

**МИР ДЕТСТВА  
В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей студентов,  
магистрантов и молодых ученых*

**ВЫПУСК 3**

**Том II**

2011

УДК 378.147.88(063)  
ББК 74.580.268я431  
М63

Редакционная коллегия:  
**И.А. Шарапова** (отв. ред.),  
**С.Л. Богомаз, Н.И. Бумаженко, О.В. Данич,**  
**С.А. Карташев, Д.С. Фалькович**

Рецензенты:  
декан факультета педагогики и психологии детства УО «МГУ им. А.А. Кулешова»,  
кандидат педагогических наук, доцент *И.А. Комарова*; заведующий кафедрой педагогики  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Ракова*

Материалы сборника публикуются в авторской редакции

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов и молодых ученых. Публикации содержат результаты теоретических и эмпирических изысканий студентов, магистрантов, аспирантов в процессе работы над курсовыми, дипломными проектами, магистерскими и кандидатскими диссертациями. Адресуются молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования.

УДК 378.147.88(063)  
ББК 74.580.268я431

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной целью образовательной политики на современном этапе является обеспечение высокого качества подготовки будущих специалистов, которые обладают достойным уровнем компетентности, творческим мышлением, способностью решать нестандартные профессиональные задачи с максимально значимым эффектом для общества.

Научно-исследовательская работа является важнейшей составляющей деятельности учреждения образования со статусом университета. Процесс образования должен быть направлен на постоянное развитие способности, а главное, потребности обучающихся к непрерывному профессионально-личностному росту, готовности выстраивать жизненные стратегии, ориентированные на профессиональный успех, непрерывное образование и самообразование в быстро меняющемся мире.

Решение таких задач предполагает непрерывное совершенствование содержания и процесса профессиональной подготовки педагогических кадров. Следовательно, актуальным является постоянное вовлечение студентов с самого начала обучения к самостоятельному целенаправленному поиску и освоению новой информации, использованию новых методик и приемов. Такому условию совершенствования педагогического образования полностью отвечает практика выполнения студентами, магистрантами и молодыми учеными исследовательских работ, результаты которых представлены в научных публикациях.

Следует отметить, что подготовка сборника «Мир детства в современном образовательном пространстве» становится доброй традицией педагогического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Представленные работы в большинстве своем носят практикоориентированный характер, адекватный общепринятым дидактическим условиям.

Можно с уверенностью сказать, данное издание представляет несомненно ценное пособие, обеспечивающее комплексное представление о современном состоянии всестороннего формирования личности ребенка.

Заведующий кафедрой дошкольного  
и начального образования, к.ф.н., доцент **О.В. Данич**

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Алецкая И.А., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
Научный руководитель: Чобот Ж.П., старший преподаватель кафедры  
коррекционной работы

В последние годы в центре внимания психологов и педагогов всё чаще оказываются дети с пограничными нервно-психическими нарушениями. К их числу, прежде всего, относятся различные невротические формы реактивных состояний. Невротические расстройства в детском возрасте, такие как страх, тревога, заикание, нарушение поведения, навязчивые действия и т.п. представляют собой комплексную реакцию детского организма на различные психотравмирующие жизненные обстоятельства (А.И. Захаров, Б.Д. Карвасарский, В.К. Мягер, В.Н. Мясищев). Поэтому так важна проблема анализа места и роли страхов и тревожности в детских психических и невротических расстройствах. Имеются определённые, но недостаточно систематизированные данные о том, что страх и тревога как вторичные аффективные расстройства наблюдаются у умственно отсталых детей (О.С. Шаповалова, Л.М. Шипицына), детей с ранним детским аутизмом (Е.Ф. Баенская, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и другие), детей с задержкой психического развития (Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, З. Тржесоглава, Л.М. Шипицына), детей с нарушением зрения (Нора Гиббс, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева), детей с заиканием (В.И. Селиверстов).

Дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у детей представлен в трудах Р.Е. Левиной (1936), Т.Б. Филичевой (1993), Г.В. Чиркиной (1991), Е.М. Мастюковой (1997) и др. В настоящее время достаточно хорошо изучены особенности мышления, восприятия, памяти, речи дошкольников с недостатками речевого развития, но личностные особенности этих детей остаются малоизученными, что отмечает в своих работах В.И. Лубовский (1972, 1978, 1989).

В то же время в трудах И.Ю. Левченко (2003), А.И. Захарова (1971), Г.Х. Юсуповой (2005), Е.В. Устиновой (2006) и др. подчеркивается значение эмоционального самочувствия детей с речевыми недостатками для их полноценного общения и гармоничного развития личности.

Изучение особенностей эмоциональных характеристик детей с речевыми расстройствами не утрачивает своей актуальности с момента возникновения в психологии вопроса о соотношении эмоций и речи, впервые сформулированного Л.С. Выготским (1956). Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ОНР являются пассивность, чувствительность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению, наблюдается более низкая работоспособность. В целом при общем недоразвитии речи наблюдаются незрелость социальных эмоций и примитивность эмоциональ-

ного реагирования. Более чем у половины детей с ОНР доминируют отрицательные эмоции, повышена склонность к стрессовым состояниям [1].

Ряд авторов указывают, что одним из показателей эмоционального развития дошкольников с речевыми нарушениями являются страхи. Любой страх или немотивированное беспокойство влечёт за собой значительные изменения в поведении ребёнка, что отрицательно сказывается на его психическом развитии, изменяет черты его характера, негативно влияет на воспитание и обучение. Психические изменения, происходящие под влиянием страха, приводят к искажению процесса онтогенетической социализации, развитию социально-психологической изоляции личности.

Первые реакции беспокойства в ответ на раздражитель зафиксированы у новорожденных, однако собственно страх появляется в возрасте около 8-ми месяцев («тревога восьмимесячных» или «страх незнакомца»).

В дошкольном возрасте отмечается возрастание страхов как у мальчиков, так и у девочек. Это явление связано с личностным и когнитивным развитием, а также с особенностями психики детей дошкольного возраста.

Исследований, посвященных изучению особенностей страхов у детей с различными речевыми нарушениями, крайне недостаточно, хотя решение этой проблемы, несомненно, имеет практическое значение: знание психологических особенностей страхов дошкольников с речевыми нарушениями поможет совершенствовать как методику психологической работы, так и деятельность специализированных детских садов. В процессе качественного анализа результатов психодиагностического исследования были обнаружены существенные различия в характере детских страхов у дошкольников с речевой патологией и их сверстников с нормальным речевым развитием. Страхи детей, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также эмоциональной фиксацией специфических страхов (фрустрированность на речевом дефекте, имеющая различную психологическую природу у дошкольников с заиканием и с ОНР). Старшие дошкольники с нормальным психофизическим развитием в большинстве случаев критичны к своим страхам и не фиксируют на них внимание [2].

Анализ данных сравнительного исследования страхов у дошкольников, имеющих норму развития и дошкольников с речевыми нарушениями, показал наличие существенных различий по числу страхов у детей разных категорий. Так, у дошкольников с нормальным речевым развитием отмечается большее количество страхов, чем у дошкольников с речевыми нарушениями (заикание, ОНР).

У большинства детей с ОНР третьего уровня речевого развития отмечаются не только возрастные, но и специфические страхи, высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость. У 55% обследуемых детей с ОНР количество страхов превышает возрастную норму. Так, среди доминирующих групп страхов у детей с речевой патологией можно выделить следующие: страхи, связанные с причинением ребенку физического ущерба, страх смерти и страх за жизнь родителей, нападения, бандитов. В большей степени у детей с ОНР представлен страх медицинских процедур, врачей страх стихийных бедствий и заболеваний.

Таким образом, данное исследование показывает, что для детей с речевой патологией характерно наличие страхов, которые затрудняют логопе-

дическую работу и требуют создания специализированной программы психологической коррекции.

#### Список цитированных источников

1. Глистина И.А. Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи / И.А. Глистина // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №5. – С.30 – 35.
2. [www.school2100.ru/upload/.../c08b41106ceaef74eb620f9d811156d2](http://www.school2100.ru/upload/.../c08b41106ceaef74eb620f9d811156d2).
3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. - СПб. : Речь, 2005. - 320 с.

## **ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВА К СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Амосенко М.Е., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Мartiнович Н.Е., старший преподаватель

Одной из самых тревожных тенденций начала XXI века стало неуклонно увеличивающееся число детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями. В зависимости от болезни или характера отклонения в развитии выделяют различные категории таких детей: слепые и слабовидящие, глухие и слабослышащие, умственно отсталые, с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата и ряд других. Дети, имеющие столь значительные проблемы физического, психического, интеллектуального развития, становятся субъектами специального законодательства, получают на основе медицинских показаний особый социально-медицинский статус – «инвалид».

Согласно Декларации о правах инвалидов «инвалид» - это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и /или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей ([1], [275]).

В соответствии с законом «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь», инвалидом признается лицо, которое в связи с ограничением жизнедеятельности вследствие наличия физических или умственных недостатков нуждается в социальной помощи и защите. Ограничение жизнедеятельности лица выражается в полной или частичной утрате им способности или возможности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, контроль за своим поведением, а также заниматься трудовой деятельностью.

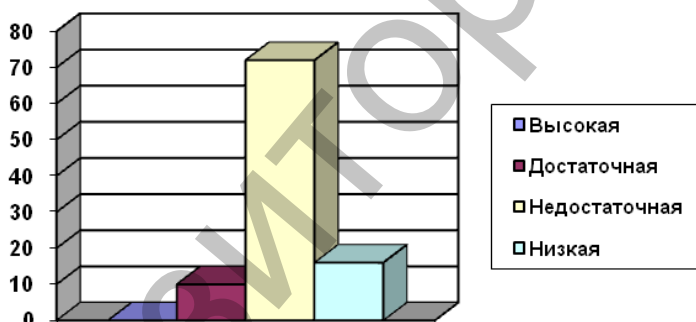
Актуальность данного вопроса обусловлена тем, что на 2009 год Республике Беларусь проживают 504 373 инвалида, в том числе 28 895 детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, что составляет 5,2 процента от общей численности населения – это дети с особенностями психофизического развития, которые нуждаются в специализированной и компетентной помощи. Следовательно, возникает острая необходимость в разработке конкретных коррекционных мероприятий в работе с семьями, воспитывающими детей-инвалидов, и предпринимается попытка осветить данный аспект деятельности специальных педагогов и психологов, поскольку в настоящее время особо актуальными для специалистов, работающих с данной категорией детей, стали задачи оказания помощи семьям путем активного включения их в коррекционно-педагогический процесс.

Важнейшая общечеловеческая ценность, на которой основывается сегодня социальное развитие во всем мире, - это доброжелательное отношение к людям, не похожим на остальных, восприятие детей с нарушениями развития, прежде всего как полноправных членов общества. Для лучшего понимания положения инвалидов в нашем обществе был проведен небольшой социологический опрос, в котором приняли участие 50 респондентов в возрасте от 18 до 56 лет.

В ходе исследования нас интересовал следующий вопрос: «Какие проблемы, по-вашему, наиболее актуальны для семьи, воспитывающей ребенка-инвалида?». Результаты опроса показали: 60% опрошенных считают, что такие семьи чаще всего сталкиваются с материальными и психологическими проблемами, 35% думают, что это медицинские трудности и лишь 5% - правовые. Это связано в первую очередь с тем, что детям с ограниченными возможностями требуется большое количество дорогостоящих медикаментов для поддержания нормальной жизнедеятельности.

На вопрос: «Как вы оцениваете степень внимания общества к положению детей-инвалидов в нашей стране?». Из анализа исследования следует, что люди недостаточно внимания уделяют вопросам, связанным с детьми-инвалидами. Большинство респондентов - 72% - считают, что в нашей стране общество не достаточно внимательно относится к таким людям, 16% оценивают степень внимания как низкую, и только 10% опрошенных волнует судьба этих людей (Рис. 1).

Рис. 1



Следует отметить, что никто из опрошенных не дал ответ «высокая степень внимания к положению инвалидов в нашей стране», так как в Республике Беларусь существует много незащищенных слоев населения, таких как многодетные семьи, семьи с детьми-сиротами, малообеспеченные семьи и др., поэтому государство не в состоянии в полной мере обеспечивать потребности всех нуждающихся в помощи.

Также нами был задан вопрос: «Считаете ли вы, что дети с особенностями психофизического развития негативно влияют на здоровых детей?». Ответы распределились следующим образом: 14% респондентов уверены в том, что дети с особенностями психофизического развития негативно влияют на здоровых детей; 62% опрошенных дали отрицательный ответ на поставленный вопрос и 24% затруднились ответить. Из чего можно сделать вывод, что на сегодняшний день наметилась тенденция к интеграции инвалидов в общество, но не все люди готовы взаимодействовать с детьми-инвалидами и принимать участие в их судьбе.

На вопрос: «Как вы относитесь к семьям, воспитывающих детей-

инвалидов?» Были получены следующие ответы: 22% респондентов испытывают чувство жалости к таким семьям, 72% опрошенных, проявляют уважительное отношение к семьям, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития и 6% затрудняются ответить. Также следует отметить, что никто не дал ответы «с неприязнью» или «брезгливостью».

На вопрос: «Считаете ли вы, что здоровые дети и дети-инвалиды должны обучаться отдельно?» ответы распределились следующим образом: (Рис. 2).

Рис. 2



Близки показатели «За» и «Против» совместного обучения: 38% и 42% соответственно. Значителен процент респондентов, не определившихся по данной проблеме 20%. Мы предположительно делаем вывод, что в нашей стране люди психологически не готовы к совместному обучению обычных детей и детей-инвалидов.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что фактически в нашем обществе уровень толерантности не достиг еще тех высот, когда на людей с определенными недостатками в развитии перестанут обращать внимания, а будут воспринимать их как равных себе. Существует проблема и в отношениях с родителями. Появление в семье ребенка с нарушениями развития связано с эмоциональными переживаниями родителей и других близких родственников. Непонимание родителями проблем ребенка, его особенностей часто приводит к возникновению конфликтных ситуаций в семье.

Не все родители знают, что следует всячески препятствовать формированию у ребенка представлений об узких границах своих возможностей (из-за риска появления у него заниженной самооценки, психологического дискомфорта, нежелательных поведенческих реакций). Только специалисты могут дать оценку возможностей ребенка с нарушениями развития, помочь его родителям определить тактику взаимоотношений друг с другом и ребенком. Как правило, помощь таким детям оказывается в специализированных учреждениях. Но люди, которые не сталкивались с такими проблемами, не могут оценить значимость реабилитационных центров для детей-инвалидов.

Таким образом, несмотря на то, что в нашей стране государство предпринимает попытки по улучшению отношения общества к детям-инвалидам и их семьям, само общество пока еще не готово к принятию данной категории граждан, что значительно затрудняет их социализацию и интеграцию в общество.

#### Список цитированных источников

1. Российская энциклопедия социальной работы. Т.1./ ред.: А.И. Панова, Е.И. Холостовой. - Москва: Институт социальной работы, 1997. - 364 с.



## МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Афанасьева О.В., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научные руководители: Шарапова И.А., кандидат педагогических наук,  
доцент; Лауткина С.В., ст. преподаватель

Перспективным направлением в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является использование метода наглядного моделирования. В основе наглядного моделирования лежит знаково-символическая функция сознания, которая открывает возможность замещения реальных предметов и явлений знаком.

Первые фундаментальные подходы к объяснению природы и механизмов знаково-символической деятельности были сформулированы психологами Ж.Пиаже и Л.С.Выготским. Дальнейшая разработка проблемы связана с именами Л.А.Венгера, М.В.Гамезо, В.В.Давыдова, А.Н. Леонтьева, Н.Г. Салминой, Д.Б.Эльконина. Так, Н.Г. Салмина применила функционально-структурный подход к анализу оперирования знаково-символическими средствами, что позволило рассмотреть оперирование как особую знаково-символическую деятельность. При ее изучении особое внимание уделяется структуре, механизмам становления, определения стадий генеза данной деятельности в дошкольном возрасте.

Многие авторы считают уровень развития знаково-символической деятельности показателем умственного развития ребенка (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.И. Непомнящая, Д.Б. Эльконин и др.). Так, Л.А. Венгер, Н.М. Ветрова, Е.Л. Агеева разрабатывали различные аспекты применения наглядного моделирования для опосредованного решения познавательных задач, формирования представления о логических отношениях, способности к перспективной абстракции у старших дошкольников.

Согласно данным Л.С. Выготского, Г.Л. Выгодской, Г.Д. Лукова, А.Р. Лурия, Ю.Я. Юдович и др., развитие знаково-символической деятельности находится в тесной связи с речевым развитием ребенка. В основе любой деятельности, в том числе речевой, лежит замещение, т.е. перенос значения с одного объекта на другой, реальный или идеальный (Е.Д. Кежерадзе, А.Р. Лурия, Н.И. Непомнящая, Д.Б. Эльконин и др.).

О.А. Науменко, изучая замещение как основу знаково-символической деятельности у старших дошкольников с ОНР, получила следующие результаты: 1) выявлены особенности процесса замещения в игре у дошкольников с ОНР, что проявляется в специфике понимания ими смыслов предметных и символических знаков; 2) установлены три уровня сформированности замещения в старшем дошкольном возрасте при ОНР; 3) доказана возможность коррекционно-педагогической поддержки формирования знаково-символической деятельности дошкольников с ОНР, определено содержательное наполнение этого процесса; 4) подтверждена целесообразность и эффективность коррекционно-педагогической работы. Коррекционно-педагогическая работа при ОНР опирается на поэтапное овладение детьми различными формами замещения: от предметной (в условиях сюжетно-отобразительной игры) до абстрактно-символической (в рамках дидактической игры).

Научные основы использования моделирования в развитии речи дошкольников были заложены в теории поэтапного усвоения умственных дей-

ствий П.Я.Гальперина и в исследовании языковой способности детей (А.А. Леонтьев, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, С.Н. Цейтлин, Ф.А. Сохин) [1]. Исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, С.Л. Лоренсо, Л.М. Хализева и др. подтверждают, что наглядные модели доступны дошкольникам. Работа с отвлеченными моделями абстрагирует и наглядно демонстрирует причинно-следственные связи между природными объектами, передает смысловое содержание текста, помогает представлять себе то, о чем рассказывают взрослые [1].

Приемы моделирования особенно эффективны для дошкольников, так как у них развито наглядно-действенное мышление, память носит непроизвольный характер, а мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Это позволяет детям эффективнее воспринимать, перерабатывать информацию, а также сохранять и воспроизводить ее, обобщенно познавать изучаемые явления [3].

В теории и практике коррекционной психологии и педагогики метод наглядного моделирования использовали Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Н.Е. Новгородская, Т.А. Ткаченко, И.И. Цвелева и др. [2]. Так, Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова разработали метод обучения дошкольников грамоте. Он предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) для овладения звуковым составом слова. Метод используется в различных модификациях как при обучении нормально развивающихся дошкольников, так и детей дошкольного возраста с нарушениями речи [1].

Большой вклад в разработку практических основ использования моделей в коррекционно-образовательном процессе внесла Т.А. Ткаченко. Она предложила схемы для усвоения пространственного значения предлогов, ввела символы гласных и согласных, твердых и мягких звуков, модели для обозначения слоговой структуры слова и конструкции предложения. Для более эффективного развития связной речи автор предложила моделировать план высказывания. Она использовала в коррекционной работе схематические картинки для пересказа, схемы для составления описательных рассказов.

В исследовании Ю.Ф. Гаркуши подчеркивается значение графического моделирования в продуктивных видах деятельности детей дошкольного возраста с речевой патологией. Автором разработана система логопедических игр и заданий с применением наглядного моделирования. Используемые модели включают стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложения и другие); схемы для обозначения основных признаков описываемых предметов; стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа и т.п. [1]. Применение Ю.Ф. Гаркушей данной методики доказало, что включение моделей в процесс обучения позволяет: 1) целенаправленно развивать импрессивную речь детей; 2) обогащать активный словарный запас; 3) закреплять навыки словообразования; 4) содействовать пониманию значений частей речи и грамматических категорий; 5) формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений; 6) описывать предметы, составлять рассказы [1].

В основе методики Т.А. Лиры лежит использование мнемотаблиц для запоминания стихотворений. Авторский подход выражается в применении не изображений предметов, а символов для опосредованного запоминания.

Использование Т.А. Лирой приема символизации способствует точной передаче информации, требующей дословного повторения, в данном случае в стихах. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов, а также последующее воспроизведение целостного образа в рифмованной форме [4].

Л.А. Лукьянова, Т.В. Пятница выделяют три этапа работы с предметно-схематическими моделями. На первом этапе знакомства со схематической моделью ребенок учится сопоставлять иллюстрацию с реальным предметом. Иллюстрация выступает на этом этапе заменителем предмета. Далее происходит знакомство с условно-реальным изображением предмета, когда в нем еще сохраняются детали и яркие признаки, но они представлены уже схематично. И только после усвоения этого материала ребенку предлагают схематическое изображение предмета. Абстрактные понятия, обозначающие явления природы (ветер, лето) вводятся также от реалистических изображений через условно-реалистическое к схематическим. Авторы систематизировали дидактический материал с использованием метода наглядного моделирования по следующим направлениям коррекционной работы: формирование звукопроизношения и навыков звукового анализа, развитие просодической, лексико-грамматической сторон речи, умственного развития и развития связной речи [5].

Очевидно, что все изложенные выше подходы указывают на эффективность метода наглядного моделирования в коррекционной работе с дошкольниками с речевой патологией.

