываемых на кафедре проблем: философские проблемы дефектологии; внедрение инновационных педагогических технологий в образовательное пространство специальных дошкольных и школьных учреждений, общеобразовательных школ, работающих по принципу инклюзивного обучения, а также высших учебных заведений; диагностика особенностей развития личностной, эмоционально-социальной, познавательной сфер детей, подростков и лиц юношеского возраста с нарушениями слуха, возможностей развития их интеллектуальных и творческих способностей; особенности мотивации учения и пути формирования и развития учебной деятельности в разные возрастные периоды; внедрение дифференцированной системы обучения устной речи; развитие слухового восприятия; технологии раннего детства и подготовки к школе детей дошкольного возраста с нарушением слуха; применение современных информационно-компьютерных технологий в системе обучения лиц с нарушением слуха; инновационные методики активизации слуховой функции с использованием оригинальных специальных технических средств, не имеющих мировых аналогов, создание непрерывного образовательного пространства – преемственности между школьным, вузовским (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и послевузовским (повышение квалификации) образованием.

Кафедра сурдопедагогики внесла большой вклад в разработку ГОС ВПО II поколения и **Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Сурдопедагогика»** (руководитель ВНИК зав. кафедрой сурдопедагогики МПГУ, профессор Е. Г. Речицкая), утвержденного Министерством образования и науки РФ, по которому в настоящее время обучаются и студенты с нарушением слуха.

В декабре 2010 г. МПГУ и, в частности, дефектологический факультет закончили двухлетнюю работу в рамках Инновационной образовательной программы (ИОП), в которую

МПГУ как инновационный вуз вошел в числе 50 ведущих вузов страны. Внедрение в образовательное пространство инновационных научных и научно-методических разработок направлено на комплексную реабилитацию и социализацию инвалидов по слуху.

Принимая во внимание острый дефицит сурдопереводчиков в РФ, и, в частности, в Москве, в 2009 г. кафедра начала годичное (для владеющих навыками жестового языка) и двухгодичное (для не владеющих жестовым языком) обучение по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации неслышащих (переводчик жестового языка)». 22 человека из числа действующих сурдопереводчиков и студентов впервые в России получили дипломы высшего образования по этой специальности, среди них один слабослышащий.

Кафедрой проводится комплекс реабилитационных образовательных мероприятий для повышения уровня социализации и интеграции инвалидов по слуху с использованием современных информационно-компьютерных технологий, электронных учебных пособий. Разработана методика использования мультимедийного аппаратного комплекса при обучении студентов с нарушениями слуха на занятиях по слухоречевой реабилитации. На кафедре разработаны концепции, содержание и созданы мультимедийные учебные пособия по предметам «Основы сурдопедагогики», «Аудиология и слухопротезирование», «Технология предметно-практического обучения».

Разработана концепция и содержание электронного учебного пособия «Словарь сурдопедагога» для введения в специальность студентов-инвалидов по слуху I курса и развития на его основе восприятия речи на слух, подготовлено аппаратное и программное обеспечение комплекса.

Организовано аудиометрическое обследование, проводится диагностика нарушений слуха студентов-инвалидов по слуху. Выявлен контингент студентов, желающих проводить мероприятия по методике слуховой восстановительной стимуляции слуха для активизации слуховой функции. Проведено бинауральное слухопротезирование этих студентов цифровыми слуховыми аппаратами высокого класса.

Проведен комплекс мероприятий среди студентов-инвалидов по слуху, по диагностике и коррекции слуховых нарушений, активизации слуховой функции (с использованием

методики восстановительной стимуляции слуха), восприятию речи на слух.

На факультете ежегодно обучаются около 100 студентов с нарушениями слуха: в соотношении 40% – глухие люди, 60% – слабослышащие. Окончили массовую школу (обучались в интегрированных условиях вместе со слышащими) – 16%, окончили общеобразовательную специальную школу I, II вида – 60%, остальные пришли учиться после окончания средних профессиональных училищ. Среди них москвичей – 47%, из Московской области – 13%; иногородних – 40%; среди которых представители различных регионов России: Санкт-Петербург, Карелия, Бурятия, Сибирь (Минусинск, Иркутск), Тыва, Хакасия, Чувашия, Башкирия, Урал, Поволжье (Ниžний Новгород, Волжский, Ленинск, Саратов, Пенза), центральный регион (Ярославль, Рыбинск, Брянск, Тула, Калуга, Белгород, Липецк, Киров Калужской области), Ставропольский, Краснодарский край (Пятигорск, Ростов-на-Дону, Краснодар, Сочи), страны СНГ (Белоруссия, Молдова, Украина, Туркмения) и другие.

С 1996 г. (I выпуск) по 2012 г. (17 выпуск) г. более 250 человек получили дипломы о высшем образовании, из них 45 студентов с нарушением слуха одновременно с академическим обучением закончили двухгодичный курс по «Штайнеровской педагогике», обучаясь совместно со слышащими. Они прошли месячную стажерскую практику в Финляндии и Швеции, защитили квалификационные работы и получили сертификаты Международного образца с правом работы в вальдорфских школах.

15 человек повысили свою квалификацию, обучаясь в аспирантуре при кафедре сурдопедагогики. В настоящее время обучается выпускник 1997 г. Е. Мазаев. Первыми пришли обучаться в магистратуру в 2011 г. по интерактивной образовательной программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» выпускники Т. Карбовская (Минусинск), М. Специан (Белоруссия, Минск), в 2012 г. – В. Колесников (Липецкая обл.), С. Суанова (Москва).

В обучении студентов с нарушениями слуха мы даем не только профессиональное педагогическое образование, но и выстраиваем и учитываем собственную траекторию развития каждого студента. При этом большое внимание уделяется развитию творческих способностей каждого, но это возможно в том случае, если человек начинает проявлять себя личност-

но. Без позитивного отношения к себе, без уверенности в себе невозможно реализовать свои способности. Поэтому, начиная работать со студентами, мы выявляем их склонности, интересы, увлечения, способности и затем выстраиваем траекторию учебного процесса, опираясь на ведущие позиции андрагогической науки о междисциплинарном характере образования в студенческом возрасте, на личностно-ориентированный; системно-деятельностный подход, реализация которого предполагает разработку педагогических технологий не только с целью накопления профессиональных знаний и умений, а с целью постоянного обогащения опытом творчества, формирования механизмов самоорганизации и саморегуляции личности в процессе активной деятельности обучающихся.

В свете гуманистических традиций и интерактивного обучения реализуются равнопартнерские отношения между педагогами и студентами в условиях коллективно распределенной деятельности, диалогических тренингов, деловых игр, моделирования психолого-педагогических ситуаций, подготовки проектных работ и портфолио. Большое внимание уделяется учету прошлого опыта, использованию различных источников получения знаний (в том числе новых, информационных, технологий, Интернета), рассмотрению результатов работы в контексте развития современной культуры и науки.

Студенты успешно реализуют свой творческий потенциал, занимаясь НИРС и УИРС в проблемных группах под руководством преподавателей кафедры сурдопедагогтики, а также кафедры анатомо-физиологических основ дефектологии, кафедры русского языка и специальных методик его преподавания, на практических занятиях участвуют в создании авторских программ изучаемых дисциплин, авторских страниц школьных учебников, подготовке творческих работ, творческих проектов с последующей их видеопрезентацией на итоговых (по завершению курса) конференциях, круглых столах, КВН по предмету. Многие студенты успешно выступают с докладами на Межвузовских и Международных научных студенческих конференциях.

Обучение студентов с нарушением слуха осуществляется на интегративной основе. Интеграция неслышащих со слышащими, которая реализуется не только в университете, но и на уровне г. Москвы – это один из важнейших принципов обучения лиц с нарушениями слуха в МПГУ:

Интеграция происходит в МПГУ в разных аспектах:

- во-первых, это интеграция на уровне образования. Студенты с нарушениями слуха обучаются в настоящее время по ГОС ВПО II поколения (III–V курсы), ФГОС ВПО по программе бакалавриата (I–II курсы) и в магистратуре. Специфика обучения заключается в обеспечении поддержки за счет курса слухоречевой реабилитации, более широкого использования диалогического общения, предоставления услуг переводчика жестового языка по мере необходимости, подготовки дополнительных опорных материалов (в том числе мультимедийных), психолого-педагогической помощи в адаптации к условиям обучения в вузе;
- во-вторых, интеграция на уровне обучения, выражающаяся в совместном с нормально слышащими студентами слушании лекций по ряду дисциплин (в том числе по желанию самого студента); в совместном участии в интеллектуальных шоу-конкурсах на лучшее знание предмета, диспутах, межвузовских научных конференциях;
- в-третьих, интеграция на уровне внеурочной и внеуниверситетской деятельности, в общественной, в культурно-массовой работе, работе по физическому воспитанию и художественно-творческой деятельности, что предполагает участие в традиционных факультетских и общеуниверситетских мероприятиях, конкурсах, олимпиадах, фестивалях, а также мероприятиях общегородского, межвузовского и международного уровней.

То есть можно говорить о реализации в МПГУ как экстернальной интеграции (взаимодействие специального и массового образования), так и интернальной интеграции в системе специального образования, предполагающей совместное обучение лиц с различной степенью потери слуха, уровня речевого развития и в ряде случаев с сочетанными нарушениями в пределах одной группы. Наряду с интегрированным обучением имеет место и инклюзивное обучение, в том числе и в рамках магистратуры.

Учет принципа интеграции имеет не менее важное значение и для студентов с нормальным слухом. Они учатся поликультурному взаимодействию в обществе и уже в студенческом возрасте подобный стиль общения становится для них нормой. Слышащие студенты активно овладевают жестовой речью, а неслышащие в свою очередь – навыками устной коммуникации с соблюдением соответствующих норм этикета.

Можно отметить, что удовлетворение образовательных потребностей лиц с нарушением слуха как одной из важнейших ценностей человека, расширяющей мотивационную сферу, обеспечивает не только целенаправленная образовательная деятельность, регламентированная госстандартами, алгоритмически заданная учебными дисциплинами общекультурной и профильной подготовки, но и предоставление студентам свободы выбора видов деятельности, содержания образования – при посещении факультативов, дисциплин по выбору, тем курсовых и аттестационных работ, рефератов, докладов и т. д.

В последнее время появилась новая тенденция получения второго высшего образования в рамках вуза. Так мастер спорта международного класса, призер мировых первенств и сурдлимпийских игр О. Лотина получает второе высшее образование, обучаясь параллельно на факультете физического воспитания; студент пятого курса А. Зякин специализируется в области информатики, обучаясь на математическом факультете; Е. Раца совершенствует свои способности в живописи, обучается на художественно-графическом факультете; А. Андрейкин получил дополнительное юридическое образование, Д. Ребров – историческое в МГУ.

Все выпускники трудоустроены: 60% работают в специальных образовательных (коррекционных) учреждениях (учителями-предметниками, учителями начальных классов, социальными педагогами, психологами, педагогами дополнительного образования, воспитателями), в сурдологических и аудиологических центрах, центрах психолого-педагогической реабилитации, центрах раннего детства. Наши выпускники востребованы в общественных организациях ВОГа (в системе правления Всероссийского общества глухих работают Д. Ребров, М. Прошкин, А. Лукьянчиков), в московских и региональных обществах глухих, работают главными редакторами, журналистами и корректорами в газетах и журналах, тренерами в спортивных обществах. МПГУ имеет положительные отзывы об их подготовке.

Если говорить об успехах выпускников, то следует отметить, что двое аспирантов (В. А. Паленный и Д. Ю. Алексеевских) успешно защитили диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, один выпускник руководит Центром слуха и речи «Благо» в Москве (к.п.н. М. Л. Любимов закончил МПГУ в 1986 г., он обучался

вместе со слышащими), Е. А. Большакова работает старшим преподавателем на кафедре сурдопедагогике, Е. О. Орлова создала творческий ансамбль «Ангелы Надежды», получивший звание народного. Успешно работает главным редактором журнала «В едином строю» наш аспирант В. Паленный; М. Веселов, Е. Мазаев и Р. Скрыбин – стали журналистами; М. Ю. Веселов в настоящее время – главный редактор газеты МГО ВОГ «Мир глухих».

В. Котенев и Д. Ребров выступали с докладами на крупнейшей международной конференции «Deaf Way II» («Путь глухих – 2»), которая состоялась в Галлодетском Университете (Вашингтон, США, июль 2002 г.). В. В. Котенев, прошедший стажировку в этом вузе во время обучения на 5-м курсе, в настоящее время работает сурдопедагогом и куратором интегрированного обучения в г. Мэриленд (США). Д. В. Ребров окончил аспирантуру, является начальником международного отдела в ЦП ВОГ, хорошо владеет английским языком. Бывший лауреат президентской стипендии, полиглот (владеет 13 языками) О. Покровский работает в Германии, О. Гусева – в Канаде.

О. Лотина (выпуск 2011 г.) – неоднократная победительница международных соревнований и европейских первенств по боулингу, Я. Герасимова – (студентка 5 курса) – входят в состав олимпийской сборной России, являются серебряными призерами сурдлимпийских игр в Тайбее (Тайвань).

М. Веселов в студенческие годы в составе первой Международной экспедиции инвалидов совершил восхождение на величайшую горную вершину – Килиманджаро.

Студент IV курса А. Герасимов будучи старшекласником получил Диплом I степени на Городском конкурсе творческих проектов «Интеллект-Надежда», в университете является призером Межвузовских олимпиад по специальной педагогике и психологии (в Орловском государственном университете), в настоящее время создал музыкальный ансамбль, готовит к выпуску ряд альбомов.

К плодотворной творческой деятельности в будущем студентов готовят такие мероприятия в учебной и внеучебной деятельности, как «Посвящение в студента», «Последний звонок», участие в КВН, в конкурсах, олимпиадах по специальности, традиционные межвузовские с международным участием конференции, где проходят апробацию выпускные (квалификационные) и научные работы студентов, участие



в педагогической деятельности, в юбилейных датах кафедры, факультета, университета, спортивных соревнованиях, совместных заседаниях научных лабораторий и профессиональных Олимпиадах не только своего, но и дружественных вузов (ОГУ, МГГУ им. Баумана и других), представление творческих проектов на Международном фестивале «Дети. Интеллект. Культура» (Греция, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) – Дипломы I степени в номинации «Педагогика и психология» среди слышащих.

Кафедра участвовала в реализации федеральной целевой программы «Дети-инвалиды» в части разработки содержания высшего профессионального образования лиц с нарушением слуха и проведения курсов повышения квалификации сурдопедагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–II вида и сурдопереводчиков в соответствии с приказом Министерства образования РФ и по заданию Департамента соцзащиты г. Москвы.

Социальная реабилитация и адаптация, а тем более последующее включение инвалидов по слуху на равных правах в социальную среду невозможно без большой специально организованной социокультурной воспитательной работы, учитывающей психологические особенности этого контингента молодежи. В связи с этим коллективом кафедры особое внимание уделяется развитию творческих способностей лиц с нарушениями слуха через включение их в разнообразные виды деятельности в системе социокультурных мероприятий, проводимых в г. Москве и в рамках международных проектов.

Выявление и развитие у студентов-инвалидов творческих и интеллектуальных способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, дополняется проведением комплекса научно-образовательных мероприятий в системе образования школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) г. Москвы: защита творческих проектов учащимися с ОВЗ и проведение олимпиад по математике и физике, русскому языку и литературе, биологии и экологии – в рамках городского конкурса "Интеллект «Надежда» при участии преподавателей кафедры сурдопедагогики МПГУ (Е. Г. Речицкая, К. И. Туджанова) совместно с Департаментом образования города Москвы и Международным Интеллект-клубом «Глюон» (президент В. В. Альминдеров) на базе специальной (коррекционной) школы I–II вида «Центр образования на Павелецкой» (директор Л. Г. Васина).

Подготовка студентов-сурдопедагогов к творческой инновационной профессиональной деятельности осуществляется на широкой профессионально-интегративной основе.

После принятия Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., постановления Правительства РФ «О государственной целевой программе «Доступная среда» на 2011–2015 гг. от 13 марта 2011 г. за № 175 вопросы профессиональной подготовки лиц с ОВЗ приобретают особую актуальность для высшей школы. Для полноценного осуществления высшего профессионального образования лиц с ОВЗ (с нарушением слуха) кафедре требуется качественное материально-техническое обеспечение в виде компьютерных классов с мультимедийным оборудованием.

Общество должно предоставить возможность для развития профессионально значимых качеств личности, для непрерывного образования, открывающего возможность получения новых профессий и специальностей каждому, что важно не только для успешной интеграции данной категории людей в обществе, но и для изменения социальной атмосферы самого общества.

### *Литература*

1. Вопросы сурдопедагогике. История современность. Межвузовский сборник научно-методических трудов. – М., 2001.
2. Матросов, В. Л. Традиции – надежный фундамент инноваций // Преподаватель XXI век. – М., 2007, – № 3.
3. Речицкая, Е. Г. Гуманистическая направленность системы высшего профессионального образования лиц с нарушением слуха // Духовно-нравственные ориентиры специального образования. Материалы XVII Международной конференции «Ребенок в современном мире». – СПб, 2010.
4. Речицкая, Е. Г. Реализация инклюзивного образования лиц с нарушениями слуха в Московском педагогическом государственном университете // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Материалы международной научно-практической конференции. – Якутск, 2011.
5. Совершенствование подготовки сурдопедагогов в новых условиях высшего педагогического образования. Учебно-методические комплексы / под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М., 2009.

## **1.2. Содержание профессиональной подготовки студентов с нарушением слуха по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат, профиль «Сурдопедагогика»)**

В МПГУ созданы условия для реализации права получения лицами с ОВЗ высшего профессионального образования в соответствии с Конвенцией ООН, что позволяет им овладеть высокоинтеллектуальными профессиями, способствует их полноценной социальной адаптации.

В рамках ИОП на кафедре сурдопедагогика ФБОУ ВПО «МПГУ» (руководители: Б. П. Пузанов, Е. Г. Речицкая) разработаны образовательные программы и учебные планы в соответствии с ФГОС ВПО по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат, профиль «Сурдопедагогика») на основе компетентностного подхода.

Планируется, что на всех уровнях образования (в том числе на уровне бакалавриата) будет реализована взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений.

Реализация компетентностного подхода предполагает переориентацию доминирующей парадигмы высшего профессионального образования с преимущественно когнитивного характера, трансляции знаний, на создание условий для овладения комплексом компетенций, ориентированных на создание профессионального потенциала выпускника, определяющего его социально-профессиональную устойчивость и мобильность, востребованность и конкурентоспособность.

Профессиональная компетентность выпускника имеет в виду подготовленность к разным сферам педагогической деятельности: учебно-воспитательной, диагностико-аналитической, консультативной, психопрофилактической, коррекционно-развивающей, культурно-просветительной, социально-педагогической, организационно-управленческой, научно-методической.

Бакалавр по направлению «Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Сурдопедагогика») обладает следующими общекультурными компетенциями: способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности; способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы,

политические события и тенденции, использовать социологические знания в профессиональной и общественной деятельности; способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в нем, политической организации общества; способность понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы, быть активным субъектом экономической деятельности; способность использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной деятельности; готовность учитывать основные закономерности естественнонаучных процессов в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в науке; готовность к овладению основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией; способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке; владение одним из иностранных языков в рамках профессионального общения; готовность к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии; способность использовать основные методы защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности; готовность к овладению средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Выпускник овладевает общепрофессиональными компетенциями, включая способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ; способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности; способность учитывать в своей профессиональной деятельности современные тенденции развития компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий.

В области коррекционно-педагогической деятельности профессиональные компетенции выпускника включают способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ; готовность к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ; способность к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования; готовность к использованию современных специальных информационных технологий и технических средств для оптимизации коррекционно-образовательного процесса; готовность к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья; готовность к взаимодействию с общественными организациями, объединениями родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, и иными организационными структурами, направленному на консолидацию усилий в деятельности по социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ; готовность к оказанию психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального происхождения.

В области диагностико-консультативной деятельности у выпускника должны быть сформированы следующие компетенции: способность организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора рациональной индивидуальной образовательной траектории; способность к анализу данных медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных (клинико-психолого-педагогических) классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики; способность осуществлять динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности; готовность к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педа-

гогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения.

Выпускник должен быть подготовлен к исследовательской деятельности: к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности; планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности; к использованию знаний в области современного русского литературного языка, к лингвистическому анализу языкового и речевого материала; к использованию данных медицинской документации в процессе организации и осуществления коррекционно-педагогической работы с лицами с ОВЗ.

В области культурно-просветительской деятельности у выпускника должны быть сформированы такие компетенции как: готовность к формированию общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья и к взаимодействию с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями; способность осуществлять работу по популяризации дефектологических знаний среди населения.

Бакалавр по направлению «Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Сурдопедагогика») подготовлен к профессиональной деятельности как в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II видов, в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов (для глухих и слабослышащих детей), так и в образовательных учреждениях инклюзивного образования (ДОУ и школах), социально-психолого-педагогических реабилитационных центрах, в учреждениях медицинского профиля – сурдологических кабинетах (центрах, отделениях).

Ведущие принципы подготовки бакалавров по направлению «Специально (дефектологическое) образование» (профиль «Сурдопедагогика») из числа студентов с нарушениями слуха включают:

- фундаментализацию образовательных программ, обеспечивающих высокое качество профессиональных компетенций выпускника в соответствии с современными достижениями науки и практики, его социально-гражданскую зрелость, креативность и культуру личности, возможность гибкой перестройки в соответствии с потребностями общества;

- гуманитарную направленность образования, предполагающую создание условий для удовлетворения потребности личности в самоактуализации, в проявлении и раскрытии способностей, потенциальных возможностей;
- реализацию гуманистической парадигмы образования, использование личностно-ориентированных педагогических технологий, в основу которых положен диалогический подход, определяющий субъект – субъектное взаимодействие студента и преподавателя, самоактуализацию личности;
- психолого-педагогическое сопровождение студентов с нарушениями слуха, предполагающее учет при организации и проведении обучения в вузе особенностей данного контингента обучающихся и конкретно каждого индивида, включая использование вариативных подходов к организации образовательного процесса в специальных группах и при совместном обучении со слышащими студентами и наличие высококвалифицированного жестового перевода в случае необходимости.

Образовательная программа подготовки бакалавров является комплексной, имеет междисциплинарный характер. В ней реализован системно-модульный подход, позволяющий органично включать профессиональные компетенции студентов, сформированные в предыдущих модулях в изучение последующих, а также сформировать профессиональные компетенции в целом, предполагающие интегративную взаимосвязь учебной, научной и профессиональной деятельности выпускника, высокую культуру личности, социально-гражданскую зрелость, креативность и др. Разработка учебных планов с относительно автономными модулями открывает возможности для ступенчатого образования, создает предпосылки для организации непрерывности различных уровней образования и его открытости.

В процессе подготовки, бакалавров приоритет отдается субъективно-смысловому обучению по сравнению с информационным, осуществляется формирование у обучающихся множества субъективных картин профессиональной педагогической деятельности в отличие от однозначных представлений, личностное развитие студентов, ситуационное проектирование, поисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, широкое теоретическое и практическое

ознакомление студентов с инновационными технологиями обучения.

В содержании учебных дисциплин учитываются инновационные подходы в современной сурдопсихологии и сурдопедагогике, смежных науках.

Базовый уровень образования абитуриента, включая лиц с нарушениями слуха – среднее (полное) общее образование. Срок освоения основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» по очной форме обучения – 4 года. Общий объем учебной нагрузки студентов равен 240 зачетным единицам (8968 часов), аудиторная нагрузка составляет – 3100 часов. За 4-летний срок обучения запланированы 2 курсовые работы на II и III курсе.

Срок освоения основной образовательной программы подготовки бакалавра составляет 208 недель, в том числе: теоретическое обучение – 127 нед.; экзаменационные сессии – 20 нед.; практики – 18 нед.; итоговая государственная аттестация, включая подготовку и защиту выпускной квалификационной работы – 6 нед.; каникулы – 39 нед.

Структура учебного плана представлена следующими циклами: Б.1 Гуманитарный, социальный и экономический цикл; Б.2 Математический и естественнонаучный цикл; Б.3 Профессиональный цикл; Б.4 Физическая культура; Б.5 Учебная и производственная практики; Б.6 Итоговая государственная аттестация (ИГА).

«Гуманитарный, социальный и экономический цикл» включает в себя 30 зачетных единиц (1080 ч), из которых 10 зачетных единиц (360 ч) – вариативная часть. В данном блоке особое внимание уделяется подготовке студентов по русскому языку и совершенствованию у них коммуникативно-речевых компетенций, поэтому изучаются такие дисциплины, как: «Основы речевой культуры дефектолога», «Техника речи», а так же представлены дисциплины по выбору «Культура письменной речи / Основы русской орфографии».

«Математический и естественнонаучный цикл» – 10 зачетных единиц (360 ч), из них 4 зачетные единицы (144 ч) составляет вариативную часть.

Гуманитарные, социальные, экономические, математические и естественнонаучные дисциплины (циклы Б.1–Б.2) изучаются, в основном, на 1-м и 2-м курсах. Их изучение обеспечивает общекультурную, общеобразовательную и правовую,



математическую подготовку студентов, а также подготовку в области информационных и коммуникационных технологий. Дисциплины циклов Б.1. и Б.2. представляют собой необходимую теоретико-методологическую базу для последующего углубленного изучения дисциплин профессионального цикла подготовки бакалавров по профилю «Сурдопедагогика».

«Профессиональный цикл» – 165 зачетные единицы (5 940 ч), из которых 103 зачетные единицы (3 708 ч) составляет вариативная часть. В профессиональном цикле выделены следующие модули дисциплин: «Медико-биологические основы дефектологии», «Филологические основы дефектологического образования», «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Общепедагогические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях». Содержание этих модулей составлено с учетом потребностей подготовки по профилю «Сурдопедагогика».

В вариативную часть профессионального блока включены следующие дисциплины «Сурдопедагогика», «Сурдопсихология», «Аудиология и слухопротезирование», «Специальные (вербальные и невербальные) средства коммуникации», а также выделен модуль «Педагогические технологии образовательно-коррекционной работы с лицами, имеющими нарушения слуха», содержание которого представлено дисциплинами: «Технология предметно-практического обучения», «Технология обучения математике с основами», «Технологии обучения естествознания с основами», «Технология ознакомления с окружающим миром», «Технологии музыкально-ритмической работы», «Технология обучения социально-бытовой ориентировке», «Технологии воспитательной работы», «Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми младшего, раннего и дошкольного возраста», «Зарубежные технологии специального образования лиц с нарушениями слуха».

В профессиональном блоке введены интегрированные курсы: «Технологии обучения восприятию и воспроизведению устной речи», «Технологии обучения русскому языку и литературе». Интегративный характер дисциплин способствует, с одной стороны, реализации комплексного подхода к подготовке выпускника с ОВЗ, более полному и целостному формированию его профессиональной компетентности, с другой – позволяет в сроки, отведенные на подготовку бакалавров, обеспечить качественное образование.

Отметим, что разработаны и новые учебные дисциплины, отражающие инновации в области специального образования лиц с нарушением слуха, например, «Технологии инклюзивного обучения».

Дисциплины вариативной части профессионального блока разработаны на основе системно-модульного подхода. Модульный подход дает возможность создать основу для дальнейшей дифференциации (в рамках магистратуры), вплоть до выстраивания индивидуальной парадигмы образования для студентов, имеющих нарушения слуха.

Альтернативность как синоним свободы выбора широко представлен во многих аспектах вузовской подготовки: спецкурсах и спецсеминарах по выбору, в различных видах педагогической практики, проводимой на всех годах обучения, и, особенно, на завершающем этапе в соответствии с будущей специальностью.

Выделены четыре модуля по выбору: модуль 1 – «Слухо-речевая реабилитация лиц с нарушениями слуха»; модуль 2 – «Психолого-педагогическая реабилитация и социальная адаптация лиц с нарушениями слуха»; модуль 3 – «Технологии воспитательной работы».

Студентам с нарушениями слуха предлагаются второй и третий модули.

Дисциплины по выбору студентов, объединенные в определенные модули, содержательно дополняют дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла, отражают результаты экспериментально-инновационной деятельности сотрудников кафедры, а также инновационные процессы в отечественной и зарубежной сурдопедагогике, учитывают особенности контингента обучающихся с нарушениями слуха, их востребованность в различных областях профессиональной деятельности, возможность эффективного трудоустройства.

На педагогические практики отводится 18 недель. Они проводятся в различных типах учреждений для детей с нарушениями слуха. В ходе производственной практики студентам предоставляется возможность осуществления различных видов деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской, построенной на базе профильного предметного содержания.

Завершается обучение итоговой государственной аттестацией, на которую отводится 6 недель. В качестве итоговой го-

сударственной аттестации предусмотрена защита выпускной квалификационной работы и проведение государственного экзамена, который носит интегративный характер. Для выявления профессиональной компетентности выпускника на государственных экзаменах разработаны комплексные задания, составленные в соответствии с задачами профессиональной деятельности сурдопедагога.

Итоговые аттестационные испытания определяют степень практической и теоретической подготовленности бакалавра по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» к выполнению задач, установленных государственным образовательным стандартом.

Подчеркнем значимость введения дополнительных образовательных программ, позволяющих создать условия для развития творческих способностей студентов с нарушениями слуха, расширения и углубления их профессиональной подготовки, обеспечивающей мобильность и востребованность выпускника.

На кафедре сурдопедагогике МПГУ имеется определенный опыт подготовки специалистов из числа студентов с нарушениями слуха по следующим дополнительным специальностям и специализациям: «Специальная психология», «Коммуникация незлышащих с квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации незлышащих», «Вальдорфская (Штайнеровская) педагогика».

Отметим, что программа «Вальдорфская (Штайнеровская) педагогика» успешно осуществлялась на протяжении более 10 лет совместно с Ассоциацией в поддержку Штайнеровской педагогики в странах Европы и Азии. Более 40 студентов с нарушением слуха защитили дипломные проекты, прошли стажировку в Финляндии и Швеции и получили сертификаты международного образца.

В связи с тем, что студенты с нарушенным слухом нуждаются в совершенствовании навыков устной коммуникации, включая восприятие и воспроизведение устной речи, часы цикла факультативных занятий отводятся на специальные занятия «Слухоречевая реабилитация».

Подчеркнем, что обеспечение лицам с нарушениями слуха высокого уровня образования и профессиональной подготовки в педагогическом вузе в значительной мере зависит от владения ими устной речью. Усвоение достаточно сложной информации в условиях преимущественно устной коммуни-

кации на лекциях, семинарских и практических занятиях, необходимость свободного владения устной речью в будущей профессиональной деятельности, активного общения со слышащими однокурсниками и преподавателями предъявляет достаточно высокие требования к уровню владения студентами с нарушениями слуха навыками слухозрительного восприятия (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) и воспроизведения устной речи.

На факультативных занятиях «Слухоречевая реабилитация» у студентов совершенствуются навыки устной коммуникации в условиях целенаправленного развития восприятия устной речи (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов), выразительного, внятного, членораздельного произношения; они овладевают определенными теоретическими знаниями, необходимыми для устного общения со слышащими людьми, развития восприятия и воспроизведения устной речи, упражняются в быстрой записи текста под диктовку преподавателя. Важное значение придается формированию навыков самостоятельной работы над устной речью, совершенствованию самоконтроля.

Занятия по слухоречевой реабилитации ведутся индивидуально и по подгруппам, комплектуемым с учетом состояния слуха, уровня владения восприятием и воспроизведением устной речи, навыками устной коммуникации, выявляемыми при использовании специальных методик в начале обучения в вузе.

В системе высшего профессионального образования важное значение придается психологической поддержке студентов с нарушениями слуха, обеспечиваемой психологами, работающими на кафедре, а также службой кураторства, активным привлечением глухих и слабослышащих студентов к общественной жизни факультета, участию в общефакультетских праздниках, спортивных соревнованиях, КВН, к волонтерской деятельности в рамках городских и российских центров психологической реабилитации лиц с ОВЗ.

При организации образовательного процесса важное значение придается подготовке профессорско-преподавательского состава, работников всех служб университета, слышащих студентов (на первом курсе) к активному взаимодействию и личностному общению со студентами, имеющими нарушения слуха. Особое внимание при подготовке уделяется раскрытию возможностей и особенностей устной коммуникации с лицами

с нарушениями слуха, а также разъяснению необходимости активного вовлечения их в устную коммуникацию на занятиях и при проведении итоговой аттестации, побуждение к логичным, аргументированным и развернутым устным ответам.

Учебный процесс проходит при постоянном пользовании студентами индивидуальными слуховыми аппаратами (в ближайшем будущем в университете будут обучаться студенты, прошедшие комплексную медико – психолого – педагогическую реабилитацию в связи с проведением операции по кохлеарной имплантации). Желательно оснащение больших аудиторий FM-системами.

На лекциях, семинарах, практических занятиях широко применяются компьютерные презентации, учебные видеофильмы, наглядные дидактические средства (таблицы, схемы, рисунки, планы, основные тезисы лекционного материала и т. п.). В процессе подготовки бакалавров используются в том числе разработанные на кафедре сурдопедагогики МПГУ компьютерные учебники, учебные пособия.

Разработанные подходы к подготовке бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Сурдопедагогика» должны обеспечить высокое качество профессиональных компетенций выпускника в области учебно-воспитательной, диагностико-аналитической, консультативной, психопрофилактической, коррекционно-развивающей, культурно-просветительной, социально-педагогической, организационно-управленческой, научно-методической деятельности.

Выпускник, имеющий степень бакалавра по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование» может заниматься профессиональной деятельностью в сфере дошкольного, начального, среднего и полного общего образования лиц с нарушениями слуха. Подготовлен к продолжению образования в магистратуре.

Результаты научно-методической работы кафедры в области высшего профессионального образования студентов с нарушениями слуха широко обсуждались на научно – практических конференциях разного уровня, в том числе международных, в СМИ, получили признание и поддержку.

### *Литература*

1. Сурдопедагогика / под ред. Е. Г. Речицкой. – М., 2004.
2. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назарова, 2007.

3. Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия психолого-педагогические науки. – М., 2006.

4. Речицкая, Е. Г. Формирование социально-профессиональных компетенций для самореализации творческой личности учителя-дефектолога // Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход. II Международный научно-методический семинар. – Италия, Рим, 2008.

5. Совершенствование подготовки сурдопедагогов в новых условиях высшего педагогического образования. Учебно-методические комплексы / под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М., 2009.

6. Яхнина, Е. З. Об организации и содержании работы по совершенствованию навыков устной коммуникации у студентов с нарушениями слуха в системе высшего профессионального образования.

7. Речицкая, Е. Г., Яхнина, Е. З. Инновации в системе высшего профессионального (педагогического) образования лиц с нарушениями слуха. / Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ОВЗ. Материалы Международной научно-практической конференции. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009.

### **1.3. Модель подготовки магистров по интегративной программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» [направление «Специальное (дефектологическое) образование»]**

В МПГУ на кафедре сурдопедагогике создана межкафедральная программа подготовки магистров «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья». Она разработана в соответствии с требованиями ФГОС ВПО к разработке и реализации основной образовательной программы по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование». С 2011 г. начата подготовка магистров в данном направлении по очной форме обучения, рассчитанная на два года. В числе магистрантов (16 человек) впервые получают магистерскую подготовку 3 выпускника отделения сурдопедагогике, имеющие нарушения

слуха, и 1 с отделения специальной психологии с нарушением зрения. Двое из России (Москва, Минусинск), один – из Украины (Одесса), один – из Белоруссии (Минск).

Цель образовательной программы: формирование профессиональной компетентности в области современных теорий, проблем, содержания и технологий психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ.

В основу подготовки магистров по межкафедральной образовательной программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» положена идея интегрированной организации профессиональных компетенций из различных научных областей дефектологии и смежных наук. Реализация такого подхода дает возможность формировать важнейшие компетенции в соответствии с видами профессиональной деятельности на интегративной основе.

Направленность на изучение методологических основ специальной педагогики и психологии с учетом достижений современного философского знания, общей педагогики и психологии, лингвистики, медицины и других смежных наук позволяет обеспечить более глубокую фундаментальную подготовку.

Ориентированность на основы дифференциальной диагностики и изучение особенностей развития познавательной и личностной сферы лиц с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с комплексными нарушениями как отправной точки коррекционно-развивающего обучения и профилактики возможных отклонений в развитии, значимо для адекватного построения процессов реабилитации и абилитации.

Усиление ориентации на особенности и возможности развития личности каждого ребенка с позиций гуманистической педагогики и психологии, личностного и системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании лиц с ОВЗ позволит создать условия для их максимально возможного полноценного развития, выявления детей, одаренных в том или ином отношении; для воспитания ребенка с ОВЗ как творческой, социально-активной личности, способной к саморазвитию в целях успешной социальной адаптации и интеграции в общество.

Раскрытие особенностей и закономерностей обучения и воспитания лиц с ОВЗ в разные исторические периоды и су-

ществующих в настоящее время педагогических систем образования лиц с ОВЗ (в том числе зарубежных) осуществляются с целью расширения кругозора магистрантов, формирования критичности мышления, умения прогнозировать возникновение и развитие новых педагогических систем, подходов, выходящих за рамки общепринятого социокультурного стандарта.

Новое понимание образования ставит вопросы о развитии способностей школьников к самоопределению в деятельности и общении, самоизменению, раскрытию природных задатков, развитию способностей аналитически и творчески мыслить, аргументировано излагать свои мысли, самостоятельно принимать решения, поэтому акцент в подготовке магистров делается на самостоятельной работе, формировании готовности к научно-исследовательской деятельности, на формировании метапредметных (надпредметных) способностей (компетенций), на постановку и решение исследовательских задач в области специального образования, определенной экспериментальной свободе в процессе проведения педагогической и научно-исследовательской практики, формировании креативности при работе в научных семинарах.

Представленный инновационный подход в подготовке магистрантов обеспечивает развитие их творческих способностей и умение формировать соответствующие способности у высокомотивированных, одаренных школьников и студентов.

Структура учебного плана выглядит следующим образом:

- М.1. Общенаучный цикл;
- М.2. Профессиональный цикл;
- М.3. Научно-исследовательская работа и практики;
- М.4. Итоговая государственная аттестация (ИГА).

Остановимся на содержании каждого цикла

#### **М.1. Общенаучный цикл**

##### *Дисциплины базовой части*

- История и философия специальной педагогики и специальной психологии;
- Современные проблемы науки и специального дефектологического образования;
- Методология психолого-педагогического исследования;
- Иностранный язык;
- Основы организации научно-исследовательской работы.

##### *Дисциплины вариативной части*

- Иностранный язык в профессиональной деятельности;
- Менеджмент в системе специального образования.



*Дисциплины (модули) по выбору магистранта*

## Теория познания / Философия и теория убеждения

С целью возможной подготовки магистрантов к сдаче кандидатского минимума в цикле М.1 особое внимание уделяется подготовке по иностранному языку и философии.

Дисциплина «История и философия специальной педагогики и специальной психологии» комплексно представляет проблематику специальной педагогики и специальной психологии, позволяет осветить исторические и современные вопросы теории и практики специального образования. В рамках дисциплины рассматриваются философские основы специальной педагогики и специальной психологии, что способствует развитию научного мировоззрения, повышению педагогической компетентности магистрантов.

В качестве дисциплины по выбору с этой же целью включена «Теория познания» для углубленного изучения методов, процедур и приемов познания, а также существующих эпистемологических концепций и когнитивных практик. В курсе происходит ознакомление с современными методологическими подходами и положениями, которые необходимо учитывать при проведении исследований самых разных проблем специальной педагогики. Изучение теории познания является необходимой предпосылкой повышения качества исследований в дефектологии.

Дисциплина «Философия и теория убеждения» (курс по выбору) помогает разобраться в сложных вопросах методики педагогического убеждения. Изучение дисциплины позволяет формировать и развивать компетенции, необходимые для эффективной педагогической деятельности, а также для правильного изложения и оформления данных научно-исследовательской работы.

**М.2. Профессиональный цикл***Дисциплины базовой части*

- Медико-биологические проблемы дефектологии;
- Лингвистические проблемы специальной педагогики и психологии;
- Развитие специального образования в России и за рубежом: традиции и современность;
- Сравнительная специальная педагогика.

*Дисциплины вариативной части*

Важной составляющей вариативного цикла является блок психологических дисциплин, который позволяет сформировать синтетического магистра, владеющего как специальными

ми методиками обучения и воспитания, так и подготовленного для оказания психологической помощи и адекватного психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, обучающихся как в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений, так и интегрированно / инклюзивно, на всех этапах психологического развития вплоть до профессионального самоопределения.

- Теория и практика психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ;
- Особенности психического развития лиц с ОВЗ;
- Психологическая диагностика и коррекция развития лиц с ОВЗ;
- Психологическое консультирование;
- Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ;
- Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ младенческого, раннего и дошкольного возраста;
- Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях интегрированного обучения;
- Психолого-педагогическая помощь лицам с комплексными нарушениями.

#### *Дисциплины (модули) по выбору магистранта*

Дисциплины по выбору разработаны на основе системно-модульного подхода. В них нашли отражение наиболее востребованные направления подготовки магистрантов. Выделены два модуля по выбору магистрантов.

Модуль 1. «Коррекционно-развивающие технологии обучения и воспитания лиц с ОВЗ».

- Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с ОВЗ;
- Формирование коммуникативно-речевых компетенций у лиц с ОВЗ;
- Артпедагогические технологии реабилитации лиц с ОВЗ.
- Модуль 2. «Социально-педагогическая реабилитация лиц с ОВЗ».
- Социально-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ;
- Профессиональная ориентация и социально-трудовая реабилитация;
- Социокультурная реабилитация;
- Здоровьесберегающие технологии в реабилитации лиц с ОВЗ.

При изучении этих модулей происходит повышение уровня профессиональных компетенций, направленных на выявление актуальных проблем современного специального образования, на использование инновационных и наиболее перспективных педагогических, социально-психологических и управленческих технологий, средств, методов обучения и воспитания, коррекции и компенсации нарушенного хода развития лиц с ОВЗ.

Осваивая данные модули, магистрант учится творчески подходить к реализации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ как к системе организационных, диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий для педагогов и учащихся, направленных на создание оптимальных условий обучения, социальной адаптации, профессиональной ориентации, трудовой реабилитации и социализации лиц с ОВЗ в контексте современных воззрений.

### **М.3. Научно-исследовательская работа и практики**

Содержание научно-исследовательской работы магистрантов:

- Научно-исследовательская работа в семестре, в том числе:
  - научный семинар;
  - подготовка магистерской диссертации.
- Научно-исследовательская практика;
- Педагогическая практика;
- Научно-педагогическая практика.

В ходе научно-исследовательской практики магистрантам предоставляется возможность проведения экспериментальных исследований по заранее разработанной ими программе. В ходе педагогической практики магистранты планируют и реализуют план образовательной деятельности с группой обучающихся, разрабатывают и проводят систему уроков или коррекционно-развивающих занятий по одной из профильных дисциплин, демонстрируют владение современными методами и технологиями диагностики и обучения. По итогам практики студенты представляют аналитический отчет о практике, протоколы диагностического обследования учащихся, конспекты проведенных уроков и занятий.

Научно-исследовательская и педагогическая практика проводятся на базе образовательных учреждений (специальных, массовых, комбинированных) и Центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции для лиц с ОВЗ, а

также на базе высших и средних учебных заведений, в научно-исследовательских институтах.

В условиях практики деятельность магистранта выходит на наиболее высокие уровни творчества – эвристический и исследовательский. Готовность к исследовательской деятельности зависит не только от креативности личности магистранта, но и от уровня сформированности других компонентов:

- 1) мотивационного – стремления и потребности осуществлять творческую исследовательскую деятельность;
- 2) методологического – владения концептуальными и теоретическими основами исследовательской деятельности, ориентацией в современных подходах к решению специальных педагогических проблем, наличия собственной педагогической философской позиции;
- 3) технологического – умения осуществлять выбор инновационной проблемы и темы исследования, составлять программу экспериментальной и поисковой работы, владения разнообразными способами введения новшеств в педагогический процесс, диагностикой и методикой отслеживания результатов экспериментальной работы;
- 4) рефлексивного – способностью к самоанализу своей деятельности и возникающих дефектологических проблем, определению на их основе целей и задач экспериментальной работы.

Таким образом реализуется комплексный подход, который создает условия для формирования инновационного потенциала магистранта в период разных видов практик.

#### **М.4. Итоговая государственная аттестация (ИГА)**

Содержанием итоговой государственной аттестации является защита магистерской диссертации.

Одним из значимых условий развития современной системы высшего профессионального образования является вовлечение обучающихся в фундаментальные и прикладные научные исследования. С этим связано особое внимание к организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, результатом которой является магистерская диссертация.

Темы, выбранные магистрантами с нарушением слуха, весьма актуальны:

- Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ раннего возраста.
- Использование жестового перевода при получении среднего профессионального образования лицами с нарушениями слуха.
- Особенности учебной мотивации подростков с нормальным и нарушенным слухом.
- Использование драмтерапии в коррекции эмоциональных неблагополучий младших школьников с ЗПР.

Введение блочно-модульного подхода в магистерскую программу «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» создает условия для реализации в образовательном процессе не только компетентного подхода, но и личностно-ценностно ориентированного, что находит отражение в широте тематики магистерских диссертаций, касающихся вариативности тематики, категории лиц с ОВЗ и возрастных характеристик. И в этом находит сущностное выражение интегративный подход в подготовке магистров в области высшего профессионального дефектологического образования.

В целом можно говорить о возможности реализации в программе стратегических задач в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, а именно соответствие современной тенденции развития науки и дефектологии, образовательной практики, миссии дефектолога, соответствие потребностям рынка труда и интересам обучающихся.

Итоговые аттестационные испытания предназначены для выявления ключевых профессиональных компетенций магистра по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование», его практической и теоретической подготовленности к выполнению образовательных задач, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, и возможности продолжения образования в аспирантуре для желающих заниматься научно-исследовательской деятельностью в дальнейшем.

Магистр, получивший степень (квалификацию) магистра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» подготовлен к научно-исследовательской и педагогической деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки в области специального образования. Выпускник готов к исследованию психолого-педагогических проблем образования лиц с ОВЗ, обладает профессиональной компетентностью в решении коррекционно-

развивающих, образовательных и диагностических задач с использованием современных коммуникативных и информационных технологий, способен осуществлять педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в различных образовательных системах, готов к преподавательской деятельности по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» в средних и высших профессиональных учебных заведениях, может продолжить обучение в аспирантуре.

### *Литература*

1. Богданова, Т. Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. Монография. – М., 2009.
2. Речицкая, Е. Г. Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха. Монография. – М., 2009.
3. Речицкая, Е. Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха. Монография. – М., 2011.
4. Трубина, Л. А. Инновационная образовательная программа МПГУ : Направления модернизации подготовки педагогов // Преподаватель XXI век. – М., 2007. – № 3.
5. Педагогические технологии воспитательной работы. В 2-х частях / под ред. Е. Г. Речицкой. – М., 2009.
6. Речицкая, Е. Г., Яхнина Е. З., Филоненко-Алексеева И. Н. О подготовке магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование. // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. – Череповец, 2012.

## **1.4. Концептуальные основы развития и коррекции интеллектуальной деятельности студентов с нарушениями слуха в условиях высшего профессионального образования**

Одним из приоритетов в современном образовании лиц с нарушениями слуха является поиск и реализация образовательных технологий, направленных на дальнейшее развитие их интеллектуальной деятельности. Активное и полноценное овладение материалом программы обучения расширяет для глухих и слабослышащих возможности продолжения образования в высших учебных заведениях, повышая качество их подготовленности к жизни, к труду в различных сферах производства, к успешной интеграции в общество.

Теоретико-методологическими основаниями разработки концепции развития и коррекции интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха юношеского возраста стали культурно-историческая теория психического развития ребенка, развиваемая в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, модель работы психологической службы в системе образования (И. В. Дубровина), положения об особенностях коррекционной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности (В. И. Луговский, И. А. Коробейников, И. Ю. Левченко и другие).

Концептуальные основы модели коррекционно-развивающей работы интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха базируются на следующих принципах.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает динамику процесса оказания психологической помощи. Д. Б. Эльконин отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная на контроль процесса психического развития ребенка, которая должна начинаться как можно раньше. В нашем случае разработка конкретных коррекционно-развивающих программ основана на результатах специально организованного диагностического исследования, направленного на выявление особенностей структурной организации интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха и специфичного для данного периода онтогенеза. С одной стороны, предполагается целенаправленная коррекция операциональной или содержательной стороны интеллектуальной деятельности, ориентированная на конкретные структурные компоненты, с опорой на ее сформированные структурные единицы. С другой стороны, развитие интеллектуальной деятельности в целом приводит к положительным изменениям в функционировании других психических функций. При этом предусматривается возможность постоянного контроля динамики изменений речевой и интеллектуальной деятельности.

Принцип приоритетности коррекции каузального типа ориентирует на преодоление причин трудностей в развитии интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха. Так, замедленный переход с одной стадии интеллектуального развития на другую, отставание в развитии интеллектуальных операций, дисгармонические соотношения структурных компонентов интеллектуальной деятельности, трудности постановки промежуточных целей и планирования собственных

действий в процессе решения интеллектуальных задач являются результатом своеобразного, характерного для данного типа дизонтогенеза пересечения линий развития мышления и речи. Основой для организации коррекции каузального типа может служить предлагаемая нами типология интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха, основанная на анализе структурной организации интеллектуальной деятельности (Т. Г. Богданова, 2009, 2011).

В соответствии с деятельностным принципом коррекции главным способом реализации коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности лиц с нарушением слуха, в процессе которой создаются условия для ориентировки в условиях задач, организуется основа для позитивных сдвигов в интеллектуальном развитии. Использование различных видов деятельности в процессе коррекционно-развивающей работы обусловлено конкретным возрастным периодом. Развитие видов деятельности предполагает внесение соответствующих изменений в мотивационный и операциональный компоненты деятельности, создание условий для личностно-ориентированных форм общения с педагогами и сверстниками (Е. Г. Речицкая, 2009). Для этого необходимо обеспечить формирование значимых для лиц с нарушениями слуха и адекватных содержанию интеллектуальной деятельности мотивов (Т. Г. Богданова, 2009).

Реализация деятельностного принципа коррекции опирается на смысловую теорию мышления (О. К. Тихомиров, 1969). Структура, динамика и содержание интеллектуальной деятельности обусловлены ее мотивацией. Значимость мотивации есть предпосылка активизации интеллектуального процесса, изменения его динамической напряженности, создаваемой той дополнительной энергией процесса, которая является результатом включения мышления в иную структуру отношений субъекта к среде.

Процессы целеобразования составляют существенную и наиболее творческую часть в структуре интеллектуальной деятельности человека. Мотивы, выполняя структурирующую функцию, включаются в процессы целеобразования и оказывают влияние на результаты и творческий характер мышления. Таким образом, открывается один из психологических механизмов повышения продуктивности и качества мышления под влиянием мотивации, показывающий, что мотивы действуют и как факторы, определяющие, формирующие



структуру интеллектуальной деятельности (О. К. Тихомиров, Т. Г. Богданова, 1983). Как показали результаты проведенных нами исследований, личностно значимая мотивация влияет на качественные характеристики решений, соотношение творческих и шаблонных способов решения задач. Тем самым определено одно из направлений для оптимальной организации и управления интеллектуальной деятельностью человека, увеличения числа творческих решений, направленного формирования творческой личности. Наличие познавательной мотивации является необходимым условием развития творческих возможностей лиц с нарушениями слуха студентского возраста. Данный принцип тесно связан с принципом субъектности, поскольку человек как субъект деятельности оказывается на первом плане, а основные усилия направляются на его интеллектуальное и личностное развитие.

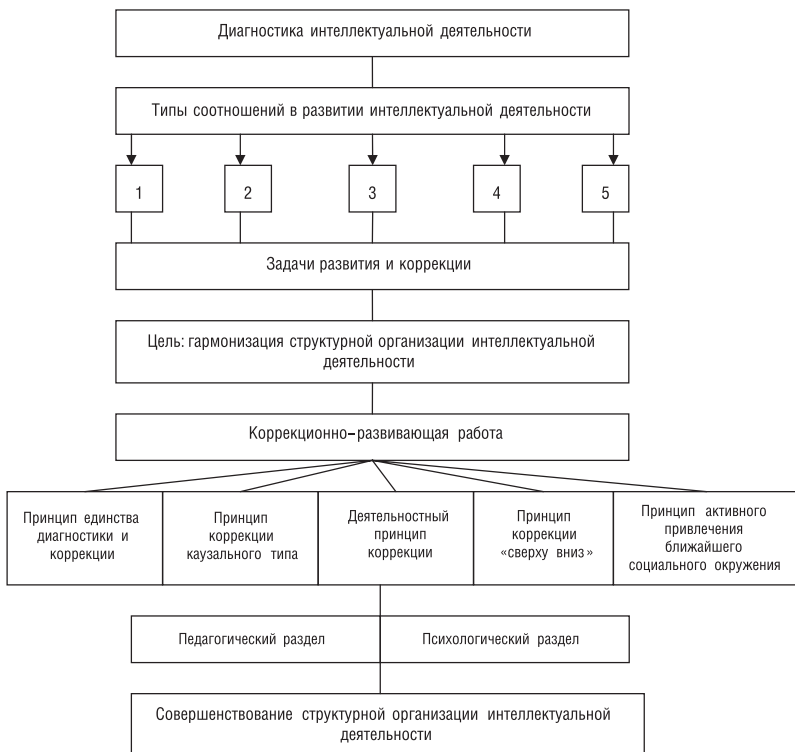
В соответствии с реализацией принципа коррекции «сверху–вниз» предполагается включение заданий на коррекцию наличного уровня развития интеллектуальных операций, закрепление имеющихся в активе человека структурных единиц интеллектуальной деятельности, а также заданий, которые ориентированы на зону ближайшего развития, имеют опережающий характер. По мнению Л. С. Выготского, создание зоны ближайшего развития и организация эффективных форм сотрудничества с педагогом, обеспечивающие формирование высших психических функций на основе присвоения социокультурного опыта, должно составлять содержание коррекционно-развивающей работы.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционно-развивающей работе с человеком, имеющим нарушение слуха, определяется той ролью, которую играет семья, образовательные учреждения в его психическом развитии. Как показали результаты проведенного нами исследования особенностей интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха, наиболее благоприятные и гармоничные типы соотношений структурных компонентов интеллекта наблюдаются в тех случаях, когда родители активно и рано включаются в работу с ребенком. Это относится к родителям и с сохранным, и с нарушенным слухом.

Учет специфики нарушения предполагает дифференциацию заданий по степени сложности в зависимости от степени потери слуха и уровня речевого развития юношей и девушек с нарушенным слухом. При этом учитывается уровень орга-

низации психических процессов – опора в коррекционно-развивающей работе делается на относительно сформированные компоненты интеллектуальной деятельности, перенос усвоенных способов интеллектуальных действий на новый материал.

Опора на перечисленные выше принципы дает возможность сформулировать несколько положений, на которые мы опирались при создании концепции развития и коррекции интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха.



**Рис. 1.** Этапы работы по развитию и коррекции интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха

Во-первых, адресатом психологических воздействий являются особенности структуры и содержания интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха, специфичные на

каждом этапе психического развития. В студенческом возрасте это соотношение невербальных и вербальных компонентов, процессы формулирования промежуточных целей, состав и иерархия интеллектуальных операций.

Во-вторых, каждый человек с нарушенным слухом имеет свой индивидуальный диапазон интеллектуальных возможностей, характерное для него соотношение компонентов интеллектуальной деятельности. Задача психолога и педагога заключается в оказании ему необходимой помощи средствами индивидуализации конкретных видов деятельности.

В-третьих, механизмы интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха связаны со структурными преобразованиями интеллектуальной деятельности, результатом чего является рост индивидуальных интеллектуальных возможностей.

Четвертое – чем выше уровень умственного развития человека с нарушенным слухом, тем гармоничнее структура его интеллектуальной деятельности с точки зрения соотношения различных ее компонентов, что приводит к достаточно сложному и субъективно богатому, многоаспектному образу мира. Показателями высоких уровней интеллектуального развития могут служить: широта умственного кругозора, проявляющаяся на разных этапах онтогенеза по-разному – от использования обобщенных способов ориентировки до создания абстрактных моделей; преобладание творческих подходов в решении интеллектуальных задач над шаблонными; гибкость и вариативность оценок происходящего, ориентация на выявление существенных признаков предметов и явлений окружающего мира.