#### Список цитированных источников

1. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Сфера, 2007. – 128 с.
2. Науменко, О.А. Формирование основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / О.А. Науменко. – Минск; БГПУ им. М.Танка, 2000. – 21 с.
3. Строгова, С.Ю. Развитие связной речи с использованием метода наглядного моделирования / С.Ю. Строгова. – Логопед. – 2010. – №8. – С. 10–15.
4. Лира, Т.А. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Т.А.Лира. – Мозырь: Содействие, 2008. – 112 с.
5. Лукьянова, Л.А. Наглядно-игровые модели для развития и коррекции речи: практ. пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.А. Лукьянова, Т.В. Пятница. – Мозырь: Белый Ветер, 2010. – 73 с.

## **СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Батяновская О.П., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Личность представляет собой одно из наиболее сложных психологических образований с точки зрения структуры, генезиса и функционирования. Личность - относительно устойчивая система поведения индивида, построенная прежде всего на основе включенности в социальный контекст. Стержневым образованием личности является самооценка, которая строится на оценках индивида другими людьми и его оценивании этих других [7].

Изучением личности занимались такие ученые как Г.В. Оллпорт, К.Роджерс, Э. Эриксон, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др. Разработкой вопросов особенностей развития личности детей с особенностями психофизического развития занимались Л.С Выготский, А.В. Петров-

ский, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, С.Я. Рубинштейн, О.Т. Китина, И.М. Соловьев, Е.А. Серебрякова, Т.А. Процко, К. Левин и др.

В образовании и коррекции детей с интеллектуальной недостаточностью приоритетной является задача их социальной адаптации. Развитие механизмов адаптации у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свою специфику. Интеллектуальный компонент в ходе возрастного развития не становится ведущим. Ребенок с недоразвитием познавательной сферы, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой. Также у детей с нарушениями интеллекта наблюдаются трудности в регуляции поведения, и возникает ряд проблем, связанный с речевым общением. Всё это отражается на процессе социальной адаптации и интеграции в общество, т.е. социализации, а также на развитии самой личности ребенка [5].

Для коррекции личности детей с интеллектуальной недостаточностью важна их интеграция во все сферы общественной жизни. Для успешной интеграции в обучении, воспитании и коррекции людей с нарушением интеллекта необходим перенос акцента с принципа нормализации на другой важный принцип — «качества жизни». Под последним понимается опора на потребности индивидуума, как на центральный фактор, и на права людей с интеллектуальной недостаточностью для наиболее полного удовлетворения этих потребностей.

Для того чтобы помочь детям с интеллектуальной недостаточностью эффективно социализироваться и стать полноценной личностью, используются различные нетрадиционные методы, такие как психокоррекция, психотерапия, игра, упражнение, тренинг, гипноз и др. Данная практическая область психокоррекции является наименее разработанной в специальной психологии. Учеными, которые применяли на практике методы психокоррекции личности детей с интеллектуальной недостаточностью, являются Н.П. Вайсман, Л.В. Выготский, В.А. Сухомлинский, Б. Д. Карварсарский, В.В. Макаров, К.М. Дубровский, Н. Л. Карпова, Ю.Б. Некрасова, В.Е. Рожнова, Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова, Е.Л. Набойкина, Р. Кочунас, Дж. Брэд, М. Кляйн, Я. Морено, В. Райх, К. Левин и др.

Психологическая коррекция (психокоррекция) — один из видов психологической помощи (среди других — психологическое консультирование, психологический тренинг, психотерапия); деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия. Основной целью психологической коррекции личности детей с интеллектуальной недостаточностью является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции их психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность.

Для эффективной психологической коррекции личности детей с интеллектуальной недостаточностью важно учитывать сложные системно-структурные и онтогенетические модели их психического дизонтогенеза. Именно это и позволяет разработать дифференцированные методы психокоррекционных воздействий с ориентацией на степень тяжести и специфическую структуру дефекта.

На развитие ребенка с интеллектуальными проблемами влияют многие факторы, большая часть которых связана с нарушениями функций центральной нервной системы. Многие психические процессы детей данной ка-

тегории не могут полноценно развиваться без специальной коррекционной работы в этом направлении, которая требует больших затрат времени, а ребенку необходимо ежедневно удовлетворять свои потребности в общении, достижении успехов и т.п. К сожалению, дети не всегда выбирают адекватные пути для этого, ведь они ограничены в выборе средств воздействия на окружающих. Так возникают неэффективные формы поведения — тупиковые, от которых страдают как окружающие, так и сами дети. Между тем, специальная работа, направленная на коррекцию поведения детей с интеллектуальными нарушениями, может быть довольно эффективной.

Сказкотерапия — одно из лучших средств психокоррекции, поэтому логично попробовать его использовать в работе со школьниками, имеющими интеллектуальные проблемы [1], [6].

Привлекательность сказок для психотерапии, психокоррекции и развития личности ребенка, достоинства сказок заключается в отсутствии дидактики, неопределенности места действия и главного героя, сказка как кладь мудрости, сказке свойственно четкое разделение добра и зла, ореол тайны и волшебства. Сказка так же многогранна, как и жизнь. Именно это делает сказку эффективным психотерапевтическим и развивающим средством.

На занятиях по сказкотерапии дети учатся составлять словесные образы. Придумывая новые образы, они увеличивают свой образный репертуар, развивают образное мышление, и внутренний мир ребенка становится интереснее, богаче. Поскольку чувства бывают не только положительные, но и отрицательные, то и образы у детей рождаются не только радостные, но и путающие. Одна из важных целей этих занятий — преобразовать отрицательные образы в положительные, чтобы мир ребенка был красив и радостен. Спокойное состояние нервной системы возвращает ребенку здоровье. Сказочное повествование, в которое мы вписываем наши образы, выстраивает их в логическую цепочку, и они следуют один за другим. Это закладывает основу логического мышления [2].

Во всех лечебных, воспитательных, лечебных, терапевтических и коррекционных возможностях сказкотерапии нуждаются школьники с интеллектуальными нарушениями, что говорит о необходимости исследований в данном направлении. При проведении сказкотерапии ставятся конкретные задачи и достигаются определенные цели. Существуют несколько вариантов сказок и методы работы с ними:

I. Анализ сказки. Использование данного метода учит думать, разбираться в скрытых механизмах происходящего, абстрагироваться от поверхностных смыслов, дает возможность высказаться и быть услышанным.

II. Сказочные задачи. Сказочные задачи дают возможность рассмотреть явление со множества сторон, служат для нахождения нескольких решений внутренних проблем и разрешений различных жизненных ситуаций.

III. Рассказывание сказки. Различные формы рассказывания сказок позволяют решить различные задачи. Метод основан на том, что либо рассказчик сознательно расставляет акценты с целью развития сознания, либо рассказчик бессознательно снижает акценты в сказочных ситуациях, что помогает понять причины своих затруднений, осознать проблему.

IV. Сочинение сказки. Сочинение волшебной сказки помогает рассмотреть одно и то же явление с разных сторон, проиграть многие модели поведения и найти выход, может корректировать неадекватное поведение

детей. Сказка может сочиняться устно, с использованием игрушки, быть нарисованной отдельно каждым ребенком или в группе.

V. Рисование сказок.

Рассказывание сказочных историй возможно по следующей схеме.

Подготовка.

*Шаг 1. Определите ваш желаемый результат.*

1) Он должен быть конкретным.

2) Нужно, чтобы он был сформулирован в позитивной форме, а не в негативной (чего хочется, а не чего не хочется).

3) Он должен быть подконтролен человеку, не зависящим от внешних событий или людей.

4) Изменение принесет что-то новое, но должно сохранить все преимущества, какими бы они ни были, проистекавшие из старого поведения.

5) Он должен быть важен и для психотерапевта, и для ребенка.

*Шаг 2. Сбор необходимой информации.* Чтобы история была максимально эффективной, ребенку нужно чувствовать себя связанным с нею. Взрослый может интерпретировать метафору одним способом, а ребенок — другим. Два главных элемента для приведения в соответствие — тема и отношения.

*Шаг 3. Установка и поддержка раппорта.* «Синхронизация» означает попадание в ногу. Один из способов повести в атмосферу доверия и синхронизироваться — это войти в мир ребенка, представить себя, рассматривающим проблему его глазами. Попросить ребенка описать ситуацию: как, по его мнению, она могла возникнуть и о каких решениях он думал [4].

Ход истории.

*Шаг 4. Первая строка.* Необходимо выяснить любимые истории ребенка, чтобы взять ее за основу повествования, затем — поставить цели сказкотерапии, т.е. уяснить те проблемы ребенка, которые необходимо решить. Самое важное в начале истории — создать «иное прошлое» для ребенка, в котором эта проблема возникла в условиях, сходных с его опытом.

*Шаг 5. Определение кризиса или темы.* Потребность или мотивация к изменению невелики до тех пор, пока терпимо привычное. В тот момент, когда один из участников ситуации становится «сыт по горло» или введено какое-то обещание лучших условий — возникает кризис. История построена вокруг того, что происходит с героем или героиней в связи с этой темой или кризисом.

*Шаг 6. Испытания.* Невозможно от проблемы прыгнуть к решению. Должна быть какая-то связующая стратегия — сделать так, чтобы герой или героиня испробовали несколько решений.

*Шаг 7. Предложение новых возможностей.*

*Шаг 8. Проверка новых решений и закрепление.* В этой точке предложена какая-то новая возможность, чтобы помочь протагонисту выбраться из дилеммы.

*Шаг 9. Синхронизирование с будущим и празднование.* Синхронизация с будущим — это способ перенести пользу нынешнего научения в будущий опыт. Полезно встроить в историю некие предполагаемые события — скажем, день, неделя и даже шесть месяцев спустя, — и пусть герой или героиня просто представят, как он или она смогут успешно с ними справиться. Празднование какого-то рода обеспечивает эмоциональное качество финалу истории. Оно оставляет слушателя в высокоэнергетическом состоянии [4].

Сказка играет большую роль в развитии познавательных процессов ребенка. С ее помощью можно корректировать неблагоприятные варианты

развития школьника с интеллектуальной недостаточностью. С помощью сказки можно повысить уровень связной речи, что очень важно для успешной социализации ребенка. Сказка для ребенка с проблемами в развитии является не просто фантазией, а особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории, в дальнейшем – мир жизненных смыслов. Однако без помощи взрослых ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может освоить нравственный смысл даже сказочных образов.

#### Список цитированных источников

1. Завражин С. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: учеб. пособ. для ВУЗов/ С.А Завражин, Л. К. Фортова./М.: Акад. Проект, 2005.
2. Истратова О. Н. Справочник по групповой психокоррекции/ О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто.- Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
3. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Б.П.Пузанов, В.И.Селиверстов, С.Н.Шаховская, Ю.А.Костенкова; Под ред. Б.П.Пузанова. — 3-е изд., доп. — Издательский центр "Академия", 2001.—160с.
4. Набойкина, Е.Л. Коррекционно-развивающая работа с «особым» ребенком в сказках и играх/ Набойкина Е.Л. // Дефекталогия.- 2007.- №1. – С.33- 56.
5. Набойкина Е. Применение сказки в спец. психологии: (сказкотерапия в корр.-разв. психологии)// Минская шк.-2005.-№2.
6. Психологический словарь/Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1983.— 448 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Барановская Н.М., магистрант, УО «БГПУ им. М. Танка»  
Научный руководитель: И.Н. Миненкова, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры тифлопедагогики

Динамически меняющийся современный мир и характер происходящих изменений во всех сферах жизни настоятельно требуют от человека качеств, позволяющих эффективно ориентироваться в многообразии окружающей действительности, творчески и продуктивно подходить к любым переменам. Это стимулировало появление в специальном образовании новых целей и ценностей, ориентированных на развитие когнитивной мобильности личности незрячего или слабовидящего. Когнитивная мобильность, как интегральное качество личности, обеспечивает способность в условиях зрительной депривации эффективно работать с информацией, творчески и оперативно включать знания в практическую деятельность, применять их в новых условиях. В нашем представлении одним из педагогических условий развития когнитивной мобильности личности является формирование у детей с нарушениями зрения исследовательских способов познавательной деятельности. К таким способам познавательной деятельности относится, прежде всего, экспериментирование, сензитивный период развития которого приходится на старший дошкольный возраст.

Познавательная деятельность – активность субъекта, направленная на познание окружающего мира, приобретение новых знаний и умений, обеспечи-

вающих переход элементов социального опыта в опыт индивидуальный. Экспериментирование – способ познавательной деятельности, связанный с практическим освоением действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях [1, с. 10].

Экспериментирование как способ познавательной деятельности имеет структуру и состав. Структура экспериментирования представлена совокупностью компонентов, соответствующих традиционной структуре деятельности: мотивационно-ориентировочный, организационно-планирующий, исполнительский, контрольно-корректировочный (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Мотивационно-ориентировочный компонент связан с интересом, желанием ребенка вести исследовательский поиск решения проблемы и проявлением настойчивости в достижении цели. Организационно-планирующий компонент основан на представлениях о возможных способах и средствах осуществления исследовательского поиска решения проблемы. Исполнительский компонент отражает опыт практического использования дошкольником умений экспериментирования для решения проблемы. Контрольно-корректировочный компонент предполагает самостоятельное обнаружение и исправление ошибок деятельности по экспериментированию [2, с. 84].

Состав деятельности по экспериментированию представлен совокупностью умений, выделенных исследователем (таблица 1).

Таблица 1. Структура и состав экспериментирования.

Структура	Состав
Мотивационно-ориентировочный компонент	Умение определять значение экспериментирования Умение занимать исследовательскую позицию Умение выделять проблему Умение принимать и формулировать цель Умение прогнозировать конечный результат Умение предварительно определять свои возможности решения проблемы
Организационно-планирующий компонент	Умение выбирать способ выхода из проблемной ситуации Умение определять причины затруднений Умение определять действия и их последовательность (план) по выходу из проблемной ситуации Умение отбирать средства и материалы деятельности Умение составлять схему-алгоритм действий
Исполнительский	Умение удерживать цель деятельности Умение выделять промежуточные задачи действий Умение выполнять действия по плану или схеме-алгоритму Умение осуществлять контроль за правильностью и последовательностью действий
Контрольно-корректировочный	Умение обнаруживать соответствие или несоответствие полученного результата запланированному Умение обнаруживать и исправлять ошибку Умение делать выводы, доказывать свои идеи Умение осуществлять адекватную самооценку действий и результатов деятельности



Данные, полученные нами в ходе сравнительного изучения деятельности по экспериментированию нормально видящих и имеющих нарушения зрения старших дошкольников, позволяют констатировать её недоразвитие в условиях зрительной депривации. Оно обнаруживает себя как на уровне компонентов деятельности, так и на уровне их составляющих.

У старших дошкольников с нарушениями зрения, в первую очередь, снижен темп развития мотивационно-ориентировочного компонента, что обуславливает отставание в развитии остальных компонентов деятельности по экспериментированию. Потребность в познавательной активности, которая выступает в качестве пускового механизма экспериментирования, слабо выражена или полностью отсутствует в условиях зрительной депривации. Причиной этому являются: бедный запас представлений об объектах окружающей среды, несформированность навыков обследования объектов, моторная неловкость, ограниченные возможности пространственной ориентировки и др. Соответственно, старшие дошкольники с нарушениями зрения затрудняются занимать исследовательскую позицию, выделять проблему и формулировать цель исследования, прогнозировать конечный результат экспериментирования. Детям свойственно проявление неустойчивого интереса к экспериментированию, их предпочтения связаны преимущественно с новыми предметами и материалами. Они не включаются в деятельность в качестве активного участника, а занимают позицию наблюдателя, ожидая внешних инструкций. Старшие дошкольники с нарушениями зрения выражают нейтрально-негативное отношение к экспериментальной деятельности, предпочитая привычные занятия. Они заменяют цель экспериментирования целью знакомства с материалами, не пытаются высказывать предположений о способах решения проблемной ситуации. Прогнозирование результата экспериментирования старшие дошкольники с нарушениями зрения заменяют перечислением действий, которые можно выполнить с объектом предстоящая деятельность не обсуждается в детском коллективе.

Овладение организационно-планирующим компонентом деятельности по экспериментированию невозможно без овладения умением выделять проблему исследования и предварительно определять собственные возможности её решения. Это свидетельствует, что овладение умениями выбирать способ выхода из проблемной ситуации и планировать его, отбирая средства и материалы деятельности, сопряжено со значительными трудностями в условиях зрительной депривации. Об этом позволяют судить необоснованные, шаблонные, фрагментарные планы предстоящей деятельности по экспериментированию. Большинство старших дошкольников с нарушениями зрения не пытаются высказывать предположений о способах решения проблемной задачи, не ориентируются в выборе средств и материалов деятельности.

Осуществление исполнительского компонента обеспечивается умением формулировать цель и составлять план деятельности по экспериментированию. Недоразвитие этих умений провоцирует отставание в овладении умениями выделять промежуточные задачи действий и последовательно осуществлять деятельность, контролируя её процесс. Старшие дошкольники с нарушениями зрения зачастую склонны к однообразным, нецеленаправленным манипуляциям с объектами, подмене экспериментирования игровыми действиями с предметами и материалами, нуждаются в пошаговой обучающей помощи воспитателя. При осуществлении экспериментирования они чувствуют себя скованно, опасаясь совершить неловкие действия (раз-

лить воду и пр.). Старшие дошкольники с нарушениями зрения не проявляют настойчивости в достижении результата, имеют высокую степень отвлекаемости, отказываются в случае затруднения, не обсуждают возникшие вопросы с другими детьми, не вступают в проблемные диалоги.

Контрольно-корректировочный компонент является итогом работы по овладению умениями экспериментирования. Умения, включенные в состав этого компонента, взаимосвязаны с умениями прогнозировать конечный результат и следовать плану его достижения. Недоразвитие последних обуславливает возникновение трудностей в обнаружении и исправлении ошибок, формулировании выводов и оценке деятельности по экспериментированию. Старшие дошкольники с нарушениями зрения не замечают собственных ошибок, оценивают свою деятельность неопределенно, отказываются от предложений о дальнейшем экспериментировании, обосновывая свой отказ трудностями исследовательского поиска.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал недостаточное освоение необходимых умений экспериментирования старшими дошкольниками с нарушениями зрения, что явилось следствием ограниченного опыта самостоятельного экспериментирования и отсутствием интереса к решению проблем с помощью экспериментирования. Вместе с тем, наличие высокого уровня исследовательской активности у отдельных испытуемых свидетельствует о потенциальных возможностях развития умений экспериментирования в условиях зрительной депривации.

Анализ практики формирования умений экспериментирования показал недостаточную компетентность педагогов в организации исследовательской деятельности старших дошкольников с нарушениями зрения, проблемы в использовании экспериментирования в качестве педагогического средства развития исследовательской активности и когнитивной мобильности незрячих и слабовидящих.

Анализ работы специальных дошкольных учреждений позволил наметить характерные тенденции формирования умений экспериментирования у детей с нарушениями зрения:

- формирование умений экспериментирования не является объектом целенаправленной работы педагогического коллектива специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями зрения;
- присутствует неправомерный перенос методики формирования умений экспериментирования, используемой в общеобразовательном дошкольном учреждении, в коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушениями зрения без учета особенностей их познавательной деятельности;
- сохраняется ориентация педагогов на исполнительский характер деятельности дошкольников с нарушениями зрения, воспроизведение ими готовых образцов;
- формирование умений экспериментирования старших дошкольников с нарушениями зрения является прерогативой воспитателя, поскольку в деятельности учителя-дефектолога наблюдается смещение акцентов на коррекционно-развивающую работу по развитию отдельных психических процессов вместо формирования целостных способов познавательной деятельности;
- отсутствие эффективного взаимодействия педагогов и родителей, в формировании исследовательской активности и умений экспериментирования старших дошкольников с нарушениями зрения.

Таким образом, действие факторов внешнего и внутреннего порядка создает неблагоприятные условия для развития умений экспериментирования старших дошкольников с нарушениями зрения и указывает на необходимость разработки вопросов методики их формирования.

#### Список цитированных источников

1. Развитие познавательной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / И. Н. Миненкова. – Минск: БГПУ, 2010. – 60 с.
2. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.07 / О. В. Киреева. – Санкт-Петербург, 2009. – 204 с.

## **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Богданович О.С., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Важность проблемы мотивации учения всегда осознавалась учеными (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Асеев, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, В.К. Виллюкас, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, Н.В. Елфимова, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, Б.Ф. Маркова, Т.А. Матис, М.В. Матюхина, В.С. Мерлин, Н.Г. Морозова, М.Н. Мясичев, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, Г.И. Шукина, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др.) предлагались разнообразные пути ее решения. Вместе с тем в дефектологической литературе представлены материалы, свидетельствующие о происходящих с возрастом поступательных изменениях мотивационной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова, Б.И. Пинский, Р.С. Муравьева и др.)

Мотивационный компонент учения постоянно взаимодействует с интеллектуальным. Исходный уровень умственного развития ребенка, прошедшего в школу, выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, сложившегося в других видах деятельности (например, игре), а с другой - условием формирования мотивации в ходе самой учебной деятельности [5].

Мотивационная сфера характеризуется рядом понятий. В. Г. Асеев включает в понятие мотивации все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т. д.. Все эти мотивационные явления – В. Г. Асеев объединяет термином «побуждение» [1]. Мотив — внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности [2].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются различные нарушения компонентов, влияющих на деятельность: незрелость мотивов и целей деятельности, неумение подобрать необходимые средства реализации для решения поставленной задачи, некритичное отношение к полученным промежуточным и итоговым результатам деятельности и т. д. В связи с этим возникает ряд недостатков и особенностей в структуре и протекании деятельности.

К осуществлению деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью побуждают мотивы, связанные не со стремлением достичь реально значимых результатов, а с необходимостью выполнения поставленной задачи, к решению которой у них, как правило, нет внутренней готовности. Мотивы деятельности бывают связаны только с конкретной ситуацией и не способствуют достижению учащимися далеких целей. Как правило, ученики не подчиняют свои действия, направленные на достижение конечной цели, требованиям задания.

На действия учащихся массовой школы существенное влияние оказывают не только цели и мотивы деятельности, но и ожидание оценки со стороны учителя. В одних случаях ожидание оценки может способствовать более продуктивному выполнению деятельности, в других — мешает действовать. На деятельность школьников с интеллектуальной недостаточностью младших лет обучения ожидаемая оценка не оказывает большого влияния. У большого числа старшеклассников в ситуации ожидания оценки отмечается значительное увеличение количества ошибок.

В процессе специального коррекционного обучения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью от младших к старшим классам происходят развитие и совершенствование всех структурных компонентов деятельности.

В сложной структуре формирующейся личности ребенка мотивационно-потребностная сфера занимает существенное место. Ее изучение, несомненно, значимо для правильной организации учебно-воспитательного процесса, успешного поиска средств коррекции дефекта и подготовки выпускников школы к социально-трудовой адаптации в обществе.

Одной из важных задач воспитания школьников является формирование у них устойчивых мотивов положительной общественной направленности. При этом педагогу необходимо знать условия перехода примитивных потребностей в более высокие формы мотивации поведения.

В ряде исследований, касающихся учебной мотивации детей с ЗПР, говорится о том, что они плохо осознают учебные мотивы, непосредственно связанные с процессом обучения (умение мыслить, рассуждать). Очень значима для них оценка, хотя ученики не всегда осознают ее значение, тем не менее, она имеет большую побудительную силу. Мотивационная сфера детей с ЗПР бедна, преобладают узколичностные мотивы. Все выше сказанное относится и к детям, имеющим нарушение интеллектуального развития [7].

При исследовании мотивации учения учащихся с речевыми нарушениями было выявлено, что мотивация имеет более низкий уровень, негативное отношение к школе по сравнению с нормой. По результатам рисуночного теста «Что мне больше всего нравится в школе» у детей данной категории преобладали игровые мотивы (рисование машин, военной техники, игрушек и др.). Также наблюдалось несколько случаев отказа рисовать на заданную тему, с желанием рисовать то, что лучше всего получается (узоры, животных), что говорит о негативизме, трудностях приспособления к четкому выполнению школьных требований. [4].

Личность ребенка с интеллектуальной недостаточностью, в том числе и его мотивационная сфера, как и у нормально развивающихся детей, формируется и совершенствуется в деятельности. Однако этот процесс у учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется на дефектной основе, в условиях органического поражения центральной нерв-

ной системы, возникшего в ранний, доречевой период их жизни. Нарушение важнейших мозговых структур оказывает отрицательное влияние на развитие детей, в частности снижает их потребности в новых впечатлениях. Это, в свою очередь, затормаживает их социальное развитие.

Один из первых дефектологов Э.Сеген, описывая ребенка с интеллектуальной недостаточностью, с которым не проводилось специального обучения и воспитания, писал, что такой ребенок ничего не знает, ничего не может и ничего не хочет. Таким указанием на отсутствие у детей с интеллектуальной недостаточностью желаний, стремлений, потребностей (кроме физиологических) автор подчеркивает необходимость формирования у них мотивов деятельности [6].

Относительно общей характеристики мотивационно-потребностной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью существуют различные точки зрения. Одна из них, сформулированная Л.С. Рубинштейном, представляется нам в значительной мере спорной. Автор утверждает, что элементарные органические потребности учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются адекватными, но по мере взросления учеников побудительные силы этих потребностей увеличиваются. Познавательные интересы оказываются маловыраженными, в то время как органические потребности проявляются все в большей степени. Данная характеристика, вероятно, справедлива лишь для некоторой части детей с интеллектуальной недостаточностью, преимущественно с глубоко выраженным дефектом, оказавшихся в силу тех или иных причин в неблагоприятном социальном окружении, лишенных возможности получить специальное коррекционное обучение. Вместе с тем в специальной литературе представлены материалы, свидетельствующие о происходящих с возрастом поступательных изменениях мотивационной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью. Отечественные исследователи (Л.С.Выготский, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Н.Г.Морозова, Б.И.Пинский, Р.С.Муравьева и др.) отмечают незрелость мотивационно-потребностной сферы учащихся, их малоразвитую любознательность, слабую выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, ограниченность ее мотивов, недостаточную сформированность социальных потребностей. В работах названных авторов подчеркивается, что для умственно отсталых школьников характерна короткая (близкая) мотивация деятельности, направленная на выполнение отдельных операций и действий, а не задачи в целом. У них наблюдается также слабая и элементарная мотивация отношений. Наряду с этим в их исследованиях отражена положительная динамика развития мотивов деятельности.

Деятельность учащихся младших классов вспомогательной школы в значительной степени зависит от окружающей ситуации. Они часто бывают импульсивными, слабо регулируют свое поведение. Мотивы, побуждающие их к выполнению учебной деятельности часто оказываются слабо выраженными и кратковременными. Наблюдения показывают, что, охотно приступив к выполнению какого-либо задания, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью быстро теряют к этой деятельности интерес. При выполнении простой, однообразной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью наблюдается истощаемость побуждений, так называемое «психическое насыщение»[1].

Наряду со многими факторами, свидетельствующими о кратковременности мотивов учения или других видов деятельности, в специальной

литературе имеются сведения о том, что аффективно окрашенные, хотя и недостаточно осознанные мотивы деятельности могут сохраняться и реализовываться школьниками с интеллектуальной недостаточностью достаточно длительный срок. У учащихся старших классов мотивы деятельности, особенно имеющей практическую основу, характеризуются относительной устойчивостью. Сознание общественной значимости выполняемой работы или изготовляемой вещи — исключительно важный мотив, который изменяет отношение к заданию, положительно влияет на характер, способы выполнения и эффективность действий.

Следует подчеркнуть, что ставить перед учениками общественно значимые задачи, побуждать их к деятельности мотивами общественного характера следует лишь после проведения специальной подготовительной работы. Наблюдения показывают, что постепенно в ходе выполнения общественно значимых трудовых заданий у школьников формируются действительные и более далекие мотивы деятельности, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие их познавательных процессов и форм поведения.

Различные мотивы деятельности по-разному влияют на отношение учеников к заданию, изменяют характер и эффективность их действий. В том случае, когда школьники с интеллектуальной недостаточностью, занимаясь какой-то деятельностью, хотят продемонстрировать собственные умения, они руководствуются в основном личностными мотивами. Причем, желая показать свою умелость, школьники часто бывают, торопливы, поспешность ведет к появлению ошибок, на преодоление которых приходится затрачивать много времени. Это тормозит выполнение задания и снижает его качество, а также вызывает раздражение учеников и их недовольство. В итоге у них снижается мотивация деятельности. В том случае, когда ученики выполняют общественно значимые задания, осознание серьезности работы заставляет их действовать не торопясь, аккуратно. Относясь со вниманием к каждой производимой операции, они пользуются более эффективными средствами и приемами, что позволяет достигнуть лучших результатов.

О короткой мотивации деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует их отношение к возникающим трудностям и к полученным результатам. Обычно, сталкиваясь с трудностями, ученики отходят от конечной цели и, добившись определенного результата, не соотносят его с условиями всей задачи, обнаруживая отсутствие критичности. Выполнение задания фактически приобретает для них формальный характер.

Одно из важных направлений коррекционно-воспитательной работы со школьниками с интеллектуальной недостаточностью предполагает формирование у них разнообразных, устойчивых побудительных мотивов учения и мотивов морального порядка. Достижение успехов в большей мере зависит от положительного, эмоционально окрашенного отношения учащихся к учебной деятельности, к педагогам и коллективу товарищей.

#### Список цитированных источников

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М., 1978. – 176 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
3. Лауткина, С. В. Проблема мотивации учения младших школьников с речевыми нарушениями и ее связь с успеваемостью / С.В. Лауткина// Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 26–31.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение. – 1982. – 245 с.
5. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: АКАДЕМИЯ. - 2002. – 320 с.
6. Еремина, А.А. Лузик, М.В. Изучение мотивационной стороны учебной деятельности детей с тяжелой степенью нарушения интеллекта / А.А. Еремина // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 5– 6. – С. 52–62.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Болтрушевич В.С., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Харитонова Е.А., канд. пед. наук, доцент

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, является результатом общего развития речи, показателем и умственного развития ребенка [1].

Связная речь представляет собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук: психологии, лингвистики, психолингвистики. Проблемы ее становления и развития раскрываются в многочисленных психологических исследованиях (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др.). Вопросы развития связной речи изучались педагогами (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флёрина, А.М. Леушина, А.М. Бородич и др.) и логопедами (А.В. Ястребова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева и др.).

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения [2]. Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи. Нарушение связной речи при ОНР может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова во фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства. Но в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики [3];[4].

Цель нашего исследования - разработать и апробировать программу экспериментальной работы по обучению детей с общим недоразвитием речи способам организации связного высказывания.

В соответствии с намеченной целью были поставлены следующие задачи исследования: изучить специальную литературу по проблемам связной речи у детей с общим недоразвитием речи; теоретически обосновать проблему обучения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи способам организации связного высказывания; выявить уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; разработать и апробировать программу экспериментальной работы по обучению детей с общим недоразвитием речи способам организации связного высказывания; разработать рекомендации для педагогов по обучению детей с общим недоразвитием речи связным высказываниям.

В исследовании приняли участие двенадцать детей седьмого года жизни, из них шесть детей с общим недоразвитием речи и шесть детей с нормальным речевым развитием. Базой исследования являлось: УО «Государственный дошкольный центр развития ребенка № 2 Первомайского района г. Витебска».

В экспериментальной части нашей работы мы использовали серию заданий для исследования связной речи, разработанную В.П. Глуховым [5]. Данная методика предназначена для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста. В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий, которая включала:

- **составление предложений по отдельным ситуационным картинкам** («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой, 1985); задание использовалось для определения способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию);
- **составление предложения по трем картинкам, связанным тематически** («девочка», «корзинка», «лес»); направлено на выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания;
- **пересказ текста**; задание имело целью выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого мы использовали знакомую детям сказку «Репка»;
- **составление рассказа серии сюжетных картинок**, задание использовалось для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов;
- **сочинение рассказа на основе личного опыта**, имело целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче жизненных впечатлений;
- **составление рассказа-описания**; имело целью выявление полноты и точности отражения в речи основных свойств предмета, наличия (отсутствия) логико-смысловой организации сообщения, последовательности в описании признаков и деталей предмета, использования языковых средств словесной характеристики;
- **окончание рассказа по заданному началу**; имело целью выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

Для оценки выполнения заданий использовалась балльно-уровневая система: хороший уровень — 4 балла, удовлетворительный уровень — 3 балла, недостаточный уровень — 2 балла, низкий уровень — 1 балл.

Проводимое нами исследование включало в себя два этапа.

**На I этапе** мы проводили диагностику связной речи в экспериментальной группе, в которую вошли дети с общим недоразвитием речи. После обработки полученных данных в соответствии с предложенными критериями получили результаты, которые отражены в таблице 1.



Таблица 1

Состояние связной речи детей в экспериментальной группе

Уровни	Задание в соответствии с исследованием									
	№3		№4		№5		№6		№7	
	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности
Хороший	-	-	-	-	1	16,6	-	-	-	-
Удовлетворительный	3	50	4	66,4	2	33,2	-	-	4	66,4
Недостаточный	1	16,6	1	16,6 66,6	2	33,2	5	83	1	16,6
Низкий	1	33,2	1	16,6	1	16,6	1	16,6	1	16,6

На II этапе нашего эксперимента мы проводили диагностику связной речи детей в контрольной группе, в которую вошли дети без речевых нарушений, результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Состояние связной речи детей в контрольной группе

Уровни	Задание в соответствии с исследованием									
	№3		№4		№5		№6		№7	
	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности	Количество детей	% успешности
Хороший	1	16,6	3	50	1	16,6		16,6	1	16,6
Удовлетворительный	5	83	3	50	4	66,4	2	33,2	5	83
Недостаточный	-	-	-	-	1	16,6	3	50	-	-
Низкий	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Следует отметить, что количественные результаты исследования непосредственно проявляется в качественной характеристике речи. Дети с нормальной речью строят свои высказывания более логично, последовательно. У детей с общим недоразвитием речи часто встречаются повторы,

паузы, неразвернутые высказывания. Например, Алина К. составила такой рассказ по сюжетным картинкам: «...Тут котик играет...а...и он увидел птичку...потом они поссорились из-за птички и котята разозлились, поссорились».

В отличие от контрольной группы, дети с общим недоразвитием речи в своих рассказах ограничивались лишь перечислением действий, которые были изображены на картинках. Например, рассказ Егора Б.: «Кукла... Настя...у нее коричневые волосы, у нее носочки синие такие, у нее бантик синенький, у нее платье такой синий и оранжевый».

Необходимо также отметить, что дети с нормальным речевым развитием, в основном, самостоятельно выполняли задания, а дети с недоразвитием речи почти всегда нуждались в помощи в виде наводящих вопросов.

Таким образом, анализ полученного материала позволяет сделать вывод о том, что по уровню развития связной речи дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием.

Проведя исследование, мы выявили следующие особенности связной речи детей с ОНР: нарушение связности и последовательности изложения; низкая информативность; бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка; пропуски смысловых звеньев и ошибки; повторы слов, паузы по тексту; незаконченность смыслового выражения мысли; трудности в языковой реализации замысла; необходимость в стимулирующей помощи.

На основе анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации для воспитателей обучающихся детей с общим недоразвитием речи.

1. Коррекцией речевого и общего развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимается не только логопед, но и воспитатель.

2. На занятиях необходимо использовать такие приемы, как объяснения, вопросы, речевой образец, демонстрация наглядного материала, упражнения, оценка речевой деятельности и др.

3. При проведении того или иного занятия педагогу следует находить наиболее эффективные варианты сочетания различных приемов с тем, чтобы повышать активность и самостоятельность детей.

4. При обучении детей пересказу воспитателю необходимо использовать следующие методы и приемы: выразительное двукратное и трехкратное чтение текста, беседа о прочитанном, показ иллюстраций, речевые упражнения, указания относительно способов и качества выполнения задания, оценка и т. д.

5. Любому виду пересказа должен предшествовать анализ текста.

6. К рассказам детей старшего дошкольного возраста предъявляются следующие требования: точная передача сюжета, самостоятельность, целесообразность использования языковых средств (точное обозначение действий, качеств, состояний и т. д.).

7. Одним из важных заданий является составление по картинкам рассказов-загадок, которые можно использовать в любых видах деятельности.

#### Список цитированных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158[2] с.
3. Шашкина, Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.
4. <http://www.log-center.ru>
5. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология – 1994 - № 2 - С. 56-73.

## **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

Буйкевич О.В., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Харитоновна Е. А., кандидат педагогических наук, доцент

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной является коммуникативная функция — назначение речи быть средством общения[1]. Общение полифункционально: его целью может быть как поддержание социальных контактов, обмен интеллектуальной информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, так и само сообщение. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи — диалога и монолога.

Несовершенство коммуникативных навыков, речевая инактивность препятствуют процессу свободного общения и не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности ребенка. Особенно остро эта проблема назрела в отношении детей с нарушениями речи, в том числе дошкольников с диагнозом «стертая форма дизартрии». По данным психолого-педагогических исследований, процесс личностного развития и самоопределения этих детей затруднен. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков личности рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Запорожца Р.О. Якобсона, А. М. Шахнаровича, К. Менга, Б. Крафта, Ж. Пиаже и др.

Согласно взглядам отечественных психологов, общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей. Исходя из данных концепций, можно утверждать, что формирование коммуникативных навыков детей со стертой формой дизартрии является одной из приоритетных задач, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных навыков субъектов общения.

Нами было проведено эмпирическое исследование, позволяющее выявить и описать коммуникативные навыки и умения у детей дошкольного

возраста со стертой формой дизартрии в контексте их влияния на статусное положение детей в группе сверстников.

Данное исследование нами проводилось с помощью двух методик:

1) *элементы социометрического эксперимента* [3]; в частности, нас интересовали социометрическая выборка детей, взаимные выборы и определение социометрического статуса ребенка со стертой формой дизартрии в системе межличностных отношений («предпочитаемые» - 5 и более выборов, «принятые» - 3-4 выбора, «непринятые» - 1-2 выбора, «изолированные» - 0 выборов) в массовом дошкольном учреждении;

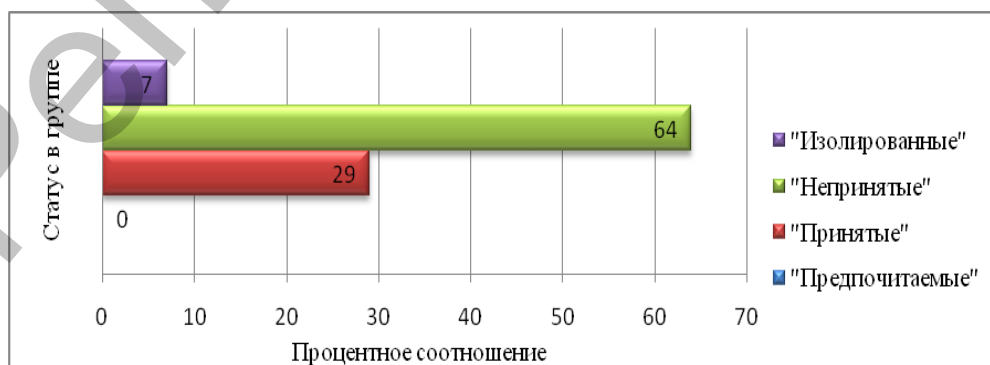
2) *оценочное шкалирование коммуникативной компетентности дошкольников Т.А. Ревягиной* (модифицированный вариант) [4]; использовалось с целью изучения уровня развития коммуникативных возможностей дошкольников со стертой формой дизартрии с разным социометрическим статусом в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием. Шкала включала такие разделы:

- социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе;
- социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми;
- речевая коммуникация.

Каждый раздел шкалы включал ряд критериев, по которым воспитатели оценивали в протоколе степень их выраженности у своих воспитанников. Подсчет баллов по каждому критерию проводился с использованием следующей шкалы значений: 0 баллов — полностью не соответствует; 1 балл — скорее соответствует, чем не соответствует; 2 балла — чаще всего соответствует, чем не соответствует; 3 балла — полностью соответствует.

Эксперимент проводился на базе УО «Дошкольный центр развития ребенка №2» Первомайского района города Витебска в ноябре – декабре 2010 года. Общая выборка составила 63 ребенка старшего дошкольного возраста, из них 14 детей со стертой формой дизартрии (экспериментальная группа - ЭГ) и 49 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа - КГ).

По результатам социометрического исследования дети со стертой формой дизартрии в основном занимают статус «непринятые» - 9 человек, «принятые» - 4 человека, «изолированные» - 1 человек. Среди «предпочитаемых» таких детей не выявлено. Процентное соотношение статуса ребенка представлено на диаграмме:



Таким образом, эти данные позволяют нам сказать, что в основном дети со стертой формой дизартрии (71%) занимают неблагоприятный статус среди сверстников с нормальным речевым развитием. Данный статус, на наш взгляд, сильно влияет на межличностные отношения детей, в том числе и на сферу коммуникативных отношений, что видно из результатов второго этапа исследования.

На основе результатов шкалы оценки коммуникативной компетентности личности дошкольника мы составили сводные таблицы с вычислением среднего показателя по каждому из разделов. Сопоставление результатов исследования коммуникативной компетентности и межличностных отношений детей в группе позволило установить, что у популярных дошкольников показатели по всем компонентам коммуникативной компетентности значительно выше, чем у непопулярных детей в группе сверстников, к которым относится и ЭГ. В таблицах дети со стертой формой дизартрии выделены цветом.