Таким образом, в рамках предлагаемой модели решаются две группы задач. К первой группе относится развитие номинативной функции речи через обогащение и активизацию словаря, относящегося к разным учебным циклам – медико-биологическому, психологическому, педагогическому; развитие регулирующей функции речи через формирование умения понимать словесную инструкцию, переводить ее в самоинструкцию, формулировать промежуточные цели, планировать решение интеллектуальных задач. Ко второй группе относится развитие содержательной и операциональной стороны интеллектуальной деятельности, формирование умений совершать интеллектуальные операции на разных уровнях, выделять существенные признаки предметов, проводить

их анализ, синтез, обобщать, классифицировать предметы и явления по существенным признакам. Благодаря этому у студентов с нарушением слуха формируются соответствующие профессиональные компетенции.

Для организации коррекционно-развивающей работы имеет значение учет ряда факторов, обуславливающих структурную организацию и динамику интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. Факторы, можно разделить на ряд групп. Первая группа – социальные факторы, к которым следует отнести объективные условия жизни, ситуацию в обществе на момент детства. «Тот или иной образ жизни создает необходимость соответствующего ориентирующего, управляющего, опосредствующего образа его в предметном мире» (А. Н. Леонтьев. 1983, стр. 259). Социальная ситуация развития включает в себя объективную позицию человека с нарушенным слухом в системе социальных и межличностных отношений; систему социальных ожиданий и требований, задающих «идеальную форму» развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин); ориентирующий образ, кристаллизующий особенности отражения объективной социальной позиции, меру ее принятия и освоения. Система ориентирующих образов в единстве своих когнитивных и аффективных компонентов регулирует отношения человека с миром и опосредствует воздействие на него внешних условий.

Вторая – культурные факторы, включая этнические особенности и традиции данного сообщества, в том числе общую ориентацию на знания и образование, характерную для данной социальной группы.

Третью группу составляют социально-психологические факторы, к которым можно отнести социальный статус родителей, успешность освоения человеком различных социальных ролей (член семьи, студент, член социума, член сообщества лиц с нарушенным слухом), положение в различных системах межличностных отношений, реакции окружающих на его поведение, на отклонения в развитии и т. д. К этой группе следует отнести семейные факторы, к которым в данном контексте относятся тип воспитания в семье, характер взаимоотношений с родителями, наличие или отсутствие нарушений слуха у родителей.

К пятой группе относят образовательные факторы, такие как своевременность и качество обучения и воспитания, успешность индивида в процессе обучения, средства и методы

педагогической работы, ее систематичность и интенсивность. Результатами психического развития являются освоение культуры, норм и ценностей данного общества, общение и взаимодействие в контексте данной культуры, а также в контексте соприкасающихся с ней субкультур. Речь идет о принятии материальных и духовных аспектов культуры, эстетических, этических и других норм и ценностей данного социума. Высшее профессиональное образование является инструментом содействия развитию интеллекта человека с нарушенным слухом, дающим ему возможность реализовать себя как личность и удовлетворить его особые образовательные потребности, зависящим от уровня развития науки и культуры, социально-экономической обстановки, существующей в конкретном сообществе.

Шестую группу составляют психологические факторы, обуславливающие решение частных задач, к которым относятся, во-первых, создание условий для актуализации наличного уровня умственного развития студента с нарушенным слухом. Они включают в себя особенности имеющегося жизненного опыта, базу знаний и интеллектуальных умений, сформированность житейских и научных понятий, предпочитаемые способы кодирования информации, уровень мотивации и саморегуляции. Во-вторых, создание условий для усложнения структуры интеллектуальной деятельности каждого человека, обогащения его интеллектуального опыта. Они включают в себя дифференциацию и интеграцию систем индивидуальных значений, образование адекватных иерархически организованных систем понятий, расширение репертуара когнитивных схем.

Основным направлением коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха в студенческом возрасте является формирование понятий, относящихся к разным учебно-профессиональным циклам, в единстве с интеллектуальными операциями. Для этого необходим учет особенностей образования понятий, поскольку именно образование понятий является ключом к пониманию процесса интеллектуального развития, с ним связана перестройка всей интеллектуальной деятельности подростка. Остановимся на тех аспектах образования понятий, значение которых велико при организации развивающей работы. Первый аспект заключается в том, что благодаря понятиям человек начинает понимать связи и отношения, скрытые за поверхностью видимых явлений, или, по словам Ж. Пиаже, начинает оцени-

вать мир с точки зрения – как его можно изменить. Понятия – это тот интеллектуальный инструмент, который позволяет человеку сформировать разумный «образ мира». Познавательная сфера развивается как единое целое именно благодаря складывающемуся в онтогенезе каждого конкретного человека образу мира, который является универсальной формой организации его знаний, определяющей возможности познания и управления поведением. В него входят не только те свойства объектов, которые являются результатом воздействия на его органы чувств, но и те, что являются продуктами социально-исторического развития, зафиксированы в понятиях языка, предметах культуры, правилах поведения.

Второй аспект обусловлен тем, что понятия выступают в качестве средства усвоения общественно исторического опыта человечества, через понятия осуществляются процессы социализации, благодаря понятиям люди понимают друг друга. Язык есть система ориентиров, необходимая для деятельности в предметном мире. Человек использует эту систему как для собственной ориентировки в окружающей действительности, так и для того, чтобы обеспечивать ориентировку других людей. В процессе общения человек вносит что-то в образ мира собеседника, корректирует его. Благодаря языку (и не только ему) в структуру образа мира входят некоторые компоненты, единые для всех членов социальной группы, описывающие общие черты в видении и понимании мира различными людьми. Эти компоненты непосредственно соотнесены с понятиями и другими социально выработанными опорами, количеством которых зависит от социальной структуры общества, культурных, этнических, языковых различий.

Третий аспект образования понятий связан с их влиянием на развитие личности студента, процессы его саморегуляции и самопознания.

Важнейшие черты понятий – иерархический принцип организации и системный характер. Понятие – это особое умственное действие, поэтому образование понятий предполагает формирование умения совершать определенные интеллектуальные операции.

Одним из вариантов коррекционно-развивающей работы по развитию интеллекта у лиц с нарушениями слуха подросткового и юношеского возраста является организация поэтапного формирования умственных действий. В соответствии с его принципами действия высокого интеллектуального уров-

ня формируются с опорой на их исходную, наиболее полную и развернутую практическую форму – действия с материальными предметами, действия в плане громкой речи, действия в уме (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Влиять на умственное развитие – это значит осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. Если человек прошел все необходимые этапы на основе специально созданной ориентировочной основы действий, сформированность знаний и умений с определенными заранее заданными свойствами гарантирована. Ориентировочная основа при работе со студентами с нарушениями слуха должна быть представлена наглядно, с выделением существенных элементов.

В юношеском возрасте знания о незрелых и сохранных компонентах интеллекта позволяют выбрать приоритетные «мишени» коррекционно-развивающей работы и оптимально построить процесс обучения, опираясь на сформированные структурные компоненты. В эти возрастные периоды меняется пропорциональное соотношение невербальных и вербальных заданий в сторону увеличения количества последних, продолжается работа по увеличению меры обобщенности понятий. Большую помощь в выборе приоритетных мишеней оказывают результаты диагностики особенностей интеллектуальной деятельности каждого конкретного студента. На основании этих данных составляются индивидуализированные коррекционные программы, способствующие достижению более высокого уровня интеллектуального развития студентов с нарушениями слуха.

Общим направлением работы является расширение кругозора, словаря, включающего слова все более высокой степени абстракции и обобщенности, понятий основополагающего характера, продолжение формирования регулирующей функции речи, тех интеллектуальных операций, которые сформированы в меньшей степени – синтеза, абстракции; отработка недостаточно усвоенных типов логических связей родо-видовых, причинно-следственных. Все это делается на материале различных учебных предметов общепрофессионального цикла и специальных дисциплин.

Реализация принципа комплексности требует организации развивающей работы всех когнитивных функций. Как показали результаты обследования студентов с нарушениями слуха юношеского возраста, в первую очередь – это обеспечение точности и дифференцированности зрительных об-

разов, концентрации и распределения внимания, хранения воспринятой информации в течение длительного времени. Все это относится как к вербальной, так и к невербальной информации.

Концепция коррекционно-развивающей работы интеллектуальной деятельности является необходимой составной частью психологической реабилитации лиц с нарушениями слуха, поскольку совершенствование интеллектуальной деятельности благоприятно сказывается как на усвоении программ обучения в вузе, овладении будущей специальностью, так и на развитии самосознания и личности студентов с нарушенным слухом, повышает уровень их социальной адаптации.

### *Литература*

1. Богданова, Т. Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова. – М. : Изд-во «Спутник +», 2009. – 247 с.
2. Богданова, Т. Г. Структура интеллекта лиц с нарушениями слуха. – Lambert Academic Publishing, 2011. – 330 с.
3. Речицкая, Е. Г. Учебная деятельность младших школьников с нарушениями слуха. – М. : Прометей, 2009. – 148 с.
4. Тихомиров, О. К. Структура мыслительной деятельности человека. – М., 1969.

## **1.5. Социокультурные аспекты непрерывного образования незлышащих**

Новая реальность, связанная с ратификацией в 2008 г. Российской Федерацией «Конвенции о правах инвалидов», принятой ООН в 2006 г., а также действие на ее основе российской программы «Доступная среда 2011–2015» обусловили новый формат взаимоотношений в диаде «социум – инвалид по слуху». Наступившие перемены обусловили необходимость рассмотреть проблемы и перспективы новой парадигмы обучения детей с нарушениями слуха в контексте новейших документов международного и российского права, позволивших придать проблеме образования лиц с нарушениями слуха новую остроту.

В условиях действующей программы «Доступная среда 2011–2015» высокие темпы набирает инклюзивное образова-



ние в рамках программы «Безбарьерная школьная среда». По данным директора департамента по делам инвалидов Министерства здравоохранения и социального развития России Г. Г. Лекарева в России сейчас 13,2 млн инвалидов (примерно 9% населения); к 2015 г. будут созданы условия для инвалидов в 20% общеобразовательных учебных заведений.

Декларируя идеи толерантности, российское общество находится на этапе скорее этического осмысления проблемы обучения инвалидов, нежели поиска конкретного образовательного ее решения. Если на самом деле в школах общего назначения планируется создать комфортные условия для обучения инвалидов с точки зрения «разумного приспособления», то необходимо выполнить специальные управленческие мероприятия, которые бы позволили реализовать особые образовательные потребности инвалидов и качественно улучшить комфортность школы для всех.

Вместе с тем началась эпоха организации различных международных мероприятий, раскрывающих смысл европейского универсального дизайна возможного «разумного приспособления» в различных сферах жизненного обеспечения лиц с ограниченными возможностями здоровья (Экспоцентр, Москва – Дюссельдорф, 2011).

Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006, статья 2), ратифицированная Россией в 2008 г., обозначает понятие «универсальный дизайн» как дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна. Вместе с тем «универсальный дизайн» не исключает использования ассистивных (вспомогательных) устройств (приспособлений) для конкретных групп инвалидов, где это необходимо. Второе международное понятие «разумное приспособление» означает внесение, когда это нужно, необходимых и подходящих модификаций и корректив, не становящихся несоразмерным или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими прав человека и основных свобод (Конвенция о правах инвалидов, ООН, 2006, ст. 2).

Через призму «универсального дизайна» сегодня можно рассмотреть и вопросы образования детей-инвалидов, которому посвящена статья 24 цитируемого нами документа международного права.

Государственная политика предусматривает:

1. Признание права инвалидов на образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

- к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;
- к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме.

2. Обеспечение разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности:

- через требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения ... внутри системы общего образования;
- через организацию эффективных мер по созданию индивидуализированной поддержки в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию.
- с помощью наиболее подходящих для индивида, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими языков и методов, способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.

3. Государства-участники обеспечивают для инвалидов разумное приспособление для осуществления доступа «к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими» (ст. 24. п. 5).

Учитывая тот факт, что в настоящее время только в 2,5% школ общего назначения созданы условия для обучения инвалидов (данные Минсоцразвития, 2011), а поставленная в государственной программе «Доступная среда» задача к 2015 г. количество инклюзивных общеобразовательных учебных заведений увеличить на 20% (фактически в десять раз), то, очевидно, что предстоит модернизация как школы общего назначения с целью приближения ее социо-культурной среды к «универсальному дизайну», так и варификация специальной школы. Положительные тенденции этого «приближения» очевидны в формате вариативных образовательных моделей, учитывающие конструктивную деятельность каждого из обучающихся.

Согласимся с А. Г. Асмоловым (2011), что «вариативное образование» как установка на конструирование образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий для каждого человека ... конструированию образования как социальной деятельности, ведущей ... (к) развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире» в контексте меняющейся образовательной среды, в которой должен учитываться новый пласт населения: интересы семей, воспитывающих детей-инвалидов. Без всякого сомнения формат такой модернизации не оставит в стороне «все образовательное пространство», так как затронет этические, экономические и другие сферы бытия института семьи в целом ряде (ментальных, этнических, религиозных и других) мировоззренческих аспектов; не имеющих исторического опыта. Известно, что в России долгое время замалчивались проблемы инвалидов, и нет осмысленного глубиной исторического времени опыта совместного сосуществования людей с ограниченными возможностями здоровья и людей без них, несмотря на реально ощутимые традиции российского специального образования.

Между тем, реалии опытной работы с детьми с инвалидностью, истории выдающихся людей с инвалидностью и наш опыт общения со слепоглохими людьми О. И. Скороходовой, А. В. Суворовым, С. А. Сироткиным, глухими Б. А. Комашинским, А. Б. Славиной, И. В. Цукерман по проблемам философии подходов к интеграции и сегрегации бытия, образования, культурных традиций позволяют выделить бескрайнее пространство взаимодействия, человеческого участия, стирающее барьеры.

Идеи нового развития, а затем и достижения образовательных учреждений специального образования позволяют заложить фундамент новых реалий – образовательных учреждений, чья научно-методическая, кадровая и материальная сфера готова поддержать каждого обучающегося в меняющемся мире, предоставив ему максимальное индивидуальное взаимодействие и поддержку.

Вне всякого сомнения, не все институты российского общества готовы к универсальному сотрудничеству. Вертикали российской власти по-своему входят в новый формат «взаимочеловечности». Не все лица с ОВЗ готовы к такому сотрудничеству и готовы отстаивать позиции своей самости, своей би-культуры на разных уровнях. Высочайшие достижения

человеческой культуры и готовность к сотрудничеству признание культуры других – должно рассматриваться как великое достижение нашего общества. Шрифт Брайля, жестовый язык глухих, возможность передвижения «на коляске» должны стать декором меняющегося мира, как костюмы разных людей. «Я готов с тобой сотрудничать: учить жесты, использовать рельефное письмо, бесконечно “строить пандусы” – мосты в мир людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Именно, альтруизм и толерантность определяют философию образования России в XXI в.

Вместе с тем, мировое сообщество стало включаться в универсальный дизайн еще в XX в., накоплен опыт инклюзивного образования, опыт стандартизации и интеллектуальной идентификации. Однако многие позиции при ближайшем рассмотрении оказываются не совсем прозрачными. Образование для всех, но с включением интеллектуальной уровневой идентификации, воспринимается совсем не так радужно, как декларируется в международных документах. Российское желание включиться во Всеобуч и дать каждому ребенку с ОВЗ высшее профессиональное образование не соответствует действительности. Каждый ребенок на Западе действительно повышает свою компетентность, но только в пределах своего интеллектуального уровня (IQ). Также воспринимается стандартизация – как минимальная компетенция, обученность для дальнейшей профессиональной пригодности. За рубежом профессиональная пригодность действительно осуществляется и гарантируется государством. В России же есть институт инвалидности, есть пособия по инвалидности, но нет гарантий профессиональной занятости. Поэтому выдвигается следующее положение: «реабилитация через образование», предполагающее его относительно высокий его уровень – до среднего и высшего профессионального образования. Что важно, что при этом не всегда происходит учет реальных индивидуальных возможностей школьника-инвалида. Отсюда возможен конфликт между родительскими притязаниями и учебными компетенциями ребенка. Выход должен быть в государственной гарантии профессиональной востребованности каждого человека с ОВЗ. Во многих случаях общения с лицами с ОВЗ в реальном и виртуальном формате ([deafnet.ru](http://deafnet.ru)) позволяет сделать вывод о том, что именно профессиональная занятость повышает качество жизни и особенно значима для инвалида. Поэтому проблема стандартизации специального

школьного образования остается, как нам представляется, одной из самых сложных в контексте модернизации образования в целом.

Обозначим некоторые проблемы вузовского образования лиц с нарушением слуха.

Прежде всего отметим, что проблемы сурдоперевода аудиторных занятий дисциплин общенаучного блока и дисциплин предметной подготовки, в частности, это вопросы перевода терминологической лексики.

Из истории сурдопедагогике, из глубины исторического времени известно, что аббаты Эппе и Сикар сомневались в достаточности лексики разговорного жестового языка (по сути РЖЯ) для перевода понятий, составляющих абстрактное мышление, а поэтому ими была разработана система методических знаков (по сути КЖР). Последовательный жестовый перевод (КЖР) является одним из инструментов создания комфортной полифункциональной среды высшего профессионального образования незлышащих.

Основным же условием качественного высшего образования незлышащих должно быть глубокое изучение научно-методических аспектов литературы.

Подчеркнем, что отработка терминологической лексики должна проводиться внеаудиторно самими студентами через использование библиотечного ресурса и интернет-ресурса, а также на занятиях по слухоречевой реабилитации. В этом плане мы использовали опыт наблюдения за незлышащими студентами МПГУ, с которыми работаем с 1993 г. по настоящее время. Именно эта самостоятельная работа позволила некоторым из них: Екатерине Мазловой, Марине Авриной, Дмитрию Алексеевских, Полине Синевой, Никите Чуприне запустить собственные познавательные конструкторы ВПО. Именно их письменные рефераты, конспекты, курсовые и дипломы позволили им глубоко и всесторонне изучить вузовские дисциплины.

Имея опыт работы с незлышащими студентами в МПГУ с 1993 г., мы задумались о формировании позитивных тенденций в высшем профессиональном образовании незлышащих студентов, которые были нами реализованы через некоторые ресурсы в индивидуальных маршрутах.

Разработке этого ресурса способствовали интерактивные технологии. Расскажем о них. Более трех лет на форуме для глухих и слабослышащих в интернете: [www.deafnet.ru](http://www.deafnet.ru) существует тема «Для будущих сурдопедагогов». Получилось

некоторое «интерактивное поле» неслышащих респондентов всей России. За эти годы многие из них, скрытые «никами», высказывались по многим вопросам, но наибольшую полемику вызвали топы, затрагивающие различные аспекты получения высшего образования глухими людьми. Кроме форума со многими респондентами сложилась и личная переписка. Большинство нашей аудитории составили выпускники различных вузов. Интересно заметить, что некоторые материалы затем были опубликованы на страницах журнала «В едином строю» Всероссийского общества глухих по инициативе «форумчан». Резюмируя многие высказывания, можно выделить условия *получения высшего профессионального образования* неслышащими: качественное среднее образование; высокий уровень владения словесной речью.

Итак, программы саморазвития человека с особыми образовательными потребностями на основе деятельностной и социальной активности самого индивида, позволяющей (или наоборот, не позволяющей) ему формировать значимые для его последующей жизнедеятельности конструкты, выступают для него в качестве оценочных и классификационных эталонов и опор для дальнейшего познания и конструирования своего собственного мира. *Правильность, жизненность и достаточность формирования таких конструктов для каждого студента с особыми образовательными потребностями будет определяться адекватностью специальной образовательной среды, созданной специальной педагогикой для его развития.* Поступательная непрерывность этого процесса выступает как социализация индивида в процессе конструирования себя и своего будущего.

## **1.6. Современные подходы к проблеме выявления и диагностики врожденной и прелингвальной патологии слуха**

Динамизм происходящих в обществе перемен актуализирует проблему модернизации педагогического образования и находит свое отражение в содержании профессиональной готовности – совокупности профессионально обусловленных требований к специалисту, формулируемых в виде компетенций [7]. В современной системе подготовки коррекционного педагога компетентностная модель является ведущей.

Содержание профессиональной подготовки дефектолога определяется структурой его педагогической деятельности, ее профессионально-гуманистической направленностью [4].

Для удовлетворения потребности в формировании профессиональных знаний и умений, профессионально-личностной компетентности в процессе подготовки коррекционного педагога на дефектологическом факультете МПГУ, помимо дисциплин психолого-педагогического профиля, предусмотрен комплекс дисциплин медико-биологического цикла.

Л. С. Выготский (1982) [2] был первым, кто указал на необходимость изучения проблемы соотношения психологических и физиологических систем. А. Р. Лурия (1973) [4] подчеркивал, что предметом нейронаук являются мотивы и потребности, ощущения и восприятия, внимание и память, сложнейшие формы речевых и интеллектуальных актов, то есть отдельных психических процессов. Отсюда вытекает их значение для дефектологии. Для разработки коррекционно-развивающих программ, выбора методик, необходимо очень хорошо представлять себе структуру нарушения, его неврологические основы, причины и механизмы формирования, учитывать особенности высшей нервной деятельности и темперамента, отдельных психических функций ребенка. Связи дефектологии и медицины настолько тесные, что медицинские знания в области нейронаук «Невропатологии», «Неврологических основ логопедии», «Анатомии, физиологии и патологии органов слуха, речи и зрения», «Возрастной анатомии и физиологии», а также клиники интеллектуальных нарушений, психопатологии, основ генетики, преподавание которых осуществляется на дефектологическом факультете МПГУ, совершенно необходимы. Они составляют не только основу профессиональной компетентности, но и влияют на формирование личности дефектолога. На протяжении многих лет утверждалась мысль о том, что (А. Н. Граборов, Е. К. Грачева и другие) дефектолог должен иметь комплексные знания, включающие медико-биологические, психологические и педагогические аспекты.

К особенностям профессиональной деятельности дефектолога относится **понимание медицинских диагнозов и механизмов нарушений** с тем, чтобы понять их причины найти оптимальный подход к воспитанию и обучению ребенка с нарушением развития без ущерба его здоровью. Особенно важны медико-биологические знания для студентов кафедры

сурдопедагогике МПГУ, имеющих нарушения слуха. Благодаря достижениям генетики они лучше понимают медицинские диагнозы и механизмы нарушений слуха не только у детей с ОВЗ, но и в своей семье.

Нарушения слуха – комплексная медицинская, психолого-педагогическая и социальная проблема. Тяжелая потеря слуха обуславливает грубое нарушение речевого, психо-эмоционального и социального развития ребенка и может являться причиной инвалидности. Проблема заключается в отсутствии тесного взаимодействия оториноларингологов, сурдологов, сурдопедагогов и генетиков. Не налажен обмен информацией и современными знаниями в данной области. Не разработаны показания для направления пациента с нарушением слуха на консультацию к врачу генетику, что в условиях современной медицины является основным инструментом профилактики новых случаев врожденной тугоухости. ДНК-диагностика способствует большей объективности в решении вопросов этиологии тугоухости, обеспечивает качественно иной уровень диагностики тугоухости и разработке эффективных способов коррекции и лечения [Petit С., 2001].

### **Распространенность.**

Наиболее частой причиной нарушения слуха являются мутации в гене GJB2 (gap junction | 32), локализованном в области 13q11-q12 и кодирующем коннексин-26 (Cx26) – трансмембранный белок, обеспечивающий полноценный ионный обмен между клетками внутреннего уха [Connexins and deafness Homepage; Hereditary Hearing Loss Homepage].

Во всем мире насчитывается более 500 млн человек, потерявших слух. Данные о распространенности врожденных несиндромальных и синдромальных форм нарушения слуха в различных странах значительно варьируют. В России, по данным ВОЗ, 13–20 млн человек имеют различные формы нарушения слуха [Гинтер Е. К. с соавт., 2002; Зинченко С. П., 2007]. Частота врожденной глухоты и тугоухости составляет 1 на 650–1 000 новорожденных [Mehl et al. 2002 Chaleston et al. 2007]. По данным Marazita et al 1993, Cohen & Gorlin (1995) от 1/2000 (0,05%) до 1/1000 (0,1%) детей рождаются с глубокой потерей слуха.

По данным ВОЗ наследственная сенсоневральная тугоухость является одной из пяти самых частых заболеваний, наряду с такой нервной патологией, как спиноцеребеллярная атаксия первого типа и миотоническая дистрофия.



Тугоухость может быть кондуктивной, сенсоневральной (нейросенсорной) или смешанной, синдромальной или несиндромальной (моносимптоматической), а также прелингвальной (предречевой) или постлингвальной (постречевой). Она может быть врожденной и приобретенной, рано или поздно выявляющейся, быстро и медленно прогрессирующей.

### **Несиндромальные нарушения слуха. Генетические причины. Моногенные болезни.**

Более 70% наследственной потери слуха является несиндромальной (Cramer et al. 1991, van Camp et al. 1997).

Самая частая форма наследственной потери слуха – несиндромальная сенсоневральная характеризуется генетической гетерогенностью и клиническим полиморфизмом. Было также показано, что некоторые гены митохондриальной ДНК могут обуславливать гиперчувствительность к отоксическим антибиотикам, вызывающим потерю слуха. Мишенью для препаратов аминогликозидного ряда является рибосомальная РНК волосковых клеток кортиева органа. (Prezant., и другие. 1993). Выявление мутаций A1555G в гене 12Sr-RNA и мутаций A7445G и T7511C в гене tRNAser является важным для оценки риска возникновения сенсоневральной потери слуха в семьях с отягощенным по глухоте анамнезом при проведении лечения препаратами аминогликозидного ряда.

Причиной генетических нарушений слуха являются мутации в отдельных генах, кодирующих белковые молекулы, необходимые для нормальной работы слухового анализатора. К таким белкам относятся, например, коннексин-26, миозин-7а и другие.

Различные генные локусы, связанные с глухотой, обозначаются как DFN (от слова **deafness** – глухота). Локусы генов, наследующиеся по аутосомно-доминантному типу, обозначаются как DFNA, гены, наследующиеся по аутосомно-рецессивному типу, обозначаются как DFNB. Гены, наследующиеся сцепленно с X-хромосомой – как DFN [Richard JH Smith, Glenn Edward Green, Guy Van Camp Gene Reviews – Last Revision : 15 July 2004][8].

Различные рецессивные и доминантные локусы могут быть картированы в одних и тех же хромосомных регионах, то есть являются аллелями одного и того же гена. Например, мутантные гены DFNB1 и DFNA3 оба картированы на длинном плече тринадцатой хромосомы – локус 13q12. Гены DFNB2 и

DFNA11, оба картированы на длинном плече одиннадцатой хромосомы 11q13.5 и обусловлены мутациями в гене MIO7A, мутация которого, кроме того, является причиной синдрома Ушера тип IB.

В одном локусе могут располагаться совместно гены, кодирующие синдромальную и несиндромальную форму потери слуха, например:

- синдром Ушера тип IC (ген USH1C) и ген DFNB18;
- синдром Ушера тип ID (ген CDH23) и ген DFNB12;
- синдром Пендреда (ген SLC26A4) и ген DFNB4;
- синдром Вольфрама (ген VFS1) и ген DFNA6/14.

Большинство различных случаев прелингвальной потери слуха (вплоть до глубокой), обусловлены рецессивными генами. Исключением является ген DFNB8, который определяет постречевую и быстро прогрессирующую потерю слуха. Аутосомно-доминантные локусы, напротив, в своем большинстве вызывают постречевую потерю слуха. Исключениями из этого правила являются гены: DFNA3, DFNA8, DFNA12 и DFNA19.

Ген DFNA6/14 обуславливает первичное повреждение звуковосприятия в области низких частот (низкочастотную сенсоневральную тугоухость).

X-сцепленный несиндромальный тип потери слуха может быть как пре-, так и постречевым и иметь смешанный характер (DFN3).

По данным разных авторов, не менее половины всех случаев врожденной и прелингвальной патологии слуха имеет наследственную этиологию. 75%–80% всех случаев несиндромальной наследственной тугоухости приходится на аутосомно-рецессивную, 20–25% – на аутосомно-доминантную, и только 1–1,5% – сцепленно с X-хромосомой (Московкина 1982[6]; Маркова 2007[5]; Piatto, V.B. et al., 2005; Morton, C.C. et al., 2006[8]).

### **Аутосомно-доминантная несиндромальная потеря слуха.**

Большинство описанных семей с постлингвальной несиндромальной потерей слуха демонстрируют аутосомно-доминантное наследование. Семейные исследования аутосомно-доминантной несиндромальной потери слуха предполагают, что профиль аудиограммы может быть различным: с повреждением слуха, которое первично повреждает область низких, средних и высоких частот.

### **Аутосомно-рецессивное несиндромальное повреждение слуха.**

В большинстве популяций мира 50% людей с аутосомно-рецессивной несиндромальной потерей слуха имеют мутацию 35delG в гене GJB2 (**gap junction B2**), локализованном в области 13q11-q12 и кодирующем коннексин 26(Cx26) – трансмембранный белок, обеспечивающий ионный обмен между клетками внутреннего уха (Zelante et al 1997, Estivill et al 1998, Kelley et al 1998, Scott et al 1998). Трансмембранные белки, кодируемые генами GJB2 и GJB6, участвуют в образовании межклеточных контактов – коннексонов в тканях внутреннего уха, ответственных за перенос малых молекул и обеспечивающих циркуляцию ионов калия в улитке. При дефектах синтеза этих белков происходит нарушение гомеостаза эндолимфы и отмирание волосковых рецепторных клеток, развитие потери слуха по сенсоневральному типу [Kikuchi et al. 1995]. Остальные 50% случаев потери слуха относятся к мутациям в других генах, большинство из которых являются причиной потери слуха всего лишь в одной – двух семьях (Zbarr et al. 1998). Отмечается высокая частота гетерозиготного носительства рецессивных генов глухоты: 1/46-1/33. Для родителей, являющихся гетерозиготными носителями мутации, риск рождения ребенка с врожденной несиндромальной глухотой составляет 25%.

### **X-сцепленное несиндромальное повреждение слуха.**

Ген DFN3, картированный на Xq21.1, обуславливает смешанную потерю слуха, кондуктивный компонент которой обусловлен неподвижностью стремечка. При этом хирургическая коррекция противопоказана из-за аномальной коммуникации между цереброспинальной жидкостью и перилимфой, что приводит к полной потере слуха в случаях фенестрации овального окна или его удаления. Причиной болезни является мутация в гене POU3F4. В настоящее время возможно молекулярно-генетическое тестирование на клиническом уровне.

Другие известные X-сцепленные несиндромальные нарушения слуха включают глубокую прелингвальную потерю слуха, обусловленную генами DFN2 и DFN4. Для глухоты, обусловленной геном DFN6, характерна **постречевая манифестация** (5–7 лет), двухстороннее, высокочастотное, прогрессирующее до взрослого состояния, тяжелое (вплоть до глубокой) нарушение слуха на всех частотах.

### **Митохондриальная несиндромальная потеря слуха.**

Несиндромальную потерю слуха могут вызывать некоторые мутации митохондриальной ДНК (Fischel – Ghotsian, 1998).

Описана гомоплазмическая мутация в положении nt1555 (A-G транзиция) в митохондриальном гене MTRNR1. Эта же мутация была обнаружена у людей с аминогликозид-индуцированным ототоксическим повреждением слуха. Также была идентифицирована наследуемая по материнской линии несиндромальная потеря слуха, обусловленная гетероплазмией по A-G транзиции в положении nt7445 в гене MTTS1. Пенетрантность гена потери слуха, вызываемой этими митохондриальными мутациями, очень низка, что заставляет предполагать существование еще не идентифицированных генетических или средовых факторов, играющих роль в прогрессирующем нарушении слуха.

### **Синдромальные нарушения слуха.**

Предполагается, что синдромальные формы потери слуха составляют около 30% всех случаев [3]. По данным Т. Г. Марковой [5] синдромальные формы потери слуха диагностируются примерно у 18% детей с нарушением слуха. В целом врач-сурдолог в процессе работы фиксирует до 40–50 нозологических форм. Почти все зарегистрированные синдромальные нарушения слуха имеют врожденный характер.

Следует отметить, что, несмотря на численное преобладание, количество описанных несиндромальных форм наследственных нарушений слуха измеряется десятками, в то время как число наследственных синдромов, сопровождающихся тугоухостью и глухотой, исчисляются сотнями (Gorlin et al. 1995). Обращает внимание их генетическая гетерогенность и клинический полиморфизм.

Наличие у глухого или тугоухого ребенка врожденных пороков или малых аномалий развития, является основанием для поиска наличия их возможной связи с нарушениями слуха, то есть наличия единой причины, обусловившей весь симптомокомплекс нарушений врачом, владеющим методиками оценки фенотипа и синдромологического анализа.

В 60% случаев синдромальные формы потери слуха имеют наследственную этиологию. В 19% случаев этиология остается неясной, 10% приходится на долю множественных врожденных пороков развития (МВПР), которым часто предшествует патология беременности и родов, применение тератогенных средств во время беременности, многократные оперативные вмешательства с приемом ототоксических средств. Исключи-

тельно приобретенный характер тугоухости (краснуха, цитомегаловирус) отмечается только в 5% случаев [5].

Чаще других в практике врача-сурдолога встречаются синдромы лицевых дизморфий с пороками развития наружного, среднего и внутреннего уха (в сумме 13%, включая синдром Тричера Коллинза), врожденные пороки развития наружного уха при отсутствии лицевых дизморфий (11,4%, включая синдром микротии-атрезии). На врожденные расщелины твердого и мягкого неба приходится 9%. Частота синдрома Ваарденбурга I типа среди других синдромальных нарушений слуха составляет 11,4%, синдрома Ушера – 9%, синдрома Тричера Коллинза – 5%. Синдромы Пендреда, Альпорта, Стиклера, бронхио-ото-ренальный, Норри в общей структуре синдромов, выявляемых врачом-сурдологом, встречаются с частотой 2,5%.

На клиническом уровне ДНК-тестирование возможно для бронхио-ото-ренального синдрома (BOR syndrome, *EYA1 gen*), Мора-Транебьерга синдрома (deafness-dystonia-optic atrophy syndrome; *TIMM8A gen*), синдрома Пендреда (*SLC26A4 gen*), синдрома Ушера тип IIA (*USH2A gen*), одной мутации в локусах *USH3A*, *DFNB1 (GJB2 gen)*, *DFN3 (POU3F4 gen)*, *DFNB4 (SLC26A4 gen)*, и *DFNA6/14 (WFS1 gen)*. Тестирование мутаций в *GJB2* гене (который кодирует белок коннексин-26) и гене *GJB6* (который кодирует протеин коннексин-30) имеет большое значение в диагностике и генетическом консультировании [1], [5].

### **Синдромальные аутосомно-доминантные нарушения слуха.**

**Синдром Варденбурга (Waardenburg syndrome)** является наиболее частой формой аутосомно-доминантной синдромальной потери слуха. Включает сенсоневральную тугоухость различной степени, двустороннюю или одностороннюю, пигментные аномалии кожи, волос (седая прядь над лбом или раннее поседение) и глаз (гетерохромия радужки), телекант (*dystopia conthorum*), профиль римского легионера, сросшиеся брови (синофриз). Выделяют 4 типа синдрома – WSI, WSII, WSIII, WSIV. **WSI и WSII имеют важное фенотипическое различие:** WSI характеризуется наличием *dystopia conthorum* (то есть латерального смещения внутреннего угла глаза, в наибольшей степени влияющей на их фенотип), в то время как **WSII характеризуется его отсутствием. При WSIII присутствуют аномалии верхних конечностей, впервые описанные Клейном, а при WSIV – болезнь Гиршпрунга – аганглиоз толстой кишки.** Мутации в гене *PAX3* вызывают WSI и WSIII, молекулярно-генетическое тестирование доступно на клини-

ческом уровне. Мутации в **MITF** определяют некоторые случаи **WSII**, молекулярно-генетическое тестирование доступно на клиническом уровне. Мутации в генах **EDNRB**, **EDN3** и **SOX10** определяют **WSIV**, молекулярно-генетическое тестирование **EDN3** доступно на клиническом уровне, в то время, как тестирование **EDNRB** и **SOX10** доступно только в исследовательских лабораториях.

**Синдром бранхио-ото-ренальный (Branchiootorenal syndrome)** является вторым наиболее частым типом аутосомно-доминантной синдромальной потери слуха. Он включает проводниковую, сенсоневральную или смешанную потерю слуха в сочетании с бранхиальными кистозными расщелинами или фистулами, врожденными пороками развития наружного уха, включая преаурикулярные ямки и почечные аномалии. Пенетрантность неполная, но высокая, экспрессивность высоковариабельна. В 40% случаев при данном синдроме имеются мутации в гене **EYA1** (длинном плече 8 хромосомы, хромосомный локус 8q13), предполагается, что заболевание может вызываться мутациями и в других локусах; молекулярно-генетическое тестирование доступно.

**Синдром Стиклера (Stickler syndrome)** – симптомокомплекс из прогрессирующей сенсоневральной тугоухости, расщелины неба и спондилоэпифизарной дисплазии с исходом в остеоартрит. Описаны 3 типа синдрома, основанные на молекулярно-генетических дефектах: **STL1 (COL2A1)**, **STL2 (COL11A2)**, **STL3 (COL11A1)**. **STL1** и **STL3**. Включает тяжелую миопию, которая предрасполагает к отслойке сетчатки, но этот признак отсутствует при **STL2**, потому что ген **COL11A2** не экспрессируется в тканях глаза. Мутации обнаружены в генах, вызывающих **STL1**, **STL2**, **STL3**. Молекулярно-генетическое тестирование доступно на клиническом уровне.

**Нейрофиброматоз, тип 2 (Neurofibromatosis 2 – NF2)** связан с редким, потенциально излечимым типом потери слуха. Маркером **NF2** является потеря слуха, обусловленная двусторонней вестибулярной шванномой. Потеря слуха обычно манифестирует в 3 декаде жизни и коррелирует с ростом вестибулярной шванномы, часто односторонней и частичной, но может быть двусторонней и внезапной. Ретрокохлеарное повреждение часто диагностируется аудиологически, хотя точный диагноз осуществляется с помощью магнитно-резонансной томографии (МРТ) с контрастированием. Повышен риск других опухолей, включая менингиому, астроцитому, эпендимому и менингиоангиоматоз. Молекулярно-генетическое тестирование гена **NF2** доступно для имеющих риск чле-

нов семьи, в пресимптоматическом периоде, что позволяет раннюю диагностику и лечение.

### **Аутосомно-рецессивные синдромальные повреждения слуха.**

**Синдром Ушера (Usher syndrome)** – одна из самых распространенных синдромальных форм, выявляющихся среди больных с сочетанными повреждениями зрения и слуха.

Синдром Ушера является причиной потери слуха у 3–10% детей с глухотой и у 50% детей со слепоглухотой [Boughman J. A. et al., 1983; www.genetests.org].

В некоторых случаях может наблюдаться умственная отсталость и поздние психозы [3]. Отмечается увеличение кровнородственных браков среди родителей больных.

Частота носителей рецессивного гена синдрома Ушера 1 : 100. Известно, что 8–33% больных с диагнозом «Тапеторетинальная абитрофия сетчатки» (ТРА) имеют различную степень потери слуха. В настоящее время по клиническим критериям выделяют **три основных типа** этого синдрома, каждая из них является генетически гетерогенной и наследуется рецессивно.

Weston M. D. с соавторами в 2000 г. выяснил, что мутации в гене USH2A обуславливают глухоту у пациентов синдромом Ушера типа **ПА**, а также несиндромальный пигментный ретинит (**ПР**). В сетчатке повреждение ушерина вызывает преждевременную гибель фоторецепторов из-за невозможности адекватного транспорта фотопигментов в диски наружных сегментов клеток. Исследование глазного дна малоинформативно до 10 лет. Однако электроретинография (ERG) может идентифицировать аномалии в функции фоторецепторов у детей в возрасте от 2 до 4 лет. В течение второй декады ночная слепота и утрата периферического зрения становится очевидной и необратимо прогрессирующей. Три типа синдрома Ушера распознаются по степени нарушения слуха, а также при исследовании вестибулярной функции.

Синдром Ушера, тип **I** характеризуется врожденной тяжелой (вплоть до глубокой) сенсоневральной потерей слуха и вестибулярной дисфункцией. Отмечается отставание этапов раннего психомоторного развития.

Синдром Ушера тип **2** характеризуется врожденной от легкой до тяжелой сенсоневральной потерей слуха и нормальной вестибулярной функцией. Для этих людей характерна оральная коммуникация.

Синдром Ушера тип **III**, характеризуется прогрессирующей потерей слуха, а также прогрессирующим нарушением вестибулярной функции.

Молекулярно-генетическое тестирование синдрома Ушера тип IIА (ген **USH2A**) и мутации **TYR176TER**, обычно обнаруживаемых у индивидуумов финского происхождения и лиц с синдромом Ушера тип III (ген **USH3A**) доступно на клиническом уровне; тестирование синдрома Ушера, тип I и других мутаций, вызывающих синдром Ушера тип III, доступно только в специализированных лабораториях.

**Синдром Пендреда (Pendred syndrome).** В ранних исследованиях частота синдрома завышалась. Считалось, что синдром Пендреда составляет почти 7,5% всех случаев врожденной потери слуха. По данным современных исследований отмечается более низкая распространенность. Мутации в гене **SLC26A4** также являются причиной несиндромальной потери слуха (**DFNB4**), одна из наиболее частых форм ауто-сомно-рецессивной синдромальной потери слуха. Синдром характеризуется врожденной тяжелой (вплоть до глубокой) сенсоневральной потерей слуха и эутиреоидным зобом. Зоб не присутствует при рождении, а развивается позже в раннем пубертате (40%) или у взрослого (60%). Задержка органификации йода щитовидной железой может быть подтверждена перхлоратным нагрузочным тестом. Глухота ассоциируется с аномалиями костей лабиринта (дисплазия Мондини или расширение вестибулярного водопровода). Эти нарушения могут быть диагностированы с помощью КТ-исследования височных костей. Вестибулярная функция является аномальной у большинства пораженных людей. Молекулярно-генетическое тестирование гена **SLC26A4** (хромосомный локус **7q22 – q31**) доступно большинству лабораторий; мутации, вызывающие болезнь, идентифицируются почти у 50% семей с большим числом пораженных. Генетическое тестирование показано при дисплазии Мондини или увеличении вестибулярного водопровода и прогрессирующей потере слуха. Увеличение зоба в размерах может привести к затруднениям дыхания и глотания. Могут появиться признаки гипотиреоза, особенно после операции. Гипотиреоз у ребенка характеризуется плохим аппетитом, желтухой, запорами, пупочной грыжей, хриплым плачем, задержкой роста костей. Необходима профилактика умственной отсталости. Гиперплазия щитовидной железы больше выражена у лиц женского пола и связана с нарушением превращения йода в органическую форму. У 40% детей с данной генной болезнью отмечается нарушение вестибулярного аппарата, что может проявляться при ходьбе и других положениях тела, иногда дети начинают ходить позже, чем их здоровые сверстники.



В настоящее время в гене SLC26A4(PDS) обнаружено более 90 мутаций. В связи с тем, что мутация рецессивная, больной ребенок получает 2 мутантных аллеля от родителей-носителей. Проявлением гетерозиготного носительства может быть нарушение слуха, либо увеличение щитовидной железы у кого-либо из членов родословной. Ребенок с синдромом Пендредда должен находиться под наблюдением команды врачей, включая отоларинголога, эндокринолога, генетика, сурдолога, а также сурдопедагога и логопеда. Чтобы предотвратить прогрессирование потери слуха, такому ребенку не рекомендуется участвовать в играх и мероприятиях, связанных с травматизмом, контактных видах спорта, избегать ситуаций, когда можно получить баротравму. Тем не менее, многие дети теряют слух, и им требуется **имплантация**. Такой имплантат уже можно вставить во внутреннее ухо детям старше 12 месяцев. Во всех случаях дети с синдромом Пендредда нуждаются в помощи сурдопедагога.

**Синдром Джервелла и Ланге-Нильсена (Jervell and Lange-Nielsen syndrome) – Глухота и внезапная смерть** – один из наиболее частых типов аутосомно-рецессивной синдромальной потери слуха. Синдром включает врожденную глухоту и удлинение **QT-интервала**, что определяется электрокардиографически (аномальным QT считается интервал более 440 мсек). У пациентов наблюдаются синкопальные эпизоды и может наступить внезапная смерть. Хотя скрининг ЭКГ не очень чувствителен, он может быть применен для скрининга глухих детей. Дети высокого риска (внезапная смерть в родословной, синкопальные эпизоды или удлинение QT-интервала) должны состоять на учете у кардиолога.

У пораженных людей описаны мутации в двух генах. Генетическое тестирование не рекомендуется при рутинном обследовании глухих детей, но может проводиться у индивидуумов с высоким риском.

**Болезнь Рефсума (Refsum disease)** включает тяжелую прогрессирующую сенсоневральную потерю слуха и пигментный ретинит, вызываемые нарушениями метаболизма фитановой кислоты. Очень важно своевременно выявить болезнь Рефсума у глухого ребенка, так как для нее разработано лечение с помощью модификации диеты и плазмафереза. Диагноз устанавливается определением концентрации фитановой кислоты в сыворотке.

**X-сцепленные синдромальные повреждения слуха.**

**Синдром Альпорта (Alport syndrome)** включает прогрессирующую сенсоневральную потерю слуха различной тяжести,

прогрессирующий гломерулонефрит, ведущий к терминальной стадии почечной болезни, и варьирующие офтальмологические признаки (например, передний лентиконус). Потеря слуха обычно манифестирует в возрасте старше 10 лет. Отмечается генетическая гетерогенность. Описаны аутосомно-доминантные, аутосомно-рецессивные и X-сцепленные формы синдрома. X-сцепленное наследование наблюдается почти в 85% всех случаев, а аутосомно-рецессивное наследование – почти в 15% случаев. Аутосомно-доминантное наследование описано в единичных случаях.

**Синдром Мора-Транебьерга** (Mohr-Tranebjaerg syndrome, синдром глухоты–дистонии–оптической атрофии). Характеризуется прогрессирующей постлингвальной потерей слуха, дефектами зрения, дистонией, переломами, умственной отсталостью. Синдром обусловлен мутацией гена TMM8A, вовлеченного в процесс переноса белков из цитозоля через внутреннюю митохондриальную мембрану (TIM-система) в митохондриальный матрикс.

#### **Синдромальные митохондриальные нарушения слуха.**

Мутации митохондриальной ДНК вызывают различные болезни от редких нейромышечных синдромов, таких как Кернса-Сейра, MELAS, MERRF, NARP до частых заболеваний, таких как сахарный диабет, болезнь Паркинсона и болезнь Альцгеймера. Одна из мутаций – транзигция 3243 A-G в гене MTRNT1 – найдена у 2–6% пациентов с сахарным диабетом в Японии. 61% людей с сахарным диабетом и данной мутацией имеют сенсоневральную потерю слуха, развивающуюся только после манифестации сахарного диабета. Та же самая мутация определяет синдром MELAS, что ставит вопрос о пенетрантности и тканевой специфичности, сочетающихся с гетероплазмией.

Кондуктивная или смешанная потеря слуха характерна также для некоторых хромосомных синдромов: синдрома Дауна, синдрома Шерешевского-Тернера, синдрома Патау, трисомии 18, 18q- и другие.

#### **Экзогенные формы нарушений слуха.**

Экзогенная потеря слуха у детей наиболее часто возникает в результате пренатальных TORCH-инфекций [токсоплазмоз, рубелла (краснуха), цитомегалия, герпес], или постнатальных инфекций, в частности, бактериальных менингитов. Перечисленные инфекции во внутриутробном периоде развития, особенно в эмбриогенезе могут вызывать не только нарушения слуха, но и комплексные дефекты, включая нарушения зрения, микроцефалию, гидроцефалию, умственную отсталость

или задержку развития, гепатоспленомегалию, тромбоцитопению и другое.

Приобретенная потеря слуха может быть связана с внешнесредовыми факторами, такими как воздействие шума, лекарственные препараты и другое. Однако предрасположенность (подверженность) к их возникновению, вероятно, отражает взаимодействие генетических и внешнесредовых факторов. Так, аминогликозид-индуцированная потеря слуха наиболее характерна для лиц с **A-G транзицией в нуклеотидной позиции 1555 в митохондриальном геноме.**

Таким образом, частой причиной нарушения слуха в популяциях глухих являются генетические факторы, однако, это не признается самими неслышащими людьми, которые чаще всего поддерживают семейную легенду о менингите или другом инфекционном заболевании, перенесенном в детстве и повредившем слух. В настоящее время ДНК-диагностика позволяет значительно уточнить этиологию нарушения слуха у родителей и прогноз потомства. Возможность узнать причину нарушения слуха в своей семье с помощью самых современных методов медицинской генетики имеют неслышащие студенты кафедры сурдопедагогики МПГУ, руководимой профессором Е. К. Речицкой. Все желающие уже в течение нескольких лет проходят ДНК-диагностику и консультируются по поводу прогноза потомства. Эта программа успешно реализуется при взаимодействии с кафедрой анатомио-физиологических основ дефектологии, руководимой кандидатом медицинских наук Т. М. Уманской.

В заключение хотелось бы затронуть некоторые проблемы людей с потерей слуха. Известно, что глухие во всем мире обычно вступают в ассортативные браки между собой. Это приводит к концентрации генов глухоты в популяциях неслышащих людей. Редкость браков между слышащими людьми и людьми с потерей слуха подтверждается семейными исследованиями. Основными причинами подобной избирательности браков являются психологические: эмоциональная близость, взаимопонимание, страх упреков, непонимания со стороны слышащего супруга. Отношение к возможности дефекта слуха у будущего ребенка также неоднозначное. Иногда молодые люди с потерей слуха спрашивают, какой мотив важнее при принятии решения вступить в брак, иметь семью, детей: любовь или риск рождения глухого ребенка? Однозначного ответа на этот вопрос до сих пор нет, но глухие люди не должны чувствовать себя ущербными при решении данной проблемы. По-видимому, в каждом отдельном случае проблема может

решаться по-разному. Возможно, новые эффективные методы диагностики и восстановления слуха, помогут ответить на эти вопросы более определенно в недалеком будущем.

### *Литература*

1. Барашков, Н. А. Молекулярно-генетическое изучение наследственной несиндромальной сенсоневральной глухоты в Республике Саха (Якутия) : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Уфа, 2007. – 24 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. – т. 1, 1982.
3. Конигсмарк, Б. В., Горлин, Р. Д. Генетические и метаболические нарушения слуха, 1980. – 423 с.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
5. Маркова, Т. Г. Клинико-генетический анализ врожденной и доречевой тугоухости : автореф. дис. ... докт. мед. наук. – Москва, 2008. – 24 с.
6. Московкина, А. Г. Роль генетических факторов в происхождении нарушений слуха у детей : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – М., 1982. – 24 с.
7. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика. – М. : Академия, 2002.
8. Richard JH Smith, Glenn Edward Green, Guy Van Camp // Gene Reviews – Last Revision : 15 July 2004.

## **1.7. Философское понимание проблемы смысла жизни человека с недостатками развития**

Проблема смысла жизни человека с недостатками развития входит в число основных мировоззренческих проблем специальной педагогики. Вопрос об основах бытия человека с ограниченными возможностями, о смысле его жизни, приобретает особую значимость в современных условиях ускорения социальных изменений и роста числа людей с различными отклонениями в развитии. Но этот вопрос остается малоизученным в отечественной философии и специальной педагогике. Дело в том, что в философии смысл жизни рассматривается в основном применительно к нормальному, здоровому человеку. Что касается специальной педагогики, то она по традиции ограничивается познанием особенностей разных категорий детей с нарушениями развития, исследованием их обучения, воспитания, адаптации, реабилитации.

Философские основы специальной педагогики разрабатывались лишь в отношении развития некоторых конкретных

групп детей с трудностями обучения. В частности, Э. В. Ильенков проанализировал на философском уровне развитие слепоглухих детей, В. И. Бельтюков изучал проблему саморазвития детей с недостатками слуха, а также людей с некоторыми речевыми нарушениями [1, с. 30–43; 2, с. 177–190]. Вместе с тем, до последнего времени не поднимались общие проблемы познания способа бытия и смысла жизни человека с недостатками развития. Однако именно от жизнепричастности образования во многом зависит его успешность, поэтому поворот к исследованию смысла жизни закономерен в современный период. Вопрос о смысле жизни человека с недостатками развития следует отнести к предмету философии специального образования, которая представляет собой новое направление прикладных философских исследований и позволяет рассматривать на основе междисциплинарного подхода и в широком социокультурном контексте фундаментальные проблемы существования, развития и обучения человека с ограниченными возможностями. Изучение проблемы смысла жизни человека с недостатками развития важно не только в теоретическом плане для уточнения представлений о жизненной реальности лиц с нарушениями развития, но и в практическом плане для профессиональной подготовки дефектологов разного профиля и в частности сурдопедагогов с **нарушением слуха к осуществлению коррекционно-педагогической помощи с учетом особенностей жизненных целей и ценностей учащихся.**

Надо сказать, что исследование смысла жизни человека с особыми образовательными потребностями с самого начала оказывается проблематичным. Это связано, прежде всего, с тем, что учащиеся с недостатками развития, как правило, не размышляют самостоятельно о смысле жизни. Некоторые из них в силу первичного или вторичного нарушения высших психических функций просто не могут рассуждать об этом. Но данный факт не означает, что смысл в жизни аномальных детей по определению отсутствует. Просто смысл жизни в детстве еще не сформирован до конца, и эта закономерность наблюдается не только у детей с нарушением развития, но и у их здоровых сверстников. Кроме того, можно заметить, что смысл жизни является частью индивидуальной ценностной системы, а ценностные ориентации у людей с недостатками развития даны чаще не в осознании, а в фактах поступков.

Другое затруднение в исследовании связано с мнением о видимой бессмысленности и малоценности жизни человека с тяжелыми нарушениями развития. Данное мнение глубоко укоренилось в общественном сознании, воспроизводилось в

разные исторические эпохи и нашло отражение в отдельных фрагментах сочинений Платона, Плутарха, Ф. Ницше и некоторых других авторов, которые указывали на то, что болезненный человек бесполезен и для себя, и для общества [3, с. 175; 4, с. 59; 5, с. 611].

Постановка вопроса о смысле жизни человека с особыми нуждами возможна, только если исходить из гуманистического принципа ценности жизни, из убеждения, что сам человек определяет смысл своей повседневной деятельности, а окружающие, хотя и могут влиять на него, но все-таки не могут решать за него. В этой связи можно отметить, что смысл жизни – это не оправдание жизни, а ее внутренний регулятор, ориентир приложения сил и способ самостановления человеческого начала. Иначе говоря, смысл жизни выступает в качестве принятого индивидом принципа организации своей жизненной реальности, построения личностной ценностной системы.

Как известно, К. Ясперс считал, что смысл жизни, сущность самобытия человека, раскрывается лишь в предельных обстоятельствах существования, «в напряжении пограничных ситуаций» и особенно перед лицом смерти, когда все наносное и внешнее отступает [6, с. 379–412]. Нельзя не заметить, что аномальный человек в силу только наличия дефекта уже изначально находится в таком исключительно критическом «пограничном» положении, которое проявляется в психологическом дискомфорте, трудностях общения и социальной адаптации. У такого человека, естественно, обостряется потребность в смысле жизни как факторе социализации и стимуле приближения к норме через самокоррекцию. Для человека в трудных и критических ситуациях смысл жизни становится внутренней опорой и необходимым средством активизации жизненных сил.

Вместе с тем, отсутствие смысла жизни у человека может детерминировать генезис некоторых отклонений. Состояние мучительной бессмысленности отрицательно влияет на сознание и мировоззрение человека, порождает чувство подавленности, разочарования в жизни, разлада с самим собой и с миром. Потеря смысла в жизни может вызвать отчуждение и отчаяние, появление суицидальных намерений. В условиях современной цивилизации при ускорении темпа изменений, нестабильности социальных отношений, быстротечности и поверхностности человеческих контактов смысловая пустота жизни приобретает черты массового заболевания. Так, А. Швейцер указывал, что «современный человек – явление

патологическое», если иметь в виду его резко ослабленную потребность мыслить. Лекарством от этого А. Швейцер считал самоосмысление, когда «люди задумаются над смыслом жизни», и цель деятельности каждого согласуется со смыслом его жизни и жизни других людей [7, с. 75–78]. Но для обретения смысла жизни некоторым людям нужна помощь. По мнению А. Маслоу, именно «школа должна помочь ребенку заглянуть в себя и определить набор ценностей, согласующийся с его неповторимой человеческой сущностью» [8, с. 197]. Оказать такую помощь учащимся с недостатками развития можно только тогда, когда мы знаем, в чем может состоять смысл их жизни.