**Таблица 1**

№	группа	И.Ф. ребенка	Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе	Социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми	Речевая коммуникация
1.	СТАРШАЯ	Денис А.	21	20	15
2.		Женя А.	8	8	10
3.		Паша Б.	10	13	11
4.		Лера Б.	22	21	19
5.		Женя Б.	22	19	21
6.		Алина В.	18	16	13
7.		Ксюша В.	21	21	21
8.		Лера Г.	20	21	13
9.		Мария Д.	18	17	8
10.		Ярослав З.	18	16	16
11.		Даша К.	19	20	16
12.		Аня О.	17	16	15
13.		Настя П.	17	15	12
14.		Ульяна Р.	23	21	16
15.		Катя Р.	20	17	12
16.		Даша Т.	18	16	11
17.		Полина Т.	13	13	14
18.		Лёня Ч.	17	14	9
19.		Эвелина Ш.	13	13	8
Средний показатель			18	17	14

Таблица 2

№	группа	И.Ф. ребенка	Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе	Социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми	Речевая коммуникация
1.		Саша Б.	22	21	21
2.		Егор В.	10	11	10
3.		Аня Г.	19	19	20
4.		Диана Г.	20	19	19
5.		Саша Д.	18	18	9
6.		Марина Д.	20	19	14
7.		Захар К.	0	2	2
8.		Камилла М.	12	14	11
9.		Андрей М.	12	12	9
10.		Ксюша Р.	17	18	19
11.		Варвара Р.	21	13	20
12.		Женя С.	9	11	9
13.		Илья С.	12	10	11
14.		Лера С.	10	9	10
15.		Кирилл Т.	18	16	17
16.		Вика Ч.	10	12	10
17.		Даша Ц.	16	20	12
18.		Али Ш.	22	19	19
19.		Оля Ш.	20	16	17
20.		Егор Б.	14	11	12
21.		Камал Б.	4	3	0
22.		Ангелина Д.	24	18	17
Средний показатель			15	14	13

Таблица 3

№	группа	И.Ф. ребенка	Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе	Социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми	Речевая коммуникация
1.	СТАРШАЯ	Богдан А.	20	20	20
2.		Антон Б.	14	21	12
3.		Дима Б.	16	14	9
4.		Дима В.	8	12	5
5.		Даша Г.	22	19	19

6.	Аня Г.	22	20	18
7.	Маша Д.	19	17	16
8.	Родион Ж.	13	13	16
9.	Артем И.	14	13	9
10.	Алина К.	20	18	16
11.	Арина К.	18	16	13
12.	София Л.	14	14	11
13.	Оля Р.	15	19	14
14.	Леша С.	21	21	17
15.	Оля С.	20	16	15
16.	Герман С.	20	16	18
17.	Настя С.	15	21	18
18.	Аня С.	10	11	5
19.	Лера У.	24	20	21
20.	Саша Ф.	10	13	8
21.	Маша Ш.	19	15	16
22.	Алина Ю.	19	15	17
Средний показатель		17	17	14

Для того, чтобы данные были более объективными, по предложенным критериям детей оценивал воспитатель, так как именно он постоянно находится с детьми, взаимодействует с ними и знает, какое поведение наиболее характерно для каждого из них.

Материалы наблюдений свидетельствуют, что дошкольники разных статусных категорий имеют различную характеристику коммуникативной компетентности. Для *популярных детей* в большей мере характерна высокая коммуникативная активность и инициативность; они чаще проявляют внимательность, сочувствие, гибкость в общении; владеют позитивными способами игрового сотрудничества, приспосабливают своё поведение к поведению партнёра, учитывают позицию другого. В общении со взрослыми дети с высоким статусом проявляют культурное поведение в разных ситуациях (благодарят, просят прощения, поздравляют с праздниками, выражают сочувствие, восхищение), не перебивая, слушают взрослого. У таких дошкольников сформированы речевые умения правильно, связно и логично выражать свои мысли, рассуждать, убеждать, вести спор. Популярные дети умеют самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность, владеют навыками саморегуляции своих действий, умеют подчиняться правилам с учётом требований окружающих, проявляют уважение, позитивное отношение к себе.

*Непопулярные среди сверстников дошкольники (к которым относится и ЭГ)* имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, испытывают трудности в общении с ровесниками и взрослыми, у них нарушена нормативность социального взаимодействия с окружающими; у таких детей преобладает низкий уровень развития социальных эмоций, общей речевой активности, наблюдаются нарушения в звукопроизношении, трудности в составлении рассказов из личного опыта, неумение вести содержательную беседу познавательного или личностного характера.

С целью оптимизации положения ребёнка в группе сверстников необходимо проведение коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение уровня коммуникативных возможностей непопулярных дошкольников, в число которых входят и дети со стертой формой дизартрии.

#### Список цитированных источников

1. Аргушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Аргушанова. – М.: Мозайка – Синтез, 1999. – 272с.
2. Киселева, В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов / В.А. Киселева. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 48с. + 24 с. вкл. с ил.
3. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: Учебное пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др. – Мн: Універсітэцкае, 1997. – 237с.
4. Недвецкая, Т. Коммуникативная компетентность: диагностика и развитие в старшем дошкольном возрасте / Т. Недвецкая // Пралеска. – 2010. - №7. – С.19-22
5. <http://festival.1september.ru/articles/549920/>

## ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СЛОВО» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Вержбицкая Т.Н., Стешиц И.Г., УО «БГПУ им. М. Танка», 5 курс

Проблема развития речевой рефлексии актуальна тем, что речь и ее осознание являются неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. На современном этапе развития образования значимым является развитие осознания языковой действительности т.е. умения различать слово и обозначаемый им объект, сознательного оперирования языком, его элементами и их отношениями. При изучении условий развития языковой личности детей с нарушениями зрения целесообразно обращение к изучению осознания ими языковой действительности в связи с большей для них компенсаторной ролью речи. В существующих сейчас теоретических и экспериментальных исследованиях обучения родному и неродному языку игнорируются спонтанные процессы речевого развития и спонтанно возникающая в ходе этого развития рефлексия ребенка над речью.

С этим связано настоящее исследование степени сформированности понятия «слово» у младших школьников с нарушениями зрения, которое проводилось по адаптированным методикам Т.Тульвисте и Ж.Пиаже на базе средней специальной школы № 188 для детей с нарушениями зрения, а также на базе средней школы №165 г. Минска. Было обследовано 54 ребенка младшего школьного возраста.

**Задачей констатирующего исследования** явилось определение степени сформированности элементов речевой рефлексии у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения (дифференциации понятий «слово» и «предмет»).

Предложенные задания были направлены на выявление умений различать понятия «слово» и «предмет»:

1. Определить, будет ли длинным слово «поезд», обосновать ответ.
2. Определить, будет ли коротким слово «лилипут», обосновать ответ.
3. Установить, какое слово длиннее: *слон* или *бабочка*; *змея* или *стрекоза*.
4. Ответить на вопрос, изменится ли «вещь» (объект, явление), если изменить ее имя? (Что будет с *Солнцем*, если его назвать *Луной*?; если *пальто* назвать *шапкой*? Какие звуки будет издавать собака, если ее назвать кошкой?)
5. Определить, является ли мокрым слово «дождь».
6. Установить, начинается ли машина на звук «м».
7. Определить, какое слово лишнее (*Сад, дом, кот, окно*). Почему?
8. Ответить на вопрос, чем похожи слова *ложка, Машка; липа, лист*?



После процедуры обследования, полученные результаты оценивались путем анализа по следующим **критериям**:

1) Умение различать слово и обозначаемый им объект:

- ✓ осознание того, что связь между именем и предметом носит произвольный характер и что с переименованием вещи ее свойства не изменятся;
- ✓ отсутствие переноса свойства слова на обозначаемый им предмет;
- ✓ умение свойства предмета или признака не приписывать слову.

По успешности выполнения заданий всех испытуемых можно разделить на четыре группы, выделив тем самым четыре уровня осознания ими языковой действительности.

**Для первого (высшего) уровня** характерно правильное решение детьми всех поставленных перед ними задач. Эта группа детей хорошо различает слово и обозначаемый им объект. В первую группу вошли 26% учащихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения и 44% учащихся, у которых нарушений зрения нет (норма).

**Второй уровень.** Младшие школьники этой группы переносят на слова свойства обозначаемых ими предметов (свойства предмета или признака приписывают слову, а свойство слова переносят на предмет), а все остальные задания выполняют правильно (30% и 34% детей соответственно).

**Третий уровень.** Учащиеся, относящиеся к данному уровню, не разводят понятие «слово» - «предмет». Однако им были доступны задания на осознание того, что с переименованием вещи ее свойства не изменятся (15% и 7% детей соответственно).

**Четвертый, низший уровень** осознания языковой действительности составили учащиеся, которые не различают слово и обозначаемый им объект. Данная группа детей не смогла ответить верно ни на один поставленный вопрос (30% и 15% соответственно).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у обеих групп детей наблюдается невысокий уровень осознания языковой действительности. В целом, он значительно ниже нормы у младших школьников с нарушениями зрения.

Учитывая выявленные психологические особенности исследуемых детей, мы определили **факторы, препятствующие усвоению понятия «слово» детьми с нарушениями зрения**:

- неполноценность чувственной основы слова (отсутствие четких образов представлений);
- низкий уровень развития познавательной активности;
- недостаточный уровень развития абстрактного мышления;
- снижение речевой активности в целом;
- бедность социального опыта.

В связи с этим возникает необходимость разработки содержания коррекционно-педагогической работы по формированию осознания детьми языковой действительности.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию понятия «слово» у младших школьников с нарушениями зрения должна строиться с учетом выявленных особенностей и заключается в умении выделять и осознавать единицы языка, и в первую очередь – слово. В основу методики развития языковых аналитико-синтетических умений учащихся мы предлагаем взять теорию П.Я. Гальперина поэтапного формирования умственных действий с использованием современных технологий развития критического мышления, рефлексии, смыслообразования.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Выскаварко Т.С., магистрант УО «БГПУ им. М. Танка»  
Научный руководитель: Русакович И.К., канд. пед. наук, доцент,  
зав. кафедрой логопедии

Трансформация специального образования в Республике Беларусь направлена на формирование и развитие жизнеспособной личности, готовой в меру своих возможностей самостоятельно принимать решения в постоянно меняющихся условиях. Эти позиции отражает современный компетентностный подход в обучении лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР). С точки зрения компетентностного подхода у детей необходимо развивать способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе использования социального опыта [1]. Анализ психолого-педагогической литературы обнаружил противоречие между необходимостью развития представлений о себе у детей с ОПФР и недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике специального обучения. Вышеизложенным определяется актуальность изучения проблемы формирования представлений о себе у детей, нуждающихся в оказании специальной коррекционно-педагогической помощи.

По мнению одного из основоположников гуманистической психологии К. Роджерса, представления о себе входят в структуру Я-концепции ребёнка и складываются из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность [2]. Я-концепция формируется в процессе общения индивида со значимыми людьми [3]. На всем протяжении жизни Я-концепция индивида находится в постоянном изменении, выступает в качестве фильтра для смягчения воздействия окружающей среды. Я-концепция запечатлевает в сознании только избранные образы, в результате каждый человек по-разному воспринимает социальную и культурную среду [4, с. 143].

Доказано, что психическое развитие в условиях дизонтогенеза протекает по особому пути, который определяется степенью тяжести, характером, временем возникновения расстройств. Системный характер строения человеческого сознания предполагает, что нарушение одного его компонента обязательно влияет на развитие остальных [5, с. 19].

Личностная сфера младших школьников с задержкой психического развития (которые согласно педагогической классификации называются детьми с трудностями в обучении) отличается эмоциональной лабильностью, слабостью волевых усилий, внушаемостью. Эти особенности негативно влияют на формирование адекватных представлений таких детей о себе. В самооценке и оценке других у детей с ЗПР наблюдается преобладание крайних оценок личности, категоричность суждений, недостаток речевых средств для описания личностных особенностей людей. По мнению В.И. Лубовского, у детей с ЗПР может часто наблюдаться низкая самооценка, неуверенность в себе, что может быть обусловлено попаданием в ситуации неуспеха в ходе учебного процесса [6, с. 33].

Цель нашего исследования – теоретически обосновать, разработать, экспериментально проверить пути коррекционной работы по формированию представлений о себе у младших школьников с трудностями в обучении на общеобразовательных уроках. Для решения поставленной цели нами выбраны следующие методы исследования: теоретический (анализ литературы), биографический (изучение психолого-медико-педагогической документации), экспериментальный (констатирующий эксперимент), статистический (количественный и качественный анализ результатов).

Теоретический поиск по проблеме исследования показал, что у детей с различными формами нарушений психофизического развития имеются общие и специфические закономерности развития представлений о себе, которые проявляются в трудностях формирования адекватных представлений о своих социально значимых качествах, представлений о том, как их оценивают другие, и какими бы они хотели быть. Установлено, что адекватная самооценка у детей с ОПФР может формироваться на основании сопоставления мнений других людей, на основании сравнения своих качеств с качествами других людей. В то же время имеются данные об особенностях развития Я-реального, Я-идеального и Я-зеркального у детей различных нозологических групп. Перспективой исследования является поиск путей оптимизации коррекционной работы, направленной на формирование позитивной Я-концепции и, в частности, представлений о себе у детей с трудностями в обучении.

#### Список цитированных источников

1. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Лисовская Т.В. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода // Специальная адукацыя. – 2009. – №3. – с. 3-9
2. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: «Прогресс», 1994. – 354 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс // Статьи, переводы по психологии [Электронный ресурс]. – 1986. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/burns0.htm>. – Дата доступа: 20.03.2009.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития - СПб.: Питер, 2005. - 940 с.
5. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
6. Сычевич И.В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения // Дефектология. – 2008. – №3 – с. 31-39

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ**

Голубцова О.В., 5 курс, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»  
Научный руководитель: Калачёва И. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры СППД

### Введение

В Республике Беларусь, в рамках реализации Закона «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», особое внимание уделяется детям, имеющим психические и (или) физические нарушения. Одной из таких категорий детей являются школьники с нарушением зрения. Спецификой обучения таких детей является то, что зна-

чительная их часть получает образование в специальных школах - интернатах. Однако для полноценного развития личности и интеграции в общество ребенка с нарушением зрения недостаточно усилий образовательного учреждения. Необходимо активное взаимодействие ребенка с семьей. При этом важно учитывать, что семья может выступать как психотерапевтический, так и психотравмирующий фактор. В связи с этим актуальным является изучение внутрисемейных отношений и их влияния на развитие ребенка с нарушением зрения.

#### Основная часть

Исследование внутрисемейных отношений детей с особенностями развития проводилось рядом исследователей. В. В. Ткачевой дается описание моделей воспитания в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Ей отмечается, что в таких семьях часто используются неадекватные модели воспитания: гиперопека, противоречивое воспитание, воспитание по типу повышенной моральной ответственности, авторитарная гиперсоциализация, воспитание в «культе» болезни, модель «симбиоз», модель «маленький неудачник, гипоопека, отвержение ребенка. В зависимости от того, какие характерологические черты сочетаются В.В. Ткачевой выделено три типа матерей: авторитарный, невротический и психосоматический [1].

Р. В. Овчаровой изучались потребности, мотивы и ценностные ориентации родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. Ею было установлено, что ценностные ориентации и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются. В том случае, если мать или отец принимают дефект ребенка и особенности его развития, в их сознании возникает устремление к оказанию помощи ребенку, к преодолению его нарушений. При этом переживание чувства боли за ребенка, страха, возникающего перед его будущим, формируют у родителей мотивацию на поиск средств, позволяющих преодолевать проблемы ребенка, на адаптацию окружающей среды к его возможностям. Как правило, этот тип мотивации возникает у авторитарных и психосоматичных родителей [2].

Анализ исследований, проведенных А.Р. Шариповым, З.Ф. Гафуровой, Е.М. Гареевым показал, что для семей, воспитывающих детей с нарушением зрения, характерна тенденция к симбиотическим отношениям, Родители таких детей склонны переоценивать степень удовлетворения потребностей ребенка, и недооценивать объем и трудность его обязанностей, у них наблюдается снижение требований к ребенку и повышение воспитательской неуверенности [3].

Л. И. Солнцева и др. изучали позицию, занимаемую родителями по отношению к дефекту ребенка с нарушением зрения. В результате исследования выделено две противоположные позиции – адекватная и неадекватная. Адекватная родительская позиция характеризуется тем, что ребенок воспринимается в семье как здоровый, но имеющий ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания. При этом ребенок и недостаточность у него зрения родителями принимаются. Принятие означает способность родителей примириться с фактом наличия у ребенка особенностей, связанных с нарушением зрения, готовность к включению ребенка в свою жизненную программу. Такая позиция становится необходимой предпосылкой создания в семье условий для полноценного развития ребенка. Для неадекватной родительской позиции было выделено четыре варианта. В первом варианте не принимается дефект ребенка, что влечет за собой неприня-

тие самого ребенка. Для второго варианта неадекватной родительской позиции характерно принятие ребенка, но отвержение наличия у него дефекта. В третьем варианте неадекватной родительской позиции наличие у ребенка дефекта родителями принимается, но сам ребенок не принимается. Для четвертого варианта характерно принятие и ребенка, и его дефекта, но ребенок воспринимается как жертва обстоятельств, как беспомощное, обиженное судьбой существо, нуждающееся в постоянной опеке и защите.

Несмотря на различные позиции родителей по отношению к воспитанию ребенка с нарушением зрения различные исследователи выделяют общие черты, характерные для всех групп родителей: особое положение ребенка в семье определяется сентиментальным детоцентризмом, который приводит впоследствии к социальной и психической зависимости от окружающих [3,4, 5].

С целью изучения факторов, влияющих на семейные отношения и уровней семейных взаимоотношений в семьях школьников с нарушением зрения, нами было проведено исследование с помощью опросника социализации для школьников «Моя семья». Опросник позволяет установить следующие факторы: гибкость воспитательных установок, воспитание самостоятельности, взаимопомощь в семье, общность интересов, доминирование матери или отца[6]. В исследовании приняли участие 25 учащихся младших классов Учреждения образования «Шкловская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением зрения».

В зависимости от количества полученных баллов, были выявлены 3 уровня по каждому из выделенных факторов: низкий (1-4 балла), средний (5-10 баллов) высокий (11-15 баллов). Результаты диагностики представлены на рис. 1.

По фактору «гибкость воспитательных установок» нами было выявлено, что в 40 % семьях детей с нарушением зрения преобладает высокий уровень гибкости установок, а в 25 % семей родители придерживаются жесткости в воспитании. Это можно объяснить тем, что родители принимают дефект ребенка, в зависимости от ситуации подбирают соответствующие формы взаимодействия.

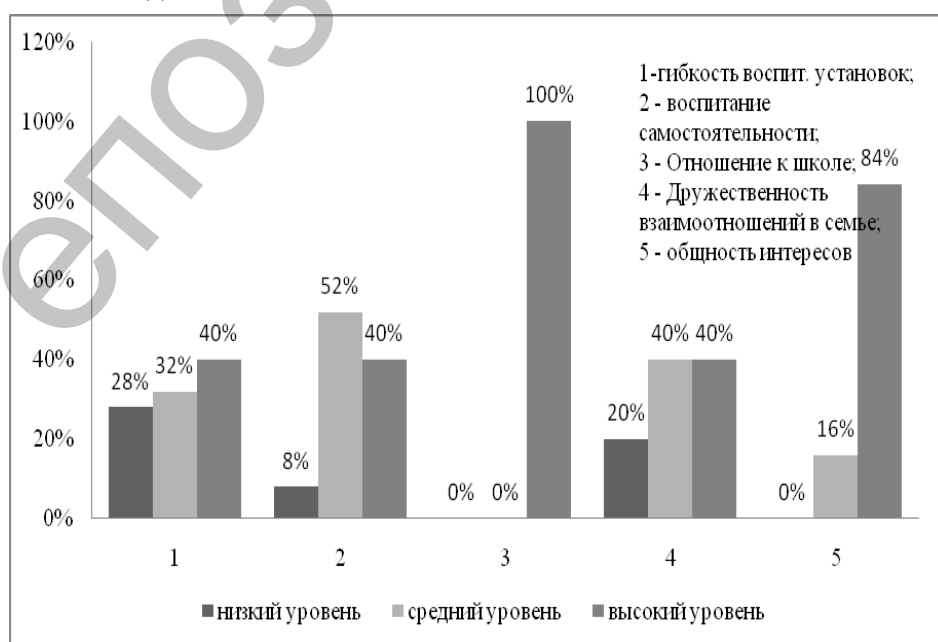


Рис. 1. Выраженность факторов семейных взаимоотношений

По фактору «воспитание самостоятельности» нами установлено, что активно развивают самостоятельность 40% родителей, поощряют стремление к самостоятельности детей – 40 %, а в 8% случаев родители воспитывают несамостоятельность. Это обусловлено тем, что родители детей с нарушением зрения стремятся, чтобы их дети были инициативными, могли действовать самостоятельно.

По фактору «отношение к школе» нами было выявлено, что у 100% учащихся положительное отношение к школе. Это можно объяснить тем, что школьники большую часть времени проводят в ней, там создаются благоприятные условия для жизнедеятельности ребенка.

По фактору «дружественность взаимоотношений в семье» диагностируется высокий уровень дружественности в отношениях (40%), средний (40%) и низкий (20%). Это обусловлено тем, что родители стремятся создавать в семье благоприятные условия для жизни ребенка.

По фактору «общность интересов» нами выявлено, в большинстве случаев в семьях младших школьников с нарушением зрения наблюдается высокий уровень общности интересов (84%). Это можно объяснить тем, что родители проводят много времени вместе с детьми, стремятся посещать различные мероприятия.

По фактору «доминирование матери» нами диагностировано, что в большинстве семей доминирует мать (80% случаев). Это может быть обусловлено тем, что мать проводит больше времени с особенным ребенком, она более активна в стремлении формировать качества, необходимые для его полноценного личностного развития и интеграции в общество. Поэтому у младших школьников с ней формируются более доверительные отношения, а отцы чаще занимают отстраненную позицию к воспитанию ребенка с нарушением зрения.

Сочетание факторов позволило выявить общий уровень взаимоотношений в семьях младших школьников с нарушением зрения. Нами установлено, что преобладают благополучные взаимоотношения (64% семей), менее благополучные наблюдаются в 32% семей, удовлетворительные – в 4%. Неблагополучных отношений выявлено не было вовсе. Это можно объяснить тем, что родители детей с нарушением зрения уделяют много внимания воспитанию ребенка, активно интересуются его жизнью в школе, выполняют рекомендации педагогов и психолога.

#### Заключение

Таким образом, анализ литературы позволил установить, что у родителей ребенка с нарушением зрения может быть сформирована адекватная или неадекватная позиция по отношению к дефекту ребенка. Родители могут применять различные модели воспитания, зачастую неадекватные. Для родителей детей с нарушением зрения характерны общие черты, которые наблюдаются в большинстве случаев.