Понятно, что на фундаментальные ценности человека с ограниченными возможностями здоровья влияют специфические условия и черты его развития, известные и распространенные модели смыслоопределения, индивидуальные предпочтения и стремления. В связи с этим смысл жизни у человека с отклонениями развития представляет собой единство общего, свойственного всем людям, особенного, отличающего часть людей с недостатками, и единичного, присущего бытию только данного индивида в его неповторимом, уникальном качестве.

Общая смысловая составляющая многосторонне проанализирована в философии и представлена большим разнообразием вариантов, к числу которых относятся самопознание, счастье, удовольствие, долг, польза, покой, самосовершенствование, жизнеутверждение, красота и многие другие. Один и тот же смысл жизни может пониматься по-разному в учениях разных философов. В частности, Эпикур усматривал счастье в «телесном здоровье», «душевной безмятежности» и в наслаждении, которое называл «первым благом», «началом и концом блаженной жизни» [9, с. 440–442]. Иначе рассматривал счастье Аристотель, который видел его не в развлечениях, покое или телесных наслаждениях, а в «деятельности души сообразно добродетели» [10, с. 69]. Различия в интерпретации общих смыслов жизни нередко обнаруживаются при конкретизации их содержания и встречаются достаточно широко и в наше время.

Иногда осуществляется комбинирование разных смыслов, и утверждается сразу несколько приоритетных ценностей. Например, В. В. Розанов выделял три первоначальных стремления и назначения человека, несводимых одно к другому – истину, добро и свободу, без которых «нет жизни для души» [11, с. 28–52]. Смысл жизни порой усматривается в самом поиске смысла. Так, С. Л. Франк считал, что главное человеческое дело только в том и состоит, чтобы «искать и найти смысл жиз-

ни» [12, с. 512]. В принципе человек с проблемами развития может избрать, освоить и своеобразно интерпретировать любой общий смысл. Можно встретить у учащихся с отклонениями в развитии и комбинации элементов из разных общих смысловых моделей. В отношении детей это может свидетельствовать о начальной стадии смыслообразования, когда предпочтения еще не вполне определились. Характер смысла жизни, полнота и качество его реализации определяются не только целями и содержанием образования, но и общей ситуацией развития индивида, внешними условиями социального бытия.

В развитии людей с физическими и психическими проблемами может получить воплощение общая ориентация на самоактуализацию, которая, согласно К. Роджерсу, предполагает движение к управлению своей жизнью и поведением, к независимости, ответственности, открытости, к уверенности в себе, к принятию других и вере в свое «Я» [13, с. 211–232]. Идея самоактуализации восходит к философии С. Кьеркегора, считавшего самым главным в жизни «выбрать самого себя» [14, с. 258]. Однако, человек с проблемами здоровья нередко тяжело переживает свою непохожесть на других и не всегда правильно оценивает свои способности, поэтому испытывает гораздо большие трудности в принятии самого себя, чем здоровый человек. Это сковывает потенциал его саморазвития, который вполне может быть использован, если человек изменит свою ценностную систему.

Особенный смысловой элемент у аномального человека, конечно, связан с отличиями его установок и ценностей из-за тех деформаций в жизнедеятельности и представлениях, которые вызывает дефект. Человеку с нарушениями развития приходится решать специфические проблемы и опираться на ограниченные возможности по сравнению с другими людьми. Можно различить три типа реакций на дефект: интенцию действенного самостоятельного преодоления и компенсации дефекта, ориентацию на помощь окружающих и приспособление к их ожиданиям, непонимание своего положения и субъективное осознание своего состояния как нормального. Решающее значение в социальном развитии ребенка с недостатками имеет возникновение у него стремления достигнуть нормального состояния, потому что самокоррекция является одним из наиболее эффективных средств преодоления нарушений развития. В частности В. П. Кащенко отмечал: «Исключительного в том или другом смысле ребенка следует приучать сознавать и понимать свои недостатки и слабости с тем, чтобы он знал и умел применять средства борьбы с ними»



[15, с. 94]. Эта установка ведет к активизации всех способностей индивида для преодоления дефекта. Данная установка соответствует выделенной Л. С. Выготским «линии естественных тенденций к компенсации дефекта» [16, с. 183].

Общие и особенные направленности коренятся в единичных вариантах смысла жизни. Индивид по-своему понимает и усваивает смысл жизни, реализует его в неповторимых, изменяющихся и непредсказуемых условиях. Типичное начало смысла жизни преобразуется индивидуальным. Люди, даже если они придерживаются одной смысло-ценностной ориентации, живут и поступают по-разному, поскольку они имеют в своей жизни разные версии этого единого типичного смысла. А сам общий смысл существует лишь постольку, поскольку взят и переосмыслен отдельными людьми и слился с их единичными жизненными мирами.

Направленный на выявление содержания индивидуальных смысловых установок опрос двадцати глухих старшеклассников показал, что в основном учащиеся с нарушениями слуха ориентируются на внешнюю сторону жизни и не имеют развитой и последовательной системы ценностных предпочтений. Общие смыслы в исследованной выборке были слабо индивидуализированы. У большинства респондентов смысл жизни как продукт самосознания еще не оформился. Ни один подросток не выделил преодоление дефекта или борьбу с какими бы то ни было недостатками в качестве личной цели, что свидетельствует об отчужденности жизненных приоритетов глухих старшеклассников от коррекционных установок специального образования.

Очевидно, что прояснение и привнесение ценностно-смысловых ориентаций должно стать частью специального образования. Необходимым условием генезиса личностного смысла является правильное понимание человеком с недостатками развития своих потребностей, возможностей и трудностей. Детям с ограниченными возможностями по причине свойственной многим из них слабости критического мышления требуется содействие в развитии способности оценивать свои возможности и внешний толчок для самопознания. Без такого содействия учащимся с недостатками развития трудно определить свои ценности и приобрести навыки авторегуляции поведения. В практике специального образования следует учитывать, что сама по себе повседневная жизнь не дает смысл жизни в готовом виде. Если искать смысл в мелких ситуационных событиях и ситуациях, то утрачивается ценность самого смысла как содержательной основы и внутреннего ре-

гулятора человеческого бытия, жизнь теряет свое центральное направление.

Смысл жизни является предпосылкой и результатом индивидуальной жизненной активности. Он утверждается или отрицается поступками, привычками, целями жизни, поэтому не только смысл жизни влияет на способ бытия, на жизненный мир, но и наоборот. Это определяет существенное затруднение образования, – чтобы повлиять на бытие индивида, надо изменить его смысл жизни, но чтобы изменить последний, нужно трансформировать личностное бытие индивида. Отсюда вытекает, что напрямую программировать или корректировать внутреннее смысловое начало и внешнюю индивидуальную жизненную активность невозможно. Коррекционная работа должна состоять не только в поощрении смыслотворчества у детей с недостатками развития, но и в обучении правильному способу действия, выступающему в качестве средства осуществления определенного смысла в реальных условиях жизни.

Для организации работы с ценностно-смысловой системой сознания важно решение вопроса об отношении смысла жизни ко времени. По данному вопросу существуют две основные точки зрения. Согласно первой точке зрения смысловые феномены в жизни индивида кратковременны и множественны. Особенно четко эта позиция изложена В. Франклом, который подчеркивал: «Смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации ... Каждый день и каждый час предлагают новый смысл, и каждого человека ожидает другой смысл» [17, с. 39]. На первом плане у В. Франкла стоит постоянное переосмысление действий человека и меняющейся реальности обстоятельств. При этом недооценивается общее смысловое начало, и преувеличивается значение временных и изменчивых смысловых оттенков. Приоритет отдан внешним ситуативным факторам жизни. К такой позиции тяготеют психологические интерпретации смысла жизни, в которых имеет место тенденция неявного отождествления смысла жизни с нерегулярными мотивами отдельных поступков. Смысл жизни превращается тогда в один из видов установок, в одну из форм мотивации поведения.

Другая точка зрения на временные характеристики ценностей явлений состоит в том, что в жизни должен быть длительно существующий смысл, который является единым, сохраняющимся и развивающимся началом индивидуальной активности. Эта точка зрения нашла отражение в концепциях А. Адлера и А. Тоффлера. По мнению А. Адлера, человеку крайне трудно отойти от моделей поведения, усвоенных в ран-

ний период жизни. Развивая эту мысль, А. Адлер утверждал: «Душа не меняет своей основы; в детстве и зрелости личность сохраняет те же склонности, из чего можно заключить, что ее жизненная цель также остается неизменной» [18, с. 9]. Согласно футурологической концепции А. Тоффлера в супериндустриальном обществе при изобилии товаров и услуг выбор между ними становится очень сложным и дорогим. Чтобы ситуация выбора не вызвала жизненного кризиса, человек автоматизирует выбор через определение своего жизненного стиля. В этой связи А. Тоффлер пишет: «Предпочтение одного жизненного стиля другому является суперрешением. Это решение более высшего порядка, чем те, что управляют повседневной жизнью индивидуума. Это решение, сужающее набор альтернатив, между которыми нам придется выбирать в будущем» [19, с. 253]. В основе этих взглядов А. Адлера и А. Тоффлера, по-видимому, лежит идея, что однажды установленная смысловая направленность в дальнейшем обычно сохраняется, детерминируя последующие предпочтения и поступки человека.

Проблема смысла жизни приобретает большое значение для образования, поскольку смысловые кризисы (нем. *Sinnkrisen*) могут приводить к нарушениям и трудностям в учебной деятельности [20, S. 54–66]. Совершенно ясно, что упустить время при воспитании и коррекции, значит потерять влияние на поведение ребенка и затруднить его обучение в дальнейшем. В силу этого внимание специальной педагогики целесообразно распространить кроме диагностики и коррекции определенных дефектов еще и на закладывающиеся в раннем детском возрасте основы жизнедеятельности человека с особыми нуждами. Что касается учебного процесса, то здесь важно обратиться к исследованию реальности жизненного мира учащихся, не ограничиваясь только постановкой задачи, предусматривающей подготовку к жизни. В настоящее время становится необходимостью онтологизация проблем специальной педагогики в целом и сурдопедагогики в частности, введение бытийного контекста в коррекционную теорию и практику.

### *Литература*

1. Ильенков, Э. В. Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991.
2. Бельтюков, В. И. Системный процесс саморазвития живой природы. – М.; СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2003.
3. Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. – Т. 3. – М. : Мысль, 1994.

4. Плутарх. Сравнительные жизнеописания в 2-х томах. – Т. 1. – М. : Наука, 1994.
5. Ницше, Ф. Сочинения в 2-х томах. – Т. 2. – М. : Мысль, 1996.
6. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994.
7. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью. – М. : Прогресс, 1992.
8. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. : Евразия, 1997.
9. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М. : Танаис, 1995.
10. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. – Т. 4. – М. : Мысль, 1984.
11. Розанов, В. В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни. Антология. – М. : Прогресс–Культура, 1994.
12. Франк, С. Л. Смысл жизни // Смысл жизни. Антология. – М. : Прогресс–Культура, 1994.
13. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994.
14. Кьеркегор, С. Или – или. – М. : Арктогея, 1993.
15. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М. : Академия, 1999.
16. Выготский, Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1983.
17. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990.
18. Адлер, А. Понять природу человека. – СПб. : Академический проект, 1997.
19. Тоффлер, А. Футурошок. – СПб. : Лань, 1997.
20. Maurer, F. Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn / Obb. : Verlag Julius Klinkhardt, 1992.

## **1.8. Самостоятельная работа студентов с нарушениями слуха в теории и практике вузовского образования**

Согласно Концепции модернизации Российского образования целью на всех уровнях образовательного процесса является подготовка разносторонне развитой личности, способной к активной социальной адаптации в обществе, к самообразо-

ванию, к самосовершенствованию. Поэтому на первый план выходит не просто обучение предметным знаниям, умениям и навыкам, а личность студента как специалиста, владеющего ключевыми компетенциями, определяющими качество современного образования на всех его уровнях. Обучаясь в вузе, студент овладевает целостной системой профессиональных ЗУН, и приобретает опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности за качество специальной подготовки бакалавра-сурдопедагога, отвечающей требованиям XXI в.

Составной частью подготовки сурдопедагога является развитие у каждого студента самостоятельности и активности как профессиональных качеств личности. Все стороны личности формируются лишь в процессе разнообразной самостоятельной деятельности при условии систематического и целенаправленного вооружения обучающихся интеллектуальными умениями и навыками.

В высших профессиональных учебных заведениях учащиеся, студенты, овладевают двумя видами умений и навыков: общеучебными, без которых невозможно усваивать знания, профессиональными – способами применения полученных знаний в практической профессиональной деятельности. Однако, как показало изучение различных учебных заведений и программ педагогических вузов, общеучебные и профессиональные умения и навыки в них не зафиксированы.

Общеизвестно, что формы и методы обучения в значительной мере зависят от содержания, поэтому именно на основе выделения перечня необходимых для усвоения общеучебных и профессиональных умений можно определить их номенклатуру и, в частности, выделить формы и методы самостоятельной работы студентов на различных видах занятий. Иными словами, вначале необходимо определить номенклатуру умений и навыков самостоятельной работы, а уже потом, какими способами их формировать и какой оптимальный результат выбрать в каждой конкретной ситуации. Анализ дидактических работ по проблемам высшей школы показывает, что авторы, за отдельным исключением, редко ставят вопрос о формировании общеучебных умений и навыков или хотя бы просто намечают необходимый их перечень, который мог бы служить основой профессиональных умений и навыков. Исследователи, как правило, в структуре педагогической деятельности выделяют только профессиональные навыки. В отдельных случаях ученые отождествляют общеучебные и профессиональные умения и навыки. Для профессии уже работающего учителя это может быть и правомерно, однако такой подход не совсем целесообразен, когда речь идет о студенте, который

только готовится стать учителем. Мы считаем, что только хорошее овладение общеучебными умениями и навыками дает студенту возможность успешно усваивать и профессиональные умения и навыки, формирование которых начинается в основном на II–III курсах. На первом курсе речь идет, прежде всего, о формировании общеучебных умений, поэтому разграничивать эти два вида умений и навыков необходимо.

Теоретические исследования, изучение опыта работы преподавателей, анализ собственной деятельности по определению и формированию общеучебных умений и навыков студентов дает возможность условно выделить следующие их виды, которые одновременно отображают и технику, и содержание самостоятельной работы:

- умение внимательно слушать и воспринимать излагаемый материал и выделять главное;
- умение распределить внимание между слушанием изложения преподавателя и фиксированием информации в записи;
- навык запоминать и записывать понятое;
- навык сокращенной, но разборчивой скорописи (120 знаков в минуту);
- умение самостоятельно работать с книгой, в короткий срок подбирать необходимую литературу, использовать рациональные способы ознакомления с ней, анализировать текстовый материал, используя рекомендации преподавателей и методические руководства;
- умение при конспектировании источников соблюдать установленные требования (расположение материала, цитирование, сноски и другое);
- умение самостоятельно добывать новые знания из различных источников (книга, лекция, фильм, спектакль, телепрограмма, периодическая печать и другие); и приобретать новые умения и навыки;
- умение использовать приобретенные знания и навыки для дальнейшего самообразования, наличие навыков самоконтроля;
- умение проводить сравнения изучаемых источников, выделять основные соотношения изучаемых явлений, высказывать собственные суждения, формулировать проблемы в заданной ситуации и другое;
- умения и навыки научно-исследовательской работы по всем учебным дисциплинам, позволяющие вести наблюдения, проводить эксперимент, вести анкетный опрос, интервью, анализировать полученные результаты, пользоваться методами науки и т. д.

Овладение указанными умениями и навыками осуществляется на всех занятиях, особенно на 1–2 курсах.

В самостоятельной практической деятельности студентов по овладению и применению общенаучных умений и навыков, исходя из их содержания, можно выделить два звена: воспроизведение и творчество. Воспроизводящая деятельность выступает в качестве подготовительного этапа к творческой деятельности. Исходя из данного тезиса, можно выделить следующие типы самостоятельной работы: самостоятельные работы по образцу; реконструктивно-вариативные и творческие самостоятельные работы.

Считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что использование всех видов самостоятельных работ направлено не только на формирование знаний, но также преследует цель вооружения студентов с нарушением слуха общенаучными умениями.

Самостоятельная работа рассматривается и как средство обучения и как форма учебно-научного познания. Диалектическое единство логико-содержательной и процессуальной сторон самостоятельной деятельности студента необходимо учитывать при классификации самостоятельных работ. Это единство дает возможность осуществить целостный подход к классификации, то есть мы не можем выделить определенное методы самостоятельной работы, которые были бы направлены на формирование только общеучебных умений и навыков и только на вооружение знаниями по предмету.

Рассматривая, в частности, процессуальную сторону самостоятельной деятельности студентов, мы попытаемся определить перечень действий при выполнении самостоятельной работы по образцу. Например, с целью формирования всех названных умений и навыков, кроме двух последних.

Первый элементарный этап познавательной самостоятельности студентов (работа по образцу) характеризуется совместными действиями преподавателя и студента. Работа выполняется по четкой схеме путем последовательных указаний на необходимость совершения строго определенного действия. Следует подчеркнуть, что этот способ овладения знаниями, умениями и навыками, позволяет усвоить учебный материал за сравнительно короткий срок.

В познавательной деятельности студента это может быть решение типовых задач, выполнение различных упражнений по образцу (конспектирование текста) с целью усвоения и усовершенствования умений и навыков познавательного характера. Например, при изучении сурдопедагогики по данному преподавателем образцу плана-конспекта урока по одному из

учебных предметов студенты получают вначале задание выполнить упражнение № 1, в котором они должны обосновать выбор темы, образовательные и коррекционно-развивающие задачи урока, затем – упражнение № 2, где должны отобразить соответствующее теме и поставленным задачам содержание учебного материала, обосновать методы и дидактические условия реализации поставленных задач на основе выбранных методов, системы упражнений и заданий с учетом специфики процесса обучения; третьим этапом в этой работе является самостоятельное составление плана-конспекта урока.

Типичной формой совместных действий преподавателя и студента является нахождение готовых ответов в тексте учебника, наглядное оформление изученного (схемы, таблицы, карты). Так, например, при изучении темы «Педагогическая классификация детей с недостатками слуха» предлагается ответить на вопрос: «Каковы научно-теоретические основы современной педагогической классификации?». На основе осмысления теоретического материала главы III монографии Р. М. Боскис «Глухие и слабослышащие» (М. 2004), студентам предлагается построить схему «Классификация детей с недостатками слуха», а затем схему «Система учреждений для лиц с недостатками слуха».

Широко используется как форма совместной деятельности студента и преподавателя, так и проведение наблюдений по образцам и инструкциям педагога, отбор и систематизация учебного материала. К примеру, в разделе «Дидактика школы глухих» и «Дидактика школ слабослышащих» результатом наблюдения и фиксации уроков является их анализ на основе инструкций преподавателя с использованием схем анализа, направленных на усвоение различных сторон педагогического процесса на уроке: применение специфических принципов обучения, активизации речевой деятельности, выбора соответствующих методов обучения и т. д.

На заключительном этапе студенты получают задание обосновать требования к совершенствованию методов обучения на современном этапе и задание по обоснованию и систематизации материала, характеризующего развитие самостоятельности глухих (слабослышащих) учащихся в процессе обучения. Например: Проанализируйте организацию работы с классом в школе глухих, используйте для этого следующие материалы: Н. В. Чернуха. «Использование коллективных форм обучения на уроках чтения» в сборнике «Усовершенствование педагогического процесса в школе глухих» (М., 1981 г.), а также работу Т. С. Зыковой, М. А. Зыковой. «Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей» (М.,



2002). Укажите, как изменились организационные формы работы сурдопедагога с классом за двадцать лет развития школы глухих, какие изменения и организации обучения глухих произошли в настоящее время. Охарактеризуйте современные формы организации деятельности учащихся на уроке в коррекционной школе I вида.

Предпосылкой развития творческих способностей и накопления опыта творческой деятельности является привлечение студентов к выполнению реконструктивно-вариативных самостоятельных работ. В процессе выполнения этого вида работ студенты учатся обобщать, привлекать ранее усвоенные знания и умения для решения проблем, устанавливать внутриспредметные связи. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы готовят обучающихся к поиску способов применения усвоенных знаний, к решению проблемных ситуаций, которые выдвигает преподаватель. В результате такой организации самостоятельной работы студенты приобретают опыт поисковой деятельности, овладевают элементами творчества.

В подготовке студентов к овладению творческими умениями немаловажную роль играет введение в учебную деятельность проблемных ситуаций на основе обобщения фактов, их оценки. Подготовкой к овладению творческими самостоятельными умениями могут быть также задания, требующие не только обобщения и оценки фактов, но и сознательного отбора нужных фактов на основе самостоятельной их оценки. В этом случае при изложении даются только факты: преподаватель не обобщает, не систематизирует и никак не оценивает их, но предварительно формулирует вопросы. Например, в ходе обсуждения темы «Урок в школе глухих» выдвигается проблема: «Как организация деятельности на уроке вызывает самостоятельность и активность глухих учащихся?» Докажите, что это так на основе анализа материалов по книге «Новое в методах обучения глухих детей» (М, 1968 г., гл. 2) – «Использование разнообразных видов деятельности школьников» (с. 39–45.) Особо выделите приемы активизации учебной деятельности глухих, способные вызвать их самостоятельность. Обратите внимание на такие приемы, как «введение инструктивных карточек», «постановка перспективных задач». Приведите примеры из педагогической практики по результатам наблюдаемых уроков».

При раскрытии темы «Общие методы воспитания» преподаватель, начиная разговор о классификации методов, дает студентам задание: «Выявить разницу в классификациях, которые будут изложены». И затем рассказывает о классифика-

циях методов воспитания, которые даются в учебном пособии по педагогике школы под редакцией Ю. К. Бабанского (1987) и Т. А. Ильиной (1983). Затем ставится вопрос: «Подумайте, какую из классификаций вы будете использовать в практической деятельности и почему?»

Подготовкой к овладению творческими самостоятельными умениями могут быть также задания, требующие не только обобщения и оценки фактов, но и сознательного отбора нужных фактов на основе самостоятельной их оценки.

Например, после характеристики классификаций методов обучения по сурдопедагогике студентам предлагается доказать, что характер классификации методов обучения влияет на педагогическую практику.

По сводной таблице «Процесс обучения в современной школе» на практических занятиях обсуждается общее и различное в классификациях методов обучения.

Педагог, создавая определенные проблемные ситуации, стремится увязать их содержание с практической деятельностью студентов с нарушенным слухом в будущем.

Таким образом преподаватель решает две задачи: подготовку студентов к проблемной подаче материала (профессиональная задача), активизации их познавательной деятельности, осуществляя подготовку к овладению творческими самостоятельными умениями и навыками.

Сам же опыт творческой деятельности накапливается при выполнении творческих (исследовательских) самостоятельных работ, в ходе выполнения которых студент учится раскрывать новые стороны изучаемых явлений, высказывать собственные суждения, оценки, самостоятельно разрабатывать тематику и методику экспериментальной работы, видеть и формулировать гипотезы, осуществляя их решение. Эти задачи решаются в студенческих научных кружках, при выполнении курсовых и дипломных работ, подготовке презентаций и проектов.

Перечисленные виды работ тесно связаны и взаимообусловлены. Тот или иной вид самостоятельной работы в реальном процессе обучения – носитель целого ряда элементов, составляющих содержание познавательной деятельности студента, характерных для самостоятельных работ, которая по сути дела является основой для обеспечения оптимального усвоения студентами знаний, общенаучных умений и навыков, а также овладения опытом творческой деятельности.

### *Литература*

1. Сурдопедагогика. Учебное пособие для самостоятельной работы студентов / под редакцией проф. Е. Г. Речицкой. – М. : Прометей, 2004.

2. Совершенствование подготовки сурдопедагогов в новых условиях высшего педагогического образования. Учебно-методические комплексы / под редакцией проф. Е. Г. Речицкой. – М. : Прометей, 2009.

3. Туджанова, К. И. Задания для самостоятельной работы студентов (дидактика коррекционных учреждений I и II вида). – М. : Прометей, 2004.

### **1.9. Использование мультимедийного учебника в образовательном процессе высшей школы**

В настоящее время компьютерные технологии прочно входят в сферу образования. Они позволяют студентам с нарушением слуха получать актуальные знания в качественно новом виде, с учетом особенностей восприятия ими словесной информации, а преподавателям – повысить эффективность процесса обучения.

Студент XXI в., будучи членом информационного общества, отдает предпочтение современным информационным технологиям. Кроме того, часто объем научной информации, которую нужно передать студентам за время обучения, побуждает преподавателя искать инновационные подходы.

Новой разновидностью и является, в частности, мультимедийная лекция. Понятие «мультимедиа» можно определить как «совокупность информационных объектов всех возможных видов – от символьных до аудиовизуальных, объединенных программными средствами для предоставления в интерактивном режиме» (И. В. Осетрова, А. И. Смирнов, А. В. Осин). Это достаточно широкое понятие, и лекция – лишь одна из возможностей реализации мультимедиа.

Отношение студентов к мультимедийным лекциям отражает их деление на аудиалов и визуалов: последних, как известно, больше, тем более среди студентов, имеющих нарушения слуха. Внедрение мультимедийных технологий обучения можно оценить только положительно.

На кафедре сурдопедагогике создан ряд мультимедийных продуктов, которые используются в работе со студентами, имеющими нарушения слуха. Они разработаны в соответствии с ФГОС ВПО «Специальное (дефектологическое) образование».

Мультимедийные продукты разработаны в контексте создания инновационных образовательных программ, которые готовились в МПГУ на протяжении последних лет и отнесены к группе «приоритетных национальных продуктов» в сфере образования.

Мультимедийный учебник «Основы сурдопедагогики» под редакцией профессора Е. Г. Речицкой и учебное пособие «Аудиология и слухопротезирование» (И. В. Речицкий) созданы при сотрудничестве с фирмой «Compententum», которая является одной из ведущих в сфере электронного обучения и принимает участие в крупных международных проектах в США и Европе.

При создании названных мультимедийных комплексов использовалось программное средство «**Course Wizard**», предназначенное для быстрой разработки и сборки слайдовых курсов и тестовых заданий. «**Course Wizard**» позволяет авторам самостоятельно вводить необходимый учебный текстовый и наглядный материал, а также при необходимости редактировать содержание, вводить новые данные, изображения, клипы.

Авторами мультимедийного учебника «Основы сурдопедагогики» являются преподаватели кафедры сурдопедагогики: проф. Е. Г. Речицкая, проф. К. И. Туджанова, проф. Е. З. Яхнина, проф. Т. Г. Богданова, проф. Е. В. Кулакова, доц. Л. А. Плуталова, доц. Т. К. Гущина, ст. препод. Е. А. Большакова, доц. И. Н. Филоненко-Алексеева. Доцентом И. В. Речицким разработан и представлен в виде мультимедийного продукта авторский курс лекций «Аудиология и слухопротезирование». Техническая поддержка осуществлялась сотрудником кафедры И. А. Визер и магистранткой М. Специан.

Основная сфера использования мультимедийных продуктов – подготовка специалистов по сурдопедагогике.

В мультимедийном учебнике «Основы сурдопедагогики» рассматриваются такие вопросы, как теоретические основы обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха, история и современные тенденции в области специального образования лиц с нарушениями слуха в нашей стране и за рубежом, педагогические технологии диагностики нарушений слуха в системе комплексного медико-психолого-педагогического обследования детей, начиная с младенческого возраста, и взрослых, современная дифференцированная система образовательно-воспитательной работы с разными категориями детей с нарушениями слуха младенческого, раннего, дошкольного и школьного возраста с учетом особенностей их психофизического развития; среднее и высшее профессиональное образование глухих и слабослышащих; специфические средства общения неслышащих (дактильная и жестовая речь); современные подходы к социальной адаптации и интеграции лиц с нарушениями слуха, инновационные подходы к комплексной аудиолого-педагогической реабилитации при кохлеарной имплантации и другие.

В учебнике реализованы возможности компьютерных технологий. Прежде всего, основные положения в каждой главе раскрываются с помощью видеосюжетов, представляющих фрагменты уроков, специальных (коррекционных) занятий, внеклассных мероприятий, обследования нарушенной слуховой функции и произносительной стороны речи, психолого-педагогического обследования детей и другое; имеет место широкое включение практикоориентированных тестовых заданий.

Кроме того, при подготовке специалистов на отделениях «Логопедия», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика» большое значение придается овладению студентами определенным уровнем профессиональной компетенции в области сурдопедагогики с учетом основного профиля образования. Использование мультимедийного учебника позволяет успешно формировать профессиональные компетенции в смежной области дефектологического знания.

В мультимедийном пособии «Аудиология и слухопротезирование» раскрываются понятия о физической природе звука и особенностях его восприятия человеком, основных методах изучения и диагностики состояния слуховой функции, о назначении и использовании основных аудиометрических приборов, о принципах работы и эксплуатации сурдотехнических устройств, об особенностях использования и принципах подбора и наладки слуховых аппаратов.

Кроме того на кафедре сурдопедагогики совместно с фирмой «Teach pro» созданы 2 учебных пособия. «Технология предметно-практического обучения» (Е. Г. Речицкая) – для студентов; «Развитие познавательной сферы детей с нарушением слуха – “Наш добрый друг Слононок”» (Б. П. Пузанов, Е. Г. Речицкая) – для практических работников и для родителей. В настоящее время отрабатывается пособие для слухоречевой реабилитации неслышащих «Словарь сурдопедагога» (И. В. Речицкий).

Характеризуя в целом содержание созданных на кафедре сурдопедагогики мультимедийных продуктов, можно отметить, что предлагаемый студентам материал представлен в контексте современного состояния социокультурной среды, формирующей новое отношение к ребенку с ограниченными возможностями жизнедеятельности на основе признания его равных прав со слышащими детьми на качественное образование, саморазвитие, социализацию, интеграцию в общество.

Изучение представленных мультимедийных продуктов способствует подготовке выпускника с широким кругозором в области психолого-педагогической диагностики нарушений в

развитии ребенка, системы специального образования лиц с нарушением слуха, основных достижений и инноваций в данной области.

Разрабатывая содержание и технологию представления мультимедийных продуктов для студентов («Основы сурдопедагогики», «Технология ППО», «Аудиология и слухопротезирование») мы имели в виду, прежде всего определенный формат – на слайде должно быть как можно меньше текстовой информации (не более 200 знаков), желательно только основная информация и крупным шрифтом – ключевые понятия.

Значимой для студентов является подача материала в схемах, таблицах, фотографиях и других опорных материалах, что помогает ему зрительно сразу схватить и логически выстроить воспринимаемый лекционный материал.

На лекции одновременно с записью студентами текста с интерактивной доски преподаватель должен и проговаривать основную или дополнительную информацию, оставляя главное перед глазами аудитории, воздействуя таким образом на различные органы восприятия.

Проведение мультимедийных лекций позволяет преподавателю решать многие задачи и, прежде всего, интенсификации процесса обучения в целом. При использовании мультимедийных продуктов можно избавиться от непродуктивного надиктовывания материала, от изготовления наглядных пособий в виде традиционных таблиц; можно выделять существенные моменты; соблюдать логическую последовательность в изложении; вызывать и поддерживать интерес к предмету за счет рационального чередования аудио-визуального восприятия материала.

Практику использования мультимедийных технологий необходимо расширять, затрагивая организацию не только лекционных, но и практических занятий, контроль знаний студентов, имеющих нарушение слуха, дистанционное обучение.

Изучение материала происходит с помощью слайдов, на которых в центральной части расположено окно с содержанием изучаемого, панель помощи (в верхней части слайда) и панель управления (в нижней части слайда).

Содержание курсов (помимо текстового материала) включает в себя наглядные схемы, таблицы, фото, видео файлы, тесты. Большой информативностью обладают всплывающие окна.

Управление осуществляется благодаря нижней панели, на которой расположены кнопки:

– «вперед–назад»,

– можно показать оглавление курса и перейти по нему на интересующую тему,

– есть функция «закладки» (обучающийся может использовать эту функцию непосредственно как закладку, а также сделать уточняющие записи к изучаемому слайду и позднее вернуться к нему),

– «гlossарий» объединяет в себе все используемые в курсе термины, их определения,

– «звуковая панель» позволяет регулировать громкость, например при просмотре мультимедиа, аудио- или видеоматериалов.

Для контроля знаний обучающихся и организации самопроверки можно воспользоваться тестами, включенными в содержание курса после каждой темы.

В тестах использованы различные варианты вопросов:

– единственный выбор (содержит текст самого вопроса и несколько вариантов ответов, только один из которых правильный);

– множественный выбор (отличается от типа «Единственный выбор» тем, что возможно одновременно несколько правильных ответов);

– соответствие (при ответе требуется сопоставить в паре соответствующие друг другу варианты);

– ранжирование (требуется расположить варианты в определенной последовательности);

– заполнение пропусков (необходимо с клавиатуры ввести пропущенное слово или фразу);

– категоризация (размещение элементов по соответствующим категориям).

Таким образом, виды тестов достаточно разнообразны, что позволяет преподавателю эффективно выявлять уровень усвоения изучаемого материала, а самим тестам оставаться интересными непосредственно для обучающихся.

В электронном курсе есть возможность выбрать способ контроля статуса прохождения курса студентами: по количеству попыток, по количеству изученных слайдов, по затраченному времени. В данном случае мы используем способ контроля – «по количеству изученных слайдов».

Подчеркнем, что использование мультимедийных учебников и учебных пособий значительно облегчает процесс обучения студентов с нарушениями слуха.

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов**

1. Охарактеризуйте методологические и теоретические основы организации высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (нарушением слуха) в педагогическом вузе.

2. Какое значение имеет смысл жизни для развития человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)? Подготовьте сообщение по этому вопросу и примите участие в студенческой научной конференции по актуальным проблемам специальной педагогики.

3. В чем заключаются особенности понимания смысла жизни у лиц с нарушениями слуха? Подготовьтесь к обсуждению этого вопроса на практическом занятии.

4. Какие интегративные тенденции реализуются в вузе при обучении студентов с нарушением слуха?

5. Какие достижения выпускников и студентов с нарушением слуха вас заинтересовали (приятно удивили, порадовали)? Почему?

6. В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости реализации компетентностного подхода в образовании. В чем суть данного подхода?

7. Охарактеризуйте понятия «компетенция», «компетентность».

8. Охарактеризуйте принципы, на которых базируется организация коррекционно-развивающей работы по совершенствованию интеллекта студентов с нарушениями слуха.

9. Каковы условия формирования абстрактно-понятийного мышления студентов с нарушениями слуха?

10. Какие профессиональные компетенции формируются у студентов-бакалавров с нарушениями слуха, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Сурдопедагогика»?

11. Какие образовательные программы вы считаете особенно полезными для вашей дальнейшей профессиональной деятельности и собственного роста?

12. Какие образовательные программы для магистров вам хотелось бы освоить?

13. Какие модули специальных дисциплин вы предложили бы для перспективного плана обучения? Составьте план своего персонального роста.



14. Назовите основные концептуальные подходы подготовки:

- а) бакалавров;
- б) магистров.

15. Какие дисциплины в вариативной части предметной подготовки вы предложили бы включить дополнительно для подготовки:

- а) бакалавров;
- б) магистров.

16. Напишите эссе на темы (по выбору):

- Каким мне видится обучение лиц с нарушением слуха в вузе?
- Какие проблемы возникают у студентов с нарушением слуха при обучении в вузе?
- Что я предложил(а) бы улучшить в профессиональной подготовке учителя-дефектолога, с позиции моего персонального роста?

17. Какие информационные технологии используются при обучении студентов с нарушением слуха в вузе? Ваше отношение к ним.

18. Подберите задания и упражнения по развитию абстрактно-понятийного мышления студентов с нарушенным слухом, способствующие формированию мыслительных операций.

19. Назовите документы о правовых взаимоотношениях лиц с ОВЗ и общества.

20. Раскройте смысл понятия «реабилитация через образование».

21. Какие методические приемы для самостоятельной работы студентов являются универсальными? Раскройте некоторые из них.

22. Назовите особенности межличностных отношений в малой группе студентов с нарушением слуха.

23. Опишите методику изучения социальных навыков студентов с нарушением слуха.

24. Как наследуются несиндромальные и синдромальные формы нарушений слуха и каковы современные методы их диагностики?

25. С какими внешнесредовыми факторами может быть связана приобретенная потеря слуха и как реализуется наследственная предрасположенность к аминогликозид-индуцированной потере слуха?

26. Перечислите пренатальные инфекции, которые во внутриутробном периоде могут вызвать не только нарушение

слуха, но и комплексные дефекты, включая нарушение зрения, микроцефалию, гидроцефалию, умственную отсталость или задержку психического развития.

27. В чем заключается преимущество современных молекулярно-генетических технологий диагностики и прогноза потомства при нарушениях слуха.

28. Как и в каких медицинских учреждениях можно подтвердить или опровергнуть гипотезу экзогенного или наследственного происхождения нарушения слуха.

29. Каков процент риска рождения ребенка с нарушением слуха, если у обоих родителей при молекулярно-генетической диагностике обнаружена одна и та же рецессивная мутация (25%, 50%, 100%)?

30. Назовите виды самостоятельной работы студента в вузе. Составьте схему классификации видов самостоятельной работы по основаниям репродуктивного и эвристического характера.

31. Проведите рефлексивный анализ вопроса: какие виды самостоятельной работы вам представляются наиболее эффективными:

- а) для профессиональной подготовки;
- б) для мотивации учебной деятельности;
- в) для формирования навыков исследовательской деятельности?

Обменяйтесь мнениями по этому вопросу на круглом столе.

32. Проанализируйте свою учебную деятельность. Назовите:

- какие универсальные (метапредметные) умения и навыки формируются у студентов в процессе обучения в вузе?
- какие активные и интерактивные методы используются в процессе обучения в вузе?

Проиллюстрируйте сказанное примерами по одной из дисциплин вузовской подготовки.

## **Раздел 2.**

# **АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ I-ГО КУРСА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА – ВАЖНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Изучение особенностей адаптации в вузе студентов I-го курса с нарушением слуха**

Известно, что студенты высших учебных заведений, начинающие обучение на первом курсе, оказываются в ситуации, требующей быстрой и успешной адаптации к условиям новой системы обучения, социальных отношений, студенческой жизни. Первокурсникам с нарушенным слухом также приходится адаптироваться к новым для них условиям жизни и обучения.

Ежегодно в МПГУ на отделение «Сурдопедагогика» (для лиц с нарушением слуха) поступают выпускники как специальных (коррекционных) школ 1–2 вида, так и массовых учреждений. Все они, также как и студенты других отделений, с началом обучения в вузе вынуждены приспосабливаться к новым для них условиям. Каждый из них сталкивается с особыми трудностями адаптации к студенческой жизни. Так у выпускников специальных школ, особенно с тяжелыми нарушениями слуха, имеются определенные трудности в слухо-зрительном восприятии устной речи окружающих. А слабослышащие выпускники массовых школ, обучавшиеся в интегрированных условиях, часто не имеют достаточного опыта общения со своими глухими и слабослышащими сверстниками и не владеют невербальными (специальными) средствами коммуникации – тактильной и жестовой речью.

Многие студенты с нарушенным слухом приезжают на обучение в вуз из других городов и, при заселении в общежитие, испытывают трудности различного характера в связи с организацией бытовой стороны их жизни.

Все это создает множество проблем, которые необходимо разрешать в ходе адаптации с начала обучения в вузе студентов с нарушенным слухом.

Задача преподавателей вуза, в этот сложный для первокурсников с нарушенным слухом период, помочь как можно быстрее и успешнее адаптироваться к новым условиям обучения, влиться в ряды студенчества.

Проблема адаптации актуальна для всех уровней образования. Несмотря на существующие различия в целевом, содержательном и процессуальном компонентах, на каждом образовательном уровне, процесс адаптации характеризуется наличием как специфичного, так и общего.

Потребности в адаптации у человека возникают тогда, когда он начинает взаимодействовать с какой-либо системой в условиях определенного рассогласования с ней, что порождает необходимость изменений. Эти изменения могут быть связаны с самим человеком или системой, с которой он взаимодействует, а также с характером взаимодействия между ними. То есть, пусковым механизмом процесса адаптации человека является смена окружающей его среды, при которой привычное для него поведение оказывается малоэффективным или вообще неэффективным, что порождает необходимость в преодолении затруднений, связанных именно с новизной условий.

Категория адаптации относится к числу наиболее общих понятий, определяющих связь живого организма со средой. Введенное в 1865 г. Г. Аубертом для обозначения изменения чувствительности при длительном воздействии адекватного раздражителя, оно стало одним из центральных понятий в науках о жизни: философии, физиологии, медицине, психологии.

Существует много определений понятия «адаптация». В обобщенном виде адаптация описывается как приспособление, необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, а также, как процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий. Большинство исследователей специфику адаптации человека видят в его способности активного сознательного воздействия на окружающую среду. По сравнению с различными видами животных адаптационные возможности человека, имеющие не только биологическую, но и развитую социальную базу, определяются наиболее широким спектром «гибких звеньев». Социальная адаптация представляет собой процесс

интегрирование индивида в социальную группу, предполагающее принятие им групповых норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований.

Современная наука понятие адаптации рассматривает как процесс и результат установления гармоничных отношений между личностью и социальной средой. Так, по мнению Ж. Г. Сенокосова, «сущность адаптации – приведение субъекта адаптации в оптимальном соответствии с требованием среды (объекта адаптации). При нарушении стабильности (перемещение субъекта в другую среду, другие условия или при изменении самой среды) наступает рассогласование взаимодействия субъекта и объекта в системе, что приводит к функциональному расстройству, потери целостности. В результате возникает адаптивная ситуация, когда система (или ее отдельные элементы) стремится к восстановлению нарушенного равновесия. Такая ситуация характерна для всех видов адаптации человека, понимаемой как активный, целенаправленный процесс разрешения противоречий, возникающий при взаимодействии его с новой природной и социальной средой».

В. А. Якунин понимает под адаптацией процесс взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям. Автор считает возможным применение данного общего определения к условиям образовательной среды.

В процессе адаптации личность приспосабливается к изменениям социальной среды путем подбора или перестройки стратегии поведения. Так, например, критерии оптимальной соответствия личности условиям изменяющийся социальной среды был использован Д. В. Колесовым для построения модели стадийности адаптационного процесса, содержащей следующие стадии.

Уравновешивание – установление равновесия между средой и индивидом с проявлением взаимной терпимости к системе ценностей новой среды.

Псевдоадаптация – сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям.

Приноравливание – признание и принятие основных ценностей новой среды.

Уподобление – психическая переориентация индивида, трансформация прежних взглядов, ориентации установок.

Предложенная модель является достаточно условной, при этом описанные стадии могут накладываться друг на друга, выступать одновременно или взаимозаменяться.

Е. В. Осипчукова выделяет в адаптации личности студента – первокурсника и соответственно учебной группы, в которую он входит, к новой для него социокультурной среде вуза следующие стадии:

1. Начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей.
2. Стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга.
3. Аккомодация, то есть признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивидом, группы новой социокультурной средой.
4. Ассимиляция, то есть полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности – адаптированность, как результат, итог процесса адаптации.

Достижение определенного уровня адаптированности зависит от того, какие стратегии адаптивного поведения выбирает человек в ситуации взаимодействия с окружающей средой и как эти стратегии сочетаются между собой.

Н. Н. Мельникова называет следующие стратегии адаптивного поведения:

1. активное изменение среды;
2. активное изменение себя;
3. уход из среды в поиск новой;
4. уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир;
5. пассивная репрезентация себя;
6. пассивное подчинение условиям среды;
7. пассивное выжидание внешних изменений;
8. пассивное ожидание внутренних изменений.

Существуют исследования, показывающие, что наибольший адаптивный эффект, отражающий высокий уровень

адаптированности, дает сочетание стратегий, направленных на активное и одновременное изменение себя и окружающей среды. К умеренному результату адаптации приводит внешнее приспособление субъекта обучения к образовательной среде, не вызывающее внутриличностных изменений, а так же две альтернативные модели поведения: уход из среды или же выживания внешних и внутриличностных изменений. Низкий уровень адаптированности, связанный с выраженным негативным эффектом в адаптации, проявляется в отказе субъекта от взаимодействия с внешним окружением и в погружении в свой внутренний мир.

Исследователи констатируют наличие многофакторной детерминированности процесса адаптации и то, что на разных этапах обучения он определяется структурной перестройкой психологических факторов, его обслуживающих.

Каждому преподавателю высшего учебного заведения из собственного опыта известно, что работа с учащимися первых курсов, педагогическое общение с первокурсниками имеет свои отличительные особенности. Это обусловлено как психофизиологическими особенностями возраста, так и социальными факторами.

Выделяют три блока факторов, оказывающих влияние на адаптацию к обучению в вузе: социологический, психологический и педагогический.

К социологическим факторам относятся возраст студента, его социальное происхождение и тип образовательного учреждения, которое он уже закончил. Психологический блок содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе. Педагогический блок факторов влияния на адаптацию включает в себя уровень педагогического мастерства, организацию среды, материально-техническую базу, ТСО и другое.

Любое обучение, особенно вузовское, требует со стороны студентов серьезных и постоянных усилий. Это связано с многочисленными причинами организационного, методического и психологического характера. Существуют как общие трудности, типичные для всех студентов, так и частные, характерные только для студентов младших курсов, например, стрессовые состояния, возникающие у выпускников школ в связи с переходом к другой форме деятельности.

Выпускники школ с первых дней окунаются в совсем другую, не знакомую им жизнь. И для решения вопроса успеш-

ной адаптации вчерашних школьников в новых условиях необходимо выявить наиболее типичные проблемы, с которыми сталкивается большинство студентов в первый год своего обучения.

В вузах нашей страны проводились исследования по выявлению типичных проблем, с которыми сталкиваются первокурсники в начале своего обучения. В этих исследованиях показано, что основными трудностями, с которыми сталкиваются студенты первых курсов, являются следующие проблемы:

- заметно возрастает объем учебной нагрузки по сравнению со школьным обучением;
- имеются сложности в усвоении новых учебных дисциплин;
- возникают сложности в отношениях с товарищами по учебе;
- не всегда удается верно выстроить отношения с преподавателями;
- появляется страх перед первой сессией;
- не всем удается легко влиться в новый коллектив;
- не всегда удается самостоятельно решать личностные проблемы.

Учитывая вышеизложенное, преподавателями дефектологического факультета МПГУ разработаны подходы к изучению особенностей адаптации в вузе студентов 1-го курса с нарушением слуха.

Важно иметь о студентах самую разнообразную информацию: с какими знаниями они пришли в вуз, каков круг их интересов, пользуются ли они индивидуальными слуховыми аппаратами, на каком уровне владеют словесной речью и понятна ли их устная речь окружающим, знают ли тактильную и жестовую речь; пользуются ли ею при общении друг с другом, как общаются с окружающими, любят ли читать художественную литературу, какое место в их жизни занимает спорт, в каких условиях они живут, каково их материальное положение, есть ли у них друзья и много других вопросов.

Знание ответов на эти вопросы позволяет прогнозировать более или менее успешную адаптацию студентов с нарушением слуха в ходе их обучения.

Поэтому на протяжении ряда лет использовались различные методы и изучения особенностей адаптации, каждый из которых давал определенные знания, обобщение которых поз-



воляло составить наиболее целостную картину установления гармоничных взаимоотношений между личностью студента с нарушением слуха и новой для него социальной средой.

Изучение особенностей адаптации в МПГУ студентов первого курса с нарушением слуха показало, что большинство из них испытывают указанные выше трудности в начале обучения. Кроме того, у них возникают специфические трудности, связанные с особенностями владения словесной речью, восприятием и воспроизведением устной речи, личностными особенностями в общении и поведении, бытовыми проблемами и т. д.

На протяжении многих лет в МПГУ изучение адаптации студентов с нарушением слуха проводится в несколько этапов: выявление мотивации к обучению, сбор данных о студенте, разработка видов социальной помощи студентам, организации обучения, воспитательная работа, создание бытовых условий, организация и проведение психолого-педагогического сопровождения студентов в зависимости от потребности каждого первокурсника.

На первом этапе (при поступлении в вуз) проводится собеседование с абитуриентами, в ходе которого выявляется мотивация к обучению по данной профессии, оцениваются личные достижения в спорте, в изучении учебных предметов, круг интересов и т. д.

На втором этапе (с момента обучения на первом курсе) все студенты с нарушенным слухом организуются в специальную группу. С ними начинает работу штатный куратор кафедры сурдопедагогики, в обязанности которого входит организация учебной деятельности студентов с нарушением слуха всех курсов, воспитательная работа с ними и организация нормальных социально бытовых условий в ходе обучения. В это время проводится изучение анамнестических данных о студентах и их состоянии здоровья. В ходе общения и при изучении личных дел собираются следующие данные: откуда приехали первокурсники, где жили – в городе или сельской местности, кто их родители, какую школу закончили, каково их состояние слуха и речи, здоровья и т. д.

Куратор проводит со студентами собрание, на котором выбирают старосту, разъясняют правила поведения в вузе и как решаются возникающие вопросы, как студенты должны посещать занятия, готовиться к ним, самостоятельно работать с литературой и т. д.

Все нуждающиеся в общежитии студенты заселяются в него до начала обучения.

На третьем этапе (в ходе обучения в сентябре и далее) сотрудники деканата вместе с куратором составляют списки нуждающихся в социальной помощи студентов.

Студенты получают государственную академическую стипендию, малообеспеченные оформляют и получают социальную стипендию. Им выделяются талоны на бесплатное питание. Последние несколько лет нуждающиеся получают дополнительную стипендию от общественного Фонда помощи инвалидам. Этот же фонд выделяет средства на ежемесячные поощрения студентов за успехи в учебной и общественной деятельности.

Начиная с 2011 г. Фонд социальной защиты МПГУ по представлениям деканата дефектологического факультета выплачивают надбавку к стипендии за достижения в учебе, науке, спорте, художественной самодеятельности. Малообеспеченным студентам на период летних и зимних каникул предоставляются путевки в дома отдыха и пансионаты Московской области, в других регионах России, в том числе на курортах Черноморского побережья.

Для осуществления полноценного общения с другими студентами при комплектовании групп для выезда на отдых учитываются как пожелания студентов, так и рекомендации кураторов и преподавателей.

Студенты выезжают на экскурсии, формирующие познавательные интересы и расширяющие кругозор – «По тургеневским местам – Спасское-Лутовиново», «Золотое кольцо», «Александровская слобода», «Родина Сергея Есенина – Константиново», «Древнерусские города – Тверь и Торжок». Студенты проявляют особый интерес к подобного рода экскурсиям, и желающих принять в них участие всегда бывает много.

К работе со студентами специальной группы привлекаются сотрудники деканата. Они оказывают помощь в решении учебных, социально-бытовых и других важных для студентов вопросов.

На этом этапе преподаватели кафедры сурдопедагогики проводят уточняющие обследования состояния слуха, устной речи, выявляют навыки чтения с губ и слухо-зрительного восприятия устной речи с ИСА и без них, владение дактильной и жестовой речью.

На четвертом этапе (в ходе обучения на первом, втором, иногда третьем курсах) для нуждающихся проводятся дополнительные занятия, которые направлены на активную

адаптацию студентов с нарушением слуха. Для некоторых из них – это занятие по совершенствованию навыков слухо – зрительного восприятия устной речи или чтения с губ – для тех, кто не пользуется ИСА. Для других – это занятия по овладению дактильной и жестовой речью. Для желающих организованы специальные занятия по совершенствованию навыков слухового восприятия неречевых звучаний.

Студенты с нарушением слуха, наряду с другими студентами, привлекаются к подготовке и проведению факультетских и общеуниверситетских праздников: День знаний, День первокурсника, Последний звонок, празднование Нового года, Дня студента и другие.

В ходе подготовительной работе выявляются творчески одаренные студенты, которые в дальнейшем составляют костяк художественной самодеятельности факультета, а также принимают активное участие в различных университетских и межвузовских творческих конкурсах и фестивалях.

В начале 2000-х гг. выпускницей специального отделения для лиц с нарушением слуха, а затем аспиранткой Е. О. Орловой был создан творческий коллектив жестовой песни «Ангелы Надежды», участниками которого стали студенты разных отделений факультета, в том числе с нарушением слуха. В настоящее время участниками ансамбля являются студенты 1–5 курсов и учащиеся специальных школ города Москвы. Стало традицией совместное выступление на благотворительных концертах участников ансамбля и «звезд» российской эстрады.

Студенты с нарушением слуха занимаются спортом в различных секциях МПГУ, являются членами сборных команд факультета и университета.

Все вышперечисленное способствует развитию их личности, творческих способностей и успешной интеграции индивида в социальную среду.

Адаптационная работа продолжается на других курсах. На пятом, завершающем, этапе студенты с нарушением слуха студенты широко привлекаются к деятельности в различных общественных организациях. Эту работу они проводят совместно со студентами разных факультетов МПГУ. Так они неоднократно участвовали в качестве волонтеров в ходе подготовки и проведения Всероссийских фестивалей жестовой песни «Душа поет», организованных центром «Святая Татьяна».

Регулярно оказывали посильную помощь в подготовке благотворительных концертов Народного коллектива ансамбля

жестовой песни «Ангелы Надежды». Весной 2011 г. студенты 5-го курса разработали и реализовали проект помощи сиротам-инвалидам по слуху г. Екатеринбургa «Подари детям радость общения» на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения «Эхо». Руководителем проекта был студент 5-го курса Горшков Михаил.

В результате деятельности кафедры сурдопедагогики и деканата в данном направлении у студентов формируется желание и готовность к оказанию помощи детям.

Осенью 2011 г. на факультете совместно с Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» для студентов с нарушением слуха были организованы курсы по программе поддержки и сопровождения лиц, нуждающихся в трудоустройстве в ходе обучения и после окончания вуза. На занятиях учились составлять резюме, ориентироваться на рынке труда, знакомились с положениями трудового законодательства РФ, представителями организаций, желающих взять на работу выпускников МПГУ.

Традиционно выпускникам с нарушением слуха кафедра сурдопедагогики оказывает помощь в трудоустройстве в образовательных учреждениях.

Таким образом, на дефектологическом факультете адаптация студентов с нарушением слуха проходит поэтапно. Она включает следующую работу.

1. Планирование деятельности куратора группы студентов с нарушенным слухом.

Оно включает в себя знакомство с личными делами первокурсников, установление контактов с родителями, социальными работниками и другими сотрудниками специальных учреждений, подготовку списков нуждающихся в социальной поддержке.

2. Сбор анамнестических и других данных о первокурсниках.

Это изучение с помощью тестирования особенностей развития первокурсников с нарушением слуха, проведение бесед с целью выявления кругозора, интересов, потребностей каждого первокурсника, выявление остро нуждающихся в социальной и материальной поддержке с целью оказания соответствующей помощи.

3. Проведение первоочередных мероприятий.

К ним относятся заселение нуждающихся в общежитие, оформление социальной помощи сиротам, малообеспеченным и другим категориям нуждающихся, ознакомление с прави-

лами поведения в вузе и общежитии, знакомство с расположением аудиторий и других помещений корпуса.

#### 4. Оказание систематической помощи в ходе обучения.

Начиная с 1-го семестра проводятся по необходимости дополнительные занятия со студентами, нуждающимися в овладении дактильной и жестовой речью, или индивидуальная работа по совершенствованию навыков слухо-зрительного и зрительного (чтение с губ) восприятия устной речи, консультирование студентов по овладению культурой учебного труда (как правильно писать лекции, составлять конспекты, готовиться к практическим занятиям и т. д.), консультирование преподавателей общегуманитарных дисциплин по вопросам особенностей подачи лекционного материала студентам с нарушенным слухом и общения с ними.

#### 5. Оказание психологической помощи студентам в случаях затруднительных ситуаций.

В эту работу входит проведение профилактических бесед со студентами по конфликтным вопросам проживания в общежитии, профилактика межличностных конфликтов среди студентов в академической группе.

Изучение особенностей адаптации студентов 1-го курса с нарушенным слухом и проведение работы в данном направлении позволяет успешно осуществлять учебно-воспитательный процесс на дефектологическом факультете МПГУ.

### *Литература*

1. Андреева, Д. А. Влияние адаптации студентов на учебную активность. – В кн. : Проблемы активности студентов. – Ростов н/Д : Феникс, 1995.

2. Андреева, Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе. : Сб. Человек и общество. – Вып. XIII. – М. : Наука, 1973.

3. Андреева, Д. А. Проблема адаптации студента. – В кн. : Молодежь и образование. – М. : Просвещение, 1972.

4. Асеев, В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. – Иркутск, 1986.

5. Лагерева, В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М. : Просвещение, 1991.

6. Медведев, В. И. О проблеме адаптации. – Л. : Мир, 1984.

7. Постовалова, Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека. : Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973.

8. Юревиц, А. Ж., Аверьянов, В. С., Виноградова, О. В. и другие. Адаптация к профессиональной деятельности / под ред. В. И. Медведева. – СПб., 1993.

9. Адаптация студентов первого курса. Материалы ИжГТУ. – Ижевск, 2010

## **2.2. Изучение и развитие творческих способностей лиц с нарушениями слуха юношеского возраста**

Возрастание разнообразия и сложности экономических, социокультурных и образовательных процессов в современном мире, обуславливает необходимость развития творческих способностей в процессе как школьного, так и вузовского образования.

В общей педагогике и психологии имеется достаточное количество работ (Е. Торренс, Д. В. Богоявленская, В. Н. Дружинин, В. Н. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, А. Э. Симановский, Е. Е. Туник и другие), посвященных вопросам диагностики и возможных путей развития творческих способностей, главным образом, детей школьного возраста.

В современных теоретических концепциях одаренность рассматривается как сложное психологическое явление, включающее личность в целом. Наряду с высоким уровнем развития интеллекта важным фактором считаются творческие способности, креативность. Понятия креативность, креативное мышление, креативное мыслительное действие близки по значению понятию продуктивное мышление. Креативность не сводится к формальному интеллекту – способности применять известные способы действия, она выражается в восприимчивости новых идей.

Важной составляющей креативности является чувствительность к противоречию, к дисгармонии знания. Если противоречие обнаружено, происходит определение проблемы, поиск ее решения через выдвижение гипотез, их проверки с опровержением ложных, формулирование и презентация результатов решения, в нашем случае профессиональных педагогических задач.

Компенсаторные возможности глухого человека велики, вспомним К. Циолковского, который с детства имел нарушение слуха (тяжелая тугоухость), Бетховена, который большинство симфоний написал, будучи глухим, художника П. Гогена и других выдающихся деятелей науки и искусства.

Вопрос развития творческих способностей лиц с нарушениями слуха приобретает особую актуальность в контексте идей поддержки одаренной молодежи в президентской инициативе «Наша новая школа», поэтому возникает необходимость в дальнейших исследованиях в этой области, в том числе в вузовском обучении.

В задачи нашей экспериментальной работы входило: подбор диагностических методик и технологий для изучения и развития творческих способностей лиц с нарушением слуха и выяснение психолого-педагогических условий, значимых для развития творческих способностей студентов, имеющих нарушения слуха.

В проведении экспериментальной работы в старших классах Центра образования № 1406 г. Москвы принимала участие неслышающая студентка 509 гр. отделения сурдопедагогики МПГУ П. Синева.

В качестве методик при диагностике и развитии креативных способностей старшеклассников и студентов с нарушенным слухом, нами использовались вербальные и рисуночные тесты, предложенные в частности Е. Е. Туник (2002) и другими исследователями для нормы и частично модифицированные нами с учетом особенностей контингента испытуемых. В качестве диагностических заданий предлагались следующие:

- назвать разнообразные варианты использования тех или иных предметов,
- составить несколько предложений из четырех слов, каждое из которых начинается с заданной буквы,
- придумать как можно больше определений к слову («Словесная ассоциация»),
- придумать сказку для детей, используя предложенные пиктограммы, с персонажами известных детских сказок,
- написать эссе «Как я представляю себя в будущем» (например, через 5 лет, в 40 лет) и другие.

В процессе диагностики использовались тесты, включающие изобразительные и вербальные творческие задания.

Вербальные задания частично основываются на образном мышлении (синтагматические грамматические конструкции),

а частично на логическом, причинно-следственном мышлении (парадигматические грамматические конструкции). Использовались математический, лингвистический, естественнонаучный материал. В работе предлагались изображения, отличающиеся неопределенностью, недостаточной отчетливостью; задания типа «что было, если бы ...», тесты на ассоциативное мышление, воображение.

Большое внимание уделялось предъявлению специальных заданий на креативность, основанных на решении задач так называемого открытого типа, то есть таких, которые допускают неограниченное количество решений в отличие от задач закрытого типа, имеющих только одно или несколько заранее известных правильных решений.

По результатам контрольных срезов до начала обучения и после его окончания у студентов оценивались беглость мышления (число придуманных вариантов); гибкость мышления (количество качественно различных категорий, к которым может быть отнесен ответ или рисунок); оригинальность (показатель, противоположный частоте встречаемости ответов, образов), детализированность и проработанность ответа (богатство деталями).

За довольно короткий срок опытно-экспериментального обучения были продемонстрированы оптимальные результаты, свидетельствующие об имеющихся резервах развития творческих способностей студентов с нарушением слуха.

Проведенный эксперимент позволил определить значимые для развития творческих способностей психолого-педагогические условия:

- Создание креативной среды, характеризующейся таким признаком, как удовлетворение познавательной потребности, лежащей в основе познавательной мотивации. Принятое в психологии понятие продуктивного мышления часто определяется как синоним творческого и связано с решением проблем, новых, нестандартных для субъекта интеллектуальных задач.
- Семантическая гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, способность видеть объект под новым углом зрения, возможность видеть различные аспекты его нового использования. Высокая степень неопределенности стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых.



- Поддержка в стадии возникновения идеи (эйдоса) решения проблемы, а также оригинальных, нетривиальных, необычных идей, решений. Кстати, необходимо помнить, что при диагностике выявляется не способность дать «правильный» ответ, а умение решать задачу (то есть демонстрация своих возможностей строить разные пути от вопроса к ответу, от постановки проблемы к ее разрешению). При этом особо ценятся именно неожиданные, именно нетривиальные решения.
- Широкое использование задач дивергентного (открытого) типа, что способствует развитию творческого воображения в отличие от задач конвергентного (логического) типа, представленных в большинстве школьных и вузовских учебников.
- Потенциальная многовариативность, которая обеспечивает возможность выбора лично-значимых задач, проектов, дисциплин, представляющих интерес для студентов, нахождение собственных установок, решений, выработку авторских подходов и технологий.
- Широкое применение в обучении студентов, в заданиях для самостоятельной работы проблемных подходов, задач нестандартного типа, для развития креативности у студентов как профессионально значимого качества личности педагога.
- Непринужденная, неформальная обстановка на занятиях, установление эмоционально-положительного контакта преподавателя со студентами, принятие и стимулирование любых идей, свобода действий и право выбора личности, право на ошибку, поддержка интуиции.
- Формирование у студентов уверенности в своих способностях, поощрение стремления к самостоятельности, к поиску, к творчеству.
- Максимальная опора на положительные эмоции личности (радость, удивление, восхищение, переживание успеха своего и однокурсников).

В связи с установкой на развитие творческих способностей студентов в процесс обучения введен ряд инновационных подходов.

Одним из способов формирования вариативной образовательной среды, особенно востребованной одаренной молодежью, является многообразие дисциплин и курсов по выбору.

Так при разработке ФГОС ВПО в дисциплинарно-модульную часть бакалавриата в различных блоках была включена вариативная составляющая, в которой достаточно большое количество часов отводится на курсы по выбору (30% от общего количества часов). Всего профессорско-преподавательским составом кафедры сурдопедагогики разработано и предлагается студентам более 35 курсов и дисциплин по выбору, представленных в предметной части профессионального блока, объединенных в вариативные блочно-тематические модули.

Кроме содержания, ориентированного на современные инновационные подходы в образовании лиц с нарушениями слуха, программы дисциплин по выбору различаются по способам, формам и технологиям обучения.

Таким образом, формируется новое качество образовательной системы, характеризующееся способностью высшего образовательного учреждения предоставлять студентам достаточно большое многообразие специфичных и привлекательных с позиции инновационных подходов вариантов образовательных траекторий развития.

Вариативность образовательной среды непосредственно реализует на практике обучение, ориентированное на личность обучающегося, учитывает его потребности, способности, возможности, интересы.

Создание вариативной образовательной среды происходит не только по горизонтали, но и по вертикали. Вертикальная структура представляет студентам многообразие возможностей представления своих творческих работ: защита творческих проектов, результатов учебной и научно-исследовательской деятельности в проблемных группах в виде стендовых докладов, мастер-классов, мультимедийных презентаций через систему кафедральных, курсовых, факультативных, университетских, межвузовских и международных студенческих конференций, конкурсов, научно-практических семинаров, фестивалей, олимпиад.

Перечисленные компоненты горизонтальных и вертикальных структур формирования вариативной образовательной среды означают переход на качественно новый уровень индивидуализации процесса обучения в вузе в контексте компетентностного подхода в многоуровневом образовании, расширяя возможности для формирования навыков творческого потенциала одаренной личности. При этом активно формируются такие виды компетенций, как личностная, коммуни-

кативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная, регулятивная, познавательная.

Одним из перспективных начинаний деятельности кафедры сурдопедагогики Московского педагогического государственного университета является 10-тилетний межвузовский семинар с международным участием «Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход» совместно с Международным Интеллект-клубом «Глюон» (В. В. Альминдеров). На заседаниях семинара в разные периоды выступали ведущие специалисты по наиболее актуальным проблемам исследования одаренности – медицинским, психологическим, педагогическим ее аспектам (д-р психол. н., проф. Д. Б. Богоявленская, д-р психол. н., проф. В. Н. Дружинин, д-р педагог. н., проф. В. С. Юркевич, д-р мед. н., проф. Н. М. Иовчук, д-р психол. н., проф. Д. В. Ушаков, д-р биол. н., проф. А. Н. Лебедев, д-р педагог. н., проф. А. И. Савенков, проф. Е. Г. Речицкая, проф. К. И. Туджанова, доц. А. А. Алмазова, директор Института педагогики специальной (Польша, Варшава) проф. Ян Лащик и другие). В работе межвузовского семинара принимают участие преподаватели не только кафедры сурдопедагогики, но и других кафедр МПГУ, вузов Москвы и различных регионов России (Новосибирск, Казань, Тольятти, Санкт-Петербург и других), стран ближнего и дальнего зарубежья (Казахстан, Украина, Белорусия, Польша). К участию в семинаре привлекаются аспиранты, магистранты и студенты старших курсов, что способствует их активному включению в творческую исследовательскую деятельность.

Отметим, что в последнее десятилетие проблема развития креативных способностей студентов и учащихся с нарушением слуха, творческого потенциала личности в целях успешной социализации и интеграции является предметом исследовательской деятельности ряда преподавателей и аспирантов кафедры.

Результатом внедрения этой тематики является проведение ежегодных городских олимпиад и конференций учебно-исследовательских и творческих проектных работ в рамках фестиваля «Интеллект – Надежда» учащихся коррекционных школ города Москвы на базе Центра образования № 1406 (директор Л. Г. Васина), совместно кафедрой сурдопедагогики МПГУ, Международным интеллект-клубом «Глюон» и Департаментом образования города Москвы, начиная с 2002 г.

В национальной образовательной программе «Наша новая школа» отмечается необходимость поиска и поддержки способных детей и молодежи и их сопровождение в течение всего периода становления личности. Значимыми видами деятельности, которые прямо направлены на развитие творческих способностей обучающихся являются олимпиады, подготовка портфолио, проектная деятельность, которые получают распространение в последнее время в подготовке студентов, магистрантов – будущих педагогов.

Эти виды деятельности способствуют развитию творческих способностей, формированию личностных, ценностных ориентаций и установок. При этом

- интенсивно развиваются творческие и коммуникативные способности студентов, так как в процессе их осуществления происходит процесс активного и интерактивного взаимодействия всех участников, в том числе с применением ИКТ;
- осваиваются разнообразные виды проектов: творческие, исследовательские, практические, инновационные;
- происходит освоение понятийного аппарата и формирование профессиональных компетенций;
- одновременно осуществляется развитие метапредметных (надпредметных) компетенций, таких как умение «решать» задачу через определение проблемы, поиск ее решения, выдвижение гипотез, их проверка, изменение и опровержение ложных гипотез, умения прогнозировать результаты, выдвигать множество вариантов решения, подбирать оптимальные с учетом структуры нарушения;
- осуществлять рефлексию своей деятельности.

Таким образом, встает вопрос о целенаправленной подготовке будущих сурдопедагогов к работе с одаренными или высокомотивированными детьми.

Считаем поэтому целесообразным внести коррективы в обучение студентов, в частности обучение их инновационной творческой деятельности, в том числе развитие у студентов, готовящихся посвятить себя педагогической профессии, креативности, как особого вида способности, потребности в освоении педагогических новшеств, способности к самоанализу, к рефлексии, гибкости, критичности мышления, воображения, открытости проблемам, нелинейного мышления, способности и готовности к созданию и реализации личностно ориенти-

рованных авторских концепций и технологий обучения, что необходимо делать в процессе обучения их в ВУЗе, начиная с I курса.

На протяжении последних лет на отделении сурдопедагогики для студентов с нарушением слуха разработаны и реализуются специальные программы ряда курсов по выбору, в том числе: «Развитие творческих способностей у детей», «Инновационные подходы в обучении лиц с нарушениями слуха», «Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у старшеклассников с нарушением слуха».

Немаловажное значение имеет предоставление студентам права выбора видов деятельности (спецкурсов, факультативов), ознакомление с отечественным и зарубежным инновационным опытом. При этом формируются не просто профессионально-значимые способности, но они приобретают «новое качество» в контексте понимания одаренности (Б. М. Теплов, Б. А. Богоявленская) – как системного образования.

### *Литература*

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. – М., 1999.

2. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. – М., 1997.

3. Матросов, В. Л. Фундаментальность образования как основа формирования профеммиональной компетентности педагогов (Опыт и тенденции проектирования стандартов высшего профессионального образования) // Преподаватель XXI век. – М., 2006, № 3.

4. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997.

5. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / под ред. проф. Е. Г. Речицкой (18 п. л.). – М. : «Владос», 2005.

6. Речицкая, Е. Г. Педагогические технологии развития творческих способностей // Педагогические технологии воспитательной работы. В 2-х частях / Речицкая Е. Г., Альминдеров В. В., Альминдерова А. В. / под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – Ч. 2. – М. : Владос, 2009.

7. Речицкая, Е. Г. Формирование вариативной образовательной среды в вузе как фактор развития творческих способностей студентов // Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход : Сборник трудов III

открытого международ. научн.-метод. семинара «Апрельский форум» / под ред. В. В. Альминдерова, А. А. Никитина, М. Г. Пащенко, – Финляндия, Хельсинки : ИПИО РАО, 2010.

8. Речицкая, Е. Г., Кулигина, Т. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом. – М. : «Книголюб», 2006.

9. Речицкая, Е. Г., Сошина, Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха : учебно-методическое пособие (10 п. л.). – М. : «Владос», 2003.

10. Речицкая, Е. Г., Туджанова, К. И. Компенсаторные возможности развития творческих способностей студентов с нарушениями слуха / Инновации в специальном образовании. – М., 2006.

11. Речицкая, Е. Г., Филоненко-Алексеева, А. Л., Филоненко-Алексеева, И. Н. Развитие творческих способностей у дошкольников с нарушением слуха. – М. : Советский спорт, 2007.

### **2.3. Технологии изучения социальных навыков студентов с нарушением слуха как категории с особыми образовательными потребностями**

Проблема социализации молодого человека с нарушением слуха всегда был актуальной для системы специального образования, а в последнее время стоит особенно остро. Л. С. Выготский считал, что основными задачами воспитания человека с нарушениями развития является обеспечение ему компенсаторных возможностей, в том числе преодоление социальных последствий дефекта, которые обусловлены отсутствием естественной среды.

Понятие о социализации сложилось в работах представителей структурно-функционального направления американской социологии Т. Парсонсона и Р. Мертонна. В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие «адаптация». С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются

А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и другие. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти подходы в определенной степени разделяются и отечественными социологами, психологами и педагогами: И. С. Кон, Б. Д. Парыгин, А. В. Мудрик и другие. При этом социализация исследуется в тесной взаимосвязи с развитием и воспитанием. В свете этого при рассмотрении данного понятия необходимо разграничивать его с другими родственными понятиями, и прежде всего с «воспитанием» и «развитием» личности.

Наблюдения показывают, что названные подходы имеют место и в педагогической практике, когда абсолютизируется роль одного из факторов: либо социальной среды, либо самовоспитания. Такая абсолютизация объясняется тем, что многими исследователями и практиками не осознан двусторонний характер социализации (Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов). Значительно позднее были внесены поправки, указывающие на «социализацию» как двухсторонний процесс: не только усвоение индивидом социального опыта, но и активное воспроизводство им социальных связей.

Философско-методологические аспекты социализации представлены в работах В. Ю. Верещагина, И. Д. Калайкова, П. И. Царегородцева и других ученых. Социально-психологические аспекты этой проблематики явились предметом исследования А. А. Бодалева, Г. А. Балла, Л. П. Гримака, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других. Педагогические аспекты социализации рассмотрены в трудах Н. Н. Березовина, О. Л. Берак, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной, И. В. Цукерман, Н. О. Ярошевич. Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как *адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация*. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой.

С точки зрения социализации как двухстороннего процесса, вхождение молодых людей в социальную среду рассматривается как процесс получения опыта старшего поколения и использование его для одновременного влияния и изменения

своей активностью самого общества. Процесс социализации молодого человека предполагает включение его в систему общественных отношений и, в то же время, самостоятельное воспроизведение им этих отношений. При этом каждый индивид нуждается в помощи со стороны старшего поколения в накоплении знаний и навыков приобщения к социальной и культурной жизни.

Противоречивые требования, исходящие от социальной среды, накладывают явный отпечаток на «Я-концепцию». Смена ролей, необходимость принятия важных решений, ценностных ориентаций, образа жизни и т. д., могут вызвать ролевой конфликт и статусную неопределенность.

При этом постоянно подвергается сомнению и проверке опыт старшего поколения, тем самым влияя на социальные связи. Отсутствие у них опыта в конструктивном решении конфликтов способно порождать серьезные кризисные ситуации и, как следствие, – психологическое неблагополучие молодых людей, которое влияет на самооценку и самопринятие, возникновение тревожности и чувства одиночества, что в крайних своих проявлениях ведет к вспышкам агрессии и асоциальному поведению, наркотической и алкогольной зависимостям и даже суицидальным попыткам.

В связи с этим кроме традиционных требований по обучению, развитию интеллектуальных и личностных качеств, формированию профессиональных компетенций, перед высшей школой стоит задача создания планомерной системы формирования социальных навыков и развития социальной компетенции лиц с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями слуха).

Социализацию молодых людей с ограниченными возможностями можно рассматривать как уровневую систему получения жизненного опыта, необходимого для вхождения в общественный социум. При слаженной работе всех участников процесса, а именно: *родителей* на **первом** уровне введения индивидуума в социум, *образовательного учреждения* – на **втором**, при гармоничном сотрудничестве *микросоциумов*, таких как улица, сверстники, различные кружки и спортивные секции, церковь, СМИ и другие – на **третьем**, процесс социализации протекает успешно.

**Семья** является главным институтом социализации человека. Семья, воспитывающая ребенка с нарушением слуха, решает ряд специфических задач: преодоление стойких отри-



цательных психологических состояний, вызванных наличием в семье ребенка с нарушением слуха, преодоление искажения внутрисемейных супружеских отношений, налаживание отношений с социумом. Отрицательный эмоциональный фон в семье плохо сказывается на развитии, воспитании и нервно-психическом состоянии человека. Можно выделить три условных группы семьи:

1-я группа – родители, занимающие активную позицию по воспитанию и развитию. Дети из таких семей показывают высокую степень успешности коррекции.

2-я группа – тревожные родители с высоким чувством вины. Их тревожность передается детям. Молодые люди из таких семей показывают слабую динамику при коррекционно-педагогической работе.

3-я группа – социально неблагополучные семьи. Дети из таких семей среди учащихся вузов встречаются редко.

Для обеспечения индивидуального личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании юношей с нарушениями слуха необходимо, прежде всего, установить систему взаимоотношений в семье, принятый стиль воспитания, степень привязанности ребенка к матери и отцу, общий культурный уровень семьи.

#### **Схема обследования:**

Изучение семьи:

А) состав – полная, неполная, многодетная;

- наличие братьев и сестер;
- кто занимается воспитанием;
- другое: дети отобраны по суду, опекают, инвалиды, и т. д.

Б) образ жизни родителей:

- состояние слуха родителей;
- образование, место работы, среднемесячный доход;
- связь с образовательным учреждением ребенка;
- курение, отношение к алкоголю и т. д.

В) образ жизни мужа (жены) – если есть:

- состояние слуха;
- образование, место работы, учебы, среднемесячный доход;
- курение, отношение к алкоголю и т. д.

2. Изучение социальных условий:

- жилищно-бытовые условия;
- материальные условия.

### 3. Изучение психологических проблем:

- отношения в семье;
- отношения родителей к детям;
- методы воспитания;
- отношения с другими семьями;
- отношения со сверстниками, друзьями.

После создания собственных семей, молодые люди с нарушениями слуха переносят модель семейного устройства и поведенческие шаблоны, принятые в родительской семье, в новую семью. Поэтому необходимо вести образовательную работу по формированию положительного нравственно-психологического фона, уважительного отношения членов семьи друг к другу, умения решать конфликтные ситуации, находить компромисс и т. д.

Социальная ситуация развития в семье молодого человека с нарушением слуха своеобразна и оказывает влияние на тип социокультурного развития личности индивида. Но постепенно происходит расширение социальной среды. Постепенно меняется ее качество, сказывается влияние этой новой среды на молодого человека. Семья, как социальный фактор, не утрачивает совсем свое значение для индивида, уменьшается только степень ее влияния на построение модели личности. Важнейшей социальной средой в этом возрасте становится **учебный коллектив**.

Следует отличать связи лиц с нарушениями слуха друг с другом и со слышащими людьми. При смене социальной обстановки, то есть при поступлении в университет, обычный студент расширяет свои социальную среду, что играет позитивную роль для его личностного становления. Исследования показали, что около 43% глухих и слабослышащих людей юношеского возраста не фиксируют особого отношения к себе окружающих в связи с нарушением слуха. Это говорит об их успешных социальных контактах. Остальные же чувствительны к реакции окружающих на наличие дефекта слуха. Учащийся с нарушением слуха не всегда легко переживает расширение социальной среды: чувствуя фиксацию окружающих на своем дефекте, он воспринимает среду как агрессивную и пытается сузить круг социальных отношений в учебном коллективе, ограничиваясь общением с несколькими одноклассниками. Силу фрустрации относительно нарушения слуха определяет степень и время потери слуха. Наиболее фрустрированы позднооглохшие юноши, они наибо-

лее остро переживают глухоту, как фактор, препятствующий общению.

1) Для определения **социального круга студентов**, сферы его общения, трудностей во взаимоотношениях со сверстниками, родителями и близкими людьми нами были разработана Анкета. Актуальность опроса определяется, как необходимостью изучить спектр социальных связей студентов с нарушениями слуха, так и возможностью оказания психологической помощи данной категории молодых людей. Вопросы анкеты необходимо задавать максимально точно. В случае возникновения затруднений при ответе, можно задавать дополнительные уточняющие вопросы, помогающие анкетированному выразить собственные мысли. Во время проведения анкетирования обращалось внимание на мимику и другие реакции юноши, выражающие его эмоции и чувства. Если молодой человек их не проявлял, его спрашивали об этом. «Что ты чувствуешь, что происходит у тебя в душе, внутри?».

2) **Фиксация дефекта.** С помощью разработанной нами Анкеты мы имеем возможность установить отношение неслышащих студентов к своему дефекту, а также наличие его фиксации и фрустрации. Также можно получить представление о наличии влияния дефекта на возможность расширения социальных контактов испытуемых.

3) **Социальные отношения в малых группах.** Для изучения социальных отношений в малых группах мы используем адаптированную нами Методику диагностики межличностных отношений Лири (адаптирован М. Мачалкиной). Данная методика предназначена для исследования *представлений субъекта о себе и идеальном «Я»*, а также для выявления преобладающего *типа отношений к людям* в самооценке и взаимооценке. При исследовании социальных аттитюдов мы выделили две модальности: *доминирование-подчинение* и *дружелюбие-агрессивность*. Положительное значение результата, полученного по формуле «доминирование», свидетельствует о выраженном стремлении человека к лидерству в общении, к доминированию. Отрицательное значение указывает на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства.

Положительный результат по формуле «дружелюбие» является показателем стремления личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

Отрицательный результат указывает на проявление агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности. Количественные результаты являются показателями степени выраженности этих характеристик.

Например, в нашем исследовании участвовали слабослышащие студенты 2 курса МПГУ, кафедры сурдопедагогики.

Мы получили следующие результаты:

Доминирование: 71% положительных значений.

Дружелюбие: 57% положительных значений.

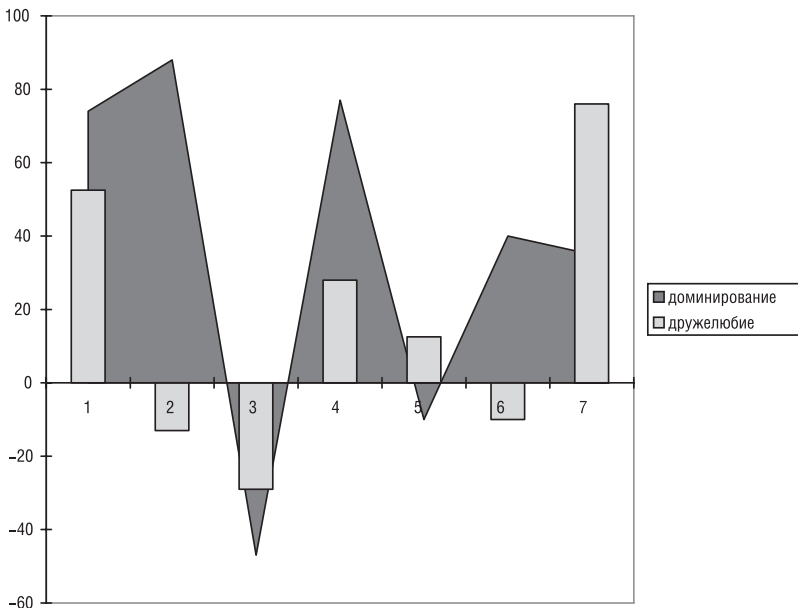


Рис. 2.

Вывод:

В данной группе нет ярко выраженных лидеров, при этом все настойчивы и упорны. Эти показатели могут быть вызваны эгоизмом, ориентацией на себя (85%). Так же почти каждый из опрошенных критичен по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Все это может быть обусловлено эмоциональной настороженностью, конформностью, доминирующей способностью к подчинению. Из таких качеств может сформироваться личность конфликтная, зависимая, ожидающая помощи и советов (85%).

Дружелюбие выражено в стремлении быть в согласии с мнением окружающих, желанием следовать условностям, заслуживать признание и любовь (71%).

Но каждый из испытуемых оказался ответственным по отношению к людям, мягким и добрым, обладающим эмпатией, умеющий подбадривать и успокаивать окружающих.

4) Для изучения **особенностей социального поведения** студентов с нарушениями слуха мы адаптировали и использовали Опросник Басса-Дарки (адаптирован Л. Мачалкиной). Данный опросник можно также использовать для определения поведения в модальности прямая агрессия – косвенная агрессия, конфликтность – конформность, обидчивость-отходчивость, подозрительность – доверчивость.

Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, ее отсутствие подтолкнет развитие личности в сторону пассивности, конформности, ведомости. Но, чрезмерное развитие агрессивности будет определять весь облик человека, у которого главными преобладающими качествами станут агрессия, конфликтность, невозможность на сознательную кооперацию. Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность, как свойство личности, и агрессия, как акт поведения, могут быть поняты в контексте мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому опросником Басса-Дарки можно пользоваться в совокупности с другими методиками.

В данном исследовании принимали участие респонденты с нарушением слуха, слабослышащие студенты 2 курса МПГУ, отделения сурдопедагогики. В подведении результатов нас больше всего интересовала мотивационная агрессия как прямое проявление реализации деструктивных тенденций, присущих личности и отрицательно влияющая на успешную социализацию. Итак, итог дал следующие результаты. Возможность проявления открытой мотивационной агрессии из 100% была выявлена в следующем порядке: Студенты с нарушениями слуха в целом показали невысокий уровень агрессивности, как свойства личности, лишь в 28,5% испытуемых продемонстрировали агрессию немного выше среднего показателя.

Можно наблюдать прямую зависимость уровня враждебности и агрессивности. Нам важно понимать, какой тип агрессивности присущ каждому из испытуемых.

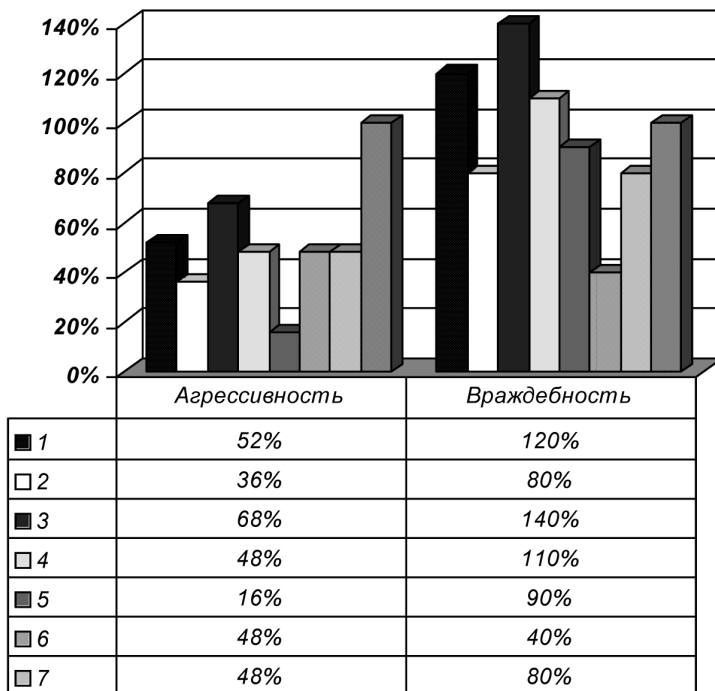


Рис. 3.

Студентам с конструктивным типом агрессивности присуща социально приемлемая модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека. Если у респондента обнаруживается деструктивный тип агрессивности, то это свидетельствует о высоком уровне враждебности, его потребности удовлетворяются социально неприемлемыми способами, адаптация связана с причинением вреда себе и другим. Такой случай требует специальной помощи в коррекции социального поведения.

### 5) Социальные коммуникации.

В отечественной педагогике и психологии коммуникациям, или общению, уделяется традиционно большое внимание. Изучение коммуникаций проводится по двум направлениям: наблюдение за невеликим поведением и наблюдение за межличностным вербальным взаимодействием.

Исходя из того, что экспрессивное поведение человека (мика, позы, взаимное расположение коммуникаторов) мень-

ше контролируются сознанием, мы полагаем, что эта форма поведения является объективным источником информации о человеке. Но смысл невербальных средств необходимо расшифровывать только в контексте определенной ситуации. Можно создавать контрастные ситуации для наблюдения за одними и теми же студентами, например на семинарских занятиях. Например, на семинаре по курсу «Педагогическая психология» мы давали задание прочесть книгу В. А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям», а затем распределяли роли для проведения деловой игры «Суд идет». Студенты выступали в ролях самого В. А. Сухомлинского, обвинителей его теории, защитников его теории, судьи, свидетелей. Ребята с азартом играли свои роли, по-настоящему переживая за свой персонаж. Затем давалась команда поменяться ролями: обвинители становились защитниками и наоборот. Перестройка взглядов давалась студентам с недостатками слуха нелегко они демонстрировали инертность мышления: обвинители сбивались на защиту и наоборот, повторяли одни и те же аргументы, путались в «показаниях». При этом мы фиксировали результаты наблюдения за невербальным поведением студентов по нескольким переменным: поза, направление взгляда, выражение лица, прерывание собеседника, взмахи руками, общий тон высказываний.

Анализ межличностных вербальных взаимодействий может проводиться одновременно с невербальным наблюдением, а может выступать как самостоятельный вид исследования. Его также рекомендуется проводить в разных социальных ситуациях. Данная работа состоит из следующих этапов:

- наблюдение за содержанием взаимодействия и за темами дискуссий;
- наблюдение за процессом взаимодействия и его течением;
- беседа с испытуемыми с целью обсуждения процесса интеракции, их коммуникативных действий;
- анализ ситуации общения, социальных норм, выбранных тактик поведения, качества социального взаимодействия.

Реакции учащихся разделяются на позитивные (солидарность, поддержка, соглашение, аргументация, предложение вариантов, обсуждение, информирование, выражение чувств и т. д.) и негативные (непримирение, пассивность, напряжение,

устранение, самоутверждение, просьбы подтвердить, повторить, дать оценку и т. д.).

### **б) Студент как социальная модель.**

В заключение исследования социальных навыков студентов с нарушениями слуха мы считаем важным узнать их личностную позицию, определяющую социальную направленность поведения, гражданскую активность, жизненные ориентиры. Исследование проводится в соответствии с теорией Л. Фестингера о социальном сравнении. Основные постулаты теории:

1. Человеку свойственно оценивать свои взгляды и способности.
2. Человек оценивает свои мнения и способности, сравнивая их с мнением и способностями других людей.
3. Тенденция сравнивать себя с другим человеком уменьшается с увеличением различий между взглядами и способностями этого человека с другим.

Сравнение себя с другим человеком является социальным, а сравнение с собой в прошлом или в будущем – внутренним.

На первом этапе исследования студенту предлагается описать себя в семье, в учебе, в работе. Он может сравнить себя с кем-то или с самим собой в прошлом, может описать картину будущего.

На втором этапе испытуемому предлагается перечень из трех – четырех характеристик: целеустремленность, доброжелательность, щедрость и т. д. На столе перед студентом должны быть представлены справочники с биографиями известных людей, спортивные, модные, глянцевого журналы. Полистав их, студент должен определить, кто из знаменитостей, на его взгляд, обладает перечисленными качествами, кто из знакомых ему людей обладает этими качествами, обладает ли этими качествами сам испытуемый.

На третьем этапе студент определяет список своих качеств и определяет, кто из известных ему людей в большей мере похож на него самого. Оценивается частота социальных и внутренних сравнений.

В результате проведенного исследования определяется социальная направленность личности, степень сформированности социальных навыков. Анализируется потребность в разработке приемов и методов целенаправленного развития жизненных компетенций группы обучающихся. В целях пси-



холого-педагогической коррекции составляется план работ по формированию социальных навыков студентов с нарушениями слуха.

## **2.4. Социально-педагогическая адаптация к обучению в вузе студентов 1 курса с нарушениями слуха**

Адаптация первокурсников с нарушением слуха к условиям обучения в вузе является одной из важных задач.

Особенности социальной адаптации лиц с нарушениями слуха к обучению в вузе необходимо рассматривать с точки зрения анализа наиболее общих подходов к социализации лиц с ОВЗ.

Существуют два подхода к пониманию сущности социализации лиц с нарушениями слуха. В соответствии с первым человек с нарушенным слухом характеризуется как объект социализации. При этом содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы глухие и слабослышащие успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производственной деятельности, создавали семьи, были законопослушными гражданами.

Другой подход связан с тем, что неслышащий и плохослышащий человек не только приобретает опыт, но и активно реализует себя как личность, влияет на жизненные обстоятельства и на окружающих людей, выступая не только объектом, но и субъектом социальной адаптации. Этот подход наиболее соответствует современному гуманистическому мировоззрению.

Отечественными исследователями (Т. Г. Богданова и Н. О. Ярошевич 2000, Е. Г. Речицкая и А. А. Андрейкин 2005, К. И. Туджанова и Д. Ю. Алексеевских 2005) установлено, что социальная адаптация подростков с проблемами слуха чрезвычайно сложна и требует специального рассмотрения. Ограничение социальных контактов глухих и слабослышащих детей приводит к возникновению трудностей вхождения человека с нарушением слуха в систему социальных отношений. Процесс их социализации во многом зависит от социального окружения и условий формирования личности.

В современной России формируется новая культура – уважение к различиям между людьми, что находит свое отражение в государственной политике по отношению к

людям с ограниченными возможностями здоровья и создании нормативно-правовой базы для полноценного включения их в жизнь общества.

Интеграция в общество инвалидов становится целенаправленным процессом передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий инвалидов при активном их участии и обеспечения адекватных для этого условий (Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына и другие).

Социальная адаптация лиц с нарушениями слуха – сложный многоуровневый процесс, успешность которого зависит от самого глухого или слабослышащего человека и общества в целом.

В рамках изучения возможностей принятия глухих и слабослышащих людей обществом в течение 2009–2011 гг. под нашим руководством было проведено анкетирование педагогов общеобразовательных и коррекционных учреждений, обучающихся лиц с нарушениями слуха. Изучение мнения специалистов, включенных в процесс образования плохослышащих и неслышащих старшеклассников и студентов, представляется значимым, так как эти педагоги знают особенности и возможности данной категории людей, имеют непосредственный опыт общения с ними и возможность проследить и проанализировать дальнейший жизненный путь своих учеников.

В эксперименте приняло участие 38 педагогов ГОУ специальной коррекционной общеобразовательной школы-интерната № 52 II вида г. Москвы, ГБОУ «Центр Психолого-медико-социального сопровождения “ЭХО”» (Екатеринбурга, в том числе несколько преподавателей МПГУ.

Все педагоги считают, что на сегодня в социуме существуют серьезные психологические и средовые барьеры, не позволяющие людям с нарушениями слуха эффективно участвовать в жизни общества наравне с другими. Однако, большинство педагогов (60%) уверены, что успешность социализации глухого/слабослышащего человека во многом зависит от его личности и социальной активности, которые должны формироваться семьей, школой и обществом в целом. Часть преподавателей (40%) считает, что адаптация молодежи с нарушениями слуха в обществе возможна только при условии постоянного сопровождения, которое облегчит взаимодействие с социумом и сделает жизнь глухих и слабослышащих более комфортной. Этот показатель не отмечается преподавателями вуза.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточной готовности общества к переосмыслению проблемы инвалидов с нарушениями слуха и их адекватному принятию даже на уровне специалистов, работающих с этой категорией детей.

Таким образом, задачами специальной педагогики и психологии на сегодня являются: обеспечение условий для максимальной компенсации нарушения, создание благоприятного психологического фона процесса социальной адаптации ребенка и его родителей и организация принятия обществом на равных человека с ограниченными возможностями здоровья (Т. Г. Богданова, Т. С. Зыкова, Е. И. Исенина, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, С. А. Собкин, Г. Н. Пенин, Е. Г. Речицкая, Л. М. Шишцына, Н. Д. Шматко и другие).

Социальная адаптация человека с нарушенным слухом во многом зависит от осознания себя членом того или иного сообщества и личностной реализации в этом сообществе, которая требует от индивида определенной уверенности, самостоятельности, независимости и инициативности.

Постепенная интеграция лиц с нарушениями слуха в общество возможны через организацию совместной со слышащими людьми деятельности (обучение, спорт, творчество и т. д.) и при наличии необходимых психолого-педагогических условий создания среды, моделирующей общество, в котором им предстоит жить (Е. Г. Речицкая и А. А. Андрейкин; К. И. Туджанова и Д. Ю. Алексеевских и другие). Это сложный, противоречивый, динамичный процесс, который зависит от множества внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов.

Изучение особенностей адаптации студентов первого курса с нарушениями слуха к условиям обучения в вузе проходило в течение 2009–2011 гг. на базе ФГБОУ ВПО МПГУ и МВТУ. Целью исследования было определить готовность первокурсников с нарушениями слуха к социализации в вузе.

В процессе анкетирования была собрана и проанализирована следующая информация: учреждения, в которых обучались студенты до вуза; мотивация поступления в университет на определенную специальность; планы на будущее; контакты со слышащими людьми и особенности социальной активности; взаимодействие со слышащими однокурсниками и преподавателями университета.

В исследовании приняло участие 80 студентов. Анкетирование проводилось в начале учебного года (сентябрь – ноябрь).

Большинство студентов с нарушениями слуха *поступили в вуз* из специальных школ-интернатов. Некоторые обучались в общеобразовательных школах, вместе со слышащими детьми.

По данным анкетирования, *мотивация поступления в вуз* достаточно разнообразна. Большая часть студентов (43%) поступили в вуз по совету родителей и учителей. Для 26% обучающихся с нарушениями слуха значимым оказалась возможность расширения круга общения в университете. Часть (24%) студентов пришли в университет на определенную специальность с достаточно высоким уровнем мотивации и знаниями о будущей профессии. Для 8% респондентов главным мотивом являлось получение документа о высшем профессиональном образовании.

О своих *планах на будущее* после окончания университета большинство первокурсников (53%) не задумываются, считая это слишком отдаленной перспективой, 31% студентов отмечают, что дальнейшее трудоустройство возможно при наличии не только диплома, но и знаний по специальности, 16 % студентов считают, что будущее полностью зависит от социально-политической и экономической ситуации в стране.

Часть респондентов (35%) убеждена, что их дальнейшая жизнь во многом зависит от субъективных причин. Они уверены, что способны самостоятельно добиться определенных результатов, и берут на себя ответственность за свое будущее. Эти студенты считают, что необходимо быть настойчивым в достижении своих целей, много трудиться и учиться.

В основном же респонденты (65%) верят в свою зависимость, прежде всего от объективных обстоятельств. Они не видят связи между своими действиями и будущим социальным статусом, считают, что не способны контролировать события, а ответственность за будущее перекладывают на внешние факторы: общество, государство, родителей. Это подтверждается и в их предложениях по совершенствованию процесса социализации лиц с нарушениями слуха.

Возможные варианты оптимизации процесса социализации, предложенные студентами, считающими, что будущее зависит от субъективных причин: увеличить количество вузов, в которых могли бы учиться люди с нарушением слуха; обеспечить рабочими местами в соответствии с полученными профессиями.

Варианты, предложенные анкетлируемыми, считающими, что будущее зависит от объективных причин: хорошая пенсия по инвалидности; обеспечение жилплощадью, индивидуальными техническими средствами реабилитации за счет государства; признание жестового языка вторым государственным языком после русского; ликвидация информационного барьера и введение субтитров на всех каналах ТВ; предоставление льгот в области образования, лечения, культуры, спорта и отдыха.

По данным анкетирования у большинства опрошенных (74%) достаточно ограниченные *социальные контакты* в основном с тремя категориями людей: сверстники и другие люди, имеющие нарушения слуха, педагоги и специалисты, родственники. У трети респондентов (26%) отмечены контакты, выходящие за рамки обозначенных групп.

Анализ анкет позволил также выявить особенности *социальной активности* первокурсников с нарушениями слуха. Так, 26% опрошенных способны проявить самостоятельность и активность в любой жизненной ситуации, взаимодействуют с социумом, независимо от места (родной или незнакомый город, страна) и знания языка. Эти студенты способны находить контакт со слышащими людьми в различных обстоятельствах. Как правило, они имеют хобби и активно занимаются им в свободное время.

Часть анкетлируемых – 43% молодых людей с нарушениями слуха сообщили, что могут принимать самостоятельные решения и взаимодействовать с социумом в ситуации жизненной необходимости. Проявление активности возможно в привычных обстоятельствах социальной ситуации. Однако, они испытывают психологический барьер в общении с незнакомыми слышащими людьми.

Часть анкетлируемых (30%) нуждаются в сопровождении со стороны слышащих людей (педагоги, сурдопереводчики, специалисты и другие) для взаимодействия с социумом, у них социальные контакты устанавливаются в основном среди плохослышащих и неслышащих людей, отмечается достаточно низкая мотивация к развитию социальной и коммуникативной активности.

Оценивая свои *взаимоотношения со слышащими сокурсниками*, 48% указали на то, что общаются с ними постоянно и отметили положительное отношение со стороны слышащих студентов, что вступает в противоречие с тем, что они сооб-

щали ранее о круге общения 31% анкетированных взаимодействуют с ними эпизодически, при необходимости и также отмечают доброжелательное отношение слышащих студентов. Часть респондентов (20%) практически не общается со слышащими сверстниками и первокурсниками, объясняя это тем, что сокурсники не понимают их речь, они отмечают некоторое равнодушие и отстраненность сокурсников и предпочитают взаимодействовать с ними через более активных студентов с нарушениями слуха.

По данным анкетирования, *взаимоотношения с преподавателями* являются значимыми для большинства (56%) первокурсников с нарушениями слуха. Часть (26%) опрошенных считает, что взаимоотношения между преподавателями и студентами должны в первую очередь строиться на неформальной, дружеской основе. И только для 18% респондентов профессионализм педагога и получение новых знаний являются определяющими критериями во взаимодействии с преподавателями.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об определенной социальной незрелости молодых людей с нарушениями слуха, поступающих на первый курс МПГУ и МВТУ.

Адаптация студентов с нарушениями слуха в вузе в настоящее время рассматривается как многоуровневый процесс, включающий социальные и психологические элементы:

- адаптация формальная – приспособление студентов к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней;
- адаптация общественная – процесс объединения группы студентов-первокурсников и интеграция ее в студенческое окружение;
- адаптация дидактическая – подготовка студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе;
- адаптация социальная – принятие социальной роли студента, новый уровень отношений с родителями, иное отношение к себе;
- адаптация личностная – самоопределение, формирование системы ценностей, жизненных планов, осознание выбора будущей профессии и цели обучения в вузе;
- адаптация специфическая – полноценное включение в социум слышащих людей и моделирование поведения в соответствии с общепринятыми нормами.

Учет особенностей студентов с нарушениями слуха диктует необходимость организации целенаправленной, особым образом организованной деятельности по приспособлению к социальным условиям, связанной с адаптивной подготовкой и накоплением неслышащими и плохо слышащими социального опыта уже на начальном этапе адаптации в вузе.

Первая (начальная) стадия, когда адаптирующийся индивид знакомится с нормами и правилами обучения и поведения в университете.

На этой стадии со студентами наиболее активно должны работать: социальный педагог, или сотрудник кафедры, выполняющий его функции, а также кураторы групп – учителя-дефектологи (сурдопедагоги), преподаватели университета. Такая деятельность организуется социальным педагогом, куратором и преподавателями во время внеаудиторной работы и на занятиях.

***Направления работы социального педагога совместно и под руководством зам. деканов по учебной и воспитательной работе на первом этапе:***

- сбор данных о вновь поступивших студентах и их семьях, анализ социально-психологической ситуации студента, планирование индивидуальных программ социального сопровождения первокурсников;
- организация и проведение цикла вводных занятий, направленных на ознакомление с новыми условиями жизнедеятельности, учебы и общения. Примерная тематика занятий: Структура вуза; Организация учебного процесса в вузе; Права и обязанности студентов ВУЗа; контроль знаний студентов в вузе (семинары и практические занятия, межсеместровая аттестация, сессия); организация рабочего пространства на лекции, практическом и лабораторном занятии; самостоятельная работа студентов; социальная и материальная поддержка студентов с нарушениями слуха в вузе; общественная деятельность и культурная жизнь студентов; правила поведения в общежитии университета;
- проведение индивидуальных консультаций по вопросам оформления документов для организации быта и жизнедеятельности студентов с нарушениями слуха (регистрация в общежитии, перевод пенсий, оформление проездных документов, социальных стипендий, дотаций и другое);

- организация спортивной и досуговой деятельности студентов (определение в спортивные секции, кружки художественной самодеятельности, помощь в получении путевок в санатории и дома отдыха, организация экскурсий и коллективных выходов в театры);
- осуществление контактов с родителями студентов;
- систематический контроль посещаемости и успеваемости студентов.

Главной задачей социального педагога и куратора является не только информирование студентов с нарушениями слуха, но и активизация взаимодействия их с микросредой путем определенного приспособления к ней через общение и деятельность.

***Направления работы куратора группы, учителя-дефектолога (сурдопедагога); специалиста по аудиологии, сурдопсихолога.***

- Сбор анамнестических данных и комплексная диагностика студентов-первокурсников. Сурдопедагог с помощью анализа личных дел студентов, диагностических обследований и индивидуальных бесед собирает следующую информацию:
  - состояние слуха (степень нарушения слуха, время обнаружения нарушения слуха, сроки первичного слухопротезирования и начала систематических занятий, количество и типы слуховых аппаратов, особенности использования слуховых аппаратов);
  - особенности восприятия и воспроизведения устной речи;
  - уровень речевого и общего развития, особенности личностной сферы;
  - особенности психологической готовности к обучению в вузе.

Анализ полученной информации позволяет в дальнейшем спланировать индивидуальную и групповую работу со студентами, имеющими нарушения слуха, и организовать их совместную деятельность со слышащими однокурсниками.

- организация рабочего пространства на занятиях. Эта задача решается сурдопедагогами по результатам диагностического обследования первокурсников. Сурдопедагог дает рекомендации студентам и остальным преподавателям, разрабатывает специальные памятки для всех участников образовательного процесса.



- организация взаимодействия студентов с нарушениями слуха внутри группы и со слышащими сверстниками. Ведущая роль в этом процессе принадлежит сурдопедагогам, а социальный педагог и преподаватели факультета активно включаются, как во внеаудиторное время, так и на занятиях.

Главной задачей преподавателей является реализация механизма взаимодействия студента с нарушенным слухом с социумом путем определенного приспособления через организованное общение в процессе деятельности; усвоение норм, моральных ценностей ближайшего позитивного социального окружения и их адекватное осознание; достижение состояния адаптированности субъекта и установление динамического равновесия между его личностными установками и ожиданиями социальной среды.

### *Литература*

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. – М., 2001.
2. Айшервуд, М. М. Полноценная жизнь инвалида : перевод с английского. – М.: Просвещение, 2005.
3. Аксенова, Л. И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии / Л. И. Аксенова // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 3–10.
4. Астафьева, В. М. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха. – М. : АПК и ПРО, 2000.
5. Развитие детей с нарушением слуха во внеурочной деятельности / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : «Владос», 2005.

## **2.5. Диагностические возможности арт-терапии**

Внутренний мир человека, его личность находятся в непрерывном развитии. Сложное переплетение сознательного и бессознательного в психике, неустойчивость, лабильность эмоциональной сферы часто затрудняют диагностику. Стандартные процедуры не всегда эффективны и порой направлены лишь на диагностику узкого сегмента личности. Ситуацию усугубляют распространенные случаи стремления испытуемого дать социально одобряемые ответы, произвести благоприятное впечатление. Иначе выглядит диагностика в арт-терапии. Ее системность и нелинейность позволяет увидеть личность во всем многообразии характеристик, включая сферы созна-

тельного и бессознательного. Арт-терапевтическая диагностика не так заметна, меньше вызывает защитных реакций, а часто просто даже не осознается, то есть обследуемый не подозревает, что в данный момент его личность изучается. Невербальные средства позволяют обходить «цензуру сознания», поэтому они уникальны для исследования бессознательных процессов. Специфика арт-терапевтической диагностики – в ее гуманности по отношению к человеку. Диагностический и терапевтический процессы протекают одновременно. При этом легче устанавливаются эмоциональные, доверительные отношения между испытуемым и психологом.

Первое, что приходит на ум при размышлении над вопросом о диагностических возможностях арт-терапии, – это проективные рисунки. Иначе говоря, хорошо известные методики: «Рисунок семьи» (В. Вульф; В. Хьюлс; Р. К. Бернс, С. К. Кауфман), «Дом, дерево, человек» (Д. Бук), «Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич), «Рисунок человека» (тесты Ф. Гудинафа, Д. Харриса). Однако в строгом смысле между арт-терапевтическим рисованием и проективными методиками большая разница. Л. Д. Лебедева выделяет несколько существенных отличий.

Во-первых, в проективных рисуночных тестах изображение для специалиста – только диагностический материал. Арт-терапевтические рисунки никогда не ограничиваются одной диагностической целью. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Во-вторых, если в случае с проективными тестами проводится качественная и количественная обработка в соответствии со стандартизированными критериями, то в арт-терапии интерпретация в строгом смысле вообще не предусмотрена. Вместо сравнения рисунка со стандартными шкалами формальных элементов, арт-терапевт организует содержательный диалог с автором, внимательно наблюдает за его выразительными движениями с целью выяснить скрытый смысл работы. Кроме того многие специалисты категорически запрещают арт-терапевту интерпретировать. Его задача – оказать клиенту помощь в самопознании. Как справедливо отметил Н. Роджерс, «мы можем получить интуитивное откровение, инсайт, если обратимся к символическим или метафорическим смыслам, содержащимся в собственных произведениях...».

В-третьих, темы арт-терапии бесконечно разнообразны. В то время как проективных методик существует весьма ограниченное количество.

В-четвертых, в основе проективных методик лежит психологический механизм проекции, то есть предположение о том, что человек переносит содержание своего внутреннего мира на внешние предметы. Рисуя тот или иной объект, человек невольно, а иногда и сознательно передает свое отношение к нему. Вряд ли он забудет нарисовать то, что кажется ему наиболее важным и значимым.

В арт-терапии к проекции добавляются механизмы переноса и контрпереноса. Эти понятия обозначают те осознаваемые и неосознаваемые реакции на личность специалиста, которые возникают в психике участника группы. С другой стороны, реакции на личность клиента, возникающие в психике специалиста. Существуют и «специфические особенности рассматриваемых процессов в арт-терапии, а именно:

- перенос проявляется не только в эмоциональных реакциях, особенностях поведения и высказываниях клиента, но и в создаваемых им образах;
- контрперенос может быть вызван как вербальным взаимодействием с участником, так и результатами его творческой деятельности».

Арт-терапевтическую диагностику можно сравнивать с анализом продуктов деятельности, то есть с малоформализованными (классификация К. М. Гуревич с соавторами) методиками. Они, в отличие от инструментов высокого уровня формализации, не имеют каких-либо количественных норм оценки, то есть не имеют возможности применить в полном объеме стандартизацию, статистическую норму. Другим существенным ее минусом является чрезвычайная изменчивость данных (зависимость от настроения испытуемых, мотивации в различных ситуациях, их состояния в целом). В то же время такая диагностика может дать ценные сведения о психических состояниях и процессах, которые плохо поддаются стандартизации, но имеют большое значение при исследовании. Особенно привлекательна возможность дать качественную оценку, увидеть состояние личности в целом, не дробя ее на процессы, состояния и т. д. В связи с этими особенностями исследователь, практикующий арт-терапевтическую диагностику, должен обладать достаточным профессиональным опытом и психологической интуицией.

Рассмотрим специфику диагностики в различных видах арт-терапии.

Начнем обзор с **песочной терапии**. Один из крупнейших специалистов в области арт-терапии, доктор психологических наук Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева рекомендует в качестве приоритетного метода в работе с неговорящими детьми и взрослыми выбирать именно песочную терапию, так как «язык песочной картины поможет Вам глубже понять внутренние процессы этих людей».

При работе в русле песочной терапии можно диагностировать *наличие конфликтов (внутренних и внешних)* и степень их интенсивности. Об этом будут свидетельствовать «батальные сцены» в песочнице; ситуации, где герой выясняет отношения или пытается скрыться; состояние разрушения или запустения песочной страны. О *типичных способах выхода из трудных ситуаций* расскажет сам клиент, если дать ему соответствующую инструкцию. Например: «Представьте, в песочной стране начались катаклизмы: стихийные бедствия, война, эпидемия и другое. Как будут действовать персонажи? Какие чувства испытывают? Кто какую помощь будет оказывать, каковы мотивы оказания помощи (из чувства сострадания или из чувства долга, ради выгоды и прочее)». А главное, с помощью песочной терапии можно диагностировать *ресурсы студентов и их потенциал*. Если в песочной картине или рассказе о ней есть созидательная идея, стремление, какой-то участок картины «греет душу» или герой картины проявляет гибкость и изобретательность в поисках способов преодоления трудностей, то психолог может сделать на этом акцент, убедить студентов в том, что из любой ситуации выход есть. Часто наличие фигур – помощников или чудесных предметов в песочнице маскируют скрытые резервы студентов. Обратив внимание автора картины на это, можно внушить веру в свои силы и возможности.

Таким образом психодиагностика в песочной терапии происходит путем анализа 1) сюжета песочной сказки; 2) чувств, возникающих в процессе рассматривания песочной картины; 3) расположения фигурок в песочнице и их символического значения.

Групповая психодиагностика в рамках данного направления позволяет выявить характер взаимодействия в группе («стиль ситуативной коммуникации – ССК»); распределение ролей в группе; стиль поведения каждого участника группы.

Такая диагностика особенно важна для студентов-первокурсников с целью эффективной адаптации к обучению в вузе, усовершенствования психологического климата в группе. Правда, данная диагностика довольно продолжительна по времени (наблюдение за ССК в одной группе занимает не менее 3–5 сеансов). Если все это время стиль коммуникации сохранялся, можно говорить об его устойчивости. По каждому виду ССК (сотрудничество, ассимиляция, «параллельная игра», конфронтация, «борьба за территорию») разработаны рекомендации для развития позитивной коммуникации, сплоченности группы.