В результате эмпирического исследования было установлено, что большинство детей с нарушением зрения оценивают взаимоотношения в семье как благоприятные. Отмечается, что доминирующее положение в семье занимает мать, родители учитывают особенности детей, применяя методы воспитания. У младших школьников сформировано положительное отношение к школе.

#### Список цитированных источников

1. Ткачева, В. В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 3–9.
2. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 319 с.
3. Шарипов, А. Р. Результаты использования психофизиологических методов профилактики и коррекции близорукости / А. Р. Шарипов, Е. М. Гареев, З. Ф. Гафурова. – М.: Просвещение, 1995. – 66 с.
4. Психология воспитания детей с нарушениями зрения / под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. — М.: Налоговый вестник, 2004. — 320 с.
5. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие /под ред. Л. А. Головей, С.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

## СООТНОШЕНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОГО ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Дайлидко Д.В., магистрант УО «БГПУ им. М. Танка»  
Даливеля О.В., зав. кафедрой, кандидат биологических наук, доцент

Проблема речевого развития ребенка с сенсорными нарушениями весьма актуальна в специальном образовании. Благодаря развитию речи у детей повышается познавательная активность, обогащается опыт предметно-практической деятельности и информативных связей с окружающим миром, расширяются пространственные и временные представления.

Ученые выделили ряд факторов, способствующих овладению детьми речью. К ним относятся: потребности эмоционального контакта и содержательного общения; когнитивное развитие; речевая среда (в качестве языковой нормы); речевая активность; практическое действие [1].

Включаясь в общий ход развития личности ребенка, речь (язык) вносит новый принцип отражения окружающего мира, преобразуя его.

А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин доказали, что генетические корни языка следует искать не в самом языке, а в доречевых формах предметной деятельности ребенка [2].

По мнению А.М. Шахнаровича, Негневицкой Е.И и А.К. Марковой основополагающим из факторов речевого развития является опыт предметно-практических действий ребёнка. Они утверждают, что развитие речевых способностей ребёнка происходит в процессе овладения операциями совершаемой деятельности при социальном взаимодействии ребёнка и взрослого. Деятельностное освоение реального мира и овладение языком как средством фиксации социального опыта неразрывны [3].

Развитие речи ребенка протекает на фоне развертывающейся предметно-практической деятельности, когда он выделяет предметы и способы действия с ними, объединяет их и одновременно усваивает слова, их обозначающие. К 5–6 году жизни ребенок на основе предметно-практических действий и общения включает слова в различные виды деятельности, практически овладевая всеми частями речи (Д.Б. Эльконин) и др.[4].

Становление речи у зрячих и незрячих дошкольников осуществляется принципиально одинаково. Однако наблюдается некоторое своеобразие развития речи детей с нарушениями зрения. Это объясняется тем, что формиро-

вание речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у нормальновидящих сверстников. У детей с нарушениями зрения имеют место расстройства, становящиеся причиной речевого недоразвития: снижение двигательной и познавательной активности, бедность опыта предметно-практической деятельности, недоразвитие игровой деятельности. Данные особенности оказывают негативное влияние на овладение ими лексикой, в том числе глагольной [5].

Известно, что у детей с нарушениями зрения наблюдается недоразвитие зрительного восприятия, и, как следствие, несформированность моторных функций, что негативно влияет на развитие их предметной деятельности. На основе этого мы предположили, что у старших дошкольников с нарушениями зрения своеобразие глагольной лексики будет во многом определяться качеством и результатом их предметных продуктивных и орудийных действий.

*Задачи исследования:*

- выявить степень сформированности приставочной глагольной лексики у старших дошкольников с нарушениями зрения;
- определить качество и результат продуктивных орудийных действий у старших дошкольников с нарушениями зрения;
- исследовать взаимосвязь качества выполнения продуктивных орудийных действий и владения приставочной глагольной лексикой старшими дошкольниками с нарушениями зрения.

Теоретической основой методики констатирующего исследования явились онтогенетические закономерности развития ребенка, касающиеся качественного и количественного состава глагольного словаря к 6 годам, степень сформированности элементарно-трудовой, художественной, игровой видов деятельности, предшествование в своем развитии импрессивной речи над экспрессивной.

Выбранные методы исследования соответствовали программным требованиям и уровню развития детей. Методика исследования включала 2 серии заданий, направленных на выявление уровня развития глагольного словаря и предметных действий у детей с нарушениями зрения 6 лет.

*Первая серия заданий* включала 2 группы проб (по 2 задания в каждой), направленные на выявление уровня самостоятельного употребления глаголов с приставками (в активной речи) и на понимание детьми их значений в (импрессивной речи).

*Вторая серия заданий* была направлена на выявление уровня сформированности продуктивных действий детей.

Результаты констатирующего эксперимента по *первой серии заданий* позволили выявить характер затруднений и ошибки (от незначительных до грубых). Участники эксперимента были распределены на 3 группы по степени понимания и употребления в активной речи глаголов с приставками.

К I уровню были отнесены дети, которые не испытывали затруднений в употреблении в активной речи приставочных форм глаголов и допускали лишь незначительные ошибки в употреблении приставок *пере-, вы-, на-, за-, об-, при-*).

Ко II уровню отнесли детей, которые выполнили 50% заданий, направленных на исследование экспрессивной стороны речи и все задания направленные на исследование импрессивной стороны речи.

К III уровню отнесли детей, которые допускали большое количество



грубых ошибок (неадекватное употребление глаголов в речи, замена глаголов иными частями речи, употребление глаголов без приставок, непонимание значений глагольных приставок).

Анализ экспериментальных данных позволил сделать выводы о специфических особенностях глагольного словаря у детей в условиях зрительной депривации:

- недостаточный уровень овладения приставочными формами глаголов;
- специфические ошибки в замене глаголов движения невербальными средствами (жестами), обозначающими пространственное направление движения;
- затруднения при дифференцировке глаголов с приставками, обозначающих бытовые действия (*шить, тереть, резать*);
- замена глагола существительным или наречием, обозначающим траекторию движения (*круг, вниз, вперед, прямо* вместо *объехала, съехала, поехала, въехала*);
- случаи неадекватного употребления глаголов движения (*упала, катилась* вместо *объехала, съехала*);
- случаи отсутствия глагольных приставок (*ехала* вместо *объехала, переехала, съехала*);
- неадекватная семантическая замена отсутствующих приставок имеющимися: (*уехала* вместо *объехала, переехала*);

Общими, характерными как для нормальновидящих, так и для слабовидящих дошкольников, были ошибки в понимании и самостоятельном использовании глаголов с приставками, обозначающими бытовые действия (*лечь, резать, мести*); употреблении глаголов с приставками *из-, недо-*; неадекватной замене приставок глаголов.

Анализ результатов *второй серии заданий* позволил распределить детей по уровням, в зависимости от сформированности у них предметно-орудийных видов деятельности (ПОД).

Высокий уровень развития ПОД – дети, у которых показатели всех параметров в большинстве проб соответствовали высоким баллам – не ниже, чем 2 балла. Дети этого уровня не только правильно выполняли предметные действия, но также сопровождали выполнение данных действий развернутыми речевыми высказываниями.

Средний уровень развития ПОД – дети, у которых большинство показателей всех параметров имели средние значения, а также дети, выраженность показателей которых существенно варьирована (часть имела очень высокое значение, часть – низкое, например, хорошо развита операционально-техническая сторона деятельности, но при этом слабо выражена познавательная активность.).

Низкий уровень развития ПОД – дети, у которых большинство показателей параметров оценивались «0—1 баллов». Они проявляли слабый интерес к предметам, часто отвлекались, недостаточно владели культурно-фиксированными действиями, совершали однообразные манипуляции, игнорируя образцы действий, предложенные взрослым. Естественно, что при этом у них отсутствовали настойчивость и стремление к самостоятельности в деятельности с предметами, а так же целенаправленность при выполнении этих действий.

При анализе результатов, нами были выявлены предметные действия, выполнение которых вызывало затруднения как у нормальновидящих, так и у слабовидящих дошкольников:

-действия по хозяйственно-бытовому труду (*полив растений, вытирание пыли, нарезание овощей для салата, подметание дорожек*);

-действия по самообслуживанию (*одевание на прогулку, чистка одежды, подготовка постели ко сну, пришивание пуговиц*).

Результаты исследования позволили также сделать вывод о том, что у детей с нарушениями зрения качество и результат предметно-орудийных действий ниже, чем у нормальнозрящих сверстников.

1. В процессе выполнения заданий некоторые дети пропускали или повторяли одно и то же действие по несколько раз. Это свидетельствовало о не усвоении алгоритма практического выполнения действий. Кроме того, качества выполненных ими действий были значительно снижены, *так при вырезании ножницами дети с нарушениями зрения делали резкие искривления, отступления от линии, зазубрины; не могли плавно, не отрывая руки, вырезать окружность; при конструировании из бумаги не могли ровно сложить лист пополам, ровно соединить противоположные углы; при раскрашивании изображений выступали за края рисунка, при нанесении штриховки линии были прерывистыми, нечеткими; при наклеивании неровно располагали объекты на листе ит.д.* Треть детей не имела потребности в самостоятельном самообслуживании, им требовался систематический контроль, опека и помощь со стороны взрослого (*в одевании на прогулку, в мытье рук, в чистке одежды, при дежурстве в группе*).

2. Наблюдалось снижение интереса к качеству выполнения действия и отсутствие желания сравнить свою работу с образцом. Соответствующая действиям речь детей бедна формулировками, которые представляют качественный анализ действий.

Проанализировав особенности приставочного глагольного словаря и продуктивных действий у детей с нарушениями зрения, мы выделили факторы, препятствующие овладению ими в полной мере:

1. Снижение зрительного контроля, точности, правильности выполнения действий;
2. Нарушения двигательной активности и качества движений детей (объёма, точности, скорости, темпа, ритма и координации);
3. Несформированность ручной умелости;
4. Несформированность пространственных представлений из-за выпадения зрительной и кинестетической анализаторных систем;
5. Недоразвитие практических действий с предметами;
6. Ограничение сведений об окружающем мире (неточные представления об объектах живой и неживой природы);
7. Несформированность приёмов аналитического восприятия (способов перцептивной деятельности), умения наблюдать;
8. Ограничение опыта предметно-практической деятельности вследствие несформированности способов орудийных, продуктивных действий;
9. Снижение уровня развития познавательной активности и языковых аналитических умений и связанное с этим снижение интереса и несформированность мотивов предметной деятельности.
10. Нарушение избирательной психической активности у детей, проявляющееся в неорганизованности, отвлекаемости, истощаемости и отсутствии самоконтроля.

При сопоставлении результатов выполнения заданий обеих серий мы обнаружили их взаимозависимость. Чем выше у ребенка качество и резуль-

тат предметной деятельности, тем богаче его активный приставочный глагольный словарь. Таким образом, развитие глагольного словаря напрямую зависит от уровня сформированности у детей с нарушениями зрения продуктивно-орудийных действий.

#### Список цитированных источников

- 1 Вержбицкая, Т.Н. Психоллингвистика: учеб.-метод. Пособие / Т.Н. Вержбицкая, Л.И. Алексина. – Минск: БГПУ, 2009. – 188 с.
2. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Е.Д.Хомская. – М.: Моск. ун-т, 1979.—320 с.
3. Шахнарович, А.М. Язык и дети / А. М Шахнарович, Е.И. Негневицкая – М., 1981. – 311 с.
4. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин – М., 1958. – 325 с.
5. Плаксина; Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. уч. Пособие. – М.: РАОИКП, 1999. – 160 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ**

Друнк А.В., магистрант УО «БГПУ им. М. Танка»

Григорьева Т.А., кандидат психологических наук, профессор

Развитие умственных способностей учащихся с нарушением слуха, их логического мышления, выработка умений критически подходить к изучаемым явлениям, высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и обобщения, то есть таких качеств ума, которые свидетельствуют о высокой интеллектуальной культуре, является задачей первостепенной важности современной системы специального образования. Так обеспечиваются условия положительного влияния на формирование и регулирование мотивации, устойчивость ценностных ориентаций, способность оценивать свою деятельность. Как подчеркивается в исследованиях В.А. Борисовой, Т.А. Власовой, А.П. Гозовой, Т.А. Григорьевой, Т.В. Розановой, И. М. Соловьева, Л.И. Тиграновой, М.И. Ушаковой, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшковой и др., разнообразные депривационные факторы, обуславливающие психический дизонтогенез в условиях нарушения слуховой функции, предопределяют недостаточность развития мыслительных способностей, особенно в отношении обобщения, перехода к свернутым мыслительным действиям, развития их гибкости и обратимости, легкости обучения новым способам мышления [1, 2, 3].

Приоритетность формирования логических умений у детей с нарушением слуха обусловлена несколькими факторами: качество усвоения знаний напрямую зависит от успешности оперирования логическими умениями; познавательная активность в процессе обучения определяется выбором и реализацией оптимальных форм и приемов мыслительной деятельности, оптимизирующих перцептивные, мнестические и интеллектуальные способности; в единстве и взаимосвязи с развитием мышления развивается речь; в конечном итоге – успешность социальной адаптации и интеграции детей с нарушением слуха во многом определяется качеством мыслительной активности.

Учащихся с нарушением слуха необходимо тщательно готовить к творческой деятельности и, в первую очередь, учить их правильно логически мыслить: анализировать, выделять существенное, отделять его от несущественного, сравнивать, обосновывать, доказывать правильность высказанной мысли. Развитое логическое мышление позволяет учащимся приме-

нять приобретенные знания в новых условиях, решать нетиповые задачи, находить рациональные способы их решения, творчески подходить к учебной деятельности, активно, с интересом участвовать в учебном процессе.

В связи с этим возникает необходимость совершенствования содержания и методов учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха, чтобы наилучшим образом развивать логические умения, используя при этом средства учебного предмета, имеющего необходимый для реализации этих задач потенциал. Нами исследован логический потенциал и возможности использования уроков чтения. Практика обучения показывает, что в содержание программного материала по этому предмету включаются задания, направленные на активизацию операциональной стороны мышления. Однако содержание системы постепенно усложняющихся заданий, направленных на развитие логических умений (устанавливать и обосновывать смысловые зависимости, формулировать суждения, умозаключения) на таких уроках разработано недостаточно.

Нами в специальном исследовании выявлялись особенности формирования логических умений у учащихся младших классов с нарушением слуха на уроках чтения и определялись пути и способы их развития, которые были бы адекватны реальной познавательной и речевой базе данной категории детей.

Для индивидуального эксперимента использовалась серия заданий, направленных на выявление умения устанавливать логические зависимости в связном тексте, которая включала самостоятельное составление вопросов и ответы на них, завершение вопросительных предложений и ответы на них, ответы на вопросы, завершение предложений.

Количественный анализ результатов эксперимента был проведен нами с помощью метода математической статистики, используя критерий Манна-Уитни.

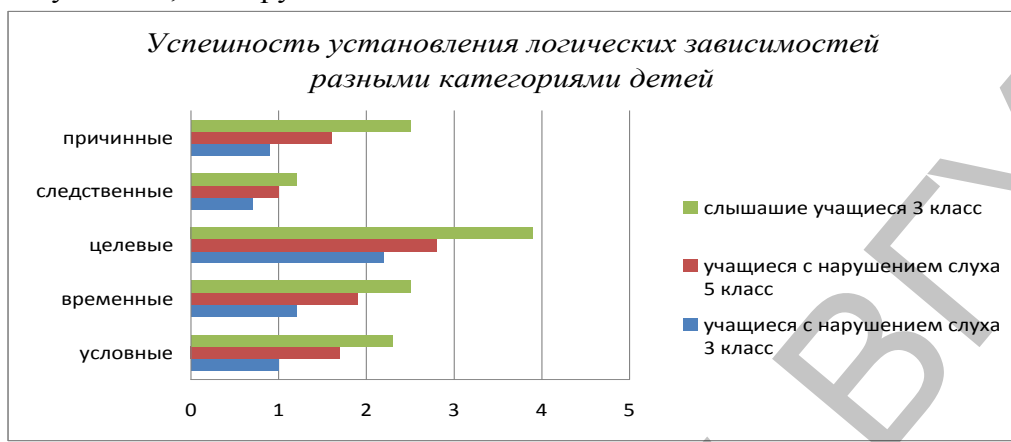
**Таблица 10 - УСПЕШНОСТЬ УСТАНОВЛЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ (В БАЛЛАХ)**

ВИД ЗАВИСИМОСТИ	ИСПЫТУЕМЫЕ		
	УЧАЩИЕСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА		СЛЫШАЮЩИЕ УЧАЩИЕСЯ 3 КЛАССА
	3 КЛАССА	5 КЛАССА	
причинные	0,9	1,6	2,5
следственные	0,7	1	1,2
целевые	2,2	2,8	3,9
временные	1,2	1,9	2,5
условные	1	1,7	2,3

Результаты исследования позволили выявить некоторые тенденции успешности установления различных логических зависимостей в связном тексте всеми испытуемыми. Обнаружен ряд закономерностей: наибольшие трудности вызывает установление причины и следствия; причина обнаруживается успешнее, чем следствие; временные и условные зависимости смешиваются всеми испытуемыми с нарушением слуха.

У нормально слышащих детей показатели выше, чем у детей с нарушением слуха, хотя и они испытывают определенные трудности в установ-

лении логических отношений, допускают ряд ошибок. У них, как и у детей с нарушением слуха, возникают большие трудности при установлении следственных зависимостей. Целевые отношения они также устанавливают более успешно, чем другие зависимости.



Исследование подтвердило необходимость проведения специально организованной работы, направленной на активизацию логических умений учащихся с нарушением слуха с учетом общих и специфических особенностей их психофизического развития, закономерностей формирования и развития их познавательной сферы.

Обязательным условием такой работы является предварительное уточнение смысла ситуации (вначале наглядное, на конкретных примерах, затем формулируемое словесно), обогащение словаря учащихся средствами выражения различного рода отношений. Целенаправленное и систематическое формирование логических умений следует начинать с анализа простых взаимоотношений, постепенно подготавливая учащихся к обнаружению многопричинности (инверсии) и взаимосвязи поступков литературных персонажей, осознанию сложных взаимосвязей между реальными действиями, событиями и явлениями, и, наконец, к обобщению и применению полученных знаний и умений во всех ситуациях.

Задания, подбираемые к текстам, изучаемым на уроках чтения, должны максимально способствовать развитию логического мышления. Важен и оптимальный выбор инструкции к выполнению задания, от которого зависит ход решения логических рассуждений. Основу заданий должны составлять логические операции, ориентированные на житейский опыт ребенка и содержание программного материала (с дальнейшей ориентацией на абстрактный материал), что позволит оптимизировать решение воспитательных, образовательных и коррекционно-развивающих задач обучения. Привлечение житейского опыта и эмоциональные компоненты содержания учебного материала на уроках чтения стимулируют активность учащихся, их работоспособность, оптимизируют общение и ускоряют процесс формирования знаний и умений, произвольного поведения ребенка, самоконтроля и самооценки, реализуют потенциальные способности ребенка к саморазвитию.

Учащимся необходимо учить анализировать многосторонность отношений между действиями, событиями и явлениями, свободно мыслить обратимо в разных направлениях (от общего к частному и, наоборот; от события к его причине и к возможным последствиям; от одного действия к их совокупности т.п.), делать обобщающие и конкретизирующие выводы путем

сопоставления суждений. Такие умения необходимы для усвоения содержания текстов учебных предметов, овладения основами наук на других предметах школьного обучения, интенсификации процесса социальной адаптированности учащихся со слуховой депривацией, обогащения личного опыта, формирования способности правильно оценивать свои поступки, мысли и чувства.

#### Список цитированных источников

1. Григорьева Т.А. Формирование логического мышления у глухих детей.: Уч. Пособие. – Мн., 1990. – 34с.
2. Розанова, Т.В.Познавательная деятельность глухих младших школьников: сб. науч. тр./Т.В. Розанова:под ред. Т.В.Розановой. – М.:АПН СССР НИИ деф.,1980. – 96с.
3. Тигранова, Л.И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха/Л.И.Тигранова. – М.: Просвещение,1991. – 61с.

### **К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ**

Еремеева Л.И., 4 курс, УО «БГПУ им. М. Танка»  
Научный руководитель: Горудко Т.В., старший преподаватель

Становление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается.

Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – ее эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоение личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое, усвоенное от общества. Именно активность личности, ее деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений.

Вступая в межличностные отношения в самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях (в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных объединениях), индивид проявляет себя как личность, и предоставляет возможность оценить себя в системе отношений с другими [1, с. 107].

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении. Исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка. В дошкольном возрасте у ребенка возникают сложные и разнообразные виды отношений с другими, которые в значительной степени определяют становление его личности. Важно изучить эти отношения, чтобы целенаправленно формировать их, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат [2].

Ребенок – это личность, которая также вступает в систему межличностных взаимоотношений. С поступлением ребенка в дошкольное учреждение начинается активное приобретение навыков общения. И от построения взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка или от его статуса в группе зависит становление его личности в системе личных взаимоотношений [3, с. 38].

Впервые особенности отношений между детьми, их влияние на становление детского сообщества и формирования общественных качеств детской личности определила А.П. Усова [4]. Взаимоотношения нормально говорящих дошкольников со сверстниками отражены во многих психолого-педагогических исследованиях (А.И. Аржанова, П.В. Артемова, В.Я. Воронина и другие) [5; 6].

Проблемой изучения межличностных отношений и межличностного взаимодействия детей с нарушениями речи занимались следующие авторы: О.А. Слинко, Е. Н. Садовникова, Е.Ю. Рау, Г.А. Волкова и другие [7; 8; 9].

Г.А. Волковой установлено, что наличие заикания у детей существенно влияет на характер их взаимодействия друг с другом [7 с.10; 9].

Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребёнок живёт среди людей и неизбежно вступает с ними в определённые отношения. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей [10].

Формирование личности детей происходит в условиях взаимодействия их с окружающей средой, которая оказывает на них воспитывающее воздействие. В процессе жизни и деятельности в коллективе происходит постоянное взаимовлияние учащихся друг на друга, в ходе которого формируются их оценка и самооценка, взгляды на события окружающей жизни [11].

Психолого-педагогические исследования убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми (Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, А.П. Усова) [4; 12; 13]. Нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к формированию межличностных отношений (Е.А. Аркин, Л.И. Божович) [14; 15].

Сформированность межличностных отношений определяют успешность социализации ребенка, становление его как личности, полноправного члена общества, общественных отношений.

Проблема формирования межличностных отношений и межличностного взаимодействия в игре у детей с заиканием еще не получила достаточного раскрытия в специальной психологии и коррекционной педагогике. Учитывая определяющее значение межличностных взаимодействий со сверстниками в процессе его социальной адаптации и недостаточное изучение процесса формирования межличностных отношений у детей с заиканием, возникает необходимость изучения межличностных отношений, что и определяет актуальность нашего исследования.

Целью нашего экспериментального исследования явилось выявление особенностей межличностных отношений старших дошкольников с заиканием. В нем приняли участие 24 ребенка 5-6 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 12 детей: 10 – с неврозоподобным заиканием и 2 – с невротическим. У 8 испытуемых наблюдалась смешанная форма судорог с преобладанием тонических над клоническими преимущественно генерализованного или артикуляционно-дыхательного типа средней степени тяжести. 7 дошкольников имели умеренную степень фиксированности на дефекте, 4 – легкую и 1 – тяжелую. У 7 детей заикание было осложнено общим недоразвитием речи.

Для изучения особенностей межличностных отношений старших дошкольников с заиканием и нормально говорящих сверстников нами были использованы следующие методики: методика «Краски в подарок» и методика «Два дома».

Выявлено, что в группе детей с заиканием около 1/3 имеют статус «звезд» и «принятых» (33,5 %). Тогда как в коллективе нормально говорящих сверстников 42 % «предпочитаемых» и 33 % «принятых». В отличие от КГ среди заикающихся в два раза больше «непринятых» детей (16,5 %).

Обе группы характеризуются высоким уровнем коэффициента взаимности (55 % - КГ, 44 % - ЭГ) и удовлетворенности взаимоотношениями в целом (92 % и 75 %). Однако обнаружены различия в уровнях удовлетворенности собственными отношениями со стороны каждого отдельного ребенка. Так 1/4 дошкольников с заиканием имеют низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями, 1/3 – демонстрируют средний уровень. Это говорит о том, что ребенок хотел бы общаться с другим членом группы, но тот, в силу определенных обстоятельств, не принимает его.

Взаимоотношения большинства нормально говорящих удовлетворяют их на высоком уровне (59 %). По индексу изолированности испытуемые КГ также более благополучны. Только 1 ребенок (8 %) является «непринятым» в группе сверстников, а у заикающихся это число составляет 3 (25 %).

Анализ половой дифференциации взаимоотношений свидетельствует о том, что девочки занимают благоприятное положение и в одном и в другом коллективе.

Выявление «цветовых предпочтений» также не обнаружило различий. Дошкольники обеих групп предпочитают желтые, красные, синие и зеленые тона, то есть они стремятся к взаимодействию, общению.

Результаты выполнения первого задания подкреплялись исследованием образной и словесной оценки дошкольниками друг друга («Два дома»). Испытуемому предлагалось «распределить» всех детей группы в один из двух домов – красный (сверстники, вызывающие симпатию) или серый (антипатию). По итогам «распределения» конкретизировалось отношение каждого ребенка ко всем детям группы, его представление о том, нравится ли он сам каждому из детей группы, каким в действительности является каждый ребенок в глазах остальных детей, что именно нравится или не нравится детям друг в друге.

Полученные данные констатируют полное благополучие взаимоотношений по всем параметрам в группе нормально говорящих детей (51%), что выражается в симпатии ребенка к другому, уверенности во взаимной симпатии и расположением симпатией в действительности. У детей с заиканием преимущественно встречаются выборы по типу «завышенной самооценки» (15 %) - ребенок симпатизирует другому, уверен во взаимной симпатии, хотя в реальности ею не пользуется.

Также, используя методику «Два дома», можно было определить степень межличностных отношений детей группы. В контрольной группе высокого уровня достигают 43% детей, тогда как в группе детей с заиканием этот показатель равен 16%.

Ответы заикающихся по поводу выбора других детей стандартны и не развернуты: «мы играем», «мы дружим», «не дружу с ним», «он плохой». Тогда как их нормально говорящие сверстники всегда аргументируют свой выбор в отношении того, во что они играют, почему ребенок плохой: «он втихаря съел конфету, поэтому я с ним не дружу», «я дружу с ним, потому что он приносит энциклопедию и дает мне ее почитать».



Значительную трудность для всех испытуемых представляла оценка себя в глазах других. Дети долго раздумывали над ответом. Дошкольники с заиканием формулировали только два типа ответов: «он со мной дружит» или «он со мной не дружит». Нормально говорящие быстро давали положительный ответ в случае, если ребенок был их другом и были уверены, что названный ребенок также выберет их. Либо, если дошкольник откровенно конфликтовал со сверстником, он давал отрицательный ответ.

Таким образом, исследуя межличностные отношения двух групп детей, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения детей с заиканием имеют особенности, определяющие эти отношения, в сравнении с нормально говорящими дошкольниками. Отсюда следует логический вывод о необходимости всесторонней коррекции межличностных отношений старших дошкольников с заиканием при помощи средств, сочетающих в себе и педагогическое, и психотерапевтическое воздействие на личность, в целях нормализации этих отношений, гармонизации личности и ее отношений с окружающим миром.

Большие возможности по коррекции эмоционального состояния, личностных качеств, представляют игры дошкольников.

Игры – драматизации обладают различными коррекционными возможностями. Разыгрывая ранее встречающиеся трудные ситуации в играх – драматизациях дети получают возможность выплеснуть чувства, подавляемые в конфликтных ситуациях.

Игры – драматизации воспитывают у детей выразительность движений и речи, воображение, фантазию, творческую самостоятельность, организаторские, режиссерские качества. Они способствуют коррекции личностных особенностей заикающихся, готовят детей к развернутому, связному и последовательному изложению мыслей [9; с. 14 - 15].

#### Список цитированных источников

1. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – Мн.: Нар. асвета, 1984. – 239 с.
2. Лисина М. И. Потребность в общении // Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. - с. 31 – 57 (с сокращ).
3. Детская психология: Учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др. / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Мн.: Университетское, 1988. – 399 с.
4. Усова А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре. М., 1969.
5. Артемова Л. В. О характере взаимоотношений среди дошкольников // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., 1970.
6. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. — 1992. — № 1. — с.62-67.
7. Волкова Г.А. Особенности развития общительности заикающихся детей раннего и дошкольного возраста / Г. А Волкова // Логопед в детском саду. – 2007. - №3. – с. 5 – 10.
8. Садовникова Е.Н., Рау Е.Ю. Вариант логопсиходиагностического анализа группы заикающихся дошкольников / Е.Н. Садовникова, Е.Ю Рау // Дефектология. – 1996. - №2. – с. 69–76.
9. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1983. – 144с.
10. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001.– 240 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс. - 1996. - 376 с.
12. Маркова Т. А. Дошкольное воспитание. М., 1973.
13. Нечаева В. Г. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968.
14. Аркин Е. А. Дошкольный возраст . – М. – Л., 1929, 336 с.
15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Жарикова Н.Л., 5 курс, УО «БГПУ им. М. Танка»  
Научный руководитель: Миненкова И.Н., кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры тифлопедагогика,

*Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)* – это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребёнка контролировать и регулировать своё поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность [1]. Проблему СДВГ невозможно решить волевыми усилиями, авторитарными указаниями и словесными убеждениями. Дисциплинарные меры воздействия не приводят к улучшению поведения ребёнка. Медикаментозное лечение является недостаточным для снятия синдрома [1]. Необходимым условием изменения состояния является комплексный подход [2, с.5], важная составляющая которого – организация образовательной среды через создание специальных условий обучения и воспитания детей с СДВГ, обеспечивающих им безопасность и комфорт как физический, так и психологический. Во-первых, это выбор объектов, стимулирующих интерес к взаимодействию с ними. Во-вторых, специальная организация пространства, позволяющая реализовать двигательную активность. В-третьих, это чёткое соблюдение режима нагрузки, обеспечивающее профилактику утомляемости и отвлекаемости. В-четвёртых, создание атмосферы принятия, доверия и сотрудничества, способствующее изменению установок окружающих на ребёнка с СДВГ.

Каждое такое условие представляет собой образовательный средовой ресурс: предметный, пространственный, организационно-смысловой, социально-психологический. *Предметный ресурс* – это помещение (объём, освещённость, цветовое решение, наполненность, оформление), мебель (размер, функциональность, комфорт), оборудование, учебно-дидактические материалы (учебники, тетради, иллюстрации, таблицы, схемы), предметы быта. *Пространственный ресурс* включает в себя микропространство, замкнутое пространство (комната, класс, квартира, учреждение образования), открытое пространство (двор, детская площадка), маршруты передвижения в пространстве. *Организационно-смысловой ресурс* – это режимы (режим работы на уроке, в течение дня, в течение недели, в течение года), дозировки (зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки), правила, регулирующие отношения ребёнка с окружающим (отношения с предметами, отношения с пространством, временные отношения, отношения с собой и другими людьми). Составляющими *социально-психологического ресурса* являются значимые другие (родные, близкие, друзья, педагоги), социальные роли (их соответствие половозрастным особенностям), социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий), социальные потребности, социальный статус, чувства, привязанности [3].

Включение детей с СДВГ в активную совместную жизнедеятельность со здоровыми детьми предполагает изменение образовательной среды. Каждый из средовых ресурсов модифицируется в связи с наличием у детей с

СДВГ короткого промежутка внимания, рассеянности, неспособности запоминать инструкции и задания, избыточной моторной активности, импульсивности и др.

При модификации предметного ресурса образовательной среды особое внимание следует обратить на уменьшение количества отвлекающих и стимулирующих объектов (сведение до минимума количества картин, стендов и т.п. в классе), организацию комфортного учебного места для поддержания работоспособности (стол и стул подбираются в соответствии с ростом ребёнка), а также выбор цветового решения интерьера в спокойных неброских тонах. Это позволит ребёнку с СДВГ концентрировать и удерживать внимание на выполнении заданий, снизит его отвлекаемость на внешние раздражители.

Модификация пространственного ресурса образовательной среды включает рациональное расположение рабочего места ребёнка с СДВГ, а также организацию игровой и релаксационной зон в учебном помещении. Размещение рабочего места ребёнка с СДВГ вблизи от педагога, рядом с ребёнком, который является образцом для подражания, позволит первому преодолеть сложности в организации самостоятельной деятельности. Специально организованные игровая и релаксационная зоны обеспечат условия для снятия статического напряжения, обыгрывания агрессивности, коррекции механизмов эмоционального реагирования, развития навыков социального поведения.

Модификация организационно-смыслового ресурса образовательной среды подразумевает рациональное и наглядное структурирование времени и деятельности, дозирование учебной нагрузки, обеспечение индивидуального ритма и темпа жизни ребёнка с СДВГ. Например, рекомендуется использовать расписание в картинках, которое размещается на специальном стенде в классе или дома. Необходимо сообщать ребёнку обо всех предстоящих переменах в привычном распорядке и о необычных происшествиях, которые должны случиться в ближайшее время. Последовательность предъявления заданий должна быть следующей: вначале даётся посильное задание, при выполнении которого ребёнок с СДВГ приобретает нужную сосредоточенность и уверенность в своих силах; далее – более сложное задание, требующее усилий и концентрации внимания; и в конце – задание, с которым уставший ребёнок может справиться без особой затраты сил. Если ребёнку предстоит выполнить объёмное задание, то оно предлагается в виде последовательных частей; педагог контролирует ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы. Сокращение продолжительности занятия до 30-35 минут, динамизация рабочей позы в течение занятия, смена форм деятельности на занятии и в течение дня, использование алгоритмов действий, правил поведения в картинках, предъявление чётких и кратких инструкций помогает ребёнку с СДВГ концентрировать внимание на выполнении заданий, сохранять услышанное в оперативной памяти, предотвращает выпадение, замены, перестановку частей информации, снимает тревожность, поддерживает работоспособность.

При модификации социально-психологического ресурса образовательной среды важное место отводится созданию благоприятного социального статуса ребёнка с СДВГ в глазах педагогов, других детей и их родителей, формированию у него положительной мотивации к обучению. Позитивная установка педагога в отношении ребёнка с СДВГ, основанная на уважении,

положительно влияет на социальный статус данного ребёнка в группе сверстников. Это происходит в связи с тем, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста социальные предпочтения в отношении своих сверстников определяются позицией педагога. Усилению положительного имиджа ребёнка с СДВГ способствует приём акцентирования внимания на его положительных особенностях характера, достижениях и успехах в определённых видах деятельности. Эмоционально-привлекательная форма занятий, проблемный характер заданий, ситуация успеха, поощрение вслед за результатом обеспечивают переносимость предъявляемой нагрузки, улучшая качество усвоения материала и самоконтроля, снижают импульсивность поведения и повышают мотивацию к обучению.

Следует отметить, что основной акцент при моделировании образовательной среды для ребёнка с СДВГ следует сделать на организацию и модификацию организационно-смыслового и социально-психологического ресурсов, а именно чёткое планирование жизнедеятельности и соблюдение режима нагрузок, а также мотивацию достижений и стимулирование успеха. Организация образовательной среды с учётом особенностей развития ребёнка с СДВГ обеспечивает повышение успешности его взаимодействия с педагогами и детьми, а также увеличивает продуктивность учебной деятельности.

Список цитированных источников

1. Романчук, О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / О.И. Романчук - Пер. с украинского. – М.: Генезис, 2010.
2. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. - М., 2000. – 61 с.
3. Гайдукевич, С.Е. [и др.] Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод.пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

## **СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Жолнерович Е.М., 4 курс, УО «БГПУ»

Научный руководитель: Григорьева Н.М., старший преподаватель  
УО «БГПУ»

Оптимизация качества воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития, обеспечивающая их успешную социальную адаптацию – основная задача современной системы специального образования Республики Беларусь. Особую значимость в этой связи приобретает изучение проблемы развития мышления детей с психофизической депривацией как фактора, напрямую обуславливающего успешность амплификации их личностного саморазвития в процессе социальной адаптации. Математическое развитие рассматривается как компонент гармоничного и целостного развития личности ребенка в единстве ее ценностно-смысловой, когнитивной и деятельностной составляющих. Под математическим развитием дошкольников понимаются качественные изменения в познавательной деятельности ребенка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними мыслительных операций ([1], [2]). Математическое развитие дошкольника рассматривается как значимый компонент в формировании «картины мира» ребенка ([3]), т.к.

именно в этом возрасте формируются исходные представления об окружающем мире, о взаимосвязях вещей и явлений, об отношениях между людьми. В специальной психолого-педагогической литературе ([4], [5], [6], [7]) довольно полно изучены модально-специфические особенности развития мышления детей с нарушением слуха. Однако проблема поиска путей и средств совершенствования процесса дошкольного воспитания на современном этапе требует углубленного психологического изучения дошкольников, своевременного обнаружения пробелов в развитии их мышления на протяжении всех лет обучения в дошкольном учреждении. Сведения об особенностях математического развития, как компонента познавательного процесса у дошкольников с нарушением слуха, которые встречаются в научных исследованиях, как правило, касаются только отдельных сторон проблемы ([8], [9]). Взаимосвязанность и взаимообусловленность представлений о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях необходимы как для формирования у ребенка «житейских» и «научных» понятий, так и для успешного включения в разные виды деятельности. Процесс математического развития дошкольника с нарушением слуха строится с учетом единых закономерностей психического развития в онтогенезе. Однако мышление детей с нарушением слуха отличается своеобразием и по ряду показателей не достигает уровня развития, характеризующего их слышащих сверстников, что объясняется не только недостаточностью слухового восприятия, но и ингибирующим влиянием речевой депривации в ее словесной форме.

В целях изучения специфики математического развития дошкольников с нарушением слуха нами было проведено исследование с участием 40 воспитанников старшего дошкольного возраста д/у г. Минска (из них 20 дошкольников с нарушением слуха и 20 – с сенсорной нормой). Решение задач исследования предполагало проведение диагностики сформированности элементарных математических представлений, умений устанавливать взаимоотношения между предметами и предметных действий, необходимых для решения зрительно-пространственных задач. Полученные нами результаты подтвердили факт недостаточности математического развития дошкольников с нарушением слуха, о чем свидетельствуют как преобладание низкого уровня развития элементарных математических представлений, так и несформированность практических действий математического содержания. Характерными особенностями оказались: склонность детей к различению предметов на основании отдельных свойств, ошибочное оперирование числами в пределах 10, неумение установить последовательность и взаимосвязь игровых практических действий. Следует также отметить несформированность начальных представлений о множествах, о количестве как признаке, отличном от других, таких как цвет, форма, величина, занимаемое пространство. Дети с нарушением слуха затруднялись в выделении наглядных признаков предметов, в анализе и сравнении воспринимаемых предметов. Сложности вызывала и необходимость отделения существенных признаков от случайных, установление различий и сходства предметов, сравнение групп предметов, расположенных без строго порядка, установление взаимно-однозначного соответствия. Дети с нарушением слуха демонстрировали ригидность в оперировании элементарными математическими представлениями (например, демонстрировали склонность к установлению отношений «больше — меньше» только на основании размеров предметов без учета

их количества в группе). Они затруднялись в самостоятельном выделении определенного количества предметов, в дифференциации размеров и количества предметов. Дети с нарушением слуха демонстрировали несформированность понятий, выражающих сравнение предметов по количеству (больше — меньше — равно — одинаково), и понятий разной меры обобщенности. Они проявляли склонность к стереотипным действиям и стремление воспроизводить этот стереотип (что было вызвано как непониманием содержания задания, так и недостаточной критичностью собственных действий). Вместе с тем для подавляющего большинства детей с нарушением слуха дошкольного возраста характерным явилось то, что они обнаруживали значительно большие возможности при условии предоставления им достаточной фасилитирующей помощи, чем в условиях полностью самостоятельного выполнения заданий. Результаты исследования подтвердили недостаточность математического развития дошкольников с нарушением слуха в условиях игровой и предметно-практической деятельности. Дети с нарушением слуха более медленно, чем слышащие, овладевают обобщенными приемами предметных действий, необходимыми для решения зрительно-пространственных задач, проявляют склонность к привычным, стереотипным способам решения, без учета изменившихся условий задачи, затрудняются при необходимости мыслить обратимо, применительно к конкретной ситуации. Им труднее сравнивать предметы не на основе их непосредственного восприятия, а по представлению. Специфические особенности математического развития дошкольников с нарушением слуха детерминируют затруднения, возникающие в процессе формирования мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения, абстракции, обобщения и конкретизации). Деструктивно их влияние и на развитии качеств мышления (гибкость, обратимость, склонность к обобщению и дифференциации, переносу и переключению), что, несомненно, сказывается на познавательном развитии в целом.

Стратегия специально организованной работы, направленной на амплификацию математического развития детей с нарушением слуха предполагает создание условий для формирования элементарных математических представлений, непосредственно связанных с усвоением социокультурного опыта, и умений, основывающихся на осознании содержания компонентов действий и их динамики. Успешность такой работы зависит, с одной стороны, от соответствия витагенному опыту детей предлагаемого материала. А с другой, от созревания органической основы, создающей как необходимые предпосылки для математического развития, так и развивающейся под влиянием деятельности. Формирование математических представлений, соотношенных друг с другом и взаимобратимых мыслительных действий - главное звено в математическом развитии дошкольников с нарушением слуха. Важную роль играет целенаправленность и поэтапность работы в организованной предметно-развивающей среде, способствующей развитию математических представлений и действий. Такая среда включает, прежде всего, доступные и значимые для каждого ребенка виды деятельности (предметно-практическую, трудовую, игровую, элементарную учебную и речевую). Особый интерес у детей с нарушением слуха вызывают приемы, вызывающие интерес и способствующие созданию положительной эмоциональной обстановки. Использование дидактической игры позволяет существенно оптимизировать процесс математического развития детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Например, игры с цифрами и числами ("Какой

цифры не стало?", "Сколько?", "Путаница?", "Исправь ошибку", "Убираем цифры", "Назови соседей", "Задумай число", "Составь группу", "Что исчезло?") направлены на формирование знаний об образовании чисел и порядке их следования; умений оперировать числами в пределах 10, вербально сопровождать действия, анализировать и сравнивать группы предметов, развивают внимание и память дошкольников. Таким же образовательным потенциалом обладают и игры на ориентирование в пространстве, игры с геометрическими фигурами и игры, направленные на развитие логического мышления.

Проблема математического развития детей дошкольного возраста со слуховой депривацией весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом планах. Очевидна необходимость более глубокого, комплексного и дифференцированного изучения особенностей математического развития дошкольников с нарушением слуха, внесение корректировок в программу по формированию элементарных математических представлений с целью реализации в ней идеи формирования математического мышления как отдельной специальной задачи обучения.