Не менее популярен среди студентов метод фототерапии. Создатель метода терапии творческим самовыражением, известный психотерапевт М. Е. Бурно так отзывался о диагностическом потенциале **фототерапии**: «... любой творческий снимок (слайд) – будь то гусеница или цветок – это «автопортрет» в том смысле, что снято это «по-своему», отражает индивидуальность, особое настроение снимающего». Действительно, фотография передает личное отношение к изображенному событию, чувства, эмоции и мысли фотографа. Ведь кадр – это всегда субъективный, личностный взгляд на мир, а не простое зеркальное отражение реальности. Более точная диагностическая информация будет в том случае, если к демонстрации снимков добавить комментарии автора, рассказ-пояснение. С помощью фототерапии можно не только *прояснить актуальное психическое состояние, но и проследить динамику внешних и внутренних изменений личности*. Правда появляется эта возможность только в случае наличия большого количества снимков, сделанных в разные периоды жизни. Одна из любимых студенческих форм работы с фотографией – это создание музыкально-слайдовых композиций, объединенных какой-либо темой. Например, «Эмоции и чувства: радость, горе, любовь, разочарование, страх, злость и т. д». Часто, несмотря на то, что в композиции большая часть снимков – это картины природы и неодушевленные объекты, демонстрация заканчивается обсуждением личных воспоминаний, жизненных случаев.

Сочинение своих сказок, переписывание историй и их анализ – основные формы работы, позволяющие собрать диагностический материал в другом направлении арт-терапии – **сказкотерапии**. Техники проективной психодиагностики этого метода также ориентированы не только на поиск

проблем студента, но и на поиск ресурсов, которые помогают сделать акцент на понимании внутреннего мира клиента и формировании перспективных задач психологической работы с ним.

Диагностическая сказка предполагает выявление уже имеющихся жизненных сценариев и стратегий поведения студента. Инструкции, которые предъявляются в данном случае, такие: «Напишите сказку из двух частей про свою жизнь. Первая часть начинается в детстве и заканчивается Вашей настоящей жизнью, а вторая – уже про жизнь завтрашнюю или идеальную, ту, которой Вы только хотите жить. Работайте быстро и интуитивно, записывая первое, что приходит в голову». Иногда в качестве разминки предлагается ответить на следующие вопросы: «Как называется Ваша сказка? Какая она? Счастливая или печальная? Интересная или скучная? Динамичная или статичная? Комичная или трагичная? Опишите в нескольких предложениях заключительную сцену: чем заканчивается Ваша сказка? Кто Ваш любимый герой? Это может быть персонаж детской сказки, мифа, возможно, это герой или героиня пьесы, книги или фильма, а может быть, этого героя знаете только Вы один. Можно представить себя в образе животного, птички, рыбки, растения, силы природы, далекой звезды и т. д.». Анализ истории поможет выявить *базовый жизненный сценарий, ставшие привычными способы реагирования – поведенческие стереотипы студента*. Ключевыми характеристиками в анализе сказки будут основная тема, сюжет, линия главного героя, энергоинформационное поле (ощущения, чувства, мысли, впечатление от сказки). Даже такой простой прием для разминки, как написание сказок по кругу, иногда весьма информативен для участников. Суть упражнения в следующем. Студенты сидят за круглым столом, пишут начало своей сказки и передают ее по часовой стрелке; затем в чужой сказке каждый пишет несколько предложений – продолжения чужой сказки; снова листки передаются. Когда все сказки сделают полный круг и вернуться к «автору», необходимо дописать финал. Обычно упражнение проходит очень весело, быстро создается дружелюбная атмосфера. Эта техника не только способствует эмоциональной разрядке, развитию спонтанности, снятию зажимов, но может служить иллюстрацией к диагностическим возможностям сказкотерапии. Так, если выписать все предложения одного студента из разных сказок, то получится необычная

история, которая иногда многое расскажет самому автору о ведущей теме его переживаний, привычном стиле поведения или о насущных потребностях. Иногда в сказках студентов с нарушениями слуха появляется персонаж, непохожий на других и страдающий от этого. Эти сюжеты с большой долей вероятности являются индикаторами непроработанных личностных проблем студента, его протест против сложившихся жизненных обстоятельств. Можно рекомендовать такому студенту написать психокоррекционную сказку для детей на похожую тему. Сочинение истории по специальному алгоритму с обязательным условием счастливого финала благотворно сказывается на душевном состоянии автора-сочинителя и иногда приводит к переосмыслению событий собственной жизни. Некоторые студенты входят во вкус и вслед за психокоррекционной сказкой сочиняют и психотерапевтическую историю, которая помогает принять испытания, выпавшие на их долю, почувствовать себя в позиции сильного. Ведь работа над анализом сказок учит студентов, что испытания даются сильнейшему; тому, кто сможет их перенести; и в результате всех перипетий главный герой становится мудрее, добрее и, в конечном итоге, счастливее. Психотерапевтическая сказка помогает студентам открыть внутри себя источник силы, активизировать ресурсы, понять свое предназначение.

**Изотерапия** может считаться первым исторически сложившимся видом арт-терапии. Часто под термином «арт-терапия» подразумевают именно изотерапию. Исследователями обнаружена чрезвычайная польза рисования при изучении умственного, психосексуального развития, характера, аффективной сферы личности, проблемных зон, скрытых ресурсов и других особенностей.

Согласно теории К. Юнга, индивидуальное или коллективное бессознательное может проявляться в искусстве через образы и символы. Часто содержанием бессознательного становятся жизненные проблемы, которые не нашли своего полноценного решения и были загнаны в тайники души механизмами психологической защиты. Поэтому, опираясь на символы продуктов творчества, можно найти путь к «психологически не преработанным» в полной мере событиям прошлого.

В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В. Е. Фолке, Т. В. Келлер, Р. Б. Хайкин, М. Е. Бруно) выделяют два направления: пассивное и активное. Пассивный метод

предполагает использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации. Активное направление побуждает к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности. Рассматривание репродукций шедевров художественного творчества в русле пассивного направления не оказывает столь сильное впечатление, которое создается при восприятии оригиналов. Студенты с удовольствием откликаются на предложение провести некоторые семинары по изотерапии в стенах Третьяковской галереи или ГМИИ им. А. С. Пушкина. Такие занятия тоже могут вносить свою лепту в процесс диагностики. Задание – составить список картин, которые могли бы быть иллюстрацией к основным эмоциям (радость, горе, гнев, стыд, интерес, удивление, печаль, отвращение, презрение, страх) – раскрывает свой диагностический потенциал на завершающем этапе. Анализ индивидуальных списков нередко открывает *ведущие чувства, страхи и надежды*. Так, среди студентов с нарушениями слуха распространен страх тишины или его антипод – страх громких звуков. Вероятно, причиной этому является боязнь окончательно потерять слух. Характерно, что нормально слышащие студенты этот вид страха даже не вспоминают. Для борьбы с подобными страхами опять же идеально подходят методы арт-терапии. В соответствии с концепцией М. Намбург, в результате художественных занятий постепенно преодолеваются сомнения в своей способности свободно выражать страхи, потребности, фантазии в рисунках. Э. Крамер основным фактором в достижении положительных эффектов изотерапии считает неограниченные возможности самого процесса художественного творчества, дающего возможность выражать и повторно переживать внутренние конфликты, которые «в процессе творческого акта переживаются вновь, осознаются и, в конечном счете, разрешаются».

Безусловным достоинством изотерапевтической диагностики является ее безоценочность и, как следствие этого – возможность выявить те особенности личности, которые в ситуации формальной коммуникации сознательно скрываются. Иллюстрацией этому может быть сравнительное исследование результатов стандартизированных методик, направленных на исследование личностной идентичности (тесты М. Куна и Т. Макпартленда) и спонтанного рисунка на тему «Кто Я?». Как показывают результаты эксперимента Л. Д. Лебедевой, графические образы точнее, нежели слова, приближаются к



реальности. «Рисунок как бы снимает психологические защиты автора, проясняет многие скрытые смыслы, воспроизводит отношение к себе, в том числе и неосознаваемое...».

Даже выбор художественных материалов в изотерапии несет диагностическую нагрузку. Если студент неуверен в себе или просто устал, он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее при работе с материалами, которые легче контролировать (карандаши, мелки, фломастеры). Более уверенные в себе студенты, доверяющие арт-терапевту, скорее выберут краски, пастель и глину – материалы, предоставляющие возможность более глубокого самовыражения.

При восприятии продуктов изобразительного творчества обращают внимание на следующие диагностические моменты (по **Г. М. Ферсу**):

- какое чувство передает рисунок, коллаж, скульптура;
- что выглядит странным (указание на наличие у испытуемого специфической проблемной области, о существовании которой он может и не знать);
- чего не хватает у данного объекта. Недостающие элементы большей долей вероятности обозначают или символизируют то, чего не хватает этому человеку в жизни;
- что находится в центре (часто это указание на суть проблемы или на то, что для человека является главным);
- каковы размеры и пропорции изображенных объектов. Большие объекты призваны усилить, а чрезмерно уменьшенные – принизить. Искажение формы, пропорции может символизировать проблемную область;
- есть ли повторяющиеся объекты. Число объектов во многих случаях играет для клиента большую роль, поскольку имеет отношение к единицам отсчета времени или значимым событиям в прошлом, будущем или настоящем;
- есть ли подписи на работах. Они могут использоваться для того, чтобы внести ясность и уменьшить возможность неправильной интерпретации данной работы, что может отражать степень доверия к невербальному способу общения;
- последовательность выполнения отдельных частей рисунка; что рисуется в первую очередь;
- какие объекты прорисованы тщательно, какие выполнены небрежно;

- спонтанные речевые высказывания;
- динамику изменения рисунков на одну и ту же тему.

При анализе продуктов творчества важно отталкиваться от интерпретаций автора рисунка и не навязывать свои собственные проекции. Арт-терапевт не интерпретирует, а помогает клиенту выразить и попытаться понять свои ассоциации. При этом важно не забывать, что не всякая художественная работа, возникшая в процессе изотерапии, ведет к самопознанию или хотя бы слабому прикосновению к «Я». Л. Д. Лебедева даже утверждает, что «терапевтическое рисование не является методом диагностики в общепринятом понимании. Это – деликатная, гуманная возможность понаблюдать за человеком в процессе спонтанного творчества, приблизиться к пониманию его интересов, ценностей, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие».

Для чего нужна диагностика студентов? Прежде всего, это способ самим студентам узнать себя самого. Во-вторых, в процессе овладения студентами знаниями о диагностике в рамках этого метода, существенно повышается заинтересованность и мотивация к изучению психологии. В-третьих, такая ненавязчивая диагностика помогает выявить студентов, которым действительно нужна психологическая помощь. В данном случае излишним будет напомнить о принципе конфиденциальности. В ходе психологической диагностики преподавателю могут открыться серьезные проблемные области или факты, имеющие глубоко личное значение для студента. Ни в коем случае нельзя озвучивать их в присутствии группы.

Диагностическая деятельность со студентами, имеющими нарушения слуха, должна быть «экономной». То есть особенности развития студентов не позволяют использовать громоздкие диагностические методики, требующие не только существенных временных затрат, но и значительного эмоционального, психического напряжения. В данном случае щадящая арт-терапевтическая диагностика особенно рекомендована студентам с ограниченными возможностями. Вместе с тем такого рода диагностика вряд ли может быть отнесена к самодостаточным методам, поэтому в научном исследовании играет вспомогательную роль. Однако в сочетании с другими качественными методами именно арт-терапевтическое взаимодействие позволяет максимально полно и бережно представить феноменологическую картину изучаемых явлений, обеспечить глубокое индивидуализированное их понимание.

Арт-терапия позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально; повышает адаптационные способности; опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления. Поэтому этот метод особенно привлекателен в работе со студентами, имеющими нарушения слуха.

### *Литература*

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Грабенко, Т. М. Чудеса на песке : практикум по песочной терапии. – СПб, 2005.
2. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб., 2008.
3. Психологическая диагностика : учебное пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М., 1997.
4. Ферс, Г. М. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. – СПб., 2000.
5. Речицкая, Е. Г. Использование искусства как средства реабилитации школьников с нарушениями слуха // Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М., 2005.

## **2.6. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации студентами с нарушениями слуха в общении**

Словесный язык, или вербальная система коммуникации, – основное средство общения в человеческом обществе. Люди с нарушением слуха между собой часто общаются с помощью невербальных средств – жестов. Причем используются они по-разному, в зависимости от целей и ситуации общения.

Г. Л. Зайцева отмечала, что высказывания разговорной речи являются результатом взаимодействия вербальных и невербальных компонентов, причем вербальная составляющая в них – центральная. Совокупность жестов, используемых в качестве невербальных компонентов в высказываниях разговорной речи, не составляет самостоятельной коммуникативной системы.

Система жестового общения лиц с нарушениями слуха имеет сложную структуру, включает две разновидности: русский жестовый язык и калькирующую жестовую речь.

В настоящее время на международных форумах глухих используется система общения, получившая название международной жестовой язык. На международном жестовом языке выступают глухие докладчики, на нем осуществляется перевод всех устных выступлений.

Вербальные и невербальные средства общения оказывают огромное влияние на общее развитие и общение людей с нарушенным слухом с окружающими.

Одним из специфических средств общения лиц с нарушением слуха является дактильная речь. Дактильная речь – это такая форма речи, в которой, воспроизводя слово, говорящий пользуется знаками, изображенными в пространстве, с помощью пальцев.

В дактильной азбуке, как и в буквенной, 33 знака, каждый дактильный знак точно соответствует букве алфавита, и многие знаки в дактильном изображении напоминают буквы печатного и рукописного шрифтов.

Дактильный знак не только легче воспринимать, но и значительно легче воспроизвести, чем звук. И это очень важно, потому что таким образом можно обратиться к окружающим с помощью слова, назвать, как слышащему, любой предмет, но делать это не только произнося слово устно, но и «произнося» его пальцами, или продактилировать слово без устного проговаривания (например, в учебной аудитории для кого-то из студентов).

В России обучение детей с нарушением слуха осуществляется в специальных учреждениях **I–II вида по коммуникативной** системе, в основе которой лежит формирование словесной речи как средства общения.

Коммуникативная деятельность глухих может осуществляться при помощи словесной речи, дактилологии и жестовой речи.

Обязательным требованием к абитуриентам, поступающим по специальности «Сурдопедагогика» (для лиц с нарушением слуха) является владение словесной речью. Большинство поступающих также владеют и невербальными средствами общения – дактилологией и жестовой речью. Кроме того, во **II семестре** 1 года обучения в рамках изучения курса «Вербальные и невербальные средства коммуникации» студенты знакомятся с теоретическими положениями устройства жестового языка, структурой и функцией дактильной речи, лексическим составом, развитием и функционированием жестовой речи, пробле-

мами использования тактильной и жестовой речи в обучении и другими вопросами.

Большинство студентов с нарушением слуха имеют индивидуальные звукоусиливающие слуховые аппараты и способны с их помощью воспринимать звуки окружающего мира и речи. Но возможности по восприятию речи у них не одинаковы, так как потери слуха у всех разные. Среди них есть глухие студенты, а также студенты со средней и тяжелой степенью тугоухости.

Необходимо отметить, что в общении между собой они чаще пользуются невербальными средствами – тактильной и жестовой речью.

Исходя из перечисленного, важно изучить роль вербальных и невербальных средств коммуникации в процессе общения молодых людей с нарушенным слухом в окружающем мире.

Нами было проведено анкетирование 40 студентов I–V курса отделения сурдопедагогики МПГУ.

Мы стремились определить, в каком соотношении молодые люди с нарушенным слухом используют в своей жизни средства вербальной и невербальной коммуникации.

Была подготовлена анкета, имеющая 2 основных раздела.

В первый раздел вошли вопросы, ответы на которые давали нам общие сведения об испытуемых и были важны нам для понимания образа их жизни, особенностей личности и ощущения комфортности в настоящий момент жизни.

Во второй раздел вошли вопросы, характеризующие взаимоотношения студентов в каждом социуме, котором они чаще всего бывают «В семье», «В кругу друзей», «Во время учебы». Эти вопросы необходимы для установления точной информации о применении вербальных и невербальных средств коммуникации, и в какой ситуации их применение необходимо.

Данные первого раздела.

Анкетирование показало, что большинство испытуемых имеют снижение слуха на уровне 3–4 степени тугоухости.

Более половины из них заканчивали специальные (коррекционные) школы I–II вида, школы-интернаты для глухих и слабослышащих. Некоторые начали обучение в массовых общеобразовательных школах, а затем перешли в специальные школы. Большинство свободно владеют невербальными средствами коммуникации. Значительная часть из них освоили тактильную и жестовую речь, общаясь

со своими друзьями, одноклассниками и родителями, а также с сокурсниками. Многие опрошенные достаточно легко и без затруднений освоили невербальные средства коммуникации. У остальных затруднения в ходе изучения жестов связаны с трудностями в запоминании конфигурации жестов и движениях, кроме того возникла необходимость в выработке подвижности пальцев рук для четкого и быстрого дактилирования.

Многие из испытуемых собираются использовать в своей деятельности в будущем и вербальные, и невербальные средства коммуникации. Часть из них знают, где и в каких отраслях хотели бы работать. Они мечтают о творческой работе: в коррекционно-развивающем центре, в сфере образования, в издательстве, в сурдоцентре, в детском саду или школе, дефектологом. Для половины опрошенных в дальнейшем не имеет значения, будут ли их окружать люди с нарушенным слухом или без него.

Данные второго раздела.

«В семье».

Значительная часть родителей опрошенных глухих и слабослышащих студентов не имеют нарушений слуха, не владеют невербальными средствами общения и, значит, общаются со своими детьми с помощью вербальных средств, то есть словесной речью. Все эти родители стремятся к тому, чтобы их дети общались словесной речью, советуют им это и все для этого делают. Остальные родители имеют нарушения слуха, общаются со своими детьми с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации. При общении отдают предпочтение невербальным средствам коммуникации, воспринимают такое общение, как естественное.

«В кругу друзей».

Большинство друзей наших студентов имеют нарушения слуха, почти все они владеют невербальными средствами коммуникации, но только незначительная часть из них пользуются при общении друг с другом невербальными средствами. Большинство из них предпочитают в ходе общения пользоваться как словесной речью, так и жестовой. Единицы среди них имеют друзей с нарушением слуха или без него, которые не владеют невербальными средствами, и они общаются с помощью словесной речи. Они любят проводить свободное время совместно в музеях, на тренировках, в кино, театрах, кафе и гулять в свободные минуты.

«Во время учебы».

Все испытуемые считают своими однокурсниками только тех студентов, кто учится с ними в одной группе и у этих студентов есть нарушение слуха. Большинство из них владеют дактильной и жестовой речью и пользуются ими при общении друг с другом. Они же отмечают, что им приходится в различных ситуациях пользоваться и словесной, и жестовой речью. Это такие ситуации, когда испытуемые боятся неверно воспринять информацию с помощью словесной речи или, когда затруднено восприятие слов устной речи из-за плохого освещения, шума или по другим причинам.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: большинство испытуемых имеют остатки слуха на уровне средней и тяжелой тугоухости, часть из них глухие; большинство обучались в специальных (коррекционных) школах и пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами; они способны воспринимать речь как слухо-зрительно, так и только на слух; пользуются при общении с окружающими словесной или жестовой речью в зависимости от сложившейся ситуации: с родителями – словесной или жестовой речью, с друзьями и однокурсниками – как только жестовой речью, так и по необходимости – то словесной, то жестовой. Причинами такого предпочтения являются легкость и точность передачи и восприятия информации с помощью жестов и дактилирования.

### *Литература*

1. Зайцева, Г. Л. Дактилология. Жестовая речь. – М., 2004.
2. Сурдопедагогика / под ред. Е. Г. Речицкой. – М., 2004.

## **2.7. Организация изучения профессионально важных качеств будущих сурдопедагогов с нарушенным слухом**

Вопрос изучения профессионально важных качеств субъекта самоопределения был и остается весьма актуальным в современных условиях. Особенно острым он является для лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как, к сожалению, спектр профессий, доступных для них, не так широк. Это определяется рядом факторов: наличием проблем со здоровьем, накладывающих прямой запрет на профессии; отсутс-

твием адекватных условий обучения для конкретных категорий инвалидов в учебных заведениях, где дают профессии, доступные им; отсутствием или недостаточным количеством доступных рабочих мест для инвалидов и другое.

Многие обозначенные барьеры можно снять, изучив возможности самих субъектов самоопределения и их соответствие выбираемым профессиям. Важно также, чтобы полученная информация была донесена до потенциальных работодателей и общества в целом, а не осталась простой констатацией изученных фактов.

На кафедре сурдопедагогики дефектологического факультета ФГБОУ ВПО «МПГУ» созданы условия для подготовки лиц с нарушениями слуха к профессиональной педагогической деятельности. Многолетний опыт работы с этой категорией студентов позволяет говорить о возможности их успешной деятельности в указанной сфере. Созданные на дефектологическом факультете уникальные условия для получения образования лицами с нарушенным слухом способствуют постоянному совершенствованию работы в данном направлении.

Специалистами кафедры определен целый комплекс профессионально важных качеств будущих сурдопедагогов (6, с. 48–64). Часть характеристик личности можно изучить в процессе самоопределения в условиях школы, чтобы иметь возможность дать четкие рекомендации по выбору профессии конкретной группы (в нашем случае это профессии типа «человек-человек», согласно классификации Е. А. Климова). Для личности сурдопедагога важными являются также ценностные ориентации в жизни, которые целесообразно изучить в довузовский период. Тогда же необходимо выявить сформировавшиеся к старшему школьному возрасту интересы и предпочтения в деятельности.

В то же время есть ряд характеристик, которые можно рассматривать в динамике (начиная с выпускных классов и заканчивая старшими курсами в вузе), так как в условиях специально организованного образовательного процесса они получают достаточно успешное развитие (коммуникативные и организаторские способности, педагогический такт, психолого-педагогическая наблюдательность, компетенции в области исследовательской и проективной деятельности). В современных условиях также необходимо давать оценку готовности будущего специалиста к инновационной деятельности. В связи с этим в процессе обучения в вузе уделяется внимание таким



характеристикам личности педагога, как мотивационно-творческая направленность и креативность.

Опыт нашей работы показал, что изучение профессионально важных качеств будущих педагогов с нарушениями слуха – длительный процесс, требующий выделения следующих этапов:

I – школьный этап;

II – обучение в вузе (I ступень – выбор профиля);

III – обучение в вузе (II ступень – выбор модуля);

IV – обучение в вузе (III ступень – выбор места работы);

V – работа по специальности.

Раскроем содержание каждого из этих этапов.

Основную работу по профориентации на этапе школьного обучения выполняют сотрудники школы (психолог, классный руководитель, социальный педагог, учитель труда). Однако нельзя преуменьшать здесь роль специалистов вуза – они не только могут познакомить учащихся с профессиями, к которым готовят студентов, но и провести изучение учащихся с целью выявления у них определенной профессиональной направленности и ряда базовых качеств, необходимых для конкретных профессий. По результатам такого исследования могут быть даны более четкие рекомендации о тех видах трудовой деятельности, к которым неслышащие ребята окажутся наиболее способными, смогут успешно реализовать себя.

Интересны для старшеклассников с нарушенным слухом такие формы профориентационной работы, как клубы, в условиях которых решаются важные для учащихся вопросы личностного самоопределения [1].

Второй этап включает в себя не только выбор вуза, но и выбор профиля, по которому хотел бы пройти подготовку будущий студент. Организуемые вузом дни открытых дверей позволяют неслышащим сориентироваться в предлагаемых направлениях подготовки, а также условиях обучения внутри каждого направления. Дополнительные дни открытых дверей – дни факультетов – помогают абитуриентам познакомиться с преподавателями, которые обеспечивают основной учебный процесс и оценить, насколько комфортно им будет в непосредственном общении с ними, каков их стиль и методы работы с лицами с нарушенным слухом. Желающие могут пройти в эти дни более углубленное тестирование, чтобы точнее определиться с будущим профилем.

Третий этап – собственно обучение в вузе. Первые два года студенты проходят подготовку по основному профилю. В процессе обучения не только изучается дальнейшее развитие необходимых сурдопедагогам качеств, но и формируются новые – в специально организованных условиях (в том числе во время первых практик). Сообразно с проявившимися у студентов качествами и новыми, более определенными интересами в сфере психолого-педагогической деятельности, предлагаются на выбор модули для дальнейшего обучения.

На четвертом этапе, когда студент решает, какое место (должность) ему выбрать, проводится диагностика, позволяющая учесть соответствующие компетенции и личностные качества каждого. Это обеспечивает обоснованность и надежность рекомендаций, даваемых кафедрой неслышащим выпускникам.

Для нас очень важна также и работа по послевузовскому сопровождению лиц с нарушениями слуха, поэтому мы стараемся поддерживать контакты с ними. Современные коммуникационные технологии облегчают эту задачу – появилась возможность дистанционно отслеживать дальнейшее профессиональное развитие лиц с нарушениями слуха.

Вопросы организации изучения профессионально важных качеств будущих сурдопедагогов с нарушенным слухом в различных аспектах рассматриваются в сборнике кафедры сурдопедагогике [5]. Здесь представлены учебно-методические комплексы ряда дисциплин, в процессе изучения которых студенты получают возможность не только ознакомиться с требованиями к личности и деятельности сурдопедагога, но и оценить себя, свою готовность к работе и самосовершенствованию в избранной профессии.

### *Литература*

1. Алексеевских, Д. Ю. Новые пути формирования профессиональных интересов у неслышащих подростков // Вопросы сурдопедагогике: история и современность. – М. : Прометей, 2001. – С. 131–139.

2. Большакова, Е. А. Подготовка к социально-педагогической деятельности лиц с нарушениями слуха в системе высшего дефектологического образования // Вопросы теории и практики сурдопедагогике. Межвузовский сб. науч. трудов. – Вып. 2 / отв. ред. Г. Н. Батов. – М. : РИЦ «Альфа», МГОПУ, 2001. – С. 14–18.

3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л. М. Митиной. – М. : «Академия», 2005. – 336 с.

4. Речицкая, Е. Г. Высшее гуманитарное педагогическое образование молодежи с нарушениями слуха – путь к успешной реабилитации и интеграции в общество // Вопросы сурдопедагогика: история и современность. – М. : Прометей, 2001. – С. 28–39.

5. Совершенствование подготовки сурдопедагогов в новых условиях высшего педагогического образования / под ред. Е. Г. Речицкой. – М.: Изд-во «Прометей», 2009. – 528 с.

6. Сурдопедагогика / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. – 655 с.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов**

1. Что такое адаптация? Охарактеризуйте стадии адаптации студентов-первокурсников в вузе.

2. В чем проявляются особенности социальной адаптации в вузе студентов-первокурсников с нарушениями слуха?

3. Перечислите основные направления работы по социальной адаптации с глухими и слабослышащими первокурсниками.

4. Раскройте содержание работы по адаптации студентов с нарушениями слуха к обучению в вузе.

5. Охарактеризуйте современные концепции развития интеллектуальной и творческой одаренности. Преломите эти концепции по отношению к личности педагога в целом и учителя-дефектолога в частности.

6. Составьте психологический портрет сокурсника по критерию «Творческие способности».

7. Подготовьте презентацию на тему «Методики диагностики и условия развития творческих способностей студентов с нарушением слуха в процессе обучения в вузе».

8. Подготовьте в портфолио пакет диагностических материалов по изучению особенностей адаптации студентов с нарушением слуха к обучению в вузе, по развитию креативных способностей, речемыслительной деятельности, коммуникативных и организаторских способностей.

9. Сформируйте пакет методических и дидактических материалов по современным личностно и социально ориенти-

рованным технологиям развития творческих способностей школьников и реализуйте их в период прохождения педагогической практики.

10. Подготовьтесь к обсуждению на круглом столе следующих вопросов:

а) использование жестовой речи и ее разновидностей (РЖЯ, КЖР) в учебном процессе студентов с нарушением слуха: всем ли нужен перевод, какие пожелания возникают (у студентов с нарушением слуха) к сурдопереводу, в каких случаях (на каких занятиях) он необходим?

б) необходимо ли использование дактилологии и жестовой речи в обучении школьников в условиях специального образовательного учреждения и инклюзивного обучения, и если да, то в каких классах, при обучении каких школьников (глухих, слабослышащих, с комплексными нарушениями)? Должен ли быть переводчик жестового языка в школе, где вместе обучаются неслышащие, слабослышащие и другие дети)?

11. Какие профессии не рекомендуются лицам с нарушенным слухом? Со всеми ли ограничениями вы согласны и почему?

12. Какие условия, по вашему мнению, должны быть созданы для глухих и слабослышащих студентов в вузе?

13. Проанализируйте варианты трудоустройства, предлагаемые в настоящее время глухим и слабослышащим людям.

14. Подберите примерный комплекс методик, необходимых, на ваш взгляд, для выявления у школьников с нарушенным слухом направленности на педагогическую деятельность и качеств, необходимых для сурдопедагога.

15. Разработайте свой вариант «Памятки абитуриенту», которая поможет выпускникам школ 1-го и 2-го вида на Дне открытых дверей оценить условия обучения, предлагаемые им вузом.

16. Составьте примерный план консультации-собеседования со студентом на этапе выбора им места работы и должности.

17. Раскройте диагностический потенциал арт-терапевтического задания «Я-сообщение от имени объекта или персонажа картины», выполненного слабослышащим студентом (тексты приводятся в авторском изложении):

- **В. В. Пукирев «Неравный брак» (молодой человек В.):**

– Я молодой человек. Стою рядом с ней. Она его не знает, богатого старика. Чувствую себя печаль, грусть,

---

переживание. Моё мнение для неё нет души любви за богатого старика. Я чувствую, что она убежит от него.

- **И. К. Айвазовский «Черное море» (молодой человек В.):**  
– Я вольное море. Чувствую себя злость, переживание, конфликт с врагами.
- **В. Г. Перов «Приезд институтки к слепому отцу» (молодой человек В.):**  
– Скучно жить без помощи. Чувствую себя страх, потеря свою жизнь без ценности. Я чувствую тепло, когда дочка приехала домой из института. Потрогал её руки, лицо, слышу её голос.

## **Раздел 3.**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

### **3.1. Педагогическое тестирование в системе формирования профессиональных компетенций у студентов с нарушениями слуха**

На современном этапе в системе высшего профессионального образования широко используется педагогическое тестирование (В. П. Пугачев, 2002; М. Б. Чельшкова, 2002; И. Н. Гулидов, А. Н. Шатун, 2003, С. Д. Смирнов, 2009, О. В. Макарова 2006, Е. З. Яхнина, О. В. Макарова 2010 и другие).

Применение педагогических тестов способствует реализации всех функций контроля, отвечает основным его принципам, создает условия для повышения качества обучения в условиях совершенствования системы управления формированием профессиональных компетенций, открывает новые возможности индивидуализации образовательного процесса, усиления у студентов мотивации к высокому качеству образования.

В системе профессиональной подготовки в вузе педагогическое тестирование целесообразно использовать, прежде всего, с целью изучения подготовленности студентов к овладению содержанием новой дисциплины на основе компетенций, сформированных в процессе предшествующего образования, а также для систематического мониторинга и оценки качества овладения содержанием дисциплины в комплексной системе контрольных мероприятий.

Педагогическое тестирование является быстрым и весьма эффективным способом контроля овладения содержанием дисциплины студентами, способствующим формированию профессиональных компетенций в условиях своевременного устранения выявленных недостатков. Диагностическая функция педагогического тестирования реализуется в выявлении пробелов в подготовке студентов и принятия по его результатам управленческих решений, необходимых для установления причин пробелов, получения информации о характере

трудностей каждого студента, совершенствовании образовательного процесса в целом.

В процессе внеаудиторной самостоятельной работы применяется формирующее тестирование как средство самопроверки студентами овладения содержанием каждой темы (раздела, модуля), что также способствует своевременному устранению выявленных недостатков.

Рассмотрим подходы к использованию тестирования на примере дисциплины подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование «Технологии обучения восприятию и воспроизведению устной речи».

В соответствии с ФГОС ВПО в содержании дисциплины «Технологии обучения лиц с нарушением слуха восприятию и воспроизведению устной речи» отражены научно-теоретические основы современной системы обучения восприятию и воспроизведению устной речи лиц с нарушениями слуха; педагогические технологии выявления нарушений слуха как части комплексного аудиолого-педагогического обследования детей и взрослых; методика развития речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, обучения произношению детей с нарушениями слуха (с использованием различных типов электроакустической аппаратуры); современная система работы по развитию восприятия и воспроизведения устной речи, восприятия неречевых звучаний, выключая музыку, у детей младенческого и раннего возраста в условиях семейного воспитания под руководством сурдопедагога сурдологического центра, в ДОУ компенсирующего и комбинированного видов, в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II видов, в условиях инклюзивного обучения; слухоречевая реабилитация лиц с нарушениями слуха в системе профессионального образования; система восстановления и развития устной коммуникации у внезапно оглохших детей и взрослых; система специального педагогического сопровождения глухих детей и взрослых при кохлеарной имплантации; консультирование родителей по вопросам развития восприятия и воспроизведения устной речи в процессе семейного воспитания.

Для изучения данной дисциплины студентам необходимы профессиональные компетенции, сформированные в процессе предшествующей подготовки, прежде всего, при изучении дисциплин «Информационные технологии в специальном образовании»; «Анатомия, физиология и патология органов

слуха и речи», «Психолингвистика», «Современный русский язык», «Сурдопедагогика», «Сурдопсихология», «Аудиология и слухопротезирование».

При разработке контрольных работ учитывается необходимость создания нескольких вариантов, одинаковых по уровню сложности и содержащих равное количество заданий по материалу разных курсов, способствующих выявлению подготовленности студентов к изучению данной дисциплины. Тестовые задания, связанные с учебным материалом из разных курсов, должны быть представлены в каждом варианте контрольной работы в случайной последовательности.

В специально разработанных педагогических тестах используется закрытая форма контрольных заданий, предполагающая выбор одного или нескольких правильных ответов из предложенных.

Задания включают основную часть, содержащую постановку проблемы, и четыре варианта готовых ответов, сформулированных преподавателем. При этом задания, в которых только один правильный ответ, два, три и четыре в контрольной работе представлены в случайной последовательности.

При разработке тестовых заданий учитываются требования к используемым формулировкам, разработанные в научно-методической литературе: исключается неясность и двусмысленность формулировок; основная часть заданий формулируется предельно кратко, в форме утверждения, которое обращается в истинное или ложное высказывание после подстановки одного из ответов; задания имеют весьма простую синтаксическую конструкцию, в основной текст вводилось не более одного придаточного предложения; из текста заданий исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа с помощью догадки; основная часть заданий освобождается от всякого нерелевантного материала; в ответах не используются слова «все», «ни одного», «никогда», «всегда» и т. п., а также выражения «ни один из перечисленных», «все перечисленные» и т. п., так как они способствуют угадыванию правильного ответа; все ответы параллельны по конструкции и грамматическим согласованиям с основной частью задания; номер места для правильного ответа выбирался в случайном порядке; в вариантах ответов используются дистракторы – неправильные, но похожие на правильные и потому правдоподобные ответы с учетом того, что дистракторы к каждому заданию равновероятно привлекательны для испытуемых,



не знающих правильного ответа; ни один из дистракторов не является частично правильным ответом, превращающимся при определенных дополнительных условиях в правильный ответ; из числа неправильных исключались ответы, вытекающие один из другого; ответ на одно задание не служит ключом к правильным ответам на другие задания теста, то есть не использовались дистракторы из одного задания в качестве ответов к другим заданиям теста; задания, выясняющие мнение студента по какому-либо вопросу, в контрольную работу не включаются (М. Б. Челышкова, Б. А. Савельев, 1995).

При формулировании вопросов используется общепринятая терминология из учебников и учебно-методических пособий, а также других видов научно-методической литературы, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации или Учебно-методическим объединением по образованию в области подготовки педагогических кадров для обучения студентов высших педагогических учебных заведений и опубликованных в течение последних пяти лет.

Приведем примеры контрольных тестовых заданий:

- Выберите один или несколько правильных ответов:

1. Факторы, влияющие на развитие речи, выделенные Р. М. Боскис, включают:

А: степень снижения слуха;

В: время возникновения поражения слуховой функции;

С: условия, в которых находится ребенок до школы;

Д: индивидуальные особенности ребенка.

2. Анамнез – это

А: совокупность сведений о развитии болезни, условиях жизни, перенесенных заболеваниях;

В: результаты объективного обследования больного, описание его состояния в момент осмотра;

С: информация о больном, собираемая одно- или многократно после окончания первоначального наблюдения (выписки из больницы);

Д: учение о причинах и условиях возникновения болезней.

3. По уровню шума согласные звуки делятся на

А: сонорные;

В: шумные;

С: звонкие;

Д: глухие.

4. В состав периферического отдела слухового анализатора входит

- A: наружное ухо;
- B: слуховые центры;
- C: внутреннее ухо;
- D: среднее ухо.

5. Определите, какому звуку соответствует данная характеристика: «Положение губ и расстояние между верхними и нижними резцами зависит от следующего звука. Кончик языка внизу, спинка в первый момент смыкается с небом; место смычки зависит от следующего звука. В следующий момент смычка взрывается. Мягкое небо поднято и закрывает проход в нос. Голосовые складки разомкнуты».

- A: П
- B: Т
- C: К
- D: М

Контрольное тестирование, направленное на проверку так называемых «остаточных знаний», проводится один академический час, что исключает влияние снижения работоспособности студентов в связи с утомляемостью на результаты проверки. Проверка проводится письменно. Студенты располагаются в аудитории так, чтобы исключить списывание материала друг у друга.

В ходе выполнения контрольной работы студенты выполняют примерно 45 заданий.

Перед проведением контрольной работы студентам обязательно объясняются правила заполнения бланков, на конкретных примерах рассматриваются варианты их заполнения. Специально разъясняются способы исправления допущенных ошибок. Студентам также разъясняется, каким временным ресурсом они располагают для выполнения заданий. Им рекомендуется не тратить время на выполнение задания, если они не знают ответа, а пропустить его и вернуться к нему, если останется время. Только после того, как преподаватель убеждается, что процедура проведения проверки студентам понятна, они приступают к выполнению заданий.

Во время выполнения заданий студентам не позволяется общаться друг с другом. Преподаватель также не отвечает на их вопросы по содержанию контрольной работы, не сообщает им дополнительную специальную информацию после того, как они приступили к выполнению заданий.

При анализе результатов выполнения студентами контрольных работ учитывается, что, если выполнено более 70%

заданий можно считать, что учебный материал, по которому проводится тестирование усвоен (В. П. Беспалько, 1977). При соотношении количества правильно выполненных заданий (в процентах) с общепринятыми оценками по пятибалльной шкале учитываются рекомендации В. П. Беспалько (1977): не менее 90% правильных ответов – отлично, 80%–90% – хорошо, 70%–80% – удовлетворительно, менее 70% – неудовлетворительно.

При выполнении контрольной работы с оценкой «неудовлетворительно» студенты должны переписать контрольную работу, преподаватель выполняет задание преподавателя, связанное с рекомендациями по устранению пробелов в знаниях.

Как отмечалось выше, в системе вузовского образования целесообразно использовать формирующее тестирование, способствующее повышению эффективности внеаудиторной самостоятельной работы студентов, развитию ценностно-смыслового отношения к будущей профессии, активизации самообразования и саморазвития, рефлексивной культуры, способности к проектированию собственной образовательной деятельности.

В содержание внеаудиторной самостоятельной работы студентов, наряду с традиционными заданиями (выполнение заданий, представленных в учебниках и учебных пособиях, конспектирование научно – методической литературы, подготовка списков публикаций в периодических изданиях по определенной теме, подготовка докладов, рефератов, эссе, презентаций, разработка конспектов уроков и занятий, календарных планов, дидактических материалов, методический анализ конспектов уроков и занятий, работа со школьной документацией, на основе анализа протоколов обследования детей выработка рекомендаций по развитию речевого слуха, обучению произношению и другое) последовательно включаются различные виды заданий тестовых заданий, разработанные с учетом характера познавательной деятельности обучаемых в соответствии с уровнем знаний (В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур, 1989).

Отбор содержания учебного материала для тестовых заданий осуществляется с учетом требований необходимости и достаточности объема информации в соответствии с уровнем развития науки и практики, преемственности с аудиторными занятиями (лекциями, практическими занятиями), внутрипредметной и межпредметной значимости изучаемых тем.

Предусматривается последовательное выполнение заданий, соответствующих четырем уровням усвоения знаний (В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур, 1989). На первом уровне используются следующие задания тестового характера:

Опознавание объектов, явлений и понятий (выбор из альтернативы «да» – «нет»), например:

- Верно ли утверждение?

Надгортанное произнесение Т хорошо улавливается на слух; обращение к тактильно-вибрационному контролю не эффективно:

Да

Нет

- Верно ли утверждение?

В дошкольный период глухих детей учат узнавать на слух знакомые им стихи и песенки.

Да

Нет

- Верно ли утверждение?

На индивидуальных занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида, начиная с VI класса, каждый новый текст предлагается сразу на слух.

Да

Нет

Выбор из нескольких вариантов ответов, включающих верные и ошибочные, или только верные, например:

- Выберите правильный ответ или несколько правильных ответов:

Какие звуки в первоначальный период обучения произношению в соответствии с сокращенной системой фонем могут заменяться звуком С

А) з, ц, щ

Б) з, ц, ч, щ

В) с', з, з', ц

- Выберите правильный ответ или несколько правильных ответов:

Цель фонетической зарядки

А) предупредить распад неустойчивых навыков

Б) закрепить вновь приобретенные умения

В) дать определенную установку на правильное произношение, на последующее учебное и внеклассное время, закрепить вновь приобретенные произносительные умения, предупредить распад неустойчивых навыков.

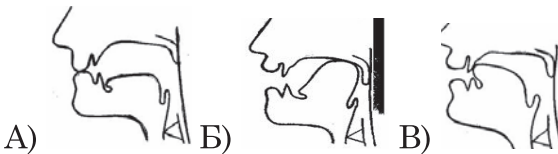
Классификация признаков, объектов, явлений, то есть соотнесение нескольких признаков с несколькими объектами, явлениями и понятиями, например:

• Установите соответствие:

- |  |                     |
|--|---------------------|
| 1. Речевой материал, который воспринимается учащимися на слух в процессе специальной слуховой тренировки   | A: опознавание      |
| 2. Восприятие учащимися на слух речевого материала, знакомого по звучанию вне ситуации наглядного выбора   | B: различение       |
| 3. Восприятие учащимися на слух речевого материала, знакомого по звучанию, после неоднократного предъявления образца звучания в ситуации ограниченного наглядного выбора | C: слуховой словарь |
| 4. Восприятие учащимися на слух речевого материала, незнакомого по звучанию вне ситуации наглядного выбора   | D: распознавание    |

Установите соответствие:

Соотнесите профили артикуляции и звуки:



- 1) К
- 2) П
- 3) Т

На втором уровне используются следующие задания тестового характера:

Конструктивные задания, связанные с подстановкой пропущенного слова (фразы, формулы, определенного признака или элемента деятельности), содержащие в своей формулировке косвенную подсказку, например:

• Дополните:

Важнейшим условием организации образовательно-коррекционного процесса, развития слухового восприятия и

формирования устной речи в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II видов и специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха является создание в школе и дома \_\_\_\_\_ среды.

- Дополните:

Ы-образная артикуляция гласных не затрагивает гласного \_\_\_\_\_.

Конструктивные задания, связанные с подстановкой пропущенного слова (фразы, формулы, определенного признака или элемента деятельности), не содержащие в своей формулировке косвенную подсказку и предполагающие самостоятельный развернутый ответ, например:

- Дополните:

Педагогическое обследование состояния слуха (без использования электроакустической аппаратуры) глухих детей на начало обучения в школе включает:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_

Установление правильной последовательности (действий, процессов, элементов и т. д.), представленных в задании в случайном порядке, например:

- Установите последовательность действий учителя:

Если на фронтальном занятии в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I вида после двукратного предъявления речевой материал на слух не воспринят, то материал

А: записывается учителем на доске (или используется письменная табличка);

В: снова предъявляется на слух;

С: под руководством учителя прочитывается учащимися, учитель побуждает учеников к реализации произносительных возможностей;

Д: предъявляется учителем для слухозрительного восприятия детьми.

Типовые задачи, предполагающие применение известных студентам методических приемов (формул и др.) для ее решения:

- Решите сурдопедагогическую задачу:

Соотнесите результаты обследования восприятия глухим школьником на слух различных по фонетическому составу групп слов (списки Е. П. Кузьмичевой) и данных субъективной тональной пороговой аудиометрии (на начало обуче-

ния). Дайте рекомендации на основе анализа полученных данных.

Ученик А: диапазон воспринимаемых частот 125–4000 Гц, различает слова первой группы.

Анализ полученных результатов:

---

При выполнении внеаудиторных работ студенты с нарушениями слуха часто выполняют задания, связанные с самостоятельной разработкой тестов по теме. Это способствует выделению главного в учебном материале, его более глубокому усвоению. Такой вид работы является ценным также в связи с тем, что в настоящее время тестирование широко используется в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II видов. Поэтому сформированные профессиональные компетенции, связанные с разработкой тестовых заданий, будущие сурдопедагоги смогут успешно реализовывать в практической работе с глухими и слабослышащими детьми.

При проведении на практических занятиях текущего и периодического контроля освоения студентами содержания отдельных тем и разделов дисциплины преподаватель может широко использовать комплексы заданий тестового характера. При этом наиболее полно реализуется оценочная, обучающая и воспитывающая функции контроля, что способствует своевременному и качественному усвоению обучающимися содержания каждой темы. Обязательным является выполнение контрольной работы при достижении не менее 70% правильных ответов. В противном случае необходимым является устранение студентами отдельных недостатков в знаниях в условиях целенаправленного консультирования преподавателем.

Подчеркнем, что при общей рекомендации включения разного видов тестирования в систему высшего профессионального образования лиц с нарушениями слуха, необходимо использование в работе с глухими и слабослышащими студентами заданий, связанных с устным и письменным изложением материала (сообщения, доклады и другое), участием в дискуссиях, обсуждениях (например, при использовании кейс – метода, брейнстриминга), требующих доказательства правильности своей точки зрения и убеждения в этом коллег по группе, а также деловых играх, с помощью которых модели-

руются типичные ситуации образовательно –коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми и взрослыми.

Таким образом, широкое включение в образовательный процесс в вузе разных видов тестирования способствует качественной подготовке бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» («Сурдопедагогика»).

### *Литература*

1. Макарова, О. В., Яхнина, Е. З. Повышение эффективности внеаудиторной самостоятельной работы студентов в системе подготовки сурдопедагогов / Актуальные вопросы современного университетского образования : Мат. XII Российско-американской научно-практ. конф. – Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.

2. Макарова, О. В., Яхнина, Е. З. Использование тестирования в процессе высшего педагогического образования (на примере подготовки сурдопедагогических кадров) / Ученые записки ОГУ. 2010. – № 3, – Ч. 2.

## **3.2. Изучение русского языка студентами с нарушениями слуха на отделении сурдопедагогики**

Русский язык как учебный предмет занимает значительное место в системе подготовки будущих специалистов – сурдопедагогов, сурдопсихологов, так как, кроме общекультурной значимости, создает профессионально необходимую лингвистическую базу не только для изучения таких специальных предметов, как специальная психология, специальная педагогика, специальная методика обучения русскому языку глухих и слабослышащих и других, но и для профессионально грамотного анализа фактов языка и речи, с которыми специалист может встретиться в процессе контактов с глухими и слабослышащими учащимися.

Цель курса русского языка – дать студентам с нарушениями слуха основы лингвистических знаний для работы сурдопедагогами, психологами в специализированных детских садах, школах-интернатах и т. д., а также переводчиками словесной речи для глухих.

Достижению этой цели способствует решение целого ряда задач, связанных со спецификой языка как предмета, а также с психическими и эмоциональными особенностями студентов,



имеющих нарушения слуха. Особая направленность отделения для студентов данной категории выводит на первое место задачу донести до студентов мысль о выполняемой языком основной – человекообразующей функции, обусловленной тем, что русский язык – это форма, средство хранения и передачи информации, знаний, оставленных нам предыдущими поколениями. Поэтому особенно важным является подход к языку с позиций «познавательных механизмов», лежащих в основе мыслительной деятельности человека [1, с. 519] и обеспечивающих систему взаимодействия человека и внешнего мира [2].

Важной задачей является формирование понимания диалектики взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания, что можно демонстрировать уже на материале Введения, то есть таких тем, как «стратификация языка», «единицы уровней языка», «синонимия как один из отличительных признаков богатства литературного языка», «стили и жанры речи», тем более на материале разделов языкознания (фонетики, морфемики, морфологии, синтаксиса).

Одной из актуальных задач для студентов с нарушениями слуха является повышение культуры как устной, так и письменной речи, что связано с пониманием и знанием языковой нормы и норм речи. Решению этой задачи помогает выработка навыков лингвистического анализа речевых фактов (фонологический, фонетический, орфоэпический, орфографический, графический, лексический, словообразовательный, морфологический, синтаксический анализы).

Содержание курса русского языка способствует развитию самопознания, гармонизации межличностных отношений в студенческих (и других) социальных группах и в целом социализации за счет развивающихся в процессе изучения языка, углубляющихся и модифицирующихся культурных, психологических, профессиональных и других составляющих личности. Язык, как средство «познания и репрезентации мира предметов и мира идей» [3, с. 211], осуществления и существования обобщенного, воздействует на говорящего через имя, название, представляющее потенциальную энергию понимания. Постижение языка и его законов пробуждает внутренние возможности студента, создавая условия для его духовного роста, формирования умения понимать других и свободнее общаться. Без этого студент не может состояться как личность.

Изучение русского языка стимулирует глухого студента и помогает освоению науки в целом, поскольку в языке как

высшем продукте мозга отражается качественная сторона деятельности человека. Для будущего дефектолога уровень владения языком и речью прямопропорционален уровню освоения других учебных предметов. Этот факт выявляется как в процессе учебы, так и (тем более) на государственных экзаменах, а также при защите дипломных проектов.

Курс русского языка для студентов с нарушениями слуха строится (в соответствии с разработанной нами Программой (в зависимости от количества отведенных учебных часов) на основе понимания языка, как основного средства общения между людьми как кода, организованного в многоуровневую систему единиц («систему систем»). Последнее подтверждается данными А. Р. Лурии [4] о различных локализациях мозговых центров (синтагматические связи располагаются в центрах передних отделов речевых зон, парадигматические связи – в задних отделах речевых зон) и о том, что синтагматика и парадигматика опираются на разные мозговые механизмы, и при различных поражениях мозга они могут страдать изолированно.

Для сурдоспециалиста важно знать, что из парадигмы **выбирают** нужные единицы языка, а в линейном ряду (в синтагматике, в речи) их сочетают. В результате этих действий могут получаться новые речевые смыслы – новые значения сочетаемых единиц (дериваты), а исходные значения таких единиц вступают в родственные отношения с вновь полученными значениями, так слово *детский* – «признак по отношению к детям», сочетается со словом *сад* – «место, где растут посаженные плодовые деревья и ягодные кустарники», продуктом чего стало новое значение *детский сад* – «учреждение, где воспитываются дошкольники», так называемые деривационные отношения. Парадигматические, синтагматические и деривационные отношения манифестируют системные связи языковых единиц, наблюдаемые на любом из четырех уровней языка: фонемно-фонетическом, морфемно-частеречном, лексико-фразеологическом, синтаксическом.

Изучение единиц языка любого уровня ведется с позиций а) структурно-семантического (с учетом взаимообусловленности формы и содержания) и б) функционального подходов (то есть значений и отношений языковых форм и их значений в контексте, в речи). Например: в предложении *Стол стоит* – слово *стол* в форме Им. п. стоит на месте подлежащего и должно обозначать «деятель» и «его действие»; но, поскольку

окончание именительного падежа оформляет основу *стол* со значением «объект» (а не «субъект», не «лицо», то мы понимаем: «стол» не сам *стал*, а его кто-то *поставил*, и поэтому *стол стоит* (этот смысл возникает в речи; формы языка ведут себя гибко и, в зависимости от контекста, могут варьировать свойственное им в языке значение).

Этот простой пример уже демонстрирует студенту органическую связь между языком, речью и мышлением. В таких случаях (а они разнообразны, и их много) осуществляется межпредметная связь с психологией речи, где рассматривается известная триада «мысль – язык – речь». Психолингвистическая ориентация курса русского языка предполагает при реализации программного материала принципиально различать: а) понятия языка и речи; б) факты лексики и грамматики, поскольку при использовании лексических и грамматических единиц по-разному функционируют различные зоны мозга; в) парадигматические и синтагматические отношения единиц языка, так как они локализуются в разных зонах мозга; г) явления неисчерпаемости и подвижности (варьируемости, «текучести» – Лосев) языкового знака любого уровня (фонемы, морфемы, слова, предложения), поскольку сурдопедагог – психолог имеет дело с живым проявлением языка; д) различие не только используемых единиц языка, но и различное видение взаимодействия всех элементов языковой структуры (лексики и грамматики, семантических полей и другие) как свойства, адекватное природе мозга, соответственно проявляющееся и наблюдаемое в речи).

Для будущего сурдопедагога, готовящегося корректировать и развивать различные (в том числе мыслительную и рече-языковую) стороны деятельности ребенка с нарушениями слуха, существенен вопрос о норме языка и о становлении речи в онтогенезе. В связи с этим целесообразно дать студентам сведения о связи речевых особенностей с особенностями психического развития ребенка, а также сведения об очередности появления в детской речи различных языковых категорий. Дефектологу любой направленности при разработке системы эффективных коррекционных занятий по развитию речи глухого ребенка полезно опираться на знания, во-первых, о литературной норме во взрослой речи и, во-вторых, о закономерностях освоения языка и речи нормально развивающимся и глухим ребенком. Эти важные для сурдопедагога вопросы можно было бы вынести на спецкурс или спецсеми-

нар по детской речи (которых на отделении сурдопедагогики в данное время не имеется).

Профессионализация преподавания предмета русский язык на каждом из отделений дефектологического факультета требует отбора наиболее важных тем. На отделении для студентов с нарушениями слуха это особенно актуально. Приходится тщательно изучать не только какие-либо отобранные темы, но и отдельные вопросы тем. Например, при изучении фонемно-звуковой стороны речи необходима настойчивая и пунктуальная работа над пониманием и видением сильной и слабой позиции фонем и над закономерностями их реализации в речи. Особое внимание уделяется оппозициям твердых и мягких фонем, обозначению этого признака на письме графическими средствами, а также артикуляции. Только при этом условии, как результат, студент осваивает транскрипцию и может корректировать свое произнесение фонетического слова, приближая его к орфоэпическим нормам (выделяя ударные, предударные и заударные слоги). Знания по фонетике и фонологии создают базу для занятий по дисциплинам: коррекция нарушений речи и выразительное чтение, которые, в свою очередь, осуществляют межпредметные связи в обучении.

В определении пространственно-временных отношений слоговой структуры фонетического слова многие студенты с нарушениями слуха испытывают значительные затруднения.

Транскрибирование помогает правильно определять морфемный состав слова при морфемном анализе словоформ и при морфологическом анализе слов разной частеречной принадлежности, когда требуется точно выделить форму слова (формообразующие морфемы) окончание или суффикс, например: *строй-и-тель-ств-о, строй-ат, образ-ова-ний-э*. Подобная работа помогает студентам увидеть связь разноуровневых единиц языка, когда единицы низшего уровня, в данном случае фонемы, интегрируясь в единицы высшего уровня и сохраняя свои качества, приобретают новое значение.

В разделе морфологии важно дать понятие о системе частей речи: во-первых, знаменательных (имена существительное, прилагательное, числительное, местоимение); глагол; наречие; слова категории состояния; во-вторых, служебных: предлог, частицы, союзы, связки; в-третьих, особых: междометие, модальные слова, о грамматической форме, грамматическом значении, грамматической категории, а также о лексико-грамматических разрядах (Л Г Р).

На материале самостоятельных частей речи наглядно просматривается их системность, а именно: все они имеют 1) категориально-грамматическое (частеречное) значение, которое 2) выражается в частных грамматических категориях (например, у имен – это категория рода, числа и падежа); 3) выполняют (и приспособлены для этого) синтаксическую функцию – быть определенным членом предложения: существительное – подлежащим или дополнением, прилагательное – определением, глагол – сказуемым и т. д.; 4) характеризуются особыми способами словообразования. Кроме того, внутри каждой части речи выделяются свои лексико-грамматические разряды, которые связаны с особенностями (или их отсутствием) проявления грамматических категорий. Теряя какие-либо из перечисленных свойств, одни части речи могут переходить в другие части речи, приобретая новые свойства. Например, существительное *утром*, теряя 1) категориальное значение предметности, 2) категории рода, числа и падежа, приобретая новые качества; 1) обстоятельственное значение времени, 2) не изменяется, 3) выполняет в предложении роль обстоятельства (времени) 4) изменяет морфемный состав: *утр-ом*, и, таким образом, переходит в наречие.

Теоретический и практический (дидактический) материал имени существительного благодатен для выработки алгоритма анализа как самого существительного, так и словоформ других частей речи. В алгоритм морфологического анализа следует ввести перечисленные выше 4 (четыре) группы частеречных признаков: 1) Категориально-грамматическое значение, вопросы к начальной и текстовой словоформе, название части речи; ЛГР (лексико-грамматические разряды). 2) Грамматические категории (с указанием формы, а также ее значение в контексте). 3) Синтаксическая роль: а) в словосочетании; б) в предложении. 4) Морфемный состав и особенности словообразования данного слова.

Для глухих студентов чрезвычайно важна скрупулезная проработка глагола, так как в жестовой речи глагол часто не передается. Система глагольных форм трудно усваивается. В связи с этим необходимо понять особенности продуктивных классов глагола и прочно заучить их. Глаголы непродуктивных классов можно выделять методом исключения из продуктивных и прорабатывать пословно. Научив образовывать все грамматические формы, свойственные конкретному глаголу, важно ввести этот вид упражнения в систему морфологичес-

кого разбора глаголов (определить сначала принадлежность к классу, затем указать две основы: инфинитива и настоящего-будущего времени, после этого образовать все грамматические формы, например: глагол *выучить* 5 продуктивного класса (2 спряжения); основы:

выучи-ть	выуч-ат
1) выучи + л	1) – (наст.вр., т.к. сов. вид)
2) буд. аналитич. т.к. сов. вид	2) выуч-у
3) выучи + л + а+бы	3) выуч + и + те
4) выучи + вш + ий	4) – (прич. действ. наст. вр. т.к. сов. вид)
5) выуч + енн + ый	5) – (прич. страд. наст. вр. т.к. сов. вид)
6) выучи + в	6) – (дееприч. несов. в. т.к. сов. вид)

Серьезные затруднения для глухих и даже слабослышащих представляют формы наклонения. Их освоению, конечно, помогает морфологический разбор, при котором следует образовать все возможные, разрешаемые системой языка формы, а также определить формы разбираемого глагола и грамматическое значение формы, влияние контекста на это значение (контекст: нейтрален; поддерживает и конкретизирует, противоречит значению языковой формы). Но даже если студент уже может сделать морфологический разбор глагола правильно, это еще не является гарантией того, что студент образует формы наклонения любого глагола и сможет их

У глухих студентов, научившихся образовывать, а тем более, понимая, употреблять все глагольные формы, блестят по-особенному глаза, студенты испытывают от этой очень трудной для них работы огромное эмоциональное удовольствие.

Проблемным для студентов является вопрос, как глаголы употребить в речи. Здесь требуется работа над целыми группами глаголов, однотипных по классу и спряжению, и их употреблением в речи. В этих случаях можно реализовать и другую цель – тренировать использование в речи глаголов, управляющих различными падежами имен существительных (без предлогов и с предлогами). Такие упражнения можно усложнять, прибавляя к выраженным существительными дополнениям согласованные и несогласованные определения: прилагательные, числительные, местоимения (*моя первая книга, ее блестящие глаза, чей новый дом и другое*) и существительные (*человек чести*). При ограниченном количестве аудиторных часов, эту

работу приходится давать как самостоятельную (с дальнейшей проверкой) Также по причине недостаточного количества часов, многие темы отведены для самостоятельной проработки (в форме конспектирования – выборочного, развернутого, краткого), составления вопросов к теме и кратких ответов на них; сравнительной характеристики, например грамматических категорий рода, числа и падежа у существительных и прилагательных; выполнения упражнений; работы со словарями, справочниками и другой литературой. По морфологии на самостоятельную работу выносятся такие темы, как: самостоятельные части речи; имя числительное, местоимение, наречие, служебные части речи (предлог, союз, частицы, связки), междометие, модальные слова. Нами разработаны задания для самостоятельной работы студентов, включающие методические рекомендации, в которых обращается внимание на трудные и профессионально важные моменты темы, контрольные вопросы и материалы, задания для конспектов, упражнения. Самостоятельно проработанный материал проверяется преподавателем (хотя учебных часов на эту работу по учебному плану не отводится), отдельные материалы включаются в практические занятия (например, материал о наречиях актуализируется при анализе морфологических омонимов и омоформ: *тепло* (сущ.) – *тепло* (прил.) – *тепло* (нареч.) – *тепло* (категория состояния). Отрабатывается и материал по предлогам, когда на занятиях рассматриваются синтетические и аналитические формы существительных (*дома – у дома – позади дома и другие*), а также при изучении вопроса о глагольном управлении и морфологизованных (неморфологизованных) способах выражения членов предложения (дополнений и обстоятельств, детерминанта). Материал о частицах, союзах, связках отрабатывается при изучении синтаксиса (предложения, в основном простого и сложного, членов предложения, типов сказуемого). В синтаксисе при формировании понятий предикативности и модальности привлекаются сведения о модальных словах, как выразителях субъективной модальности реальности (ирреальности).

Изучая предложения любого типа, сталкиваешься с трудностями для глухого студента – постановки вопросов (при определении членов предложения) как к главным членам предложения, так и от главного – к зависимым членам предложения, а следовательно, – с неполным пониманием смысла предложения. Также можно отметить и говоря о сложностях понимания смысловой связи предикативных частей сложного предложе-

ния, особенно сложноподчиненного, а значит, и составления структурной схемы предложения. В этих случаях полезно привлекать в качестве помощников лингвистически одаренных глухих студентов, которые с интересом много занимаются, в том числе самостоятельно, и усваивают материал в отведенные сроки. Организуя такую работу по группам под руководством преподавателя, можно значительно увеличить интенсивность усвоения теоретического и практического материала.

В коллективах студентов с нарушениями слуха очень важно организовать взаимопомощь, пробудить желание обратиться за помощью (значит, самому понять, что уже знаешь и чего не знаешь по теме), с одной стороны, и, с другой – помочь. К сожалению, в последние годы можно нередко услышать в ответ на побуждение (со стороны преподавателя) помочь более слабому товарищу: «Это его проблема» ... Однако не только такие случаи характеризуют студенческую аудиторию; есть студенты (отнесем их к социальной норме), которые никогда не откажутся помочь другому, нуждающемуся в этом, студенту.

Объясняя другому, объясняющий сам глубже понимает материал, выявляет еще не усвоенное (преподаватель, наблюдая за процессом объяснения, при необходимости тут же помогает). Такой вид работы создает в микрогруппах и в группе атмосферу благожелательности, ощущения плеча, сильного и надежного, и желания – у более слабого – подтянуться. Официальные студенты-помощники активизируются настолько, что в каждый удобный для себя момент спешат к преподавателю, чтобы показать свою работу, выяснить или уточнить не совсем уясненное – поднять себя еще на одну ступеньку знаний. Такова, например Лена Р. – глухая, освоившая законы произношения и транскрипцию, формообразование глаголов и т. д. Не забыть Никиту Ч. – тотально глухого, транскрибирующего можно сказать идеально, чувствующего музыку речи, пишущего стихи. Он при разборе предложений был моим первым помощником в группе. Обычно сначала прорабатывал лекционный и практический аудиторный материал, затем учебную и научную литературу. Задаваемые им преподавателю вопросы говорили о глубине усвоения знаний. Однажды сказал, удивляясь себе: «**Я** им (слабослышащим) объясняю. **Я им объясняю!**». Спасибо таким студентам, они дают почувствовать счастье преподавательского труда. «**Я им объясняю!**».

Отношения между преподавателем и студентами преобразуются в более доверительные. И тогда в практике препода-



вания русского языка глухим можно в инициированных преподавателем микрогруппах из двух-трех человек создавать рабочие ситуации, когда каждый студент обязан высказаться, доказывая свою точку зрения на тот или иной вопрос, речевой (языковой) факт, а его сосед (соседи) по микрогруппе анализирует услышанное. На первых этапах такой работы студентам предлагаются а) речевые образцы ответов, алгоритмы рассуждения, модели вопросно-ответных диалогов (например, модели предложений – ответов, которые не несут информации, но делают более ясной структуру анализируемого материала «*Так как ...; то ..., если ..., то ...; Это (что?) ...; потому что ...;* или б) семантические группы слов, которые продуцируют индуктивный или дедуктивный способ мышления и которые нужно выстроить по порядку, скажем, в ответе на вопрос «Что такое синонимы? типа: *парадигма, синонимы, синонимический ряд, доминанта, интегральные признаки, дифференциальные признаки, нейтрализация;* (нужно ответить так: *Синонимы – это такая парадигма, когда интегральный признак входит внутрь лексических значений синонимов, а дифференциальные признаки могут подвергаться нейтрализации, поэтому синонимы взаимозаменяемы. Синонимы выстраиваются в синонимический ряд во главе с доминантой*). В заданиях такого рода чтение про себя, конечно, порождает фонематический образ слова и активизирует выражаемое словом понятие. Но для глухого студента чрезвычайно важна фонетическая репрезентация слова-термина – его произношение и употребление в контексте, ибо «сочетание понятий играет важную роль в речи и мышлении». – К. Д. Федермейер, М. Кутас [5, с. 54].

Традиционные формы аудиторных занятий (лекции, семинары, лабораторные работы) для студентов с нарушениями слуха остаются непреходяще важными. Для их эффективности, при всей трудности, необходимо добиваться, чтобы антиномия преподаватель – студент с нарушением слуха представляла одно (по поставленной цели и ожидаемому результату) заинтересованное психо-физическое целое (семантическое поле), в котором разговор идет «глаза в глаза». По глазам можно определять, насколько изученный материал понятен, увидеть, кому в данный момент работы над материалом необходимо помочь, трансформируя речь в оптимальную для данной речевой ситуации, более легкую по доступности форму, возможно, используя прием перевода с помощью студента-помощника, понявшего доносимую лектором мысль.

После того, как нужная информация дана в устной форме, можно предложить студентам ее записать. Для этого используется доска (меловая, интерактивная), мультимедийные учебные пособия с видеозаписью объяснения наиболее важных и концептуальных фрагментов темы (лекционных, практических; лингвистических анализов материалов; ответов студентов и т. д.). Принцип развития и образования понимания материала реализуется в процессе изменения знаний. Усвоение концептуальных теоретических знаний обеспечивает прирост практических (процедурных) знаний (причем одно другое обуславливает). Следовательно, нужно ориентировать студентов на то, чтобы не просто запоминать излагаемый материал, но и порождать осмысленную, адекватную репрезентацию информации. Репрезентация должна обнаружить результат решения в процессе обучения таких задач, как облегчение понимания материала, снижение нагрузки на память, логика изложения (последнему может помочь перечень ключевых слов, предъявление которых практикуется на лекции перед изложением материала). Взятый из интернета материал засчитывается только тогда, когда в нем выделены ключевые слова, спрессованы ответы на поставленные вопросы.

После проработки лекционного и практического материала в аудитории, выполнения домашних заданий, тестирования или проведения коллоквиума, предполагающего письменные ответы на вопросы по темам и их озвучивание, можно давать контрольную работу (по программе их в семестре две): домашнюю (с опорой на тексты теории) или аудиторную (без опоры на текст, с целью извлечения знаний из памяти). Мультимедийные проекторы используются студентами для демонстрации презентаций при защите курсовых, дипломных работ и докладов на конференциях по НИРС. При подготовке заданий по самостоятельной, домашней и индивидуальной работе, при написании курсовых и дипломных работ, студенты используют материалы по теме, размещенные в интернете и дополняющие материалы учебных пособий, научных работ и справочных материалов. При подготовке к экзаменам по русскому языку и культуре речи студенты проходят через тестирование. В тестерах отобраны задания, требующие как альтернативного ответа «да» – «нет», так и требующие анализа ряда фактов по нескольким признакам. Компьютерные технологии особенно полезны на этапе изучения фонетики, орфоэпии, орфографии, лексикологии и т. д. Учитывая общие закономерности специальной педагогики и специфические особенности студентов с

нарушениями слуха, разработку компьютерных программ и использование компьютерных технологий следует осуществлять и дальше в направлении дифференциального, развернутого пошагового обучения. Безусловно, компьютерные программы способствуют овладению материалом учебного курса по русскому языку и культуре речи и должны носить коррекционно-развивающий характер (коррекция коммуникативной культуры, развитие лингвистического мышления и т. д.)

Таким образом, качество знаний по русскому языку, безусловно, развивает компетенцию личности не только в общекультурном, но и в профессиональном отношении.

Русский язык как предмет органически входит в системную методологическую категорию качества образования, отражая степень соответствия результата образования и поставленной цели. Он входит в совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных свойств личности, то есть характеристик и показателей состояния личности, которая подлежит профессионально значимому анализу и оценке. Управление качеством образования по русскому языку – это прежде всего стимулирование и регулирование деятельности обучаемого в процессе образовательной деятельности со стороны преподавателя вуза (и выпускающей кафедры факультета).

### *Литература*

1. Потапова, Р. К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика : учебное пособие для вузов, – М. : Радио и связь, 1997
2. Фрумкина, Р. М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Изв. А. Н. Сер. Лит. и яз. 1999. – Т. 58, № 4.
3. Лосев, А. Ф. Вещь и имя // А. Ф. Лосев. Имя. – СПб., 1997.
4. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М. : МГУ, 1975.
5. Ж. «Психология обучения» // Современный Гуманитарный Университет. – М., 2002. – № 5

### **3.3. Формирование активной жизненной позиции у студентов отделения сурдопедагогики дефектологического факультета**

В ситуации учения взаимодействуют два фактора: деятельность учения (процесс организации учения, предмет освоения и преподаватель) и личность студентов.

Поэтому мотивация учения складывается из двух направлений работы:

- 1) раскрытие и реализация мотивационного потенциала самого процесса учения;
- 2) раскрытие потенциалов личности.

Центральной задачей ориентированного на человека образования признается помощь в становлении личности как субъекта учебной, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Многие психологи, а также педагоги, развивающие идеи личностно-ориентированного образования (К. А. Абульханова-Славская, Е. В. Бондаревская, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, А. А. Леонтьев, Б. Г. Мецераков, И. М. Никольская, В. А. Петровский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и другие), отмечают, что адекватные представления человека о себе, других людях, психологических особенностях межличностных взаимоотношений, творчества, развития, самореализации являются важным фактором становления личности.

Активность личности – особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств как инициативность и ситуативность.

Словарь русского языка дает общеупотребительное определение «активного» как деятельного, энергичного, развивающегося. В литературе и бытовой речи понятие «активности» часто употребляется как синоним понятия «деятельность». Активность человека приобретает особое значение как важнейшее качество личности, как способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями.

Психологическая теория деятельности рассматривает макроструктуру деятельности в виде сложного иерархического строения. В ее состав включают несколько уровней, в числе которых называют: особые виды деятельности, действия, операции, психофизиологические функции. Особенные виды деятельности в этом случае выступают как совокупность действий, вызываемых одним мотивом. К ним обычно относят игровую, учебную и трудовую деятельность. Их же называют формами активности человека.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской (1991) посредством активности человек решает вопрос о согласовании, измерении объективных и субъективных факторов деятельности, мобилизуя активность в необходимых, а не в любых

формах, в нужное, а не в любое удобное время, действуя по собственному побуждению, используя свои способности, ставя свои цели, тем самым, оценивая активность, как часть деятельности, как ее динамическую составляющую, реализующую ситуативно, то есть в нужный момент времени.

Одной из главных теоретических проблем при рассмотрении понятия активности личности является соотношение понятий «активности» и «деятельности». Трудность заключается в том, что в большом количестве случаев эти термины выступают как синонимы.

На основе анализа позиций отечественных и западных ученых, выделяют ряд общих существенных признаков активности личности. К ним относятся представления об активности как:

- форме деятельности, свидетельствующем о сущностном единстве понятий активности и деятельности;
- деятельности, к которой у человека возникло собственное внутреннее отношение, в которой отразился индивидуальный опыт человека;
- личностно значимой деятельностью: форме самовыражения, самоутверждения человека, с одной стороны, и о человеке, как о продукте активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой – с другой;
- деятельности направленной на преобразование окружающего мира;
- качестве личности, личностном образовании, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самостоятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности, характеризующейся стремлением и желанием действовать, целеустремленностью и настойчивостью, энергичностью и инициативой.

Представление об активности как форме деятельности, позволяет утверждать, что активности должны быть присущи основные составляющие деятельности. В психологии к ним относят: цель или целенаправленность, мотивацию, способы и приемы, с помощью которых осуществляется деятельность, а также осознанность и эмоции. Говоря о цели, подразумевают, что любая деятельность осуществляется для чего-то, то есть, что она направлена на достижение определенной цели, которая трактуется как сознательный образ желаемого результата и определяется мотивацией субъекта деятельности. Человек, находясь под воздействием комплекса внешних и внутренних мотивов, выбирает главный из них, который превращается в

цель деятельности направленной на его достижение. Поэтому цель можно также рассматривать как главный осознанный мотив. Отсюда становится понятным, что продуктивная деятельность носит мотивированный и осознанный характер. Определяя активность как особую форму деятельности, требуется осознавать ее отличия, ее особенности. В качестве отличительных черт предлагается рассматривать интенсификацию основных характеристик деятельности, а также присутствие двух дополнительных свойств: инициативности и ситуативности.

Интенсификация отражает тот факт, что во всех характеристиках активности в явной форме просматриваются элементы качественно-количественных оценок. Наблюдается повышение выраженности и интенсивности ее составляющих, а именно усиление осознанности, субъективности, личностной значимости целей, отмечается более высокий уровень мотивации и владения субъектом способами и приемами деятельности, повышенная эмоциональная окрашенность.

Под инициативностью понимается внутреннее побуждение к деятельности, предприимчивость и их проявление в деятельности человека. Очевидно, что инициатива тесно связана и выступает проявлением мотивации, степени личностной значимости деятельности для человека, является проявлением принципа активности, свидетельствуя о внутренней включенности субъекта в процесс деятельности, о ведущей роли в нем внутреннего плана. Она свидетельствует о волевых, творческих и психофизических способностях личности. Тем самым, выступает интегративным показателем соотношения личностных особенностей и требований деятельности.

Ситуативность активности может рассматриваться как характеристика, свидетельствующая о переходе деятельности в иное качество – качество активности в том случае, когда усилия, направленные на достижение цели превосходят нормированный уровень деятельности и необходимы для ее достижения. При этом уровень активности может рассматриваться с двух позиций – внешней по отношению к субъекту и внутренней. В первом случае активность может соответствовать нормативно определенной цели или превышать ее. Для характеристики такой активности используют понятия «надситуативной» и «сверхнормативной активности», под которыми понимается способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации или, соответственно, официально предъявляемых обществом нормативными требованиями. Во втором случае активность рассматривается с точки зре-

ния субъекта и соотносится с внутренне определяемой целью, отвечающей не внешним, социально обусловленным, а его личным внутренним целям. Для личности активность всегда «нормативна», поскольку соответствует поставленной цели, в случае достижения которой деятельность теряет свою энергетическую основу – мотивацию и развивается до уровня надситуативности, очевидно, не может. Деятельность, которая не позволила субъекту достичь поставленной цели, традиционно считается недостаточно активной или «пассивной», то есть в принципе, не может называться активностью.

Уровень активности, ее длительность, устойчивость и другие показатели зависят от согласованности и оптимальных сочетаний разных компонентов: эмоционального, мотивационного и др. В связи с чем, в зависимости от способа связи психических и личностных уровней активности она может приобретать оптимальный или неоптимальный характер. Например, поддерживать определенный уровень активности можно двумя способами: перенапряжением всех сил, что ведет к утомлению, падению активности, и за счет эмоционально-мотивационного подкрепления. Именно эти два подхода, например, отличают традиционное обучение в высшей школе, построенное с опорой на лекционные занятия, и инновационные формы обучения, опирающиеся на методы активного обучения.

Принято говорить о студентах как о единой социально-профессиональной группе, которая имеет специфические цели, задачи и положение в обществе.

Студенческим возрастом называется период жизни, связанный с получением высшего образования и представляющий собой достаточно широкий возрастной диапазон, входящий в разные классификациях на возрастные периоды поздней юности или ранней зрелости. В классификациях, в которых в качестве принципа периодизации принимается принцип социализации индивида, студенческий возраст рассматривается как специальная онтогенетическая стадия.

Как специфическая социальная группа студенчество характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой социальных ценностей.

Студенчество – это мобильная социальная группа, основные социальные задачи которой состоят в: усвоении системы знаний, ядром которой являются профессиональные знания; овладении социальными ролями в материальном и духовном производстве; развитии личности; обретении личностной,

профессиональной, гражданской и нравственной зрелости. Сам учебный процесс в вузе предполагает включение студентов в систему общественных отношений, усвоение социальных ценностей общества, упрочению связей студенчества с другими социальными группами общества.

Характеризуя студенческий возраст, многие авторы отмечают особое значение этого этапа для процесса социализации личности.

Как этап развития, студенческий возраст связывается со становлением характера, формированием социальной зрелости, началом процессов индивидуализации и самореализации, формированием индивидуального стиля деятельности. В большинстве работ выделяется высокий уровень развития интеллектуальных и физических возможностей у студентов.

В литературе не существует единого мнения о характере и специфике труда студентов. По мнению большинства авторов, основной деятельностью студентов является познавательная или учебная деятельность, однако, как показывают исследования, на некоторых этапах обучения преобладающим видом деятельности может становиться общение. Отдельные виды деятельности в совокупности составляют единый комплекс жизнедеятельности студентов.

В качестве специфических факторов развития личности студентов выделяется высшее образование, а также профессионализация личности. Исследования показывают, что психологические характеристики возраста отличаются сложностью и противоречивостью, что, очевидно, определяет его кризисный характер. В работах Б. Г. Ананьева, А. В. Дмитриева, С. Л. Смирнова, В. А. Якунина рассматриваются противоречивые отношения между различными сторонами развития и отдельными свойствами личности студентов.

В качестве особенностей возраста называются: высокая интенсивность общения, устремленность к новым идеям и преобразованиям, наличие проблемы поиска смысла жизни, повышенная восприимчивость и склонность к риску, выраженность мотивов личностного и социального престижа, более низкий уровень развития ответственности, инициативности и самостоятельности по сравнению с другими группами молодежи, противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования индивидуальности.

Исследования выявляют сложную и неравномерную динамику психических процессов и свойств в студенческом возрасте. Б. Г. Ананьевым показано, что развитие в этот период



представляет собой сложный процесс, который характеризуется подъемами и спадами. Обнаружено, что имеется сложная структура развития, в которой моменты повышения одной функции совмещаются с моментами стабилизации или понижения другой.

Отмечается, что развитие личности на разных курсах имеет свои специфические черты. Изменения касаются мотивации и системы ценностных ориентаций, ролевых позиций, отношения к специальности, межличностных отношений, структурных взаимосвязей характеристик личности.

В литературе студенческий возраст как этап эмоционального развития характеризуется развитием высших эмоций, среди которых выделяются нравственные и эстетические эмоции. Особое значение придается интеллектуальным эмоциям как непосредственно связанным с учебной деятельностью.

Приводятся некоторые отличительные особенности эмоциональных процессов студентов: большая интенсивность переживаний (особенно интеллектуальных чувств), разнообразие, переходы от одних к другим, недостаточная эмоциональная устойчивость. Отмечается, что переживание тех или иных эмоций и чувств влияет на формирование личности студентов, перестройку их взглядов и отношений к профессии.

Анализ литературы позволяет выделить ряд тесно связанных и достаточно специфичных для психологии студенчества направлений исследований, среди которых выделяются проблемы психологических факторов успешности обучения, адаптации, формирования подготовки студентов к профессиональной деятельности в вузе, психического здоровья студентов и ряд других.

Учебная деятельность исходно всегда была основным видом деятельности студентов. Однако разные авторы уделяют внимание разным мотивам и аспектам в учебной деятельности студенчества.

Учебный процесс с социологической точки зрения есть процесс трансляции культуры, социализации личности (то есть овладение определенными социальными ценностями и т. д.), включающий многообразные средства и способы воздействия на студентов.

Получение образования, приобретение знаний в качестве средства для реализации целей, лежащих вне самой познавательной деятельности, часто осуществляется на основе так называемой утилитарной мотивации. Нужно сказать, что оценка знаний с точки зрения возможности их непосредственного

использования в практической деятельности является одним из важнейших стимуляторов познания. В этих утилитарных мотивах может выражаться общественный интерес, тогда это стремление не только понять противоречивую природу явлений, но и реально помочь людям, решая какую-нибудь практическую задачу.

Если преобладает индивидуальный интерес к познанию нового, то нередко ценятся только те знания, которые можно непосредственно использовать в своем личном опыте.

В современных условиях в группе утилитарных мотивов растет ориентация молодежи на конкретный, осязаемый результат деятельности, меняется понимание общественно полезного труда. Главным становится «принцип краткосрочного планирования», а основным стимулом отношений (и действий) – выгода.

Мотивация студентов на психолого-педагогическую деятельность является целой системой разнообразных мотивов, находящихся между собой в сложной зависимости. Тем не менее, многие ученые стремятся классифицировать мотивы профессиональной деятельности. Рассмотрим, какие типы классификаций есть именно для профессиональной деятельности.

А. К. Дусавицкий подчеркивает, что мотивационная сфера студента тесно связана с направленностью личности. В зависимости от ее специфики могут быть выделены три его различных типа мотивов на профессиональную деятельность:

1. Мотивационная сфера студентов отражает сугубо индивидуалистическую направленность личности (только на себя), то есть общественный смысл продукта деятельности безразличен для личности. Данная деятельность используется личностью лишь как средство удовлетворения индивидуальных потребностей.

2. Смыслообразующий мотив отражает направленность личности на других людей, то есть конкретная деятельность лишь потому небезразлична для личности, что она представляет ценность для других (семьи, друзей и т. п.). Деятельность личности является только средством удовлетворения потребности в одобрении других.

3. Смыслообразующий мотив студентов отражает направленность личности «на дело», то есть личность в первую очередь интересуется сама деятельностью. Однако по содержанию она может не совпадать с тем смыслом, который заключен в общественном продукте.

Рассмотренные выше различные типы направленности студентов на профессиональную деятельность отражают

то обстоятельство, что студентам необходимо удовлетворять различные виды потребностей: собственно индивидуальные, потребности в одобрении других и потребности, связанные с самой деятельностью.

Интересная трактовка мотивов профессиональной деятельности студентов американских вузов дана в работе американского психолога Мартина Ковингтона. Он их раскрывает через потребности:

- к самоусовершенствованию;
- в успехе, в смысле повышения своих способностей;
- в творчестве;
- в оценке своих действий.

Известно, что в основе мотивации на получение профессии лежит личностное индивидуальное восприятие общественного заказа, то есть потребностей и ценностей общества. Мотив выступает как стимул поведения, как внутренняя цель и внутренняя потребность, вырабатываемая самой личностью под влиянием общественного запроса.

Мотивация студентов на психолого-педагогическую деятельность, с одной стороны, определяется общественными требованиями к образованию, его престижем в данном обществе и тем, как эти общие требования преломляются в конкретной социальной ситуации (внешние стимулы), с другой стороны – обусловлена системой ориентаций, сложившихся на предшествующем этапе жизни студентов (внутренние стимулы).

Как видим, мотивация на психолого-педагогическую деятельность включает в себя две большие группы мотивов: одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями студентов с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы личности, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями, с развитием способностей; другие связаны с потребностями в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием занять определенное место в системе доступных, общественных отношений.

Социологический подход позволяет нам рассмотреть мотивацию на психолого-педагогическую деятельность с точки зрения статуса, престижа, выбора вуза и профессии.

Социологами уже давно установлено, что выбор учебного заведения, а затем и профессии связан с престижем и статусом. С этих позиций вначале выбирается статус, а потом сама профессия. Американские социологи также считают, что в ос-

новном выбирают статус, а не занятие, профессию. По мнению отечественных социологов, работающих в области профориентации молодежи, выбирая область профессиональной деятельности, молодежь фиксируется на социальной ценности и престиже профессии. Непосредственный выбор самой профессии у некоторых происходит в последний момент, уже перед подачей документов в вуз.

Как нам видится, мотив статуса и престижа имел и имеет довольно большой процент среди студентов при поступлении и обучении в вузе.

Как раньше, так и сейчас, мотивом поступления в тот или иной вуз для большей части студентов является получение профессии. Другое дело, что спектр профессий несколько другой. Для многих вуз – это отправная точка для начала успешной карьеры. Для других – это способ в дальнейшем вращаться в кругу близких по духу коллег, стать представителем интеллектуальной элиты. Третьи хотят в профессии найти себя.

Что касается мотива поступления и обучения, связанного с получением профессии, то некоторые исследователи отмечают, что студенты склонны преувеличивать возможности, открываемые перед ними профессией, выдвигая на первый план шансы на самовыражение и удовольствие, которое доставляет работа (увлекательная, разнообразная деятельность и т. п.). Типично для юношеского возраста именно стремление к профессиональному самовыражению.

Мотивация поступления в вуз и получения определенной профессии тесно связана с трудовой мотивацией.

В традиционной западной модели, идущей от М. Вебера, труд является системообразующим фактором и базовой ценностью, что делало трудовую мотивацию тесно связанной с достижением материальной обеспеченности субъекта труда и гарантировало высокую трудовую активность, то в посттоталитарных обществах прежняя система трудовой мотивации полностью разрушена самой жизнью, а в новой, складывающейся мотивации на первое место вышел мотив денег.

Материальная сторона мотивов выбора вуза и профессии не была так особо значима, как сейчас.

Мотивация студентов на психолого-педагогическую деятельность от курса к курсу постоянно преобразуется и к концу обучения становится все более адекватной. С изменением представлений студентов о своей профессиональной деятельности меняется и структура мотивации учения, что позволяет

выделить этапы в становлении учебно-познавательной деятельности студентов.

Первый из них охватывает период обучения на первом и втором курсах. Этот уровень можно охарактеризовать высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в функции мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов. Вместе с тем, эти профессиональные ценности учения несколько идеализированы, так как обусловлены скорее пониманием общественного значения этих ценностей, чем их личным смыслом, то есть значением этих ценностей для самих студентов. Причем вся система мотивации еще не образует целостной иерархической структуры. Иллюстрацией дезинтегрированной структуры мотивации служит тот факт, что показатель отношения студентов к учебным дисциплинам не связан с отношением к профессии и учению. Учебная деятельность большинства студентов непосредственно управляется учебными мотивами.

Второй этап (третий и четвертый курсы) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов, а также разрушением их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего заметно снижается в этот период их учебная деятельность и успешность; образуется так называемый «синдром разочарования».

Третий этап (пятый курс) выделяется тем, что на его фоне растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности. Таким образом, познавательная мотивация выступает не только проявлением устойчивой личностной черты студентов, но и отражением заданных условий деятельности.

Как отмечают многие исследователи, ведущими учебными мотивами у студентов являются профессиональные и личного престижа, менее значимы прагматические (получить диплом о высшем образовании) и познавательные. На разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – профессиональный, на втором – личного престижа, на третьем и четвертом курсах – оба эти мотива, на четвертом – еще и прагматический. На успешность обучения в большей степени влияли профессиональный и познавательный мотивы. Прагматические мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих студентов. По данным некоторых авторов, на всех курсах первое место по значимости занимает профессио-

нальный мотив. Второе место на первом курсе – у познавательного мотива, но на последующих курсах на это место выходит общесоциальный мотив, оттеснив познавательный мотив на третье место. Утилитарный (прагматический) мотив на всех курсах занимает четвертое место; характерно, что от младших к старшим курсам его рейтинг падает, в то время как рейтинг профессионального мотива, как и общесоциального, возрастает. У хорошо успевающих студентов профессиональный, познавательный и общесоциальный мотивы выражены больше, чем у среднеуспевающих, а утилитарный мотив у последних выражен сильнее, чем у первых. Характерно и то, что у хорошо успевающих студентов познавательный мотив занимает второе место, а у студентов со средней успеваемостью – третье.

Чтобы вуз успешно реализовывал возложенные на него временем, обществом, личностью функции и соответственно мотивировал студентов на психолого-педагогическую деятельность, необходима психологически-педагогическая организация учебной деятельности студентов.

В научной литературе, посвященной анализу мотивации студентов на психолого-педагогическую деятельность, уделяется большое внимание условиям формирования мотивационной структуры студентов, а также зависимости мотивационной структуры от стратегии обучения.

Основываясь на практическом опыте преподавания психологических дисциплин студентам кафедры сурдопедагогики дефектологического факультета и на теоретических обобщениях, представленных в работах отечественных и западных ученых, можно выделить некоторые особенности преподавания психологических дисциплин с целью формирования активной жизненной позиции у студентов:

А) возможность формирования у студентов мотивации учения в процессе преподавания психологических дисциплин;

Б) ориентация на личностное развитие через включение студентов в процесс самопознания и самосовершенствования;

В) возможность развития у студентов познавательного опыта, когнитивных способностей, общеучебных умений и навыков в процессе освоения теории и практики психологических дисциплин.

Результатом психологического образования в рамках формирования активной жизненной позиции у студентов является:

А) формирование у студентов системы научных знаний о психологии как развивающейся области научного знания и

практической деятельности, о личности, психике и ее проявлениях;

Б) удовлетворение потребностей студентов в самопознании и творческом самовыражении;

В) развитие умений самоконтроля, саморегуляции, самоорганизации;

Г) формирование у студентов представлений, способствующих становлению позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе, своему здоровью, другим людям, саморазвитию, самореализации;

Д) помощь студентам в осознании собственной системы ценностей, поддержка процесса формирования индивидуального подхода к преодолению жизненных противоречий, выбора жизненной стратегии.

Названные результаты психологического образования рассматриваются как его системообразующее начало, основа выдвижения тактических и оперативных задач, выбора содержания, методов, форм и средств обучения, определения акцентов в подготовке студентов.

При таком подходе в центре учебного процесса находятся не научные знания (учебный материал), а сам обучающийся со своим опытом, индивидуальными особенностями, интересами и мотивами.

В процессе обучения психологическим дисциплинам необходима организация рефлексии студентами собственного психологического опыта и «доведение» сформированных у них житейских понятий до научных. Использование научных объектов (фактов, понятий, моделей) строится так, чтобы структурировать и обогатить субъективный психологический опыт студентов, заложить основу его дальнейшего развития.

Таким образом, понимая особенности преподавания психологических дисциплин и используя заложенные в них возможности, можно активно способствовать формированию мотивации учения у студентов.

Именно такой подход к осуществлению учебного процесса позволяет эффективно соединить обучение и воспитание и ориентировать психологическое образование на достижение желаемых результатов с позиции гуманистической образовательной парадигмы.

### *Литература*

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 339 с.

2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Букун, Н. И. Значение школьного периода профессиональной подготовки глухих для адаптации на производстве // Дефектология. 1986. – № 2. – С. 18–23.
4. Бурменко, Э. Л. Особенности адаптации глухих в трудовых коллективах : дис. ... канд. педагог. наук. М., 1986. – 146 с.
5. Вийтар, Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э. А. Вийтар // Дефектология. 1981. – № 4.
6. Гишпенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций : учебное пособие для вузов. – М. : ЧсРо, 1997.
7. Гозова, А. П. Психология трудового обучения глухих. – М.: Педагогика, 1979.
8. Гозова, А. П. Выбор профессии для глухих учащихся : учебно-методическое пособие. – Л., Изд-во ЛВЦ ВОГ, 1986.
9. Засенко, В. В. Подготовка глухих учащихся к самостоятельной трудовой деятельности. – Киев, 1990.
10. Кругликов, В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. – СПб. : ВИТУ, 1998.
11. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
12. Психология: словарь под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
13. Пуйк, Т. Э. Особенности оценки и самооценки социально значимых черт личности у глухих школьников // Исследование личности детей с нарушениями слуха. – М., 1981.
14. Шиф, Ж. И. Отношение глухих школьников к овладению языком / Ж. И. Шиф // Психология глухих детей. – М. : Изд-во Педагогика, 1971.
15. Цукерман, И. В. Обучение глухих и слабослышащих в вузах и техникумах и их последующая трудовая деятельность // Совершенствование учебно-воспитательной работы в вечерних и проф-фессиональных школах для глухих и плохослышащих. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1986.
16. Цукерман, И. В. Трудовая деятельность глухих и слабослышащих выпускников вузов и техникумов // Дефектология, 1988. – № 2.
17. Locke & Latham. A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall, 1990.



### **3.4. Современные технологии и воспитательные аспекты экологического образования студентов с нарушениями слуха**

Необходимость воспитания экологической культуры и экологического образования населения обусловлена потребностями современного общества, в котором сохранение природной среды благоприятной для здоровья и жизни общества, является одной из наиболее актуальных проблем человечества в наше время. В основе путей оптимизации решения этой проблемы прежде всего должна быть заложена непрерывность естественнонаучного образования, определяющая высокий уровень биологической и экологической грамотности населения.

С позиций гуманистической модели экологическое образование предстает как межпредметная область знания, включающая как естественнонаучные, так и гуманитарные дисциплины. С другой стороны, – как процесс обучения, образования, саморазвития и самореализации, ориентированный на содействие становлению мыслящих, творческих, социально и духовно состоятельных членов общества, основывающихся в своих действиях на принципах экологической этики, стремящихся к получению знаний об окружающей среде и проявляющих заботу об ее состоянии.

Основы экологического образования закладываются в школе, которая вместе с семьей и общественностью призвана воспитывать у подрастающего поколения чувство бережного отношения к окружающей нас природе, добиваться глубокого понимания каждым школьником роли природы в жизни человека и общества. Следующий этап – становление экологической культуры, является частью подготовки квалифицированного кадрового состава в профессионально-технических и высших учебных заведениях страны. Но именно при переходе с одной ступени на другую особенно четко проявляются возникающие трудности. Одни из них связаны с проблемами диагностики биологических компетенций у абитуриентов, поступающих в вузы, другие – с вопросами нарушения непрерывности экологического образования студентов и их готовности к дальнейшей работе по естественнонаучному профилю.

Подобная ситуация складывается и в вузах, принимающих школьников для обучения в спецгруппах для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Длительное время, охватывающее более чем 90-летний период работы с абитуриентами и студентами с нарушениями слуха сотрудниками кафедры сурдопедагогики дефектологического факультета

МПГУ, доказывает особую значимость тщательного изучения технологий и разработки методологических основ выявления, оценки и повышения качества экологического воспитания студентов. А с учетом того, что обучающиеся на факультете студентов имеют не одинаковый уровень биологических знаний, индивидуальные представления о своей профессиональной компетенции и разную степень потери слуха, то, безусловно, и применяемые технологии должны быть различными.

В настоящей статье изложены методы и технологии, применяемые автором для преподавания дисциплин естественнонаучного цикла на протяжении 12-летнего периода при кафедре сурдопедагогики в спецгруппах студентов с нарушениями слуха.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) требования к результатам освоения основных образовательных программ раскрываются через освоение обучающимися общекультурных и профессиональных компетенций. Главной целью естественнонаучного учебно-методического комплекса выступает выявление, анализ степени сформированности профессиональных биологических и экологических компетенций у студентов с ОВЗ, разработка и применение технологий повышения качества их результатов. При этом ставятся следующие конкретные задачи:

- раскрыть теоретико-методологические основы естественнонаучного мировоззрения и основных закономерностей развития окружающего мира;
- провести проверку степени сформированности профессиональных биологических и экологических компетенции у студентов с нарушениями слуха в области теоретических знаний и применения навыков проведения практических работ в классе и в природе;
- осуществить анализ полученных данных;
- разработать систему мер, направленных на повышение качества полученных результатов;
- познакомить студентов с нарушениями слуха с современными технологиями образования в области естественных наук.
- выработать устойчивую положительную мотивацию к предметам естественнонаучного цикла;
- продолжить формирование у обучающихся экологической и природоохранной культуры.

Достижение поставленных задач реализуется в виде следующих учебно-воспитательных аспектов:

*Образовательный аспект.*

- расширить кругозор учащихся по дисциплинам естественнонаучного цикла;
- дополнить и закрепить знания, полученные на уроках в школе;
- сформировать представления о связях и преемственности учебных предметов.

*Экологический аспект.*

- познакомить с основами экологической культуры;
- воспитать экологически грамотное отношение к живой природе;
- формировать экологическое сознание.

*Нравственный аспект.*

- познакомить с правилами заботливого отношения к живой природе;
- воспитать чувство ответственности перед живыми существами;
- дать осознать и прочувствовать то, что человек – часть природы, а не ее хозяин;
- расширить понимание о правилах гуманного отношения к природе.

*Эстетический аспект.*

- пробудить чувство прекрасного к живой природе;
- познакомить с красотой разнообразия растительного и животного мира;
- оценить гармонию взаимодействия всех живых существ на планете.

*Патриотический аспект.*

- представление об уникальности живой природы Москвы и других крупных городов;
- знакомство с разнообразием растительного и животного мира нашего города;
- заложение основ бережного, природоохранного отношения;
- становление патриотической гордости, гуманного отношения к природе России.

*Практический аспект.*

- развитие слухозрительного восприятия устной речи;
- развитие мелкой моторики во время экскурсий;
- понятие о правилах ведения практической деятельности.
- формирование навыков практической деятельности в полевых условиях;

- обучение различным методам камеральных и практических работ.

Современное содержание образования и методика обучения направлены на выработку у обучающихся умений и навыков рационального учебного труда с тем, чтобы подготовить их к дальнейшей реализации самостоятельно приобретенных знаний и обеспечить развитие познавательной деятельности. Поэтому проверяются не только конечные результаты обучения, но и овладение приемами учебной деятельности, от которых зависит усвоение и оперирование знаниями.

При проверке знаний необходимо ориентироваться не только на содержание и задачи учебного предмета, но и на особенности общего и речевого развития студентов с нарушениями слуха, которые оказывают непосредственное влияние на овладение профессиональными компетенциями. Важно подчеркнуть, что, в соответствии со стратегией кафедры к обучению студентов с нарушениями слуха, основной упор на занятиях делается на вербальный контакт преподавателя с обучающимися, развитие навыков устной речи, формирование «коммуникативной раскрепощенности». В сложившихся условиях и при учете психофизиологических особенностей студентов с нарушениями слуха особое значение приобретает тщательная проработка методологических основ проведения занятий, формирование целостности знаний, их качество и научная обоснованность. А поскольку развитие лиц с нарушениями слуха зачастую протекает в условиях обедненного чувственного опыта, недостаточно сформированной речевой и мыслительной деятельности, то особую значимость приобретает работа по обогащению и уточнению конкретных представлений, которые служат базой для формирования полноценных биологических компетенций как основы для изучения закономерностей развития природы в курсах естественнонаучного цикла.

Биологический материал содержит богатые возможности для развития логического мышления и познавательных способностей, поэтому одновременно с проверкой компетенций необходимо продолжать работу по обучению студентов приемам умственной деятельности.

Практическая реализация заявленных аспектов экологического образования на учебных занятиях со студентами осуществляется посредством современных образовательных и воспитательных технологий.

К первой группе относятся **репродуктивные технологии** постановки разно-уровневых вопросов и заданий, имеющих различные развивающие возможности.

Задания первого блока требуют **узнавания и мнемонического воспроизведения информации** (фактов, текстов, понятий и т. д.), например: «*Как называется ... ?*», «*Когда было ... ?*», «*Как произносится ... ?*», «*Сделайте по образцу ...*», «*Воспроизведите ...*». Такие задания имеют самые низкие развивающие возможности, но с помощью них можно проверить понятийный аппарат студента, оценить его способности запоминать специальные термины и понятия.

Задания второго блока, требующие **добывания, наблюдения и описания биологической информации** нацелены на изучение профессиональной компетенции в области применения навыков проведения практических работ в аудитории и в природе. К подобным заданиям относятся: «*Что вы наблюдаете ... ?*», «*Измерьте ...*», «*Какого размера ... ?*», «*Перечислите ...*», «*Опишите процесс, явление, способ действия ...*».

Задания типа «*Укажите главное ...*», «*Заполните таблицу ...*», «*Подготовьте аннотацию, отчет ...*», «*Расположите в следующем порядке ...*», «*Опишите процесс, явление ...*» позволяют проверить способности обучающихся в **структурировании информации**, что является необходимым для ее последующего осмысления.

Учебные задания, требующие **осмысления информации** являются ключевыми при организации проверок любого типа, поскольку формирование профессиональных биологических компетенции в области естественнонаучного мировоззрения невозможно без овладения различными мыслительными операциями. Так, для изучения способностей выделять существенные свойства предметов и отделять их от несущественных могут быть использованы задания типа: «*Что лишнее ... ?*», «*В чем сходство и в чем различие ...*», «*Сопоставьте ...*», «*Сравните ...*». Чтобы выяснить умеют ли обучающиеся находить главные связи и отношения предметов и явлений в окружающем мире применимы задания: «*Проанализируйте ...*», «*Почему ... ?*», «*Каким образом ... ?*», «*Что является причиной ... ?*», «*Какое влияние на ... оказало ... ?*. Умение делать выводы из фактов и анализировать их проверяется такими заданиями, как «*Докажите ...*», «*Подтвердите ...*», «*Почему вы так думаете?*», «*Как вы понимаете ... ?*», «*Раскройте значение...*», «*Правда ли что ... ?*», «*Соответствует ли ... ?*. Способность строить цепочки умозаключений выявляют следующие задания: «*Найдите закономерность ...*», «*Найдите соответствие ...*», «*Обобщите ...*», «*Уточните ...*».

Наибольшими развивающими способностями обладают учебные задания, **требующие самостоятельных дей-**

**твий и творческого применения информации.** Для студентов с нарушениями слуха это наиболее трудные задания, но именно они призваны выработать способность самостоятельного поиска решений поставленной проблемы, ориентируют обучающихся на нелинейный творческий подход за счет интеграции нового и ранее изученного материала, закладывают профессиональные компетенции в области развития мотивации к предметам естественнонаучного цикла с последующим формированием основ экологической и природоохранной культуры.

К заданиям такого рода можно отнести: *«Что может быть решением данной проблемы?»*, *«Как можно поступить в ситуации ... ?»*, *«Как можно применить ... ?»*, *«Исследуйте самостоятельно ... »*, *«Придумайте задачу ... »*, *«Предложите гипотезу ... »* и т. д.

Таким образом, благодаря грамотному сочетанию различных типов учебных заданий можно получить определенную картину степени сформированности биологических компетенций у студентов с нарушениями слуха.

Неотъемлемым показателем владения профессиональными компетенциями является способность понимать учебные тексты. Организацию подобной работы также следует проводить ступенчато. Для лиц с нарушениями слуха сначала полезно применять только репродуктивные технологии, позволяющие выявить само наличие биологических компетенций, проверить способны ли обучающиеся понимать, запоминать и воспроизводить предложенную информацию. В этом плане уместны задания типа: *«Озаглавьте ... »*, *«Подчеркните ... »*, *«Перескажите ... »*, *«Укажите главное ... »*, *«Напишите изложение ... »*. Технологии организации самостоятельной деятельности можно выстроить на основе таких заданий как: *«Произведите разбор ... »*, *«Составьте вопросы и задания к тексту ... »*, *«Напишите сочинение ... »*, *«Придумайте опорный конспект, сценарий ... »*. Еще более глубокое понимание текста, знания его содержательной и смысловой части необходимы при выполнении одного из следующих типов заданий: *«Составление кластеров»*, *«Метод бортового журнала»*, *«Чтение текста с пометами»*, *«Чтение текста с остановками»*.

При организации работы с учебными текстами следует помнить, что различные типы текстов обладают разными развивающими возможностями. Так, наиболее широко распространенные в школьных учебниках **аксиоматические тексты**, содержат информацию общепринятого характера,

не требующую доказательства или обсуждения и могут быть использованы в основном для развития памяти и проверки сформированности общебиологического кругозора и понятийного аппарата. **Проблематизирующие тексты** обязательно диалогизированы, включают в себя проблемную информацию, вопросы и ориентированы на развитие мышления обучающихся. Тексты с дополнительной смысловой нагрузкой обращаются к личности студента и его жизненному опыту, формируют заинтересованность к дальнейшему изучению биологии в вузе. Так, **личностно-окрашенные тексты** обращаются к чувствам и ощущениям обучающегося, развивают его воображение и эмоциональную сферу. **Ценностно-окрашенные тексты** ориентирует будущих молодых педагогов на критическое мышление, личностную мотивацию и социальную зрелость, интерпретируя излагаемую информацию в контексте культурных ценностей, нравственных проблем, неоднозначных жизненных позиции и противоречий.

К следующему типу технологий изучения сформированности профессиональных биологических компетенций у студентов относятся **творческие технологии**. Они обладают высокими развивающими возможностями, так как ориентируют обучающихся на оригинальность, гибкость и продуктивность мышления. Важной особенностью таких технологий является ориентация студентов не только на пассивную восприятие учебного материала (решение задач), но и активную деятельность в процессе самостоятельного составления задач. Особую ценность представляют проблемные задачи, требующие разноуровневого обобщения лекционного и практического материала. Эта активная форма проверки удачно дополняет репродуктивные методы. К подобным технологиям относятся такие хорошо зарекомендовавшие себя приемы, как: «Метод ТРИЗ» (*Творческое Решение Изобретательских Задач*), «Учебный мозговой штурм», «Черный ящик» и другие нестандартные творческие задания.

Важным компонентом лабораторного практикума является применение **проектно-исследовательских технологий**, реализуемых через самостоятельную работу студентов с проблемными заданиями, требующими индивидуальной и групповой работы на протяжении нескольких семинарских занятий. Подбор индивидуальных и групповых практических заданий осуществляется с учетом доступности методики их выполнения и относительной простоты статистической обработки. В качестве примера таких работ следует указать «Оценку состояния окружающей среды по комплексу при-

*знаков у хвойных деревьев», «Определение содержания СО в воздухе Москвы по степени загруженности улиц автотранспортом», «Количественный учет микроорганизмов рабочих помещений», «Определение средней продолжительности жизни людей как фактора экологического состояния городов» и т. д.*

В осенне-весенний период необходимо регулярно проводить экскурсии и специальные выездные семинары. В полевых условиях студенты выполняют различные работы по экологии растений и животных, проводят оценку состояния окружающей среды под влиянием хозяйственной деятельности человека, осваивают методику проведения экскурсионных занятий со школьниками. Обязательным условием каждой работы является последующая обработка полученных данных в камеральных условиях, проведение миконференций с выступлениями студентов и заслушиванием результатов работ. В ходе занятий проводится промежуточный контроль усвоенных знаний и полученных навыков. При сочетании теоретической подготовки с наглядно-практической работой во время выездных семинаров и экскурсий наиболее полно реализуется комплексный подход к изучению естественной природной среды. А создание очень популярных сейчас в нашей стране и за рубежом проектов по экологическому мониторингу может явиться достойным завершением изучения курса.

Экологическое образование в значительной мере опирается на нравственный аспект. Возникшее в 1940-х гг. понятие экологическая этика, включает ответственность не только за людей и окружающую среду, но и за будущие, еще не рожденные, поколения, которые тоже имеют право на полноценную окружающую среду как основу для своего свободного развития. Решение связанных с таким подходом задач реализуется с помощью **нравственно-эстетических технологий**. Дело в том, что по сложившейся системе шаблонных представлений многие студенты связывают экологическое образование только лишь с натуралистической деятельностью: *«сбор гербария», «количественный учет птиц», «закладка пробных площадок»* и т. д., либо только с соблюдением общеизвестных запретов и правил поведения: *«не разводить костры!»*, *«не разорять птичьи гнезда!»*, *«не мусорить»*. И грамотно направить вектор образовательной активности обучающихся на освоение природоориентированных ценностей является одной из важнейших задач современного педагога.

Особую значимость экологоориентированная нравственно-эстетическая деятельность обучающихся приобретает в



условиях большого города, в частности, Москвы. Общение городской молодежи с живой природой минимально, а представления об окружающей среде зачастую ограничены теоретическими знаниями школьного и вузовского курса биологии и географии. В подобных условиях наглядно-практическая деятельность в естественной, природной обстановке создает условия для эстетического развития внутреннего мира каждого студента и формирования его нравственных ценностей, стимулирует творческую активность мышления, способствует воспитанию экологической культуры. При этом межпредметная направленность проводимых исследований выводит творческую активность за рамки одного предмета, значительно раздвигает поле образовательной активности обучающихся, расширяет их кругозор. Отдельно следует выделить значимость воспитания у студентов и школьников бережного и гуманного отношения к своему естественному окружению, формирования у них патриотических чувств к природе родного края.

Важной составляющей экологического воспитания и образования обучающихся выполняют **игровые технологии**. Игровая деятельность, как особая форма эмоционально насыщенного освоения реальной социальной действительности, представляет собой школу произвольности, воли и морали (Выготский, 1966). Осуществление комплексного подхода к экологическому воспитанию требует, чтобы при организации всех игр решалась не только одна профильная задача, необходимо выделить идейно-нравственный аспект, усилить трудовую направленность в процессе подготовки, нравственно-воспитательный результат. Важно, чтобы любая игра решала максимум воспитательных задач, но при этом оставалась свободным проявлением человеческой деятельности. Из огромного множества обучающих игр наиболее ценными для становления экологического воспитания и образования студентов следует выделить специальные экологические игры, моделирующие реальные взаимоотношения организмов в экосистемах и раскрывающие проблемы их устойчивого развития. К таким играм прежде всего относятся: *«Хищники и жертвы»*, *«Экосистема»*, *«Загрязнения среды»*, *«Пределы роста»*, *«Рост и развитие»*, *«Китобойный промысел»*, *«Сообщество»*, *«Судебный процесс»*, *«Экологические профессии»* и другие.

Значительным развивающим потенциалом обладают **ценностно-оценочные технологии**. Благодаря опыту личных переживаний ценностно-значимых ситуаций, таких как, например, ухудшение экологической ситуации в стра-

не, у подрастающего поколения формируется нравственное мировоззрение и гуманное отношение к миру живой природы, закладываются внутренние приоритеты целенаправленного поведения в социуме. Наиболее удачно подобные технологии реализуются через работу обучающихся в малых группах, позволяющих выявить весь спектр мнений членов группы, возможные пути решения и найти общее групповое решение проблемы. Кроме того, именно коллективная работа обучающихся позволяет четко отследить сформированность у них профессиональных компетенции в области решения коррекционно-развивающих задач. При этом заметным достоинством ценностно-оценочных технологий выступает формирование у молодежи ответственности, независимости, самостоятельности мышления и действий. Реализация на практике таких технологий осуществляется через различные виды дискуссий, а также такие хорошо зарекомендовавшие себя приемы, как *«Четыре угла»*, *«Ранжирование и рейтинг»*, *«Составление списков»*, *«Противоположности»* и *«Нравственная дилемма»*.

Отдельно следует выделить и **современные инновационные компьютерные, мультимедийные и интерактивные технологии**. Они обогащают процесс обучения, позволяют сделать его более эффективным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого. Сегодня мультимедиа-технологии – это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. В совершенствовании программного и методического обеспечения материальной базы видится перспектива успешного применения современных информационных технологий в экологическом образовании и воспитании. Имеющиеся программные продукты, электронные учебники и книги, в том числе и учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры сурдопедагогики дефектологического факультета МПГУ, позволяют существенно повысить эффективность обучения студентов и школьников.

В заключении важно отметить, что традиционным семинарам, рассчитанным на выступления студентов с тематическими рефератами, отводится второстепенная роль. Подобные занятия уместны при подведении итогов по завершению крупного теоретического раздела, отчетах об усвоении пройденной программы, выставлении итоговых оценок на зачетных мероприятиях. Подобного рода семинары важны для развития коммуникативных способностей слабослышащих студентов, совершенствования их речевых навыков.

Таким образом, все указанные технологии экологического образования студентов с нарушениями слуха предполагают выполнение различных видов работы, позволяющих выявить не только вербальную сторону знаний, но и их практическую направленность в соответствии с предъявленными аспектами.

### *Литература*

1. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителей и воспитателей спец. (коррекц.) образоват. учреждений I и II вида / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитарный изд. Центр Владос, 2005.
2. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика». В двух частях / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 2009.
3. Байбородова, Л. В, Лаптева, Т. В. Методика обучения биологии. – М. : Владос, 2003.
4. Басов, В. М. Задачи по экологии и методика их решения : учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Издательство ЛКИ, 2007.
5. Губарева, Л. И, Мизирева, О. М., Чурилова, Т. М. Экология человека : практикум для вузов. – М. : «Владос», 2003.
6. Краснобаев, Д. А. К вопросу о методике проведения семинарских и практических занятий по естествознанию в группах с нарушениями слуха // Материалы II межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии». Череповец, 2003. С. 32–37.
7. Краснобаев, Д. А. Организация и проведение экскурсий по естествознанию со школьниками с нарушениями слуха в условиях большого города // Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности. – М. : «Владос», 2005.
8. Краснобаев, Д. А. Экологическое воспитание детей с нарушениями слуха в условиях дополнительного образования // Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида : уч. для студ. выс. пед. уч. заведений по спец «Сурдопедагогика» в 2-х ч. – М. : «Владос», 2009. – С. 244–254.
9. Речицкая, Е. Г., Филоненко-Алексеева, А. Л. Задания для самостоятельной работы по специальной методике преподавания природоведения. – М., 1997.