#### Список цитированных источников

1. Веракса, Н. Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса // Вопр. психол. — 1987. — № 4. — С. 135 - 13
2. Поддьяков, Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопр. психол. — 1985. — №2. — С. 105 - 117.
3. Атраханов, Р.А. Математическое мышление и методики определения уровня его развития / Р. А. Атраханов / Под науч. ред. В.В.Давыдова. – М., 2000. – 208 с.
4. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002.– 224 с.
5. Григорьева, Т.А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушенным слухом / Т. А. Григорьева. – Мн., 2006 – 60 с.
6. Соловьев, И.Т. Психология глухих детей / Под ред. И. Т. Соловьева [и др.]. — М., 1971 – 447 с.
7. Речицкая, Е.Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 – 234 с..
8. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева. — СПб. —2002. — 479 с.
9. Розанова, Т. В. Дети с нарушением слуха / Т.В.Розанова // Специальная психология: учеб. пособие / В.И.Лубовский [и др.]; под ред. В.И.Лубовского. – М.: Академия, 2003. – Гл. 4. – С. 138-193.

## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ВОСПИТАННИКАМИ SOS-ДЕРЕВЕНЬ**

Ильюшина А.А., 5 курс, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»

Проблема сиротства, появление его новых характеристик остается актуальной проблемой современного общества. Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального развития. Одним из путей решения этой проблемы является развитие альтернативных семейных форм воспитания детей: родная (биологическая), родственная, опекунская, приёмная, фостеровская семьи, патронатное воспитание, детский дом семейного типа, национальное усыновление, международное усыновление ([1], [2]).

Широкое распространение в разных странах получили «SOS-детские деревни». Основной целью их деятельности является забота о детях и молодежи, лишенных родительской опеки, воспитание молодых людей независимыми, способными самостоятельно строить свою жизнь. Конкретная цель в отношении каждого воспитанника сводится к созданию оптимальных условий для физического, психического и социального развития, формирования мировоззрения, развития познавательных интересов. Первая SOS-деревня в Республике Беларусь была открыта в 1995 году, на сегодняшний день работают три таких проекта в Боровлянах, Марьиной Горке и Могилеве. Условия жизни детей, воспитывающихся в SOS-деревнях, максимально приближены к семейному воспитанию, у детей есть своя семья, существуют домашние обязанности, они, как и любые дети посещают дошкольные учреждения, общеобразовательные школы и другие социокультурные учреждения.

В связи с этим возникает вопрос о готовности специалистов (дошкольного учреждения, общеобразовательной школы, внешкольных образовательных учреждений) к работе с такими детьми. У детей-сирот, ранее воспитывавшихся в интернатных учреждениях, существует ряд проблем в процессе социализации, которые требуют квалифицированной помощи. Решение этих проблем требует специальной подготовки специалистов к взаимодействию с воспитанниками SOS-деревень. Содержание такой подготовки стало предметом нашего исследования.

Одним из важнейших условий осуществления индивидуально-личностного подхода к ребенку из SOS-деревни со стороны работников дошкольного учреждения является знание некоторых особенностей детей-сирот, обусловленных опытом воспитания ребенка в детском доме.

Развитие детей-сирот существенно отличается своеобразием психических функций, личностной, поведенческой, познавательной, эмоционально-мотивационной сфер, коммуникативных навыков и умений. Воспитатели дошкольных учреждений должны учитывать особенности развития познавательной сферы таких детей, быть готовыми к их поведенческим реакциям и организовывать взаимодействие с учетом уровня развития коммуникативных навыков.

При проведении занятий следует помнить о том, что наглядно-образное мышление детей-сирот значительно отстает от возрастной нормы вследствие обедненности чувственной сферы. У них не развит временной план собственных действий: часто они не помнят, что делали, не знают, что будут делать. Психологи отмечают такие особенности психического развития детей-сирот в 3-7-летнем возрасте как пониженная познавательная активность; слабое внимание, обедненная речь. Главное отличие в психическом развитии дошкольников, растущих вне семьи – повышенная ситуативность, которая проявляется в познавательной деятельности как неспособность решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия [3].

Значительные трудности отмечаются и в поведении детей. Прежде всего, это импульсивность, невозможность управлять своими действиями, ситуативность желаний, ориентированность на внешний контроль.

Со специфическими особенностями происходит и формирование общения у детей-сирот в дошкольном возрасте как со взрослыми, так и со сверстниками. Они проявляют явный интерес к взрослому. Направленность к нему, обостренная чувствительность к его вниманию и оценкам свидетель-



ствуют о том, что дети испытывают острую потребность во внимании и доброжелательности взрослого, характерную для ситуативно-личностной формы общения. Ребенка привлекает сам взрослый, независимо от уровня его компетенции или умения наладить совместную деятельность. Дети охотно принимают любые обращения взрослого, однако все контакты с ним сводятся к поиску его внимания и расположенности.

Известно, что недостаток общения со взрослыми приводит к обеднению отношений между сверстниками, которое у детей-сирот характеризуется повышенной конфликтностью, не умением признать свою вину в конфликтной ситуации, случаями жестокого обращения. Недостаточный уровень развития коммуникативных навыков проявляется и в игре: дети-сироты не умеют вступать в ролевое взаимодействие, контакты в процессе игры сводятся к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника [4].

Большую часть детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, составляют социальные сироты. Дети, чьи родители были лишены родительских прав, как правило имели опыт воспитания в семье с явной формой неблагополучия, испытывали физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей (недостаточная забота, неправильный уход и питание, физическое и психологическое насилие, игнорирование душевного мира и переживаний).

Жизнь детей в подобной семейной атмосфере негативно влияет на личностное становление ребенка. Поскольку вся жизнь семьи неупорядочена, непредсказуема, дети часто не знают, какие их чувства нормальны, а какие – ненормальны, теряют твердость психологической почвы под ногами. Поскольку потребности ребенка удовлетворяются от случая к случаю, он испытывает дефицит внимания к себе со стороны взрослых, которое пытается привлечь к себе любыми доступными способами, включая девиантные и делинквентные формы поведения. Система воспитания в такой семье заставляет ребенка поверить в то, что он в какой-то степени виноват в происходящем. Так постепенно утрачивается самоуважение, а вина взрослых переносится на себя [5].

Перечисленные особенности детей-сирот должны учитываться воспитателями дошкольных учреждений. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает ярко выраженная потребность таких детей во внимании и доброжелательности взрослого, которая может стать залогом эффективности психолого-педагогических воздействий.

#### Список цитированных источников:

1. Простак, Г.Д. Особенности социальной ситуации развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.Д. Простак // Социально-педагогическая работа. – 2006. – № 4. – С. 15-22.
2. Подофедова, А.С. Актуальные проблемы социального сиротства в Республике Беларусь / А.С. Подофедова // Адукація і вихаване. – 2006. – № 11. – С. 3-85.
3. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
4. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипицыной – СПб.: Альфа-пресс, 2000 – 108 с.
5. Целуйко, В.М Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

Какойченко Е.Ю., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Формирование временных представлений является необходимым условием умственного развития школьника, а также предпосылкой для успешного усвоения учащимися всех знаний, навыков и умений. Поэтому практическое значение имеет конкретное исследование процесса формирования представлений о времени в период обучения по отдельным предметам, в частности на уроках истории.

История в школе для детей с интеллектуальной недостаточностью рассматривается как учебный предмет, в который заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика, формирование личностных качеств гражданина, социально-трудовая и правовая адаптация в общество.

Представления о времени играют важную роль в сознательном и прочном усвоении учащимися с интеллектуальной недостаточностью системы знаний о глубине исторического времени.

Развитие представлений о глубине исторического времени и усвоение исторических знаний способствует общему развитию умственных способностей школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также оказывает влияние на процесс формирования их личности. [5]. Точность оценки временных интервалов определена динамикой процессов возбуждения и торможения. Дифференцировка временных интервалов является результатом условных рефлексов на время.

Особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие нормально развивающимися детьми. У детей с нарушением интеллектуального развития инактивность и недифференцированность ощущений и восприятий еще больше затрудняет формирование временных представлений. Данное исследование обусловлено необходимостью изучения процесса формирования временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью. В специальной литературе этот вопрос освещен в недостаточной степени. Важность данной проблемы для практики воспитания и обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью и отсутствие методической разработанности определяет актуальность исследования.

Особенности формирования временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены спецификой развития их сенсорных процессов. Ощущение и восприятие – это первая ступень познания окружающего мира. У детей с пораженной нервной системой ощущения и восприятия формируются замедленно и с большим количеством недостатков. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для детей с интеллектуальной недостаточностью, оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития. Дети плохо ориентируются в окружающей обстановке. Таким образом, важную роль в ориентировке играет восприятие времени детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Вопросы изучения особенностей формирования временных представлений и понятий у детей с нарушениями интеллекта были освещены в рабо-

тах М.Г. Аббасова, С. Г. Ералиевой, В.В. Эка и др. [1]. Формирование временных представлений и ориентировки во времени у детей с интеллектуальной недостаточностью проходит с еще большими трудностями и гораздо медленнее, чем у нормально развивающихся детей. Такой вывод был сделан И.И. Финкельштейном (1961), изучившим представления и понятия о времени у детей с интеллектуальной недостаточностью с первого по седьмой класс вспомогательной школы в возрасте от девяти до семнадцати лет. Свое исследование И.И. Финкельштейн проводил по трем направлениям:

- представления и понятия о времени, не связанные со счетом (бытовое время);
- представления и понятия о времени, связанные со счетом (математическое время);
- представления и понятия о времени, как об историческом отрезке (историческое время).

Исследование показало, что нормально развивающиеся первоклассники лучше ориентируются во времени, чем ученики с интеллектуальной недостаточностью первого класса вспомогательной школы.

Понятие временной длительности образуется значительно позже, чем представление о последовательности. У детей с интеллектуальной недостаточностью понятие длительности складывается лишь в 5-6 классах, то есть старших классах вспомогательной школы. Школьники с интеллектуальной недостаточностью, поступившие в 1 класс вспомогательной школы, не знают дней недели, почти не владеют элементарной временной терминологией. Они не могут представить того, что время течет, не останавливаясь, и его течение необратимо. Некоторые ученики считают, что ночью часы останавливаются, так как все спят. Ученики заучивают названия времен года, однако применить свои знания не могут. У них нет реальных представлений о единицах измерения времени, их конкретной наполняемости. Дети с нарушениями интеллекта имеют очень нечеткие представления о длительности отдельных видов деятельности, даже тех, которые связаны с их повседневной жизнью. У школьников с интеллектуальной недостаточностью единичные соотношения мер времени также усваиваются с трудом. Например, они считают, что час меньше минуты, в часе 100 минут.

Отмечаются затруднения в формировании представлений отдаленности и последовательности событий. Им трудно представить отрезки времени, удаленные на сотни, тысячи, десятки лет [4]. Исследования показывают, что даже ученики старших классов вспомогательной школы нередко не имеют точных правильных временных представлений, не знают соотношения между ними, то есть, не обладают навыками, необходимыми для нормальной жизнедеятельности человека. Вместе с тем, формирование временных понятий и ориентировки во времени может внести большой вклад в коррекцию личности и всей познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Уровень сформированности временных представлений оказывает влияние и на овладение грамматическими знаниями, в частности, грамматической категорией времени учащимися вспомогательной школы. Процесс формирования этой грамматической категории связан с определенными жизненными представлениями и практическими занятиями детей о течении времени, об отнесенности действия к моменту речи о нем. Практическая деятельность помогает детям с нарушением интеллекта осмысливать временные ситуации в словесно-образном плане.

Временные понятия трудны для усвоения, так как очень специфичны. Их специфичность объясняется:

1) невозможностью восприятия времени органами чувств: время в отличие от других величин (длины, веса, площади и т.д.) нельзя видеть, осязать, мускульно ощущать;

2) косвенным измерением времени, то есть измерением через те измерения, которые происходят за определенный промежуток времени: расстоянием (пешеход прошел 5 километров за один час), количеством движений (2 хлопка – одна секунда) и т.д.;

3) отличными от закономерностей соотношениями десятичной системы исчисления (1 час-60 минут, 1 минута-60 секунд и т.д.); 4) обилием временной терминологии (потом, раньше, сейчас, после, до, медленно, скоро) и относительностью ее употребления (то, что вчера было завтра, завтра будет вчера);

Таким образом, специфика временных понятий и нарушение психического развития детей с нарушением интеллекта затрудняют возможность самостоятельного, спонтанного познания и развития временных представлений. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный процесс обучения.

Перед началом обучения проводится обследование развития представлений о времени. Обследуя умение ориентироваться во времени, выделяются следующие моменты:

1. Знают ли дети времена года (показывают ли эти времена года по картинкам, называют или только показывают, умеют ли словесно описать признаки времен года, знают ли последовательность времен года).

2. Умеют ли определять и называть части суток, знают ли их последовательность (по картинкам двух видов-с изображением действий в разные части суток и природными явлениями (положение Солнца и Луны в разное время суток), отмечается, на каких картинках лучше определяют части суток и какую часть суток лучше знают).

3. Как называют дни недели, знают ли их последовательность.

Обследование позволяет выявить уровень развития временных представлений, дает возможность более точно определить основные направления фронтальной работы и индивидуальной работы.

Как показала практика, дети с интеллектуальной недостаточностью, которые воспитывались в специальных дошкольных учреждениях, знакомы с терминами, обозначающими временные интервалы (времена года, дни недели). Однако они не могут самостоятельно назвать последовательно все времена года и затрудняются с перечислением дней недели.

Наиболее трудным оказывается определение последовательности времен года. Дети с выраженной интеллектуальной недостаточностью не могут определить и назвать последовательность времен года. Отсутствие представления о цикличности этих временных отрезков. Экспериментальное обучение показало, что дети с интеллектуальной недостаточностью, усваивая в процессе занятий отдельные знания, не усваивают именно те представления, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления. Они не овладевают обобщенным термином, не могут проследить изучаемую последовательность и взаимосвязь ее отдельных компонентов, у них не формируются связи и отношения, которые могут позволить ребенку правильно ориентироваться во времени и в соответствии с этим планировать свою деятельность.

ность [2]. Процесс обучения, в связи с особенностями познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью должен иметь коррекционную направленность.

Основной формой обучения является урок. Но познавательная деятельность детей с нарушением интеллекта развивается значительно медленнее, чем у детей с нормальным интеллектом. Поэтому обучение детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свою специфику. Особенности детей с нарушением интеллекта с их быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, затруднениями при необходимости применять умственные усилия требуют внесения игровых моментов, частой смены форм работы, перерывов для отдыха, и кроме того, постепенного вовлечения их в учение с постоянным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Весь процесс формирования временных представлений у детей с нарушением интеллекта проводится по следующим этапам (О.П. Гаврилушкина, Е. А. Стребелева):

- по подражанию действиям взрослого;
- по образцу действия взрослого;
- по словесной инструкции взрослого [3].

Таким образом, одной из самых сложных областей знаний, умений и навыков, у детей с отклонениями в умственном развитии имеются, нарушения познавательной деятельности, которые затрудняют овладение ими восприятия и ориентировки во времени. В принципе, овладение элементарными временными представлениями детьми с интеллектуальной недостаточностью, оказывается вполне возможным.

#### Список цитированных источников

1. Эк, В.В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы / В.В. Эк. – М. – 1990. – 240 с.
2. Эк, В. В., Гордеева, Н.А. Умение учащихся вспомогательной школы пользоваться часами / В.В.Эк, Н.А.Гордеева // Дефектология. - 1986г. - № 1. – С. 22-28.
3. Гаврилушкина, О. П., Соколова, Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова. - М. - 1980. – 340 с.
1. <http://www.referats.net/pages/referats/rkr/page.php?id=38865>
2. <http://festival.1september.ru/articles/411189/>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Коломийченко А.А., 5 курс, УО «БГПУ им. М. Танка»  
Вержбицкая Т.Н., старший преподаватель кафедры тифлопедагогики  
УО «БГПУ им. М. Танка».

Сфера коммуникации – нужная часть общественного пространства, в котором существует личность. В период развития открытого гражданского общества, которое понимается как сообщество, включающее различные микросоциумы, от равноправного взаимодействия последних зависит общественный прогресс человечества. Этим объясняется большое внимание к процессам интеграции в данное сообщество лиц с проблемами в развитии. Современная коррекционная педагогика и специальная психология рассматривают интеграцию как процесс и результат реализации прав и возможно-

стей лиц с проблемами в развитии во всех видах и формах социальной жизни. Поэтому большое значение приобретают социально-педагогический и индивидуально-педагогический аспекты интеграции.

В социальной интеграции лиц с проблемами развития в индивидуально-педагогическом аспекте важная роль принадлежит формированию феномена, названного коммуникативной культурой личности, значимость которой обусловлена включением межличностной коммуникации во все виды человеческой деятельности (А. Н. Леонтьев)[2], а также необходимостью ее осуществления в соответствии с культурными нормами, одобряемыми определенным социумом. Уровень развития коммуникативной культуры, проявляющийся в индивидуально-личностных характеристиках человека, определяя степень соответствия его коммуникативного поведения социально одобряемым нормам и правилам, оказывает значительное влияние как на успешность межличностного взаимодействия, так и на результативность различных видов деятельности. В полной мере это касается и лиц, находящихся в условиях зрительной депривации.

Однако межличностное взаимодействие лиц с нарушениями зрения осуществляется на суженной сенсорной основе, что затрудняет их коммуникативное поведение, а это, в свою очередь, отрицательно влияет на их социальную интеграцию, прежде всего в индивидуально-педагогическом аспекте.

Ориентация современной коррекционной педагогики на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения [5]. Особенно остро эта проблема назрела в отношении дошкольников с нарушениями зрения, так как по данным психолого-педагогических исследований процесс личностного развития и самоопределения детей данного возраста в последнее время затруднен. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений, возрастной идентификации, проблемами семейного воспитания. Это обстоятельство и определяет особую актуальность для тифлологической теории и практики проблемы формирования коммуникативной культуры лиц, имеющих нарушения зрения.

Коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры, обеспечивающий готовность личности к жизненному самоопределению, являющийся условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью. Коммуникативная культура есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности на культуру ее жизненного самоопределения [1].

Структура феномена «коммуникативная культура», реализуемого на личностно-индивидуальном уровне в условиях зрительной депривации, включает наряду с общими подструктурами (аккумулирующую коммуникативный опыт прошлых поколений; обеспечивающую отражение социально-перцептивных характеристик партнеров по общению; отвечающую за формирование ведущих групп отношений; обеспечивающую реализацию определенной позиции в процессе межличностного взаимодействия; отвечающую за уровень владения индивидом коммуникативными умениями и навыками) подструктуру специфическую, обусловленную влиянием аномального фактора (отвечающую за степень адекватности отношения человека с нарушениями зрения к дефекту)[4].

По Г.В. Никулиной строительным материалом для функционирования феномена «коммуникативная культура», является коммуникативный опыт. Он проявляется на личностно-индивидуальном уровне, является многокомпонентной структурой и может быть представлен в виде коммуникативного потенциала личности. Коммуникативный потенциал выступает как средство материализации коммуникативной культуры личности в процессе ее функционирования на индивидуально-личностном уровне. Уровень развития коммуникативного потенциала человека с нарушениями зрения определяется полноценностью использования всех путей его пополнения: стихийного, нормативно, спонтанного и специально организованного. Основой функционирования коммуникативного потенциала личности выступает психолого-педагогический механизм, включающий такие элементы, как совокупность отношений (к себе, к окружающим, к процессу общения), деятельность, социальная роль, культурная норма, самосознание. Реализация психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного потенциала в условиях суженной сенсорной сферы имеет особенности, обусловленные своеобразием реализации всех составляющих его структуру элементов. Интегральными показателями, отражающими состояние коммуникативного потенциала личности, являются нормативно-содержательный, оценочно-ролевой, позиционно-функциональный, налично-деятельностный [4].

Коммуникативную культуру в дошкольном возрасте следует рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими. С целью изучения указанных умений нами была адаптирована методика оценочного шкалирования Г. В. Никулиной, Т.А. Ревягиной и Т.Д. Недвецкой [3]. Каждый раздел шкалы оценки коммуникативного потенциала старших дошкольников включал ряд критериев, по которым мы оценивали в протоколе степень их выраженности у испытуемых детей. Для получения достоверной информации нами были использованы следующие методы исследования: наблюдение за общением детей со сверстниками, воспитателем, родителями; беседа с детьми, их родителями, педагогами.

Протоколы оценочного шкалирования включали в себя следующие разделы:

- 1) Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе;
- 2) Социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми, социальная роль;
- 3) Социальная нормативность, культурная норма;
- 4) Речевая коммуникация;
- 5) Эмоционально-личностная волевая сфера (эмпатия, произвольность деятельности);
- 6) Самосознание, отношение к себе;

Проведенное на базе специального детского сада г. Слуцка исследование состояния коммуникативной культуры показало, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения выявлены специфические особенности развития коммуникативного потенциала.

Для детей с нормальным зрением в большей мере характерна высокая коммуникативная активность и инициативность; они чаще проявляют внимательность, сочувствие, гибкость в общении; владеют позитивными способами игрового сотрудничества, приспосабливают своё поведение к поведению партнёра, учитывают позицию другого. В общении со взрослыми проявляют культурное поведение в разных ситуациях (благодарят, просят прощения, поздравляют с праздниками, выражают сочувствие, восхищение), не перебивая, слушают взрослого. У таких дошкольников сформированы речевые умения правильно, связано и логично выражать свои мысли, рассуждать, убеждать, вести спор. Дети умеют самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность, владеют навыками саморегуляции своих действий, умеют подчиняться правилам с учётом требований окружающих, проявляют уважение, позитивное отношение к себе.