10. Филоненко-Алексеева, А. Л. Роль деловых игр в подготовке глухих студентов по предметам естественно-биологического цикла : сб. Интеграция детей с ограниченными возможностями и подготовка дефектологических кадров // Материалы конференции, 20–22 марта 1996. – М., Прометей, 1996.

### **3.5. Использование мультимедийных презентационных технологий в обучении студентов с нарушенным слухом**

Одним из актуальных и распространенных направлений внедрения использования информационных технологий в образовательный процесс учебного заведения являются мультимедийные презентационные технологии.

*Презентация* (от лат. *praesento* – передаю, вручаю или англ. *present* – представлять) – это 1) выступление, доклад, защита законченного или перспективного проекта, представление на обсуждение рабочего проекта, результатов внедрения и т. п.; 2) электронные документы особого рода, которые отличаются комплексным мультимедийным содержанием и особыми возможностями управления.

Использование электронных презентаций позволяет значительно повысить информативность и эффективность занятия, способствует увеличению динамизма и выразительности излагаемого материала.

При использовании презентации на занятии одновременно задействованы несколько способов восприятия (зрительный, слуховой и слухо-зрительный), что значительно повышает эффективность восприятия учебного материала студентами с нарушением слуха. Более того, наличие конспектов в виде тематических электронных презентаций предоставляет возможность организации самостоятельной работы глухих и слабослышащих студентов.

Таким образом, использование презентаций на занятиях со слабослышащими и глухими студентами позволяет решить *две задачи*:

- повысить степень восприятия предоставляемой информации;
- формировать умение использовать информационные технологии для самообучения и будущей профессиональной деятельности.

Для студентов с нарушенным слухом особенно важны следующие преимущества компьютерных презентаций:

- краткое представление основного материала в письменной форме;
- схематизация материала (выделение главных положений в тексте лекции, представление материала в виде схем, таблиц, графиков и других);
- уменьшение необходимости неоднократного повторения отдельных определений, фраз, слов;
- демонстрация динамичных процессов (анимация, вставки видеофрагментов);

При составлении презентаций учитывается следующее:

- на первых слайдах презентации должны быть представлены название и план лекции;
- презентацию выполняют в едином стиле и единым шрифтом, наиболее комфортным для зрительного восприятия студентов с нарушениями слуха;
- основные понятия, новые слова в тексте выделяют шрифтом (курсив, полужирный) или цветом. При этом следует иметь в виду, что большой объем выделенного текста труден для восприятия плохослышащего/неслышащего студента;
- текст на слайде должен быть – четко структурирован и представлен в виде коротких тезисов, списков или перечня наиболее важных понятий. Недопустимо использовать большие по объему, напечатанные мелким шрифтом тексты;
- эффекты анимации (выплывающие по команде слова, фразы, строки, постепенное наполнение схемы, таблиц и другие) позволяют педагогу предварять готовый текст активным обсуждением со студентами проблемы, обозначенной в заголовке слайда;
- изображения / картинки (сопровождающие или информационные) носят обучающий характер и используются только в соответствии с содержанием слайда для привлечения дополнительных возможностей объяснения понятий, иллюстрации действия, событий и т. д.;
- видеоролик – отличная иллюстрация излагаемого в лекции материала. Перед просмотром ролика необходимо объяснить, что именно увидят студенты, и предложить ряд вопросов / заданий для дальнейшего обсуждения просмотренного сюжета. Необходимо помнить, что такие ролики не должны быть продолжительными (не более 5мин), как отдельные учебные фильмы;
- таблицы и схемы на слайде презентации – продуманные, достаточно лаконичные по структуре и содержа-

нию; работа с таким материалом может быть построена следующим образом: педагог демонстрирует схему (таблицу) и раскрывает ее или просит студентов по представленной схеме (таблице) объяснить понятие, установить причинно-следственные связи и т. д.;

- содержание презентации соответствует материалам, изложенным в учебнике по изучаемой дисциплине;
- прием «найдите ошибку (или противоречие) на слайде» значительно активизирует работу студентов с нарушениями слуха, позволяет существенно изменить способы управления познавательной деятельностью на лекционных занятиях, погрузить обучаемых в проблемную ситуацию, обеспечить их личностное и индивидуальное развитие;
- учет смены деятельности студентов (узнавание, воспроизведение, применение) во время демонстрации слайдов позволяет избегать монотонности в изложении лекции и предотвратить их утомление;
- содержание презентации направлено на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделение главного, обобщения, воображения и т. п. При демонстрации презентации необходимо активизировать студентов, предлагая им по содержанию каждого слайда выполнять дополнительное самостоятельное мини-задание в тетради. Например, самостоятельно раскрасить переписанную со слайда схему (после предварительного устного объяснения педагога); составить схему (таблицу) по представленным на слайде тезисам; проиллюстрировать примером из практики предложенное на слайде определение и т. д.

**Для формирования умения использовать презентации в целях самообучения и будущей профессиональной деятельности педагог должен давать студентам задания по созданию тематических презентаций. Работа студента с нарушенным слухом над презентацией повышает мотивацию обучения, помогает развитию продуктивных, творческих функций мышления, росту интеллектуальных способностей, формированию оперативного стиля мышления, способствует развитию речи и усвоению пройденного материала.**

Рекомендуется с первого курса начинать обучение студентов созданию презентаций. Причем, основное внимание следует уделять подбору информации и представлению ее в виде текстов. На первоначальных этапах студенты в «бумажном» варианте учатся вычленять главное, моделировать инфор-

мацию, «превращать» ее в слайд. На бумаге студенты также знакомятся с некоторыми основными правилами оформления текстов и слайдов презентации.

Постепенно в процессе работы студенты осваивают все этапы создания презентации:

- изучают и осваивают программу Power Point, в том числе оформление титульного слайда; добавление слайдов в презентацию; оформление слайда и текста, используемого в нем; добавление других объектов (диаграммы, картинки); изучают анимацию этих объектов;
- собирают и анализируют информацию по заданной теме презентации из различных источников, в том числе с помощью Интернета. При этом у обучающихся формируется умение самостоятельно находить нужную информацию, оценивать ее объем и применять в своей работе;
- обрабатывают и представляют информацию на основе использования готовых или созданных самими студентами изобразительных / вербальных содержательных и смысловых опор;
- оперируют информацией (анализируют, структурируют, синтезируют материал), «разбивают» на слайды, проявляя самостоятельность, инициативу, творчество в работе над темой;
- используют различные приемы при демонстрации слайдов;
- овладевают умением создавать доклад по презентации, не повторяющий дословно тексты слайдов;
- выступают с использованием презентации на занятиях в группе, что формирует опыт публичного выступления.

### **3.6. Развитие связной речи студентов с нарушениями слуха при использовании современных коммуникационных технологий**

В связи с имеющимися у глухих и слабослышащих студентов нарушениями в оформлении устных и письменных высказываний возникает необходимость работы над их совершенствованием. В целях развития и совершенствования связной речи студентов с нарушениями слуха на дефектологическом факультете МПГУ был разработан специальный курс практических занятий при использовании современных компьютерных технологий.

Использование информационно-компьютерных технологий решительным образом влияет на эффективность образовательного процесса в сторону ее повышения. В сравнении с традиционными методами обучения реализуется намного большая мобильность формирования учебных заданий в реакции преподавателя на результаты конкретного обучаемого, кардинальным образом могут меняться формы представления заданий и ответные реакции на них. За счет применения мультимедийных средств значительнейшим образом может быть повышена мотивация обучения и найдены новые адекватные к конкретным учебным ситуациям наглядные способы преодоления различных трудностей при обучении, и т. д.

Свободное владение техникой и программными средствами ИКТ является совершенно необходимым для современного специалиста в любой области и в современной практической педагогике в особенности.

Разработанный курс занятий ориентирован на развитие и совершенствование связной речи у студентов с нарушениями слуха в условиях применения современных информационно-компьютерных технологий, повышение общего культурного уровня студентов, обеспечение их профессиональной компетенции, получение ими полноценного высшего образования наравне со слышащими.

Практические занятия направлены на реализацию следующих задач:

- развитие у студентов с нарушениями слуха умений логического построения связных высказываний в устной и письменных формах;
- обогащение словарного запаса у таких студентов, расширение их профессиональной лексики;
- развитие умений формулировать мысли в краткой и полной формах;
- формирование и развитие навыков анализа научно-методической литературы,
- овладение студентами формальными и неформальными стилями речи, формирование навыков составлений высказываний в формальном стиле;
- развитие компьютерной грамотности у студентов с нарушением слуха;
- формирование и развитие навыков использования средств ИКТ в исследовательских и профессиональных целях;
- формирования навыков выступления с докладом в сопровождении наглядного материала перед аудиторией;
- расширение профессионального кругозора студентов.



Преподавание при проведении курса занятий осуществляется на основе межпредметных связей учебных дисциплин: основы коррекционной педагогики и специальной психологии, русский язык и культура речи, сурдопедагогика, история сурдопедагогики, иностранный язык.

Основное содержание курса предполагает:

- коррекционную направленность специальной работы по развитию устной и письменной речи,
- реализацию коммуникативной направленности связанных монологических и диалогических высказываний,
- выполнение заданий, направленных на формирование развернутых, грамотно оформленных высказываний при соблюдении норм литературного языка,
- применение и расширение знаний по изучаемым в вузе дисциплинам,
- выполнение заданий творческого характера, направленных на анализ научных источников, источников, представленных в сети Интернет, представление изученного материала в наглядном виде при помощи средств ИКТ,
- составление презентации по заданной теме в редакторе Power Point или программе Notebook для интерактивной доски.

Занятия проводятся с широким использованием компьютерной техники, интерактивной доски.

В рамках проводимых занятий студентам предлагаются следующие темы.

1. Использование современных информационных средств для осуществления коммуникаций (электронная почта, skype, icq, факс, мобильные телефоны, смартфоны).

От студентов требуется составление кратких докладов о возможностях, функциях, сферах использования перечисленных средств, доклады сопровождаются презентациями, выполненными в редакторе Power Point.

Предлагаются различные виды электронных сообщений, при этом требуется определить, посредством каких программных средств или технических устройств они могут быть переданы.

Студенты составляют SMS-сообщения, электронные письма в разных стилях формального и неформального характера. В помощь студентам предлагаются шаблоны, по которым составляются формальные и неформальные письма, речевые образцы и варианты лексики.

2. Научная школа Л. С. Выготского.

Работа над данной темой предполагает углубление знаний в профессиональной сфере, развитие навыков представлять

свои научные доклады перед аудиторией. Студентам предлагается составить доклад по выбору о биографии Л. С. Выготского, его научном вкладе, его учениках.

Даются задания на разработку групповых проектов (по 3–4 участника). Для выполнения заданий студентам предлагается наряду с научной литературой использовать источники Интернет (данные энциклопедии «Википедия», информацию на специализированных интернет-сайтах), Информация по докладам в кратком и наглядном виде должна быть представлена посредством презентаций, выполненных в редакторе Power Point с включением иллюстративного материала из интернета. Выступления студентов проводятся в форме конференции. Устные выступления студенты сопровождают показом слайдов. При этом проверяется умение студентов грамотно составлять и задавать вопросы докладчикам, а также отвечать на заданные вопросы.

3. Современная система обучения лиц с нарушениями слуха в России.

Студенты изучают литературные источники, посвященные традиционному обучению глухих и слабослышащих детей, дополнительные материалы по интернет-источникам, в частности, из интернет-альманаха Института коррекционной педагогики о моделях интеграции в образовании. Систему обучения студенты представляют в схематичном виде на слайдах в редакторе Power Point.

4. Исследовательская работа по фильму «Гардемарины, вперед!»

Выбор фильма «Гардемарины, вперед!» обусловлен его популярностью и доступностью для понимания студентами с нарушениями слуха.

Работа над темой осуществляется в форме коллективной проектной деятельности студентов. Предлагается подготовить доклад по выбору: об исторической эпохе представленных в фильме событий, о персонажах фильма, об актерах, изучить материалы кинокритики из интернета, извлечь иллюстративный материал для докладов. Доклады должны быть представлены в наглядной форме в виде презентаций. После обсуждения докладов предполагается составление письменного отзыва о фильме по определенному плану.

5. Использование ассистивных технологий при обучении лиц с нарушениями слуха.

Студенты знакомятся с понятиями «ассистивные технологии», зарубежным опытом в области использования ассистивных технологий в образовании и при обеспечении

жизнедеятельности лиц с нарушениями слуха. Студентам предлагается проанализировать источники сети Интернет, в частности, на английском языке, описать один из программных продуктов, используемых за рубежом, представить доклад в виде презентации, при возможности продемонстрировать на интерактивной доске примеры работы представляемого программного продукта.

#### 6. Инклюзивное обучение.

Студентами анализируются источники сети «Интернет», статей по данной теме, в частности, на иностранном языке. Изучаются истоки инклюзии, история инклюзивного обучения за рубежом. Обсуждаются возможные преимущества и отрицательные стороны инклюзивного обучения, определяются понятия «инклюзия» и «интеграция». От студентов требуется проанализировать предлагаемые материалы, составить доклад и наглядное сопровождение.

Совершенствование навыков связной речи у студентов с нарушенным слухом, получающих высшее педагогическое образование, требует специального внимания. Использование средства ИКТ предоставляет в этих целях новые широкие возможности. Кроме того в современной педагогической практике свободное владение средствами информационно-компьютерных технологий является обязательной составляющей компетенции учителя. Представленный в настоящей статье курс занятий с имеющими нарушения слуха студентами – будущими педагогами содействует решению этих задач.

#### *Литература*

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М. : Советский спорт, 2004.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
3. Гилевич, И. М. Упражнения в системе изучения русского языка слабослышащими старшеклассниками // Дефектология. 1990. – № 2.
4. Зикеев, А. Г. Специальная педагогика: Развитие речи учащихся : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : 2-е изд., испр., – М. : Издательский дом центр «Академия», 2005. – 200 с.
5. Зикеев, А. Г. Читай! Размышляй! Пиши! В 3-х ч. : пособие по развитию речи 3–6 классов спец.(коррекционных) образоват. учреждений I и II вида – М. : Гуманитарный изд. центр Владос, 2005. – 92 с.

6. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей : учеб. пособие для вузов : 2-е изд., испр. – М. : ООО «Издательский дом «ОНИКС» 21 век», 2005. – 223 с.

7. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования. – М. : Полиграф-сервис, 2005 г. – 327 с .

8. Набокова, Л. А. Зарубежные «ассистивные технологии», облегчающие социальную адаптацию лиц с нарушениями развития // Дефектология. М., 2009. – № 2. – С. 84–92.

9. Речицкая, Е. Г. Особенности использования некоторых методов в обучении детей с нарушениями слуха // Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Багрова И. Г. и другие / под ред Е. Г. Речицкой. – М. : Владос, 2004. – 655 с.

### **3.7. Самостоятельная работа студентов с нарушенным слухом по дисциплине «Основы математики с методикой преподавания»**

В рамках изучения дисциплины «Основы математики с методикой преподавания» используются различные образовательные технологии, такие как проблемная лекция, деловая игра, творческий проект. Необходимым условием реализации названных технологий является выполнение студентами заданий в рамках аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

За 10 лет нами накоплен большой опыт работы со студентами с нормальным и нарушенным слухом, обучающихся на отделении сурдопедагогике по дисциплине «Основы математики с методикой преподавания». В процессе анализа результатов самостоятельной работы студентов с нарушенным слухом по сравнению со слышащими были выявлены такие трудности, как неумение составить простую задачу, аграмматизмы при формулировке заданий по математике начальной школы, трудности в понимании текста учебника по методике математики, а также недостаточные знания по самому предмету, которые у студентов с нарушенным слухом были наиболее выражены.

Для преодоления выделенных трудностей в работе со студентами с нормальным и нарушенным слухом использовались следующие задания:

- Работа с текстом (программ для школ глухих, и школ слабослышащих [1, 2]; учебно-методического пособия

«Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих и слабослышащих детей» [3]; научных статей) по заданию преподавателя, включающие выделение этапов работы над темой, заполнении таблиц и т. д.;

- заполнение карточек на печатной основе по материалам курса.

Рассмотрим различные виды самостоятельной работы студентов, используемые нами в рамках преподавания дисциплины «Основы математики с методикой преподавания».

1) Самостоятельная работа студентов в рамках подготовки к деловой игре.

Дисциплина «Основы математики с методикой преподавания» является прежде всего практико-ориентированной, что включает в себя два аспекта:

- знание методики и умение ее реализовывать на практике;
- умение анализировать методическую литературу, применять на практике полученные знания.

Условием реализации практико-ориентированного подхода является использование на занятиях деловых игр.

На первоначальном этапе занятие с использованием деловой игры может проходить следующим образом:

Преподаватель рассказывает и демонстрирует фрагмент урока математики в начальной школе. Далее, студенты изучают соответствующий материал, описанный в учебно-методическом пособии (Сухова, В. Б. Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих и слабослышащих детей. – М., Akademia, 2002), рассматривают материал, представленный в учебнике подготовительного класса для детей с нарушением слуха (Сухова, В. Б. Математика : учебник подготовительный класс школ глухих. Изд. 5-е. – М. : Просвещение, 2002), подбирают карточки с речевым материалом и наглядные пособия для счета (предметы и их изображения) из предложенных преподавателем. В парах моделируют действия учителя и ученика.

На этом же занятии, проходит сама деловая игра, в которой студенты в парах демонстрируют подготовленный фрагмент урока. В случае затруднения или ошибки преподаватель побуждает студентов обращаться к учебно-методическому пособию и читать вслух фразу, описывающую конкретные действия учителя и учеников, и просит найти несоответствие с действиями, воспроизведенными в игре. По ходу игры преподаватель уточняет со студентами значение той или иной

фразы, и ее практическое выполнение. Обычно последний вид работы бывает необходим на занятиях со студентами с нарушенным слухом.

Также в процессе деловой игры преподаватель имеет возможность отследить правильность формулирования заданий и произнесения их студентами с нарушениями слуха, осуществляя таким образом коррекцию у них произносительной стороны речи.

В дальнейшем, подготовка к деловой игре складывается из чтения (конспектирования) параграфа учебно-методического пособия по изучаемой теме, подготовки наглядных пособий, проигрывания фрагмента урока или демонстрации различных видов тренировочных упражнений для учащихся. Так, изучив параграф «Образование числа», студенты должны подготовить к демонстрации в парах на занятии фрагмент урока – объяснение учителем новой темы «Число 5» и заданий: «Маша, возьми три яблока. Возьми еще одно. Сколько у тебя яблок?»; «Реши:  $6 + 1$ ,  $7 - 1$ ,  $6 + \square = 7$ .»; «Какое сегодня число? Какое число было вчера? Какое число будет завтра?» и другое. Студенты выполняют указанные виды работ на занятии или дома. Если студенты живут в общежитии, они часто готовят фрагмент занятия вместе.

При такой организации работы у студентов формируются не только практико-ориентированные, но и продолжают формироваться общеучебные знания, умения и навыки (умение работать с текстом).

## 2) Работа с текстом по заданию преподавателя.

В процессе аудиторной и внеаудиторной работы студентов используются следующие виды работы с текстом:

- Конспектирование при подготовке к деловой игре.

Для конспектирования предлагается небольшой параграф учебно-методического пособия, посвященный одному виду упражнений (Например, параграф «Сравнение чисел первого десятка» или «Нумерация чисел первого десятка» и т. д.), из которого студенты выписывают виды упражнений с примерами. В дальнейшем этот материал используется в процессе демонстрации деловой игры как справочный материал.

- Конспектирование с целью выделения этапов работы над темой (Примерное задание: Выделите этапы работы над темой «Изучение умножения и деления», наполните их содержанием).

При выполнении данного задания студенты учатся с помощью литературы самостоятельно выделять последовательность изучения темы в курсе математики в начальной школе.

Первоначально преподаватель на лекции излагает одну из тем, выделяя этапы сам. В дальнейшем, студенты выделяют этапы самостоятельно, в процессе аудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя, на заключительном этапе, такой вид работы предлагается студентам на дом. Результат работы студентов (выделенные ими этапы работы и их наполнение) проверяется на занятии.

- Работа с текстом с целью проработки материала, отобранного преподавателем для самостоятельного изучения.

В качестве материала, отобранного преподавателям для самостоятельного изучения, чаще всего выступают такие темы: меры времени, массы, длины; геометрический материал; элементы алгебры. Для наиболее эффективной организации самостоятельной работы студентов, предлагается заполнение таблицы, состоящей из четырех граф: класс (четверть) / тема / виды и примеры наглядности / примеры заданий. Студент должен не только заполнить таблицу, но и подготовиться к опросу на занятии (Примеры вопросов и заданий для студентов по таблице: «Какие меры длины изучаются в начальной школе?»; «Приведите примеры заданий по теме «Треугольник»; «Приведите примеры наглядных пособий, используемых в теме «Сантиметр».) Материалами для заполнения таблицы служит учебно-методическое пособие В. Б. Суховой [3] и программы школ глухих и школ слабослышащих [1, 2].

При выполнении такого вида самостоятельной работы, студенты активно перерабатывают читаемый материал и получают результат в виде структурированной таблицы, дающей полное представление об изучаемом материале в курсе математики в начальной школе по выбранной тематике.

3) Самостоятельная работа студентов по заполнению карточек на печатной основе по материалам лекции или учебно-методического пособия.

Данный вид работы чаще всего используется как вид текущего контроля. Но может быть использован и как задание для работы с текстом на этапе обобщения и в качестве материала для тренировки.

Для студентов подготавливаются карточки на печатной основе. Обычно формат А4. Карточка содержит текст задания и место для их выполнения, представленные в виде таблицы. Наиболее часто используются карточки для проверки усвоения студентами последовательности работы над темой. В этом случае на карточке уже напечатаны названия этапов работы,

а задача студентов дописать по памяти или придумать примеры заданий по каждому этапу.

Рассмотрим карточку по теме «Этапы работы над числами сотни». На карточке напечатаны названия этапов: 1 этап. Знакомство с понятием десятков; 2 этап. Изучение чисел второго десятка; 3 этап. Десятки – новая счетная единица; 4 этап. Изучение круглых чисел; 5 этап. Изучение оставшихся чисел сотни. Под каждым заголовком оставлено несколько пустых строк таблицы для вписывания примеров заданий. Так в 4 этапе в пустые строки студент может вписать такие упражнения: 1) Впиши числа: 20, ..., 40, ..., 60. 2) Реши:  $30 + 20$ . 3) Считай по 10: 10, 20, 30, ... и т. д.

При подготовке к самостоятельной работе описанного типа студент использует материалы лекции и материалы учебно-методического пособия, учебника для школы и программы для школ глухих и для школ слабослышащих. Перед началом лекции преподаватель специально обращает внимание студентов на то, что данный материал будет проверен на следующем занятии и предъявляет карточку. Это помогает мотивировать студентов к посещению лекций и настроить их на запоминание учебного материала.

Описанный вид самостоятельной работы является примером репродуктивной самостоятельной работы студентов. Рассмотрим пример частично поисковой самостоятельной работы студентов. Наиболее часто используется заполнение карточек на печатной основе с заданиями:

- составьте 5 задач по теме «Задачи на разностное сравнение»;
- составьте как можно больше вопросов, заданий к предложенному рисунку (например, сюжетная картинка из школьного учебника) и укажите, к какой теме они относятся.

Наш опыт показывает то, что студентам с нарушенным слухом целесообразно предлагать задания на печатной основе. В данном виде работы преподаватель имеет возможность реализовать коррекционную составляющую занятия со студентами с нарушенным слухом.

Самостоятельная работа на карточках предоставляет преподавателю материал об уровне усвоения студентами изучаемого материала и позволяет сократить время на отработку материала и опрос. Очень удобен данный вид работы при использовании рейтинговой системы оценки. В конце изучения дисциплины у каждого студента накапливается портфолио



из таких проверочных работ, позволяющих увидеть динамику усвоения знаний студентом и его результативность.

4) Самостоятельная работа по подготовке творческого проекта.

В конце обучения по дисциплине студенты защищают творческий проект, суть которого заключается в практическом выполнении наглядного пособия; его описании; составлении заданий для его использования в рамках математики начальной школы, с указанием темы (в которой будет использоваться выполненное пособие) и этапа ее изучения на уроке (этап объяснения, закрепления и т. д.).

К такому виду работы тоже нужно готовить студента, используя уже готовые наглядные пособия:

Преподаватель предъявляет математическое лото. Задает вопросы: В какой теме можно использовать данное пособие? С какой целью? Как дать задание детям? В какое время лучше его использовать (на уроке, вне урока)? Как часто?

После ответов на вопросы студенты под руководством преподавателя составляют письменное описание математического лото; указывают тему, когда это пособие можно использовать (Изучение нумерации чисел первого десятка – этап закрепления и этап повторения); указывают место использования данного пособия в системе упражнений (лучше всего использовать данное пособие в качестве игры во внеклассное время).

Данный вид самостоятельной работы неслучайно выбран в качестве итогового, так как позволяет оценить, насколько студент ориентируется в материале дисциплины, умеет формулировать задания, понимает их значение в процессе изучения той или иной темы и насколько он способен оформить свои знания письменно.

Представленные подходы реализуемые при организации самостоятельной работы по курсу «Основы математики с методикой преподавания» позволяют студентам с нарушенным слухом освоить не только предметную область, изучаемой дисциплины, но и ее коррекционно-развивающую составляющую, что позволяет им повысить уровень своей компетентности в рассмотренной области профессионального знания.

### ***Литература***

1. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида : сб. I : подготовительный, 1–7 классы. – М. : Просвещение, 2005.

2. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида : сб. II : для слабослышащих и позднооглохших детей. – М., Просвещение, 2006.

3. Сухова, В. Б. Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих слабослышащих детей. – М., Akademia, 2002.

### **3.8. Педагогическая практика – важнейшее условие формирования профессиональных качеств бакалавра-сурдопедагога с нарушениями слуха**

Подпрактика в специальных (коррекционных) учреждениях I-го и 2-го вида является активной формой подготовки бакалавров к профессиональной деятельности. Расширение и совершенствование теоретических знаний, практических умений и навыков, полученных в вузе, возможно лишь в процессе непосредственной педагогической деятельности в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях для детей с недостатками слуха, на базе которых будущий сурдопедагог овладевает практическими умениями и навыками.

Базовые учреждения для прохождения практики подбираются с учетом наличия в них квалифицированных кадров сурдопедагогов, имеющих специальное дефектологическое образование и владеющих специфическими методами организации учебно-воспитательного процесса. В соответствии с программой практики в ее основную задачу входит дальнейшее развитие и совершенствование основ общепедагогических умений и навыков, осуществление комплексного изучения системы учебно-воспитательной работы специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения, личности глухого и слабослышащего школьника и ученического коллектива, осуществление текущего и перспективного планирования всех видов учебно-воспитательной работы, определение и решение конкретных задач, стоящих перед педагогическим коллективом, обусловленных спецификой процесса обучения и воспитания.

Содержание и технологии педагогической практики определяются программой, утвержденной вузом и включают следующие модули: 1) изучение педагогического опыта работы школы; 2) учебная работа в качестве учителя и воспитателя.

Практика студента начинается с разработки личного индивидуального плана при соответствующей консультации методиста-дефектолога школы. Индивидуальный план включает:

- изучение деятельности сурдопедагога и воспитателя коррекционного учреждения;
- знакомство с возрастными и психологическими особенностями детей прикрепленной группы;
- участие в проведении режимных моментов;
- подбор и изготовление дидактического и наглядного материала для проведения уроков и внеклассных мероприятий;
- подготовка конспектов занятий, представление их на утверждение руководителю практики;
- проведение классных и внеклассных мероприятий;
- присутствие на занятиях других студентов, ведение записи занятия, участие в их обсуждении;
- работа с родителями учащихся прикрепленного класса;
- проведение экспериментальных исследований и сбор материала для дипломной и курсовой работы;
- подготовка докладов к выступлению на итоговой конференции в школе и вузе.

Характерной особенностью работы в спецгруппе для лиц с нарушениями слуха является свобода выбора предмета преподавания. Большинство студентов выбирают уроки биологии, истории, информатики, физкультуры, что, в определенной мере, открывает им перспективу будущего профессионального самоопределения путем получения вариативного высшего образования через факультеты повышения квалификации.

Учитывая принцип системно-деятельностного и личностно-ориентированного подхода в условиях высшего профессионального образования, а также современные достижения в области сурдопедагогике и смежных с нею наук, педпрактика обеспечивает формирование следующих профессиональных компетенций студентов: общекультурных, коррекционно-развивающих, диагностико-консультативных, исследовательских, культурно-просветительских.

Теоретическое освоение дисциплин профессионального блока предполагает овладение студентами определенного круга общепедагогических знаний и умений, ряда значимых профессионально-личностных качеств, которые усваиваются студентами в теоретическом и практическом плане в аудиторных условиях. Овладение общеучебными специфическими умениями и навыками сопряжено с процессом формирования у студентов педагогического мышления, творческих и профессионально-личностных качеств, основанных на понимании

гуманистического характера профессии сурдопедагога, на любви к детям, имеющим недостатки слуха.

Формируя знания, умения и навыки студентов, мы придаем большое значение педагогической практике в специальных коррекционно-образовательных учреждениях в течение всего периода обучения в вузе. Необходимой непрерывной практической работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях студентов сурдоотделения определяется многопрофильностью подготовки сурдопедагога, которая требует от студентов овладения разнообразными умениями и навыками, обусловленными особенностями развития речи и своеобразием протекания других психических процессов у детей со слуховой недостаточностью.

Научно обоснованная в сурдопедагогике коммуникативно-деятельностная система, представленная в оригинальных методических и организационных формах обучения незлышащих учащихся включает в себя конкретные пути развития познавательной деятельности учащихся с недостатками слуха. На начальном этапе обучения особое внимание уделяется развитию всех форм восприятия, развитию умственных способностей, представлений об окружающем мире, создание условий для широкой коммуникативной практики при постоянном использовании электроакустической аппаратуры. Система предусматривает развитие мотивации и способов использования различных видов речевой деятельности. Реализация этой системы осуществляется в неразрывном единстве общеобразовательных и коррекционных учебных дисциплин, обеспечивающих комплексное обучение и воспитание незлышащих учащихся. Овладение специальными знаниями и специфическими приемами обучения и воспитания детей с недостатками слуха в данной системе требует значительных усилий будущих бакалавров-сурдопедагогов. Усиление связей изучения педагогической теории с педагогической практикой как в содержании специальных учебных дисциплин так и в организации учебного процесса осуществляется на основе интеграции теоретических и методических вопросов с использованием активных форм практической деятельности в виде конференций, деловых **игр, анализа педагогических ситуаций**. В специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, на базе которых организуется педпрактика, осуществляется конкретизация и закрепление теоретических положений. В связи с этим педагогическую практику студентов мы считаем ответственным и необходи-

мым этапом в подготовке будущих бакалавров- сурдопедагогов в течение всего срока обучения.

В соответствии с учебным планом подготовки бакалавра по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Сурдопедагогика» предусматривает 18 недель учебной и производственной практики. Из них: «Воспитательная работа с детьми, имеющими нарушения слуха» – 2 недели в 5-м семестре, с 17 по 30 ноября;

«Коррекционно-педагогическая работа по развитию нарушенной слуховой функции и произносительной стороны речи у лиц с нарушениями слуха» – 6 недель в 6-м семестре, с 6 апреля по 17 мая.

Образовательно-воспитательная работа с детьми, имеющими нарушения слуха – 10 недель в 8-м семестре, с 9 февраля по 19 апреля. Каждый вид практики приурочен к определенным дисциплинам и позволяет закрепить знания по учебным дисциплинам соответствующего года обучения.

Задачей первого этапа практики является детальное ознакомление с учебно-воспитательным процессом и функциями сурдопедагога-воспитателя.

В связи с изучением предметной области «Специальная психология» особое место отводится овладению практически умениями и навыками психолога специальных коррекционных учреждений. Студенты закрепляют теоретические знания по психодиагностической работе и овладевают умениями составлять психолого-педагогическую характеристику ребенка и на класс, навыками консультативной работы. Важный компонент этой практики – психокоррекционная работа, включающая овладение методиками психокоррекционной работы, умениями составить ее программу, которая должна отражать направленность на развитие отдельных видов познавательной деятельности личности с учетом возраста и индивидуальных особенностей.

Результатом этого этапа является реализация поставленных задач: выработка профессиональных умений и навыков, связанных с теоретическим освоением сурдопедагогических и психологических знаний; развитие специальных коммуникативных умений и способности применять их в общении с глухими и слабослышащими учащимися, умений содействовать коммуникативной деятельности учащихся на основе словесной речи с использованием невербальных средств общения.

Подготовка к сурдопедагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций бакалавра-сурдопедагога

в широком смысле (учителя, воспитателя) осуществляется на IV-м курсе в 8-м семестре в период производственной практики. Главными задачами этого этапа является выработка профессиональных умений и навыков, связанных с осознанным применением специальных технологий дисциплин «профессионального цикла», проектированием педагогической деятельности с учетом решения коррекционно-развивающих задач. Большое значение в профессиональной подготовке студентов этого этапа имеет овладение технологиями предметно-практического обучения. В специальном интегрированном курсе особое внимание уделяется овладению коммуникативными умениями и развитию способности применять их в общении с глухими учащимися в учебное и внеучебное время, содействовать собственной коммуникативной деятельности глухих учащихся на основе словесной речи как средства познания и мышления, овладевать умением сотрудничать в условиях предметно-практической деятельности, организованной на коллективных началах.

Наряду с закреплением знаний по специальным дисциплинам студенты IV курса овладевают методами и приемами, средствами, формами обучения старшекласников при реализации программных требований цензового уровня образования лиц с нарушениями слуха при его коррекционной направленности.

Задачами данного этапа практики является закрепление и развитие сурдопедагогических умений и навыков, приобретенных на первом и втором этапе; выработка умений и навыков по освоению инновационных педагогических технологий организации учебно-воспитательной работы с учащимися средних и старших классов; изучение специфики работы сурдопедагога-предметника в средних и старших классах; изучение специфики работы детского коллектива и системы воспитательной работы с учащимися средних и старших классов.

Результатом прохождения 4-го этапа практики является углубление и закрепление у студентов знаний по овладению структурой разных типов уроков, методами и приемами, средствами обучения и формами работы со старшекласниками при реализации программных требований; обогащению опытом работы сурдопедагогов-предметников, умения критически и творчески осмысливать его и использовать в собственной практической деятельности; овладению спецификой организации и проведения уроков в старших классах школ глухих и слабослышащих; освоению видов внеклассной работы по родному языку и литературе и другим дисциплинам

предметного цикла; по изучению планов профориентационной работы и работы с родителями; *умений разрабатывать конспекты уроков, осуществлять отбор средств обучения, активизирующих познавательную и речевую деятельность учащихся, осуществлять анализ и самоанализ урока, оппонировать уроки учителей и студентов с точки зрения эффективности реализации целей и задач урока; навыков планировать и проводить уроки по дисциплинам предметного цикла в средних и старших классах; планировать и проводить внеклассные мероприятия по дисциплинам предметного цикла; содействовать развитию творческих способностей учащихся.*

В период практики студентами проводится научно-исследовательская работа по теме курсовых и выпускных работ, сбор материала по обобщению передового педагогического опыта, изготовление наглядно-методических пособий, подготовка материалов для выставок и оформления проектных работ учащихся и другое.

В течение всего периода практики большое внимание уделяется овладению информационными и мультимедийными технологиями путем внедрения в педагогический процесс готовых программных продуктов по предметам общеобразовательного цикла. Современная специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для лиц с нарушениями слуха обладает широким набором продуктов школьной медиатеки. Студенты под руководством методистов, психологов и педагогов разрабатывают компьютеризованные тесты, с помощью которых проводится обследование психических функций учащихся, обрабатываются полученные данные, готовится отчетная документация.

При подготовке и проведении открытых уроков весь раздаточный и наглядно-информационный материал студенты готовят с использованием текстовых и графических редакторов, распечатывая его цветными струйными принтерами на бумаге или лазерными на пленке.

Овладение современными информационными технологиями в работе с учащимися с недостатками слуха имеет особую значимость. С их помощью расширяется общение учащихся посредством локальной и глобальной компьютерных сетей, открывается доступ к получению информации через Интернет по интересующим вопросам, появляется возможность участвовать в обсуждениях изучаемых проблем, дискуссиях, дискуссиях. Например, в сети Интернет в настоящее время

широко обсуждаются проблемы о роли и значении жестового языка в учебной работе и общественной жизни лиц с нарушениями слуха.

Итак, дифференциация образовательных систем, необходимость ознакомления с работой школы разных типов (школа для глухих, школа для слабослышащих с двумя отделениями), разный уровень речевого развития детей (ранооглохшие, позднооглохшие, слабослышащие) ставят задачу овладения специфическими требованиями к организации педагогического процесса и формированию коммуникативных умений обучаемых.

Овладение всем многообразием профессиональных умений и навыков бакалавра-сурдопедагога возможно лишь в органическом единстве теории и практики. При этом педагогическая практика является важным средством проверки теоретической подготовки студентов, профессионально-личностных качеств будущих сурдопедагогов, любви к профессии и к детям с недостатками слуха, уровня сформированности творческого подхода к решению учебно-воспитательных задач и интереса к научно-исследовательской работе в области сурдопедагогики и специальных дисциплин всего образовательного цикла.

Инновационная практика обновления содержания и технологий обучения в вузе и специальной школе обеспечивает создание индивидуальной траектории развития личности, творческого и профессионального самоопределения бакалавра-сурдопедагога как специалиста высшей квалификации, личность которого формируется путем организации педагогической практики, основанной на принципах преемственности, непрерывности и систематичности.

В качестве мотивирующего фактора по отношению к будущей профессиональной деятельности является оценка педагогической практики студентов за каждый этап ее прохождения. Общая оценка за практику складывается из суммы оценок, полученных за открытые уроки, учета отношения студента к практике, умения планировать свою педагогическую деятельность, умения работать в педагогическом коллективе, составлять конспекты уроков, подбирать наглядный дидактический материал, использовать новые мультимедийные технологии, обобщать педагогический опыт, организовывать различные формы внеучебной работы, оформлять отчетную документацию: дневник педагогической практики, психолого-педагогическую характеристику на учащегося и на класс,



материалы зачетных мероприятий (конспекты уроков и внеклассных мероприятий).

Примерная тематика докладов для выступлений студентов на методических объединениях школы

- Специфика дидактической структуры урока в школе глухих (слабослышащих), его коррекционно-развивающая направленность.
- Словарная работа на уроке, особенности ее организации и проведения в школе глухих (слабослышащих).
- Особенности речевого развития глухого (слабослышащего) школьника, роль речи в организации учебно-воспитательного процесса.
- Методика организации и проведения режимных моментов в условиях специальной школы-интерната.
- Методика организации и проведения самоподготовки с учащимися начальных классов школы глухих (слабослышащих).
- Социально-психологические проблемы семьи глухого (слабослышащего) ребенка.
- Работа с родителями глухого (слабослышащего) учащегося.
- Система занятий по коррекции недостатков семейного воспитания глухих (слабослышащих) учащихся.
- Особенности овладения знаниями глухими и слабослышащими школьниками;
- Особенности принципа наглядности в обучении детей с недостатками слуха.
- Система профориентационной работы в специальной школе.
- Развитие познавательных интересов глухих (слабослышащих) учащихся во внеклассной работе.
- Нравственное воспитание глухих (слабослышащих) в процессе обучения.
- Патриотическое воспитание детей с недостатками слуха.
- Школьные традиции, их роль в нравственном воспитании.
- Спортивно-оздоровительная работа в специальной школе-интернате для глухих (слабослышащих).
- Интегрированные формы экологического воспитания детей с нормальным и нарушенным слухом.
- Половое воспитание детей с нарушениями слуха.
- Содержание и методика формирования коллектива глухих и слабослышащих воспитанников с учетом возрастных особенностей.
- Просветительская деятельность сурдопедагога.

### *Литература*

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика. – М., 2005.
2. Богданова Т. Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. – М., 2009.
3. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. – М., 2004.
4. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М., 2004.
5. Назарова Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров. – М., 2009.
6. Речицкая Е. Г. Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха. – М. : Прометей, МПГУ, 2009.
7. Речицкая Е. Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха. – М., 2011.
8. Речицкая Е. Г., Зуробьян С. А. Уроки русского языка и литературы в школе слабослышащих. – М., 2012.
9. Речицкая Е. Г., Гущина Т. К. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих детей с задержкой психического развития. – М., 2012.
10. Соловьева, И. Л. Оздоровительная школа-интернат для глухих детей со сложной структурой дефекта – модель нового типа специального (коррекционного) образовательного учреждения. – М., 2010.
11. Сурдопедагогика / под ред. Е. Г. Речицкой. – М., 2004.
12. Туджанова, К. И. Дидактика коррекционных учреждений I и II вида. – М., 2004.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов**

1. Определите значение диагностического и формирующего педагогического тестирования в системе высшего профессионального образования лиц с нарушением слуха.
2. Раскройте требования, которые должны быть реализованы в связи с разработкой педагогических тестов.
3. Раскройте содержание и организацию педагогического тестирования при выявлении у студентов с нарушением слуха профессиональных компетенций, полученных в вузе в процессе предшествующей подготовки и необходимых для изучения дисциплин предметной подготовки. Выбор дисциплины осуществляется самостоятельно с опорой на учебный план. Разработайте педагогические тесты для контрольного тестирования.

4. По одной из тем любой изучаемой дисциплины разработайте задания тестового характера для внеаудиторной самостоятельной работы.

5. В исследованиях Б. Г. Ананьева, С. Л. Смирнова, В. А. Якунина отмечаются противоречивые отношения между отдельными сторонами развития и свойствами личности у студентов, обучающихся на разных курсах. Назовите эти возрастные особенности.

6. Проведите рефлексивный анализ собственных психических процессов, высших эмоций, мотивации обучения в вузе, именно в данном вузе или по данной специальности, системы ценностных ориентаций, ролевых позиций, межличностных отношений, стремления к саморазвитию, самореализации. Обсудите эти вопросы на круглом столе или на факультетской конференции, посвященных формированию активной жизненной позиции у студентов педагогического вуза. Сопоставьте высказывания студентов разных курсов.

7. Что вы узнали о проблемах и трудностях, возникающих у студентов с нарушением слуха в освоении дисциплины «Русский язык»? Как преодолеваются эти трудности? Какие акценты должны быть сделаны при обучении студентов с нарушениями слуха русскому языку в аспекте содержательных линий и технологии обучения.

8. На решение каких задач направлено использование презентаций в процессе занятий со студентами, имеющими нарушения слуха.

9. Перечислите этапы создания презентации и основные требования к их созданию.

10. Раскройте, как применение современных информационно-компьютерных технологий (ИКТ) влияет на эффективность процесса обучения лиц с нарушениями слуха.

11. Какие задачи реализуются при работе над связной речью студентов с нарушениями слуха в условиях применения ИКТ?

12. Объясните, в чем заключается развивающий смысл высказывания «Обучать надо не экологии, а экологией!».

13. Охарактеризуйте сущность и раскройте значение одной из представленных в работе современных образовательных технологий (по выбору студента). Приведите примеры заданий.

14. Охарактеризуйте задачи и значение педагогической практики в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

15. На основе анализа литературных материалов, обобщения педагогического и собственного опыта работы подготовьте презентацию по проблемам (на выбор): «Создание полноценного коррекционно-развивающего пространства в контексте развития творческих способностей детей и подростков с нарушением слуха», «Новые методы и технологии в реабилитации детей и подростков и развитие творческих способностей», «Психолого-педагогическое сопровождение развития творческих способностей детей и подростков в условиях инклюзивного обучения».

16. Раскройте суть новых подходов, методов, технологий коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками (на выбор), направленных на развитие творческих способностей учащихся с нарушением слуха. Подготовьте доклад для выступления на круглом столе (конференции по итогам педагогической практики, на школьном методобъединении в период педагогической практики).

17. Разработайте пакет тренинговых и творческих заданий для разных студий и кружков в системе дополнительного образования.

18. Разработайте тематику творческих коллективных проектов для дошкольных и школьных образовательных учреждений (на выбор) и организуйте защиту творческих проектов в виде презентации и стендовых докладов в практических учреждениях.

## **Раздел 4.**

# **СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

### **4.1. Совершенствование навыков устной коммуникации у студентов с нарушениями слуха в системе высшего профессионального образования**

Обеспечение студентам с нарушениями слуха высокого уровня профессионального образования в педагогическом вузе в значительной мере зависит от владения ими устной речью – универсальным средством общения, познания окружающего мира, базой мышления.

Необходимость свободного владения устной речью в будущей профессиональной деятельности, усвоения достаточно сложной информации в условиях преимущественно устной коммуникации на лекциях и практических занятиях, а также активного общения с профессорско-преподавательским составом и другими работниками вуза, слышащими студентами предъявляет достаточно высокие требования к уровню развития восприятия устной речи и ее произносительной стороны у студентов с нарушениями слуха.

В связи с этим при организации образовательного процесса в вузе необходимо не только учитывать возможности устной коммуникации студентов с нарушениями слуха, но и обеспечить совершенствование навыков восприятия и воспроизведения устной речи. Это предполагает обеспечение студентам с нарушениями слуха специальных условий получения образования, подготовку профессорско-преподавательского состава, других работников вуза, слышащих студентов к устной коммуникации со студентами, имеющими нарушения слуха, а также проведение специальных факультативных занятий по слухоречевой реабилитации.

При организации образовательного процесса в специальных группах и совместно со слышащими студентами обеспечиваются условия для устной коммуникации студентов, имеющих нарушения слуха, с преподавателем и однокурсниками. Это предполагает определенную подготовку аудиторий, в которых

проводятся занятия с глухими и слабослышащими студентами, прежде всего, размещение в небольших кабинетах для практических занятий столов в форме «каре» на расстоянии 1,5–2 метров от преподавателя для того, чтобы студенты, имеющие нарушения слуха, в процессе устной коммуникации видели лица речевых партнеров и достаточно свободно воспринимали их речь при пользовании индивидуальными средствами электроакустической коррекции; большие аудитории рекомендуется оснащать **FM-системой или другой аппаратурой, способствующей восприятию речи на значительном расстоянии.**

Подготовка профессорско-преподавательского состава к устной коммуникации со студентами, имеющими нарушения слуха, предполагает ознакомление их со следующими требованиями:

- при проведении занятий преподаватель должен всегда располагаться в аудитории так, чтобы свет падал на его лицо;
- преподаватель говорит, повернувшись лицом к студентам; устный комментарий в случаях, когда преподаватель, например, пишет на доске, отвернувшись от студентов, не допускается;
- начинать говорить можно только тогда, когда человек с нарушенным слухом смотрит на лицо говорящего;
- преподаватель четко и ясно излагает содержание учебного материала, не строит чрезмерно длинные высказывания;
- речь преподавателей должна быть естественной, в нормальном темпе, голосом нормальной разговорной громкости;
- при затруднении в устной коммуникации речевые партнеры должны, не стесняясь сообщать: «Я Вас не понял. Повторите, пожалуйста, еще раз»; если понимание не достигнуто, используется письменная речь;
- при организации учебной работы учитывается необходимость широкого пользования письменной речью, наглядными средствами (в том числе при применении компьютерных технологий), раскрывающими основные положения лекции (практического занятия), включая таблицы, схемы, рисунки, видеоматериалы и другое;
- более полноценному восприятию материала на занятиях способствует обеспечение студентов необходимыми письменными методическими материалами;

- на семинарских и практических занятиях необходимо активизировать устные ответы учащихся, добиваясь логичного и четкого изложения материала; использование только письменных ответов студентов недопустимо; рекомендуется широкое вовлечение студентов в дискуссии, побуждение к самостоятельному творческому поиску адекватных решений при обсуждении актуальных проблем сурдопедагогики и смежных наук;
- проведение промежуточной и итоговой аттестации студентов с нарушениями слуха обязательно включает не только письменное выполнение заданий, но и развернутые устные ответы.

С требованиями к устной коммуникации с лицами, имеющими нарушения слуха, должны быть ознакомлены слышащие студенты. С первых дней обучения в вузе слышащие студенты и студенты с нарушениями слуха целенаправленно побуждаются к активному личностному взаимодействию. Эту работу проводят, прежде всего, кураторы групп.

Сотрудники библиотеки, вузовского поликлинического отделения, всех вспомогательных структур (компьютерного класса, сервисных центров и т. д.) должны быть осведомлены об обучении в вузе лиц с нарушениями слуха, особенностях устной коммуникации с ними.

Совершенствование восприятия и воспроизведения устной речи у студентов с нарушениями слуха предполагает проведение специальных (коррекционных) занятий. В МПГУ на первом – пятом курсах проводятся факультативные занятия «Слухоречевая реабилитация» (два часа в неделю).

Занятия проводятся по подгруппам, формирование которых осуществляется с учетом уровня слухоречевого развития обучающихся, выявляемого в процессе специального обследования. Данное обследование проводится индивидуально с каждым студентом. Оно включает проверку восприятия слов разными сенсорными способами (слухозрительно, зрительно и на слух) при использовании сбалансированных списков слов, разработанных А. С. Штерн (1984); обследование слухозрительного восприятия контрольных списков фраз, разработанных Э. В. Мироновой (1980); изучение возможностей слухозрительного восприятия текстов; обследование произносительной стороны речи при использовании методик, разработанных Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезинной (1981), Е. З. Яхнинной. (2011), изучение возможностей учащихся вступать в устную

коммуникацию с незнакомым диктором (Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина 2011).

На занятиях у студентов совершенствуются навыки устной коммуникации в условиях целенаправленного развития восприятия устной речи (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов), ее произносительной стороны. Студенты овладевают и определенными теоретическими знаниями, необходимыми для развития устного общения со слышащими людьми, навыков самостоятельной работы над устной речью. В первоначальный период обучения в вузе на занятиях студенты обучаются также быстрой записи учебного материала под диктовку преподавателя.

Основные направления специальной (коррекционной) работы на факультативных занятиях по слухоречевой реабилитации включают:

1. Совершенствование слухозрительного восприятия речи (с помощью индивидуальных средств электроакустической коррекции), прежде всего, монологических высказываний, включающих тематическую и терминологическую лексику по основным учебным дисциплинам, а также лексику, связанную с организацией образовательного процесса в вузе; развитие слухозрительного и слухового восприятия (с помощью индивидуальных средств электроакустической коррекции), а также, при необходимости, с учетом результатов обследования, зрительного восприятия фраз, слов, словосочетаний, включающих лексику, необходимую в процессе жизнедеятельности и образования лиц с нарушениями слуха.
2. Активизация устной коммуникации (слухозрительно-го восприятия и достаточно естественного воспроизведения устной речи) при использовании диалогов, соответствующих типичным ситуациям речевого общения студентов с нарушениями слуха со слышащими людьми (например, «В деканате», «У расписания», «В библиотеке», «В студенческой столовой», «В студенческой поликлинике», «Занятия спортом», «Коммуникативные ситуации в общежитии», «Коммуникация с преподавателями», «Коммуникация с одногруппниками», «Общение в семье», «Общение в общественных организациях», «Коммуникативные ситуации в педагогической практике (в школе, в детском саду)» и другие; развитие культуры речевого общения.



3. Развитие умений записывать учебный материал под диктовку преподавателя; кратко записывать основное содержание небольшого монологического высказывания, воспринятого слухозрительно.
4. Развитие выразительной, внятной, членораздельной речи; коррекция нарушений произношения; развитие самоконтроля за произносительной стороной речи.
5. Развитие навыков самостоятельной внеаудиторной работы над произносительной стороной речи при использовании индивидуальных слуховых аппаратов, специальных визуальных приборов и компьютерных программ и т. д.

Учебным планом предполагается фронтальная форма проведения занятий по слухоречевой реабилитации. Однако на занятиях предусматривается и необходимая индивидуальная работа над произношением под руководством преподавателя; в это время остальным студентам предлагаются задания для самостоятельной работы над произношением с использованием самоконтроля, упражнений перед зеркалом, с применением специальных визуальных приборов и компьютерных программ.

В процессе совершенствования слухозрительного восприятия речи используются достаточно большие по объему монологические высказывания, прежде всего, научного стиля, а также монологические высказывания и диалоги разговорного, официально-делового, публицистического и художественного стилей разных функционально-смысловых типов.

Тексты диалогического и монологического характера разрабатываются на основе личностно-ориентированного подхода с учетом познавательных интересов обучающихся, необходимости предлагаемого материала для общения в условиях активно развивающихся у студентов с нарушениями слуха социальных связей.

Тексты содержат материал, связанный с содержанием профессионального образования в вузе, подготовкой к профессиональной деятельности, с общественной, политической и культурной жизнью, мировой художественной культурой, социальными и психологическими проблемами современной молодежи, включая межличностные отношения, здоровый образ жизни, трудоустройство, профессиональная карьера, семья, брак и другое.

Используются также тексты диалогического и монологического характера, связанные с речевым поведением в типич-

ных коммуникативных ситуациях (в общественных местах, в семье, в образовательных учреждениях и т. д.), с развитием у студентов риторических умений, включая умения вести диалог, сообщать о чем-либо, доказывать, отстаивать свою точку зрения в дискуссиях и т. д.

При разработке текстов, связанных с профессиональным образованием используются фрагменты из учебников для вузов, конспекты уроков (занятий), школьная документация, а также дополнительная информация по актуальным проблемам сурдопедагогики, смежных наук и т. д.

Объем текстов, грамматическая и синтаксическая структура фраз, задания к тексту составляются с учетом особенностей слухоречевого развития студентов подгруппы.

На занятиях студенты воспринимают также микродиалоги, связанные с типичными ситуациями устной коммуникации: вопросно-ответные единства, выясняющие определенный элемент мысли с побуждением назвать его; вопросно-ответные единства, требующие подтверждения или отклонения чего-либо; диалогические единства, включающие сообщение, вопрос и ответ на него; диалогические единства, включающие сообщения и встречное сообщение; диалогические единства, включающие побуждение к действию и ответную реакцию.

Методикой работы с текстом предусматривается следующая последовательность в работе:

- преподаватель предъявляет текст целиком до двух раз; студенты каждый раз повторяют воспринятое;
- затем текст предъявляется по фразам; каждая фраза до трех раз; студенты воспринимают фразы и повторяют их, затем читают по табличке; если фраза вызвала затруднение, она повторяется преподавателем еще раз, и студенты воспроизводят услышанное;
- после этого студенты читают текст целиком, а затем опознают предъявленный вразбивку основной речевой материал из текста (фразы, слова, словосочетания), который находится перед ними; с учетом необходимости развития моносенсорных способов восприятия студенты воспринимают речевой материал из текста на слух или зрительно (чтение с губ); отрабатывается достаточно выразительное и естественное воспроизведение данного речевого материала при реализации студентами произносительных возможностей; уточняется понима-

ние данного материала, в основном за счет подбора синонимического ряда («Как сказать по-другому?»);

- в заключении студенты отвечают на вопросы по тексту, выполняют задания, пересказывают текст (полно и кратко), ведут свободный личностно ориентированный диалог или полилог по рассматриваемой теме, высказывают собственное мнение, отношение к событиям, фактам, организуется дискуссия по теме текста и другое.

Важное значение придается специальной работе над восприятием фраз, слов и словосочетаний разговорной и учебной лексики. При этом учитывается, что преимущественно студенты упражняются в слухозрительном восприятии фраз, слов и словосочетаний, однако включаются и специальные упражнения, направленные на развитие моносенсорных способов восприятия.

Подчеркнем, по уровню развития речевого слуха контингент обучающихся очень разнороден. Это обусловлено прежде всего тем, что в университете обучаются студенты с разным состоянием слуха (глухие и слабослышащие) и разным временем его нарушения. Учитываются также особенности слухопротезирования, включая то, что в ближайшем будущем будут поступать студенты с КИ. Поэтому с учетом уровня развития речевого слуха у глухих и слабослышащих студентов в процессе развития слухового восприятия речи используются методики, представленные в работах Е. Г. Багровой, Е. П. Кузьмичевой, И. В. Королевой, Т. К. Королевской, Л. П. Назаровой, А. Н. Пфафенродт, Е. З. Яхниной и других. При развитии навыков восприятия устной речи у оглохших используются методики, представленные в работах Мироновой Э.В. и других. При выборе педагогических технологий учитываются индивидуальные особенности слухоречевого развития каждого студента.

Речевой материал (фразы, слова, словосочетания, тексты) на одно занятие планируется сразу из нескольких тем, чтобы студенты не опирались на догадку, внимательно вслушивались в речь преподавателя. При этом на каждом занятии используется речевой материал по теме «Терминологическая и тематическая лексика учебных дисциплин». Фразы и словосочетания обязательно предъявляются при изменении последовательности входящих в них слов, а также при сокращении или наращивании слов.

В процессе работы по развитию восприятия устной речи студенты целенаправленно и систематически побуждаются к грамотным, осознанным ответам, внятной и достаточно естественной речи при реализации произносительных возможностей.

На занятиях по слухоречевой реабилитации важное значение придается формированию у студентов умений записывать основную мысль устного высказывания преподавателя или товарищей, а также умений точной и быстрой записи под диктовку преподавателя или товарищей (с соответствующими сокращениями).

Основное содержание работы по совершенствованию произносительной стороны устной речи составляет коррекция нарушений голоса, звукового состава речи, воспроизведения слов, ритмико-интонационной структуры фраз, закрепление у студентов достаточно внятной, естественной, выразительной, членораздельной речи. На занятиях целенаправленно формируются практические навыки самостоятельной работы над произношением на основе овладения теоретическими знаниями в данной области, умения ими использовать в самостоятельной работе современные сурдотехнические средства.

Начиная с третьего курса после овладения студентами содержанием дисциплины «Технологии обучения восприятию и воспроизведению устной речи» включаются упражнения в определении нарушений произношения в своей речи и товарищей, их устранении на основе полученных теоретических сведений, с использованием современных сурдотехнических средств, включая компьютерные технологии.

Важное значение придается активизации устной коммуникации студентов, обучению культуре речи при проведении дискуссий и бесед по проблемам молодежи, актуальным профессиональным вопросам и другому.

Важное значение придается мониторингу развития восприятия и воспроизведения устной речи студентами с использованием представленных выше проверок. Обследование рекомендуется проводить в конце каждого семестра. Это позволяет оценить уровень развития восприятия и воспроизведения устной речи у каждого студента, спланировать дальнейшую работу с учетом ее фактического состояния, разработать рекомендации для самостоятельной работы студентов над устной речью.

Учебным планом предусматривается посеместровая итоговая аттестация студентов (зачет), что является дополнительным стимулом к активной работе над устной речью.

Систематическая работа в вузе по совершенствованию восприятия и воспроизведения устной речи является важным условием подготовки к профессиональной деятельности, социальной адаптации студентов с нарушениями слуха.

### *Литература*

1. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. – Спб. : КАРО, 2009.
2. Королевская, Т. К., Пфафенродт, А. Н. «Развитие слухового восприятия слабослышащих детей». – М. : ВЛАДОС, 2004
3. Кузьмичева, Е. П., Яхнина, Е. З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия», 2011

## **4.2. Слухоречевая реабилитация студентов с использованием комплексной методики стимуляции слуха**

В Московском педагогическом государственном университете совместно с центром реабилитации слуха и речи «Элис Веста», начиная с 2003 г. для активизации слуховой функции глухих и слабослышащих используется методика восстановительной стимуляции слуха (ВСС) [1–3].

В этой методике применяется комплексный подход с использованием оригинального сурдотехнического оборудования. Основные компоненты методики:

1. Низкочастотная виброзвуковая стимуляция (НЧВЗС). Вибрация и звук с частотой менее 100 Гц одновременно подаются на сосцевидные отростки и на ушные раковины.
2. Электрорефлексотерапия (ЭР). Слабые электрические импульсы подаются на биологически активные точки вблизи ушных раковин и на конечностях.
3. Педагогическая поддержка слуховой системы в режиме активного функционирования, в основном осуществляется через слушание речи. Применяется при бинауральном слухопротезировании цифровыми и программируемыми слуховыми аппаратами.

Техническую основу методики составляют сертифицированные отечественные аппараты с цифровым управлением

«Элис-1» (НЧВЗС) и «Элис-5» (ЭР), не имеющие мировых аналогов.

В результате реализации комплексного воздействия на слуховую систему происходит активизация слуховой функции.

Цель работы по методике ВСС заключается в максимальной активизации нарушенного слуха в целях оптимизации восприятия на слух лекционного материала студентами, имеющими нарушения слуха. При достижении состояния, когда тональный слух находится в пределах нормы, регресса слуховой функции не происходит. А если и происходит, то протекает очень медленно, так что его возможно контролировать. Реабилитация не производится для студентов, не ориентированных на длительную и систематическую работу.

Как видим, в ВСС выполняются различные виды деятельности: стимуляция, программирование слуховых аппаратов, слухоречевая тренировка, аудиометрия. Для освоения каждого из них требуется квалификация и соответствующая подготовка. В коллективе, работающем по ВСС, для обеспечения непрерывности работы необходимо обеспечить взаимозаменяемость сотрудников по каждому виду деятельности.

Практическая работа по ВСС состоит из подготовительного, восстановительного и послевосстановительного этапов:

**1. Подготовительный этап.** Применяется для лиц с неразвитым слуховым восприятием. Дело в том, что некоторые студенты (в основном глухие), даже если и слышат речь или речевые единицы, не могут распознавать их. Поэтому на речь реагируют пассивно. А на неактивно работающем ухе реабилитация слуха не происходит. Обучение восприятию речи или речевых единиц на слух – главный компонент подготовительного периода, в результате которого слуховая система переходит в режим активного функционирования. На этом и последующих этапах обязательно бинауральное слухопротезирование качественными цифровыми и программируемыми слуховыми аппаратами.

При работе по методике ВСС на подготовительном этапе требуется разный объем в зависимости от возраста, мотивации и начальной готовности. Весьма желательно привлекать к работе родителей. Так на практике у глухих студентов получалась хорошая динамика в развитии восприятия на слух и тонального слуха при ежедневной домашней работе в течение

двух часов (на рис. 1 приводятся результаты одной из студенток, с которой занималась мать).

Для неподготовленных глухих период предварительной адаптации и развития слухового восприятия составляет не менее года. В период адаптации студент должен привыкнуть 1) к регулярному слушанию в слуховых аппаратах, 2) к регулярным занятиям по восприятию речи или речевых единиц на слух. Как видно из постановки задач, для начала стимуляции вовсе не требуется, чтобы студенты говорили или воспринимали речь, хотя это и желательно. Но необходимо, чтобы они привыкли к регулярному слушанию. Для одних студентов готовность к стимуляции заключается в слушании на уровне восприятия ритма, вокализации, для других будет доступно восприятие логотомов, для третьих – слов, для четвертых – контекстной речи. Для слабослышащих, имеющих практику слушания, перед началом стимуляции достаточно двухнедельной адаптации к новым слуховым аппаратам, им можно рекомендовать слуховые аппараты типа Symbio 110 (число независимых каналов по частоте должно быть не менее 7). Если слуховые аппараты ранее не носились, то время адаптации увеличивается.

Практика показывает, что если цифровые слуховые аппараты подобраны правильно, то необходимость в тренажерах («Элис-1», «Верботон») отпадает. Это связано с тем, что цифровые слуховые аппараты подбираются непосредственно по аудиограммам и поэтому (при большом числе частотных каналов) практически идеально соответствуют слуху на всех частотах. Звук в тренажерах подбирается «на глаз, по ощущениям». И даже при наилучшем подборе тренажеры не могут описывать падающий характер аудиограммы пациента с нейросенсорной тугоухостью, когда усиление должно увеличиваться с ростом частот. Прямой канал тренажера дает одинаковое усиление на всех частотах, низкочастотный канал – на низких частотах, высокочастотный канал – на высоких частотах. Смешивание нескольких каналов не исправляет ситуацию. В результате при работе на тренажерах звук подбирается на одних частотах громче, чем надо по слуху, на других частотах звук тише, чем надо. Зона частот, на которых звук на тренажерах подбирается в соответствии со слухом значительно меньше, чем при работе со слуховыми аппаратами, а значит разборчивость хуже. К тому же на качественных цифровых и программируемых слуховых аппара-

тах имеются ряд устройств по выделению речи и подавлению шумов, в целом звук более приближается к естественному. По мнению самих студентов, они лучше воспринимают речь в слуховых аппаратах, чем через тренажеры. Указанные выводы сделаны при использовании качественных цифровых слуховых аппаратов, при применении социальных слуховых аппаратов сравнение не производилось. Применение тренажеров («Элис-1», «Верботон») оправдано тем, что они универсальны для всех, легки в настройке, имеют широкий диапазон громкости независимо от наличия СА и от их качества, а также в применении для глухих, для которых самый важный вопрос – услышать при чистом звучании, а настройка по частотам более второстепенна.

Практическая работа состоит в подаче слов, словосочетаний со спины или спереди, но за широким экраном, чтобы не были видны мышцы лица. Применяются следующие виды работ: а) с тренажером («Элис-1», «Верботон»), б) со слуховыми аппаратами, в) на голом ухе. На начальном этапе для глухих используются первые два вида работ, затем при определенном навыке вслушивания можно заниматься и на голом ухе. Со слабослышащими детьми работа на тренажере практически не применяется.

При работе со слуховыми аппаратами и на голом ухе речевые единицы подаются с такого расстояния, чтобы они воспринимались с 50% эффективностью.

Для каждого студента слухоречевая реабилитация проводится в соответствии с тем этапом слухового восприятия, который отвечал его возможностям. Задания составлялись по рекомендациям верботональной методики, направленным на развитие слухового восприятия. На каждом этапе задания начинаются с простых и постепенно усложняются. Самое простое задание состоит в подаче речевой единицы и предъявлении 2 вариантов ответа (узнавание). В дальнейшем усложняется само задание и расширяется число предъявляемых вариантов ответа. В итоге задание дается уже без предъявления вариантов ответа.

1 подэтап (ритм, вокализация, интонация).

### **Ритм**

Подается логотом, например «па» в сочетаниях:

Па-----па-па или па-па-----па и предлагается выбрать одну из комбинаций в виде пиктограмм I-I----I / I----I-I.

Более сложные комбинации I-I-I----I , I-I----I----I-I и т. д.



### Вокализация

Предъявляются гласные «а,о,у,э,и» с длительным произношением (*ааааа*), затем предлагается выбрать один из вариантов *о/а*.

Вначале предъявляются «а,о,у» как более легкие для восприятия, затем – варианты с участием «э,и». В дальнейшем предлагается выбор из 3 и более вариантов и т. д.

Можно предлагать такой вариант. Озвучиваются все гласные подряд с показом каждого. И так несколько раз, с повторением звуков, которые, по мнению испытуемых, звучат похоже друг на друга. В итоге производится выбор из всех гласных.

### Интонация

Предъявляются гласные, как при вокализации, но с выражением эмоций: удивление, радость, сожаление. Учащийся должен только на слух угадать характер эмоций.

#### 2 подэтап (логотомы).

Предъявляются логотомы, вначале с акцентированием звуков и долгим произнесением гласных: «м-м-а-а-а-а». Предлагается выбрать один из двух вариантов *ма/ла*.

Вначале предъявляются логотомы, составленные из соноров «р,л,м,н» и звонких согласных. Соноры, как и гласные, характеризуются низкочастотными областями. Звонкие согласные характеризуются двумя частотными областями, одна из которых – менее 500 Гц. Указанные согласные легче воспринимаются людьми с нейросенсорной глухотой, у которых более сохранены низкие частоты.

Вначале сопоставляются логотомы с резко различным звучанием, затем – с более близким. В конце сопоставляются логотомы с звонкими и глухими согласными: *па/ба, да/та*

В дальнейшем производится выбор из 3 вариантов и т. д., в конце этапа подсказки не предлагаются.

#### 3 подэтап (слова).

Для глухого вначале слова акцентируются «д – д – о – о – о – м – м – и – и – ю». Легче воспринимаются двусложные слова, затем подключаются многосложные и односложные. Для слабослышащих можно включать слова, не имеющие смысла, например, «ыпчху»

Занятия желательно проводить 4–5 раз в неделю по 30–45 мин., но не менее 3-х раз в неделю. После каждых 10 минут

напряженного слушания можно делать физкультминутки или какие-нибудь занятия по расслаблению. Хорошие результаты наблюдались при дополнительной домашней работе.

Если у слабослышащих восприятие речи становится более-менее удовлетворительным, то проводится работа по ограничению громкости подаваемых звуков. Ставится цель – приучить слушать негромкую речь. Организуется специальное программирование слуховых аппаратов, ограничивающее громкость звучания. При аудиометрии на каждой частоте пациент говорит, когда ему громко. Эти значения устанавливаются при программировании слуховых аппаратов как дискомфортные.

Для глухих ограничение громкости соблюдается с трудом. Они привыкли к громкому звучанию в слуховых аппаратах. Поэтому эта работа в полной мере проводится только для слабослышащих.

4 подэтап (контекстная речь).

## **2. Восстановительный этап.**

В результате систематического применения НЧВЗС, ЭР и педагогической активизации слуховой системы происходит улучшение слуховой функции, контролируемое аудиометрическими измерениями.

Данные, полученные в результате применения методики СВС, свидетельствуют о следующем: если до сеансов у слабослышащего или глухого имелось малое число активных волосковых клеток, участвующих в восприятии звуковой информации, то в ходе реабилитации наблюдалось улучшение слухового восприятия (Рис. 1). Для некоторых студентов удалось получить устойчивое состояние, близкое к нормальному слуху (Рис. 2, 3), то есть число функционирующих волосковых клеток реабилитированного такое же, как и у нормально слышащего человека. По сути, это означает, что в процессе реабилитации слуха не только активизируются существующие волосковые клетки, но и возрождаются новые. Если после сеанса стимуляции образовались новые волосковые клетки, то надо бережно относиться к этим новообразованиям. Одним из факторов поражения волосковых клеток является длительный шум или громкие звуки. Механизм потери слуха в условиях повышенного шума или вибрации известен давно, поэтому необходимо после сеансов стимуляции слуха соблюдать щадящий звуковой режим, а, с другой стороны, слух надо

обязательно тренировать. Такой режим организуется следующим образом:

1. Специальное программирование слуховых аппаратов ограничивающие громкость звучания. При аудиометрии на каждой частоте студент говорит, когда ему громко. Эти значения устанавливаются при программировании как пороги дискомфорта.

2. Недопущение утомления слуха. Слуховые аппараты снимаются на час после каждого часа ношения. Если все же необходимо активное слушание, например, во время учебных занятий, то организуется слушание одним ухом с ежечасной сменой слуховых аппаратов. Для студентов, чувствующих свое состояние усталости, попеременное снятие СА каждый час не является обязательным, они сами определяют, когда им необходим отдых.

3. Если слух улучшается более чем на 2 дБ на ухе, необходимо перенастроить слуховой аппарат. После перенастройки правильность настройки проверяется проведением речевых тестов. Если СА имеет оперативный регулятор усиления, студент сам настраивает громкость СА, как он считает нужным. Необходимо сопоставлять полученное студент показание усиления с тем, что рекомендует программа настройки. В результате становится понятной правильность проведения аудиометрии. Затем необходимо слегка уменьшить усиление и снова проверить эффективность слухового восприятия. Таким образом, можно установить такой уровень наименьшего усиления, при котором сохраняется эффективное слуховое восприятие. Нужно просить студента не менять этот уровень усиления, приучая его к негромкому звучанию с хорошей эффективностью восприятия.

4. Проведение обязательных слухоречевых тренировок в щадящем режиме, то есть произносятся негромкие речевые тесты в течение двух часов в день. Также непосредственно перед сеансом стимуляции проводится 10-минутное занятие по восприятию на слух. Программа тренировок продолжает программу предыдущего этапа, слова даются на все более увеличивающемся расстоянии.

Приблизительно через 1,5 месяца работы, когда скорость реабилитации может замедляться, полезно принимать витамины группы В, лучше всего в виде препарата мильгаммы. Витамины дают прибавку в слухе ~ 5 дБ. Витаминные циклы повторяются через 3–4 месяца.

Подведем предварительные итоги применения методики ВСС. С этой целью рассмотрим основные практические результаты и дальнейшие последствия. Остановимся на послевоенном этапе методики ВСС.

По результатам эксперимента всех испытуемых (заметим, что имеются в виду студенты, имеющие навыки слушания, то есть прошедшие 1 этап методики), прошедших реабилитацию по ВСС, можно разбить на 2 группы.

К первой группе отнесем лиц с потерями слуха более 70 дБ. Для них характерно частичное улучшение тонального слуха на величину 7–40 дБ.

Результаты определялись не только по аудиометрическим, но и по субъективным данным [«я лучше слышу», «впервые слышу, как кто-то ходит по коридору (как звонит телефон)»]. Проверка правильности аудиометрии производилась по восприятию речи при данной настройке слухового аппарата.

**Рис. 1.** Аудиограмма С.С. (21 год, глухая с рождения). Потеря слуха составляла 104 дБ–105 дБ. После 2 месяцев реабилитации по ВСС потери слуха сократились до 87 дБ–89 дБ

На рис. 1 приведены характерные аудиограммы глухой студентки МПГУ. Она занималась с педагогом по развитию слухозрительного восприятия и произношения в дошкольном и школьном периоде. Хорошо слухозрительно считывает с губ, носит 2 цифровых аппарата. Закончила массовую школу. Имеет хорошую речь. Однако на слух речь совсем не воспринимала. Поэтому в процессе курса реабилитации практически ежедневно занималась упражнениями на слушание в течение 1–2 часов. После 2 месяцев стимуляции по ВСС (25 сеансов в месяц) из категории глухих перешла в категорию слабослышащих, улучшив слух на 15 дБ. У студентки появились умения слухового восприятия речи. Вместе с тем, недостаточное развитие восприятия речи на слух и, соответственно, недостаточная практика слушания не позволили продвинуться более существенно.

Частичное улучшение слуховой функции является неустойчивым. Если прекратить работать по методике ВСС, то со временем слух возвращается к показателям, лучше исходных всего на 5–10 дБ, а то и вовсе к начальному слуху. Большинство людей разницу между потерями 105 и 90 дБ различают слабо, поэтому достигнутые успехи мало ценят. Педагоги же понимают разницу в темпах и качестве реабилитации глухого

и слабослышающего ребенка. Если раз в неделю продолжать сеансы ВСС, можно поддерживать достигнутые результаты сколь угодно долго.

Ко второй группе можно отнести лиц с потерями менее 70 дБ. Здесь в результате реабилитации для ряда студентов удалось получить слух, близкий к нормальному.

Остановимся на ряде примеров.

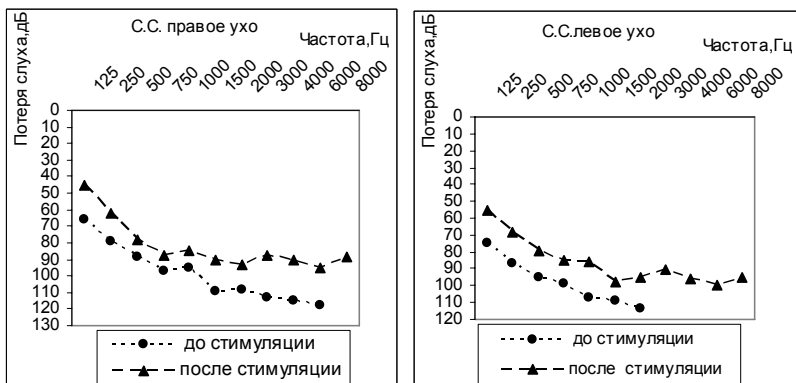
На рис. 2 приведены аудиограммы слабослышающей студентки (А.А.). При потере в 51 дБ она не могла обходиться без слуховых аппаратов. Время реабилитации по методике ВСС составляло 4 месяца, из них 3 недели, к сожалению, студентка болела. В конце реабилитационного периода и через 2 месяца после него имела слух на 10 дБ лучше, чем в норме. В после реабилитационное время после окончания университета перешла на работу в солидную фирму на высокую зарплату. Попала в автокатастрофу, длительное время лежала в гипсе. В последующее время болела отитом. Сразу после выздоровления потеря слуха (12 дБ) была в пределах нормы. Однако через 6 месяцев после отита потеря слуха составила 21 дБ на правое и 16 дБ на левое ухо, то есть имела небольшое отклонение от нормы. Девушка почувствовала ухудшение слуха. В результате, спустя 2 года после окончания процесса реабилитации проведен новый сеанс (8 занятий НЧВЗС), после которого средние показатели потери слуха стали меньше 2 дБ. В свободное время занимается спортом, член сборной РФ, установила групповой рекорд мира по парашютному виду спорта. К настоящему моменту состояние нормального слуха у А.А. поддерживается уже в течение 5 лет.

На рис. 3 приведены аудиограммы слабослышающей девушки (А.Г.). Она плохо слышала с рождения. В детстве во время болезни после высокой температуры совсем потеряла слух, затем слух частично восстановился. После сильного стресса (смерть родителей) слух стал падать быстрее. Стала плохо понимать обращенную к ней речь. Стесняясь в этом признаваться, стала избегать контактов, терять друзей. Стала отставать в учебе. Через месяц после бинаурального слухопротезирования цифровыми аппаратами стала работать по методике ВСС. После восстановительного периода в течение 96 дней тональный слух стал близок к нормальному. В последующие 6 лет не носила слуховые аппараты. Окончила институт, устроилась на престижную работу, завоевав за короткий срок авторитет в коллек-

тиве. Вышла замуж, родила нормально слышащего ребенка. Муж не подозревает, что у нее были проблемы со слухом.

Остановимся на речевом восприятии после курса реабилитации. Описанные выше испытуемые (А.А. и А.Г.) в послереабилитационный период жаловались на слабое распознавание тихой речи: «Рядом шепчутся, а я их не понимаю». При этом восприятие речи средней и повышенной громкости было нормальное. Обследование восприятия тихой речи (речь нормальной громкости с расстояния 3–7 метров) показало, что ею плохо различаются не только безударные слоги (например, в словах: реки, ребус, трое, робот, полка, волны, колба), глухие (или воспринимаемые как глухие) согласные (лоб, лак, клуб, клад, шуп, зев, зябь), но и гласные (ее).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что хотя тональный слух после реабилитации соответствует норме, разборчивость тихой речи нарушена. Это может быть вследствие



того, что при ношении слуховых аппаратов функции вслушивания (слушания с напряжением) в заметной степени теряются. При использовании слуховых аппаратов слух расслабляется и привыкает к звукам повышенной громкости. Это обратная сторона пользования слуховыми аппаратами. Вопросы улучшения разборчивости глухие, да и не только они, решают увеличением громкости. Глухие вообще хорошим аппаратом считают, прежде всего, громкий. Когда педагог просит человека с нарушенным слухом уменьшить громкость слухового аппарата, в ответ звучит, что такое слушание напрягает, оно некомфортно, неудобно. При таком подходе все носящие слуховые аппараты постепенно теряют навыки вслушивания.

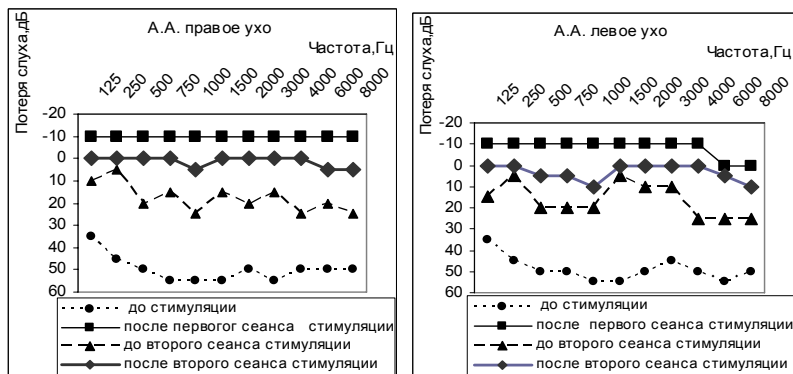
А.Г. носила слуховые аппараты всего 2,5 месяца, но и у нее за это время произошло нарушение навыков вслушивания. Между тем, именно при вслушивании возрастает активность слуховой системы. Режим слушания с легким напряжением является самым полезным и эффективным при ношении слуховых аппаратов. Такой режим активизирует слуховую систему и в наибольшей степени способствует сохранности слуха. Отсюда важность формирования навыков вслушивания.

Для формирования этих навыков проводились специальные занятия. За экраном произносились проблемные слова при нормальной громкости на расстоянии 3 метров. По мере развития восприятия безударных слогов, глухих (или воспринимаемых как глухие) согласных расстояние увеличивается. Заметим, что занятия проводились эффективно, набор воспринимаемых слов увеличивался. Видимая легкость решения проблемы порождает уверенность, что занятия можно проводить в домашних условиях. Однако желание проводить занятия самостоятельно не всегда подтверждалось реальными делами, для проведения систематических занятий трудно создать необходимую мотивацию. Хотя студентам давались рекомендации, как формировать навыки вслушивания, они эту проблему либо не решали (А.А.), либо решали частично (А.Г.). Спонтанно же, вне специальных занятий навыки вслушивания не формируются.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что после проведения реабилитации слуховой системы необходимо организовывать систематические занятия по развитию навыков вслушивания. Проблема эта трудоемкая, как и все слухоречевые проблемы.

Остановимся еще на нескольких случаях.

Н.Ш., 21 год, студентка МПГУ. Слух потеряла в трехлетнем возрасте в результате воздействия ототоксичными антибиотиками. Окончила массовую школу. С 3 класса носила слуховой аппарат. Имела хорошую речь и восприятие речи на слух, потери слуха составляли 70 Дб. После 11 месяцев реабилитации (из них 4 месяца студентка болела) имела 0 дБ. В последующее после курса реабилитации время никаких процедур не проводилось. Девушка, по рассказу матери, заметно изменилась в личностном плане, стала более уверенной, активной, раскованной, «не боится идти на контакт». После окончания обучения в специальной группе Московского педагогического государственного университета поступила на работу в качестве психолога в крупный вуз, быстро продвинулась в карьере,



**Рис. 2.** Аудиограммы А.А. (25 лет, наследственная тугоухость).

После реабилитации по ВСС слух улучшился на 61 дБ. Через 2 года проведен повторный сеанс, в результате, потеря слуха 18 дБ, сократилась до 2 дБ

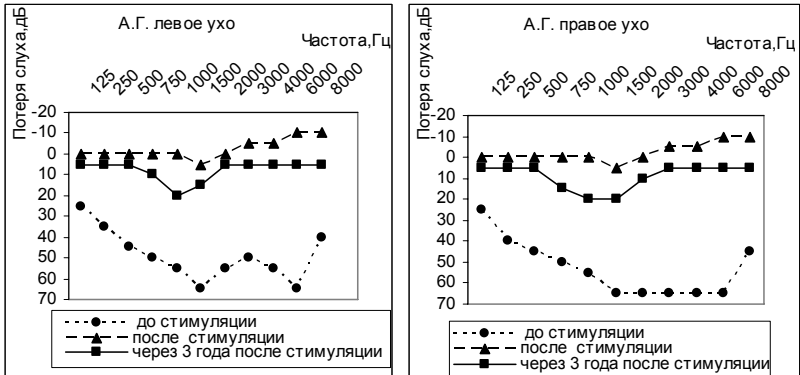
став заместителем начальника подразделения. Спустя 17 месяцев после установления нормального слуха слух упал до 46 дБ (слуховые аппараты не использовала). Возможная причина – сильный стресс, имевший место за полгода до обследования и ряд перенесенных болезней. После повторного двухмесячного курса реабилитации слух снова вернулся к норме. В данном случае при более раннем обращении к реабилитатору длительность повторного курса была бы значительно меньше.

Представленные примеры показывают, что активизация слуха с использованием методики ВСС расширяет рамки социальных возможностей человека.

Таким образом, вывод заключается в необходимости регулярного, не менее чем раз в полгода контроля за состоянием слуховой функции испытуемых спустя 6 месяцев после прохождения курса реабилитации. Если средняя потеря слуха станет 15 дБ–20 дБ (не допускать потери более 20 дБ, тогда время повторного курса будет увеличиваться), необходимо повторить курс реабилитации, по возможности доводя состояние слуха до абсолютно нормального (0 дБ на всех частотах).

Еще пример. Г.И., 39 лет, студентка заочного отделения МПГУ. Имела потери 28 дБ на правое ухо и 20 дБ на левое. Испытывала неудобства при слушании. Этот случай интересен короткими сроками реабилитации. После 3 сеансов НЧ-ВЗС в течение недели потери на оба уха сравнялись и стали





**Рис. 3.** Аудиограммы А.Г. (20 лет, врожденная тугоухость). Потеря слуха составляла 56 дБ. После реабилитации по ВСС в течение 3 месяцев слух стал соответствовать норме. В последующие 4 года стимуляции не проводилось, слух не выходил за границы нормального

в пределах нормы – по 8 дБ. Г.И. отметила улучшение слухового восприятия. Ее самочувствие не изменилась и через год. В настоящее время она свободно общается с однокурсниками и преподавателями, готовится к защите выпускной (квалификационной) работы.

Методика ВСС безопасна. Реабилитационная аппаратура разработана в соответствии со стандартами, применяемыми в учебном процессе специальных школ и дошкольных учреждений. Методика ВСС, в основном, педагогическая и рассчитана на систематическую работу. Поэтому ее применение наиболее эффективно в местах компактного обучения лиц с нарушениями слуха.

В настоящий момент методика ВСС, помимо МПГУ, применяется в Славянском-на-Кубани Педагогическом Институте, а также в школах для глухих детей г. Нижнекамска и г. Шадринска.

Применяемая в методике ВСС аппаратура дает сурдопедагогу новые возможности диагностировать и активизировать слуховую функцию, налаживать слуховые аппараты, развивать слуховое восприятие студентов.

### *Литература*

1. Речицкий, И. В. Развитие слуховой функции лиц с недостатками слуха/ Личностно-ориентированный подход в лечебной и специальной педагогике // Научно-практ. конф. Моск. гос. откр. педаг. ун-т. – М., 2004. – С. 159–162.

2. Речицкий, И. В., Визер, Д. В. Восстановление слуховой функции / Современные вопросы диагностики и реабилитации, больных с тугоухостью и глухотой // Научно-практ. конф. с междуна. уч. – ФГУ Рос. научно-практ. центр аудиологии и слухопротезирования. – Суздаль, 2006.

3. Речицкий, И. В., Визер, Д. В. Технология восстановления слуховой функции / Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида : учебник для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Сурдопедагогика». – Ч. 2. / под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М. : Владос, 2009. – С. 354–375.

#### **4.3. Развитие произвольного внимания у студентов с нарушением слуха на индивидуальных занятиях по слухоречевой реабилитации**

В развитии внимания у человека с нормальным слухом и человека, имеющего нарушения слуха, имеется много общего. Прежде всего, это произвольность внимания (направленность и сосредоточенность произвольны), которая вызывается интересными для человека предметами или явлениями, при воздействии на него нового, необычного.

Особенности в развитии внимания студентов с нарушениями слуха связаны с тем, что для них большое значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие тактильной речи – на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании, напряжении человека.

Зрительный анализатор глухих принимает почти все раздражители на себя. По мере развития охранительного торможения в зрительных анализаторах происходит иррадиация тормозного процесса по коре головного мозга, захватывая и другие корковые центры. В процессе обучения студентов сле-

дует иметь в виду, что резкое удлинение зрительной реакции у глухих ко второй половине дня связано с наступлением общего утомления организма, то есть снижается функциональное состояние нервных центров. Поэтому глухие люди быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания.

В условиях обучения неслышащих людей в вузе учитываются особенности их внимания.

На занятиях широко используются приемы и средства обучения, адресованные к зрительному вниманию. В связи с этим особым образом (полукругом) располагаются столы в аудиториях, чтобы студенты с нарушением слуха могли видеть друг друга и преподавателя. Широкое применение находят наглядные средства. Также придается большое значение развитию слухового внимания студентов, имеющих различную степень потери слуха, что достигается использованием звукоусиливающей аппаратуры и специальными коррекционными занятиями.

При обучении студентов с нарушенным слухом широко используются различные средства наглядности: одни – для привлечения непроизвольного внимания (например, яркая картинка), другие – для развития произвольного внимания (схемы, таблицы). Все чаще и все больше применяются информационные технологии подачи материала (компьютер, интерактивная доска и т. п.)

Для развития познавательной сферы неслышащих студентов, в том числе и внимания, огромное значение имеет активизация речи, с помощью которой формируется произвольное внимание человека.

Произвольное внимание (направленность и сосредоточенность внимания связаны с сознательно поставленной целью) возникает как результат воздействия взрослых, воспитания и обучения. Оно отличается активным характером, сложной структурой, опосредованной социально выработанными способами организации поведения. По мнению А. Н. Леонтьева, вначале гораздо быстрее идет развитие внешне опосредствованного внимания. В школьном возрасте наступает перелом, который характеризуется тем, что внешне опосредствованное внимание становится внутренне опосредствованным.

Таким образом, развитие внимания у глухих людей заключается в становлении произвольного внимания как со-

знательного и контролируемого, в формировании основных свойств внимания, таких как устойчивость, продуктивность, распределение, переключаемость.

*Развитие произвольного внимания студентов с нарушением слуха.*

Для исследования уровня развития внимания в студенческом возрасте можно использовать те же методики, что и в более раннем возрасте. Однако в студенческом возрасте нет необходимости исследовать объем внимания. Значительно важнее оценить устойчивость и продуктивность, распределение и переключение внимания. Исследование можно проводить по методике «Корректирующая проба». При оценивании продуктивности и устойчивости внимания испытуемые вычеркивают в бланке заданную букву. При изучении уровня развития распределения и переключения внимания испытуемые в течение первой минуты подчеркивают и зачеркивают две буквы. В течение второй минуты зачеркивают и подчеркивают другие буквы, а в течение третьей минуты – снова первые буквы и т. д., чередуясь, вплоть до конца пятой минуты. Обработка результатов проводится стандартно.

Обследование произвольного внимания – устойчивости и продуктивности, распределения и переключения – проводилось нами в начале и в конце развивающих занятий по методике «Корректирующая проба».

В первоначальном обследовании студенты допустили такие ошибки как:

- не соблюдали минутный разрыв;
- зачеркивали и подчеркивали одни и те же буквы на всех минутах обследования;
- зачеркивали все буквы, тогда как часть букв надо было подчеркивать.

Инструкция проговаривалась со всеми участниками обследования несколько раз, на доске были отмечены поминутно, какие буквы надо зачеркивать и подчеркивать на первой минуте, а какие зачеркивать и подчеркивать на второй и последующих минутах. И все же четыре студента из 23 не смогли соотнести запись на доске с выполнением задания.

В правильно выполненных работах различия были незначительными в уровне развития устойчивости и продуктивности внимания. Уровень развития распределения и переключения внимания у испытуемых различался значительно.

В результате количественной обработки психодиагностических данных получилось, что уровни развития продуктивности и устойчивости внимания были средними (0,79 баллов). Продуктивность работы в течение пяти минут была у всех студентов неравномерной. Оценка распределения и переключения внимания также показала средние результаты.

Анализ результатов первоначального обследования показал наличие следующих особенностей развития произвольного внимания у студентов с нарушенным слухом – затруднения при усвоении новых инструкций; снижение скорости переработки информации, «замедленное» вхождение в работу, своеобразные в развитии переключаемости внимания, обусловленное характером новой деятельности, на которую оказывает влияние предыдущая деятельность, наличие утомляемости в процессе работы.

После проведенных развивающих занятий обследование по той же методике показало лучшие результаты у всех студентов. Инструкцию восприняли все верно. Улучшились показатели устойчивости и продуктивности внимания (от 1,00 до 1,25 балла). Динамика продуктивности работы за каждую минуту стала у всех одинаковой. Уровень развития переключения и распределения внимания у тех студентов, кто вначале показал худшие результаты, приблизился к уровню развития лучших студентов, которые также повысили свои результаты.

Результаты анализировались совместно со студентами и использовались ими для предупреждения и коррекции трудностей в развитии внимания. В процессе этих исследований становилась очевидной необходимостью превратить студента из пассивного объекта диагностики в заинтересованного в результатах участника, понимающего причины своих трудностей и готового к их преодолению.

Внимание – это самоконтроль, который осуществляется про себя, сокращенно, автоматизировано. Умение быть внимательным необходимо не только для успешного обучения, но и для плодотворного выполнения всех других видов деятельности в дальнейшей жизни.

На практических занятиях в аудитории предлагались развивающие задания по программе «Развиваю внимание», составленной нами для развития произвольного внимания. Задания предлагались как индивидуально, каждому разное, так и одинаковое для всей группы. После выполнения задания про-

водилась проверка его выполнения. В ходе проверки и оценки результатов активными участниками были сами студенты.

Для самостоятельной работы предлагались другие задания из программы. Студенты подготавливали дидактический материал к этим заданиям. Интересный и разнообразный дидактический материал для развития произвольного внимания был подготовлен с помощью компьютера. При проведении деловой игры студенты сами проводили занятия со своими сокурсниками, используя приготовленный наглядный материал. Затем следовало обсуждение проведенной деловой игры. Студенты оценивали подготовку дидактического материала, ход проведения занятия. Подсчитывали результаты, анализировали выполнение заданий.

Для формирования произвольного внимания мы использовали следующие задания и упражнения: «Корректор», «Зеркало», «Числовые цепочки», «Интересные вопросы», «Необычные адреса», «Клетчатый рисунок», «Фотография», «Рисование ножницами», «Лабиринт», «Да и нет не говорить».

Формирование внимания у студентов с нарушениями слуха решается благодаря правильно организованной учебной деятельности. К общим условиям, способствующим формированию произвольного внимания, можно отнести организацию учебного материала, его структурирование, подбор ярких примеров; формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; организацию деятельности самого преподавателя (особенно оптимальное соотношение устной, тактильной и письменной форм речи, правильное дозирование нагрузки, использование разнообразных методов педагогического воздействия); формирование у студентов навыков контроля и самоконтроля. К специфическим условиям можно отнести такие, как использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального пользования); широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать непроизвольное внимание и развивать произвольное (для этого используются средства определенного уровня абстрактности – схемы, диаграммы, таблицы). Важным фактором, который всегда следует учитывать, является своеобразный способ восприятия глухими людьми устной речи – постоянная фиксация внимания на лице и губах говорящего, требующая особой сосредоточенности. Поэтому, с одной стороны, нужно дозировать речевую нагрузку, с другой – формиро-

вать и автоматизировать навык считывания с губ и слухового восприятия речевого материала. Чем лучше глухой человек считывает с губ и имеет навык речевого слуха, тем легче ему сосредоточить внимание на лице говорящего, тем меньше он будет утомляться.

Для развития внимания необходимо:

1. Развивать навыки работы в разнообразных условиях, не поддаваясь влиянию отвлекающих факторов.
2. Стремиться выполнять работу активно, ответственно.
3. Устанавливать взаимосвязь внимания с требованиями дисциплины труда. Развивать профессиональное внимание.
4. Формировать волевые качества личности, повышающие устойчивость внимания.
5. Формировать объем и распределение внимания как определенный трудовой навык путем одновременного выполнения нескольких профессиональных действий при высоком темпе работы.
6. Развивать переключение внимания средством чередования видов деятельности и ее целей.

Для преподавателя, обучающего неслышащих людей, обязательно определенные правила поведения – нужно стоять или сидеть лицом к глухому человеку, чтобы свет подал на лицо говорящего, избегать ненужных хождений, лишних жестикulyций. В процессе обучения глухих студентов для привлечения и регуляции внимания важно использовать различные виды чувствительности, например на индивидуальных занятиях тактильную и вибрационную.

### *Литература*

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 3. – М, 2001. (Овладение вниманием: 205–239).
3. Гोनоблин, Ф. Н. Внимание и его воспитание. – М., 1995.
4. Дубровинская, Н. В. Нейрофизиологические механизмы внимания. – М., 1995.
5. Кузнецова, Л. В., Переслени, Л. И., Солнцева, Л. И. и другие. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

6. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.

7. Лурия, А. Р. Внимание и память. – М., 2001.

#### **4.4. Проведение профилактических мероприятий для предупреждения патологии слуха**

В настоящий момент в научной литературе отсутствуют указания о проведении профилактических мероприятий по предупреждению патологий слуховой функции и отореабилитации. Представляется, что лиц с малыми нарушениями слуха (до 40 дБ) можно отнести к группе риска по предрасположенности к тугоухости и глухоте. Такие люди не носят слуховые аппараты и, казалось бы, не вызывают особого беспокойства в обществе. Они обращаются к сурдологу, когда нарушения прогрессируют, и они затрудняются понимать речь окружающих.

В специальной группе глухих и слабослышащих, обучающихся в МПГУ, нередко встречаются студенты, которые нормально слышали в детстве, однако по разным причинам постепенно начали терять слух и к моменту обучения в МПГУ являлись инвалидами, имея тугоухость 3–4 степени. Практически все глухие и слабослышащие люди, да и не только они, со временем ухудшают свои слуховые характеристики. Обратной тенденции не замечается.

Группа английских ученых под руководством профессора Б. Шилда в 2007 г. [1, 2] оценила количество лиц с недостатками слуха при разных уровнях потери слуха, а также, какие потери несет общество в связи с нарушениями слуха. Были проанализированы данные 182 мировых публикаций по личностным, социальным и экономическим вопросам, связанным с недостатками слуха. Оказалось, что около 16% взрослого населения имеют потери слуха более 25 дБ (нижняя граница патологии слуха, согласно определению, данному Всемирной организацией здравоохранения). Группа Б. Шилда сопоставила налоговые отчисления лиц с нарушениями слуха с нормально слышащими людьми, как оценку экономической пользы членов общества, а также учла социальные расходы общества, связанные с инвалидами по слуху. Тем самым, она оценила примерные потери общества, связанные с нарушением слуха. Согласно полученным данным, малая потеря слуха у одного человека (25–40 дБ, таких людей оказалось около 13% взрослого населения, условно отнесем их к первой группе) обходит-



ся обществу ежегодно в 2 200 евро, средняя (40–80 дБ, около 2,5% взрослого населения, отнесем их ко второй группе) – в 6 600 евро, глубокая (более 80 дБ имеют 0,5% взрослого населения, отнесем их к третьей группе) – в 11 000 евро. В результате, из-за нескорректированной потери слуха Европа теряет ежегодно 213 млрд. евро или 473 евро на каждого взрослого жителя.

Таким образом, можно рассчитать ежегодные потери общества на каждую из выделенных групп лиц с нарушениями слуха. Оказывается, наибольшие потери общества (56,5% всех потерь, 120 млрд. евро по Европе) связаны с 1 группой с малыми недостатками слуха, 32,6 % потерь приходится на 2 группу, 10,9% потерь – на 3 группу – лица с большими нарушениями слуха. Следует заметить, что приведенные оценки произведены, исходя из европейского уровня жизни, системы образования и социального обеспечения, и напрямую с РФ не связаны. Однако параллели можно все-таки проводить.

Лица из первой группы, «условно здоровы», слуховые аппараты не используют, однако, из-за своей патологии снижают производственные показатели. У них сужается круг обязанностей, которые они могут полноценно выполнять, уменьшается психологическая устойчивость. В результате они занимают менее оплачиваемые должности, что влияет на уменьшение уплаченных ими налогов. Результаты, полученные группой Б. Шилда, показывают, что хотя для людей с малыми нарушениями слуха общество не производит каких либо прямых затрат, тем не менее их слуховые нарушения не так уж безобидны и выливаются в серьезные потери. Общество теряет из-за снижения экономической эффективности их деятельности.

В Московском педагогическом государственном университете совместно с Центром реабилитации слуха и речи «Элис Веста», начиная с 2003 г., для активизации слуховой функции лиц с недостатками слуха используется методика восстановительной стимуляции слуха (ВСС)[3–7]. В этой методике систематическое применение низкочастотной виброзвуковой стимуляции (НЧВЗС), электрорефлексотерапии (ЭР), наряду с педагогической активизацией слухоречевого восприятия приводит к улучшению тонального слуха.

Активизация слуха по методике ВСС, в основном, проводилась с глухими и слабослышащими, имеющими нарушения от 45 дБ до тотальной глухоты. В 95% из 300 испытуемых уже после первого 7–10-минутного сеанса НЧВЗС наблюдалось статистически значимое улучшение тонального слуха. Для

достижения заметных результатов требуется длительная систематическая работа.

Практика систематического применения методики ВСС показала следующее.

А. При потерях слуха менее 30 дБ [7] достаточно нескольких сеансов НЧВЗС (до 10 дней) для получения устойчивого улучшения слуховой функции до нормального состояния.

Б. Такой же конечный результат наблюдался за 3–3,5 месяца систематичной работы при начальных потерях до 60 дБ. Устойчивость нормального слуха сохраняется в течение более 6 лет.

В. Наибольшие реабилитированные потери слуха у студентки Н.Ш.составили 70 дБ. Через 11 месяцев реабилитационной работы по методике ВСС слух восстановился до нормы. В последующем необходимо было раз в полгода проходить аудиометрическое обследование, чтобы не допускать отклонений от нормы.

Г. Для ряда студентов с потерями 45–120 дБ достигалось частичное улучшение слуховой функции. Такое состояние является неустойчивым. Но если регулярно 1–2 раза в неделю проводить сеансы НЧВЗС, то примерно 70–80% достигнутого улучшения слуха будет поддерживаться сколь угодно длительное время.

Д. У лиц, достигших заметного, но частичного улучшения слуха, и прекративших реабилитационные работы, в течение нескольких месяцев сохраняется значительная часть достигнутого. Далее слух падает, но в итоге остается 25–30% прибавки тонального слуха. Тот факт, что слух в итоге стал лучше, чем до реабилитации, подтверждается субъективными ощущениями: («Я сейчас слышу, как ложечка в чашке звенит, а раньше не слышала») – говорила глухая студентка через 1,5 г. после окончания 3-месячного реабилитационного курса. Ее ощущения подтверждаются и аудиометрическими измерениями, в результате которых потеря на высоких частотах 4–8 кГц осталась на 10–15 дБ меньше, чем до начала реабилитации по ВСС). Случаев ухудшения слуха не наблюдалось.

Таким образом, полное восстановление слуховой функции наблюдалось у лиц с небольшой потерей слуха (до 40 дБ, 1 степень тугоухости) и у около 20% людей со средней потерей слуха (40–70 дБ). Такой контингент, согласно расчетам по Б. Шилду, составляет 13,5% населения, на них приходится 63% (в среднем, на каждого взрослого европейского жителя может сниматься нагрузка около 300 евро) всех потерь общества, связанных с нарушениями слуха у людей.

Остановимся на таком малоизученном аспекте, как профилактика нарушений слуховой функции. Основанием для ее проведения были три фактора:

1. Именно малые нарушения слуха приносят наибольшие потери обществу среди всех потерь, связанных с людьми, имеющими нарушения слуха (согласно расчетам, по данным Б. Шилда[1, 2]).
2. Сравнительно небольшие затраты времени, усилий и средств для устранения небольших нарушений слуха.
3. Важность и целесообразность проведения профилактических мероприятий для предупреждения серьезных нарушений слуха.

Работа по профилактике слуховых нарушений состоит из двух этапов:

1. Аудиометрическое обследование слуховой функции.
2. Проведение реабилитационных мероприятий в соответствии с методикой ВСС.

Работа проводилась в 6 группах нормально слышащих студентов дефектологического факультета МПГУ общеобразовательной школе № 1159 Северного округа г. Москвы. Обследование проводилось с использованием аудиометра АД-226 (Интеракустик, Дания).

В школе №1159 изучался слух у 100% учащихся (477 учеников) 1–11 классов в течение двух учебных лет. Аудиометрическое обследование проводилось по ускоренному варианту. У каждого ученика изучались пороги слуха на частотах 125, 1 000 и 8 000 Гц. Если на какой-либо частоте пороги слуха составляли 15 дБ и более, то проводилось дополнительное обследование с максимальной тщательностью на частотах 250, 500, 750, 1 500, 2 000, 3 000, 4 000, 6 000 Гц. Так как в подавляющем большинстве слух у детей нормальный, то для них достаточно было ускоренного варианта. Основная трудность обследования была связана с желанием школьников угадать момент послышки звукового сигнала и нажать в ответ кнопку пульта «слышу». Такое поведение школьника связано не столько с желанием обмануть, сколько – поиграть. Поэтому все манипуляции педагога с аудиометром визуально изолировались от ученика.

Также обследовалось 148 студентов дефектологического факультета МПГУ. Для них в рамках освоения профессии необходимо было не только научиться выявлять слуховые нарушения, но и ознакомиться с технологией активизации слуховой функции по методике ВСС. Поэтому психологически с ними работать легче, качество результатов выше. Студенты выявляли пороги слуха друг у друга на частотах 125, 250, 500,

1 000, 2 000, 4 000, 8 000 Гц. Если на какой-либо частоте потери составляли 15 дБ и более, то проводилось дополнительное обследование на частотах 750, 1 500, 3 000, 6 000 Гц.

Если выявленные показатели порогов слуховой чувствительности хотя бы на одной частоте составляли 20 дБ и более, то это лицо относилось к группе риска, и с ним (по его желанию – для студентов или по желанию родителей – для школьников) проводилась профилактическая работа. Она включала, прежде всего, сеансы НЧВЗС. Специальные сигналы от прибора «Элис-1» с частотой менее 100 Гц подавались через вибраторы на сосцевидные отростки и через наушники на уши. Первый сеанс длится 7 мин, каждый последующий – на 5 мин больше. Максимальное время сеанса – 20 мин для школьников и 30 мин для студентов. Перед каждым сеансом НЧВЗС проводится аудиометрия. Реабилитация прекращалась, если пороги слышимости на каждой частоте были бы 10 дБ и меньше.

Каков характер нарушений при малых потерях слуха?

Наиболее часто встречались нарушения при низких частотах, связанные с перенесенными простудными заболеваниями. На костных аудиограммах также фиксировались нарушения, сравнимые с воздушными. Это говорит о том, что нейросенсорная составляющая потери слуха там значительная. Основной характер потерь – смешанного типа.

Реже встречаются аудиограммы с потерями преимущественно на высоких частотах нейросенсорного типа.

Встречаются акустические травмы нейросенсорного характера, происходящие вследствие слушания громкой музыки (например, на дискотеках) или длительного слушания музыки выше средней громкости. Проявляются в виде потерь, иногда резких на одной-двух частотах.

В пользу тезиса о генетической предрасположенности лиц даже с небольшими потерями слуха свидетельствует тот факт, что в группе риска оказались брат и сестра, обучавшиеся в школе. Родители этих учеников указывали на то, что у них в роду есть лица с большой потерей слуха. Поэтому к проведению профилактической работы в школе они относились трепетно, с большим интересом. Мальчик как раз и имел самые большие отклонения от нормы по школе – 38 дБ. Профилактическая работа для обоих школьников закончилась приведением слуха к норме.

Для проведения обследования и профилактических мероприятий в школе было выделено изолированное помещение. Всего анализировался слух у 477 школьников. Из них 35 человек (7% от общего состава) оказались в группе риска, в том числе 5 школьников (1% от численности школы) имели 1

степень тугоухости (средние нарушения по речевым частотам были от 20 до 40 дБ). Отклонения по слуху последние замечали сами, а также их родители и окружающие. В результате проведенных профилактических мероприятий (в среднем 2,4 занятия НЧВЗС на школьника, максимальное число занятий – 12) у всех 35 школьников показатели слуха были приведены к норме и не превышали, за редким исключением, 10 дБ на всех частотах.

Когда все аудиометрические измерения в школе закончились, остались 3 школьника с 1 степенью тугоухости, пороги слуха которых еще отличались от нормы. Тогда, зам. директора школы по учебно-воспитательной работе Е. В. Курникова обучилась работать на приборе «Элис-1» в течение короткого времени и на протяжении 3 недель проводила сеансы НЧВЗС самостоятельно, чем обеспечила 100% результат приведения слуха всех учеников к норме. Данный пример указывает на доступность применения методики ВСС в школьных условиях.

В МПГУ обследовалось 148 студентов с сохранным слухом, из них 52 человека (35% от общего состава) оказались в группе риска, 5 студенток (3,4 % общего состава) имели I степень тугоухости. Студенты оказались менее дисциплинированными, чем школьники, и, так как профилактическая работа проводилась по желанию, то ее провели только 41 человек. (Одна студентка по состоянию здоровья (шизофрения) была освобождена от проведения НЧВЗС, одна студентка отказалась проводить сеансы НЧВЗС из-за повышенной виброчувствительности (неприятна вибрация). Один студент (с акустической травмой), не закончил до конца профилактику и, снизив потери с 40 дБ до 20 дБ за 4 сеанса, прекратил работу: «дальше не идет». Действительно, самые эффективные – первые сеансы реабилитации, затем результативность снижается. Поэтому некоторым студентам не хватило терпения. Одна студентка с 1 степенью нарушения слуха отказалась от профилактической работы, утверждая, что болит ухо (а люди в стадии обострения хронических процессов не допускаются до проведения сеансов НЧВЗС). Остальные (41 студент) провели профилактические мероприятия в полном объеме и закончили занятия достижением нормального слуха (менее 15 дБ на всех частотах). При этом максимальные затраты времени на проведение профилактических работ – 5 сеансов, с регламентом проведения по 1 занятию в неделю, для тех, кто имел I степень тугоухости, и 1–2 сеанса для остальных.

Резюмируя проведенную профилактическую работу, следует отметить ее высокую эффективность для приведения слуха

к норме при небольших его нарушениях. Следует заметить, что положительные результаты достигались также при генетических нарушениях слуха. Подобная деятельность очень эффективна для проведения в учебных заведениях, где можно для этого использовать время практических занятий, в школах – в группах продленного дня. Особенно важно проводить такие занятия в студенческих группах, обучающихся на дефектологическом факультете, так как будущие дефектологи на собственном опыте осваивают возможности инновационных технологий.

### *Литература*

1. Цифры, которые потрясли мир звуков, «Исток аудио трейдинг», 2007. – № 4. – С. 32–33.
2. Horakustik, 2007. – № 8. – С. 50–55.
3. Речицкий, И. В. Развитие слуховой функции лиц с недостатками слуха / Личностно-ориентированный подход в лечебной и специальной педагогике // Научно-практ. конф. Моск. гос. откр. педаг. унив. – М., 2004. С. 159–162.
4. Речицкий, И. В., Визер, Д. В. Восстановление слуховой функции / Современные вопросы диагностики и реабилитации, больных с тугоухостью и глухотой. Научно-практ. конф. с междунар. уч. – ФГУ Рос. научно-практ. центр аудиологии и слухопротезирования. – Суздаль, 2006.
5. Речицкий, И. В., Визер, Д. В. Технология восстановления слуховой функции / Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Учебник для студентов высших учебных заведений, обуч. по спец. «Сурдопедагогика». – Ч. 2. / под ред. проф. Е. Г. Речицкой. – М., Владос, 2009. С. 354–375.
6. Речицкий, И. В., Файтарон, М. Результаты применения методики слуховой восстановительной стимуляции для реабилитации людей с недостатками слуха / Реализация интеграционного потенциала систем обучения детей с нарушением слуха. Проблемы. Поиск. Решения. Перспективы / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, – Казань, 2010, С. 31–47.
7. Речицкий, И. В., Файтарон, М. Возможности активизации слуховой функции людей с недостатками слуха / Преподаватель XXI век. – 1, 2010. – М. – С. 87–96.

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов и магистрантов**

1. Определите значение занятий по слухоречевой реабилитации в системе высшего профессионального образования лиц с нарушениями слуха.

2. Раскройте содержание и организацию работы по подготовке преподавателей вуза, студентов (с нарушенным и нормальным слухом), работников библиотеки (столовой, общежития и др.) к устной коммуникации в образовательном процессе и вне вуза.

3. Раскройте суть методики восстановительной стимуляции слуха и обоснуйте возможности ее использования на занятиях по слуховой реабилитации.

4. Что может дать человеку с нарушениями слуха применение методики восстановительной стимуляции слуха? Раскройте составные части этой методики.

5. Считаете ли вы важным проведение профилактики прогрессирования нарушений слуха? Аргументируйте свой ответ.

6. Каковы особенности развития произвольного внимания у людей с нарушенной слуховой функцией?

7. Подготовьте дидактический материал по развитию произвольного внимания у студентов с нарушением слуха на индивидуальных занятиях по слухоречевой реабилитации.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Учебное пособие

Под редакцией профессора **Е. Г. Речицкой**

Управление издательской деятельности и  
инновационного проектирования

МПГУ

117571 Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446

Тел.: (499) 730-38-61

E-mail: [izdat.innov@mpgu.edu](mailto:izdat.innov@mpgu.edu)

Издательство «Прометей»

129164 Москва, ул. Кибальчича, д. 6, стр. 2

E-mail: [info@prometej.su](mailto:info@prometej.su)

Подписано в печать 23.07.2012.

Формат 60x90/16. Объем 16 п.л.

Тираж 500 экз. Заказ № 264.

ISBN 978-5-7042-2341-2



9 785704 223412