Большинство старших дошкольников с нарушениями зрения в той или иной степени испытывают трудности в общении с ровесниками, у них нарушена нормативность социального взаимодействия с окружающими; слабо владеют рефлексивными умениями; преобладает низкая регуляция эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития социальных эмоций, общей речевой активности; наблюдаются трудности в составлении рассказов из личного опыта, неумение вести содержательную беседу познавательного или личностного характера. Встретились случаи завышения оценки своих внешних и внутренних качеств. Наблюдается снижение или отсутствие инициативы общения, нежелание доводить начатое дело до конца, недостаточность умений самоконтроля и саморегуляции. Наиболее выражено неумение проявлять гибкость в общении, неумение вести спор, решать конфликты (проявление враждебности и агрессии); недостаточное владение положительными способами игрового сотрудничества.

Выявленные особенности позволили нам определить содержательный компонент коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативного потенциала дошкольников с нарушениями зрения.

#### Список цитированных источников

1. Коммуникативная культура / под ред. С.В.Титовой. – СПб.: Издательство «Питер», 2009. – 176 с.
2. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н.Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1995. – С. 13-25.
3. Недвецкая Т.Д. Коммуникативная компетентность: диагностика и развитие в старшем дошкольном возрасте / Т. Д. Недвецкая // Пралеска. – 2009. – № 2. –С. 19-22.
4. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г.В.Никулина. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И.Плаксиной. – М.: Экзамен, 2003. – 160 с.



## ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Козловская Н.С., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Проявлением личностной и эмоциональной сферы любого человека является тревожность. Наличие тревожности является характерной чертой и для детей с интеллектуальной недостаточностью, в виду особенностей развития их познавательной и эмоциональной сферы. Отмечая рассогласования в эмоциональной сфере детей с интеллектуальной недостаточностью, можно предположить, что у детей данной категории уровень личностной тревожности ниже, чем у детей с нормальным развитием. Специфичность развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью связана с тем, что развитие психики происходит в условиях органического поражения головного мозга и обусловленных им вторичных осложнений. Нарушение высшей нервной деятельности, недоразвитие мышления, познавательной деятельности, приводят к инертности, снижению активности и работоспособности детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако, несмотря на ряд особенностей, развитие личности детей с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же общим закономерностям, что и развитие личности нормально развивающегося ребенка. Структура их личности включает в себя основные компоненты, характерные для любого человека: мотивы, потребности, интересы, эмоции, волевые качества, самооценку и т.д. Но развитие личности детей с интеллектуальной недостаточностью отличается качественным своеобразием. В первую очередь, по мнению Лапшина В.А., это касается мотивационно-потребностной сферы. Из-за недоразвития интеллекта детей с интеллектуальной недостаточностью их потребности бедны и слабо регулируются сознанием. Элементарные физиологические потребности у них преобладают над духовными. Высшие духовные потребности развиваются с трудом, со значительным отставанием, по сравнению с нормой. Именно эта дисгармоничность развития потребностей представляет собой ключ к пониманию особенностей и трудностей развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Изучением тревожности детей занимались Кочубей Б., Новикова Е., Спиваковская А., Прихожан А.М., Драгунова Т.В., Славина Л.С., Макслак Е.С., Неймарк М.С., Захаров А.И., Колотыгина Е.А., Ульенкова У.В., Мохова В.М., Дмитриева С.А. и др. В настоящее время существует несколько трактовок понятия тревожности. Тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях связанных или с экзаменационными испытаниями, или с повышенной эмоциональной или физической нагрузкой, порожденной причинами иного характера [6].

Представительница психодинамического подхода Хорни К. использовала термин тревожность (тревога) в качестве синонима термина "страх", указывая, таким образом, на родство между ними. Позднее она развела эти два понятия и отмечала, что страх является реакцией, пропорциональной наличной опасности, в то время как тревога является несоразмерной реакци-

ей на опасность или даже реакцией на воображаемую опасность. Итак, под тревожностью Хорни К. понимала эмоциональную реакцию на скрытую и субъективную опасность, сопровождающуюся определенными физическими ощущениями (дрожь, учащенное дыхание и т.д.). Изард К.Е. определяет тревожность как комплекс фундаментальных эмоций, включающий страх и такие эмоции, как горе, гнев, стыд, вину и иногда интерес — возбуждение, может включать потребностные состояния и биохимические факторы. Синягина Н.Ю. под тревожностью понимала сравнительно мягкую форму проявления эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в различных ситуациях, в ожидании плохого отношения со стороны окружающих и т.д. [4]. Захаров А.И. считает, что тревожность — это склонность к беспокойству, недостаточная внутренняя согласованность чувств и желаний [6].

Тревожность — это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий [4]. Тревога — реакция на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределённым ощущением угрозы (в отличие от страха, который представляет собой реакцию на вполне определённую опасность). Тревожность — индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают.

Отечественный ученый Россоломо Г.И. в своей работе «Страх и воспитание» отмечал, что изучение страха у детей представляет собой, с одной стороны, несомненный научный интерес, с другой же стороны, должно заставить родителей, педагогов и врачей обратить специальное внимание на явление, которое обязано в большинстве случаев своим происхождением неправильной постановке как первоначального, так и школьного воспитания. Автор указывает на то, что на воспитателе лежит обязанность вести умственное развитие ребенка к тому, чтобы он мог иметь достаточный запас разумных представлений по тем вопросам, неожиданное соприкосновение с которыми могло бы вызвать в нем неприятное волнение [5].

Своевременное обнаружение признаков эмоционального неблагополучия способствует дальнейшей адаптации ребенка и профилактике возникновения наиболее тяжелых расстройств аффективного развития, отмечает Баенская Е.Р. [1].

На сегодняшний день существует большое количество способов и подходов к коррекции тревожности, однако, особую роль и популярность приобретают инновационные методы практической коррекции. Остановимся на некоторых из них.

Игротерапия - метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Общие показания к проведению игротерапии: социальный инфантилизм, замкнутость, необщительность, фобические реакции, сверхконформность и сверхпослушание, нарушения поведения и вредные привычки, неадекватная полоролевая идентификация у мальчиков. Игротерапия эффективна как помощь для коррекций агрессивности в поведении; как средство улучшения эмоционального состояния детей после раз-

вода родителей: подвергающихся насилию и брошенных детей; снижения страхов; стресса и тревожности у детей; при коррекции затруднений в чтении; успеваемости детей с затруднениями в обучении; отставания в речевом развитии; интеллектуального и эмоционального развития детей с интеллектуальной недостаточностью; лечения заикания; улучшения "Я-концепции"; снижении тревоги при расставании с близкими людьми. Данный метод разрабатывали многие психологи: Фрейд З., Кляйн М., Гуг-Гельмут Г., Дмитренко Р.Н., Захаров А.И., Карвасарский Б.Д. и др. [2], [3].

Арттерапия - специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Показаниями для проведения арттерапии как рисуночной терапии являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация, переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная "Я-концепция", низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия.

Применение арттерапевтических методов, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности. В рамках арттерапии работали: Хилл А., Левис Н., Юнг К., Карпов П.И., Хайкин Р.Б. и др. [2], [3].

Музыкотерапия - метод, использующий музыку в качестве средства коррекции. Данный метод разрабатывали такие ученые, как Швабе К., Симон Т., Бонни Х., Бехтерев В.М. и др. Музыкотерапия активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях и др. Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности.

Таким образом, в специальной психологии известны различные источники и механизмы, а также факторы, влияющие на развитие тревожности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. На современном этапе существует множество способов коррекции тревожности ребенка с интеллектуальными нарушениями, которые базируются на идеях Хилла А., Левиса Н., Юнга К., Карпова П.И., Хайкина Р.Б., Швабе К., Симона Т., Бонни Х., Бехтерева В.М. и др.

#### Список цитированных источников

1. Баенская, Е.Р. Признаки эмоциональных нарушений в раннем возрасте / Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. - № 4. – С. 14-19.
2. Игротерапия [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.gametherapy.ru>. – Дата доступа: 27.03.2010.

3. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учеб.пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
4. Понятие «тревожность» [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.roman.by/r-75617.html>. - Дата доступа: 23.01.2010.
5. Россолимо, Г.И. Страх и воспитание / Г.И. Россолимо // Дефектология. – 2006. - № 5. – С. 20-22.
6. Тревожность [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Тревожность>. - Дата доступа: 23.01.2010.

## **ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Комиссарова Н.Ю., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Проблемой изучения мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались многие исследователи: Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ю.Т. Матасов, Т.А. Процко, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, О.Н. Усанова, Ж.И. Шиф, и др.

С.Я. Рубинштейн отмечает, что мышление учащихся с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности учеников с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у школьников с интеллектуальной недостаточностью такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников [4].

Как показывают исследования Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др., все мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушены и протекают с большим своеобразием. Анализ у таких детей характеризуется недостаточной полнотой и точностью, бессистемностью, непоследовательностью, хаотичностью [2]. Бессистемность анализа выражающаяся в беспорядочном рассмотрении предмета или его изображения. Часто анализируя какой-либо объект, учащиеся одни части этого предмета называют по нескольку раз (чаще несущественные), а главные детали остаются ими незамеченными. Совокупность неправомерно рядоположенных признаков объекта, выделенных бессистемно и неполно, ведет к тому, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью не формируется четкого полноценного образа предмета [3]. Исследования И.М. Соловьева, Т.Н. Головиной показали, что школьники с интеллектуальной недостаточностью слабо дифференцируют в объекте общее, особое, единичное; затрудняются в различении фигуры и фона; у них нарушена последовательность обследования формы, недостаточна целенаправленность анализа и сравнения. Признаки, выделение которых требует участия не только зрительного, но и других анализаторов (например, осязательного, слухового), отмечаются ими реже. Функциональные свойства предметов учащиеся, особенно младших лет обучения, самостоятельно, без наводящих вопросов чаще всего не называют.

Ярко проявляются особенности мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью в операции сравнения. И.М. Соловьевым в ходе ряда исследований были выявлены следующие особенности данной мыслительной операции: школьники с интеллектуальной недостаточностью не умеют последовательно выделять и сопоставлять соответственные признаки сравниваемых предметов. Начиная сравнивать, они обычно правильно соотносят 1-2 признака, а затем вычлняют какую-либо деталь одного предмета и соотносят ее с несопоставимой деталью другого объекта. Это приводит к тому, что сходные предметы определяются ими как различные, а несходные - как похожие или даже одинаковые. Задачу сравнения двух предметов или изображений школьники с интеллектуальной недостаточностью зачастую подменяют другой, более легкой. В одних случаях вместо сравнения двух предметов они выполняют анализ одного из них, в то время как второй выпадает из поля их зрения. В других - начав устанавливать сходство между предметами и назвав 2-3 общих признака, ученики «соскальзывают», забывают о задаче и переходят к описанию какого-либо одного из предметов. В целом положительная динамика в овладении сравнением учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается примерно к 4 классу, т.е. к 11-12 годам [1].

В наибольшей степени у школьников с интеллектуальной недостаточностью страдает такая мыслительная операция, как обобщение, что является одним из основных недостатков мыслительной деятельности учеников специальных (коррекционных) школ. Слабость обобщений проявляется в процессе обучения в том, что школьники с интеллектуальной недостаточностью плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Установлено, что учащиеся младшего школьного возраста могут производить в основном только простейшие ситуационные обобщения, а также обобщения по категориям, опирающимся на заученные ими родовые названия. Зачастую их обобщения, в частности наглядные, бывают или неправомерно широкими, или неправомерно узкими, а обобщений на малознакомом материале, требующем новых приемов интеллектуальной деятельности, они самостоятельно осуществлять не могут [4].

Характер протекания мыслительной деятельности и ее результативность у школьников с интеллектуальной недостаточностью во многом зависят от личностных особенностей ребенка, например от его умения критично оценить собственный результат этой деятельности. Учащиеся старших классов специальной школы недостаточно критично относятся к результатам своей мыслительной деятельности и далеко не всегда стремятся проверить себя. Они удовлетворяются достигнутыми успехами и не выражают желания самостоятельно их улучшить. Вероятно, в этом немалую роль играет ограниченность знаний и интересов учащихся, а также их интеллектуальная пассивность, сниженная мотивация, равнодушное отношение к выполняемому заданию.

Ю.Т. Матасов, исследуя критичность мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью разных клинических групп (по классификации, разработанной М.С. Певзнер), выявил сравнительно высокий уровень критичности у учеников с неосложненной структурой дефекта. У учащихся с психопатоподобным поведением и с грубым недоразвитием личности наблюдается резкое снижение целенаправленности мыслительной

деятельности из-за имеющихся у них личностных нарушений. Ученики, относящиеся к этим клиническим группам, в ходе выполнения интеллектуального задания чаще всего проявляют внешнюю активность при отсутствии подлинной осознанности действий. Вместе с тем учащиеся могут адекватно оценить результат своей мыслительной деятельности в том случае, если ими решаются доступные по содержанию, не очень сложные проблемные задачи.

Одной из особенностей мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью является слабость регулирующей роли мышления. Ж.И. Шифф отмечает, что после ознакомления с новой задачей учащиеся специальной школы иногда сразу же принимаются ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Иначе говоря, отсутствует тот ориентировочный этап, важность которого очень велика. Новая задача не вызывает у школьников с интеллектуальной недостаточностью попыток предварительно представить себе в уме ход ее решения. Известно, что в результате многократного повторения практических действий человек оказывается в состоянии совершить их в уме. Выделяя в самостоятельный акт, мысль оказывается в состоянии опережать действие, предвосхищать его результат. Таким образом, мысль регулирует поступки нормального ребенка, позволяет ему действовать целесообразно, предвидеть тот или иной результат. Школьники с интеллектуальной недостаточностью часто не обдумывают своих действий, не предвидят их результата [5].

Особенности мышления у школьников с интеллектуальной недостаточностью проявляются и при решении арифметических задач. Так, в исследовании, проведенном Р.А. Иссенбаевой, школьники 3, 4 и 5 классов в одних случаях должны были решить сначала простую задачу, а затем составную (сложную), в других - наоборот. И в том и в другом случае многие ученики последующую задачу решали по аналогии с предыдущей. Выяснилось, что решение сложных задач по типу простых наблюдалось в большем числе случаев, чем решение простых задач по типу сложных. Решая задачу, учащиеся, особенно младшего школьного возраста, исходят не из существенных признаков, а из внешних, случайных. Не анализируя содержания задачи и не обращая внимания на отношения между условием и вопросом, они на основе внешних признаков, например, выделяя одинаковые слова, строят свое понимание условия [2]. В ряде случаев учащиеся, будучи не в состоянии правильно осознать содержание предложенной задачи, изменяют и упрощают его. Наиболее наглядно это проявляется при решении задач с косвенной формулировкой, которая вызывает у этих детей трудности в выборе арифметического действия.

Иногда школьники с интеллектуальной недостаточностью при воспроизведении текста задачи привносят в ее условие усвоенные ими словесные штампы, которыми и руководствуются при определении хода решения, а действительные связи и отношения, существующие между числовыми данными, не устанавливают. Однако и правильное воспроизведение текста задачи школьниками с интеллектуальной недостаточностью не всегда ведет к ее осознанию. Анализ задачи, производимый ими, носит частичный характер. Ученики вычленивают из условия один случайный элемент и, основываясь на этом, выбирают арифметическое действие.

Для школьников с интеллектуальной недостаточностью решение словесно сформулированных задач является сложной деятельностью. Они должны обладать определенным запасом представлений, связанных с отра-

женными в задачах предметными ситуациями, понимать значение слов, несущих на себе математическую нагрузку, осознавать связи и отношения между числами [5]. Школьники с интеллектуальной недостаточностью также сталкиваются с большими трудностями при решении даже простой арифметической задачи, которое отчетливо показывает особенности интеллектуальных изменений. Несовершенство аналитико-синтетической деятельности проявляется в том, что анализ условия и математических отношений, представленных в нем, происходит по случайным признакам. Типичным является неполный, фрагментарный анализ задачи. В сознании учащегося актуализируются упрощенные связи, которые приводят к формальному решению. Ограниченная способность к обобщениям не позволяет завершить решение задачи при, казалось бы, осознанной цели обобщения заданного условия и овладеть способом решения определенного вида задач. Косность мышления проявляется в том, что учащиеся выбирают привычный способ решения, приспособивают его к своим возможностям, актуализируя при этом те связи, отношения, которые наиболее прочно заложены в памяти [1].

Для того, чтобы обучение школьников с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач было успешным, необходимо строить его с учетом дефектов их познавательной деятельности, учить их пользоваться рациональными и целенаправленными способами выполнения задания, а также использовать специальную систему речевых упражнений, направленных на обогащение арифметического языка школьников [3].

Таким образом, среди основных особенностей мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью можно выделить следующие:

- нарушение всех мыслительных операций;
- сниженная активность мыслительных процессов;
- низкая мотивация мыслительной деятельности;
- неосознанность и хаотичность действий в процессе решения;
- некритичность мышления;
- тугоподвижность, непоследовательность мышления;
- слабая регулирующая роль мышления.

Знание особенностей мыслительной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью поможет реализации главной цели, стоящей перед школами для таких детей – по возможности всестороннее развитие учеников, подготовка их к жизни и труду, к интеграции в общество.

#### Список цитированных источников

1. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики: Учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Еремина. – М.: Академия. - 2006. – 224 с.
2. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: Учеб. пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д.: Феникс. - 2006. – 381 с.
3. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслини, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. - 2002. – 480 с.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение. - 1986. – 192 с.
5. Усанова, О.Н. Специальная психология: учебное пособие / О.Н. Усанова. СПб: «Питер». - 2008. - 400 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Комиссарова О.Ю., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: И.Б. Белякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Х.С. Замский, Л.В. Занков, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др. Память представляет собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами и личностью в целом.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большей степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание) у детей данной категории имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается снижение продуктивного запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень контроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания. (Л.С. Выготский, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед и др.) [3].

Одной из важных характеристик памяти является ее объем. Объем запоминания школьниками с интеллектуальной недостаточностью материала существенно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. Объем кратковременной памяти учеников с интеллектуальной недостаточностью, сохраняющей информацию в интервале от нескольких секунд до нескольких минут, меньше, чем у учащихся массовой общеобразовательной школы. Если у школьников с интеллектуальной недостаточностью младших классов он обычно составляет 3 единицы (это могут быть слова, предметы или их изображения), у старшеклассников — 5 единиц, то у младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием  $7 \pm 2$  единицы [2, с.69], [4, с.55].

При запоминании снижение проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для первоначальной ориентировки в задании; в необходимости постоянного побуждения извне к припоминанию; в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание; в резко сниженном уровне самоконтроля. (Н.В. Бабкина, Н.Г. Лутонян, Н.Г. Морозова и др.) [3].

Изучением роли повторения в процессе обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались Л.В. Занков, Б.И. Пинский, Х.С. Замский. Как показали исследования Х.С. Замского, школьники с интеллектуальной недостаточностью усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Повторение должно проводиться чаще в первые дни после знакомства учеников с материалом, когда забывание наиболее интенсивно. Оно, конечно, не должно прекращаться и в дальнейшем, но количество по-



вторений может быть уменьшено [1].

Школьники с интеллектуальной недостаточностью успешнее запоминают повествовательные тексты, чем описательные, так как по характеру содержания первые более доступны для понимания (А.Т.Токомбаева, Н.К.Тхинь). Заучивание стихотворений протекает у учащихся успешнее, чем запоминание прозы, что обусловлено наличием в поэтическом тексте рифмы и ритма, облегчающих этот процесс (И.В. Белякова).

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, представляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом умственно отстающие дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к подобным привнесениям. Учащиеся с преобладанием процессов торможения запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Кроме перечисленных особенностей памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью (замедленность, непрочность запоминания, быстрота забывания, неумение пользоваться рациональными приемами повторения), следует отметить также особенности произвольного и произвольного запоминания. В процессе произвольного запоминания перед ребенком стоит специальная задача, требующая заучивания материала, для чего ему необходимо использовать разные приемы, способствующие усвоению школьных знаний. В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Произвольное запоминание осуществляется как бы само собой, при отсутствии установки на запоминание [1]. Как правило, произвольно дети запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, например крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они рассматривают и словесно характеризуют.

Продуктивность произвольного запоминания школьников с интеллектуальной недостаточностью зависит также от характера выполняемой ими работы и ориентировки в ней. В тех случаях, когда их деятельность носит активный характер, требует некоторых интеллектуальных усилий, результат оказывается более высоким. Для успешного произвольного запоминания определенных сторон и свойств материала важно, чтобы они были значимы для выполняемой задачи. Иначе присущие материалу свойства и особенности не осознаются даже старшеклассниками и не запоминаются ими, несмотря на большое число повторений (Б.И. Пинский).

Наибольшее число исследований в специальной психологии посвящено изучению произвольного запоминания, поскольку переход ребенка к такому запоминанию, по мнению Л.С. Выготского, один из существенных показателей его умственного развития [5]. Одна из особенностей памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью - характерное соотношение продуктивности произвольной и произвольной памяти. По данным Б.И. Пинского, даже у учащихся V—VI классов в этих показателях нет больших различий. При репродуцировании текста, воспринятого произвольно, школьники воспроизводят 40 % смысловых единиц, а при репродуцировании словесного материала, произвольно запоминаемого — 46,4 % смысловых единиц. У школьников с интеллектуальной недостаточностью не столь

заметно преимущество произвольного запоминания, как у нормально развивающихся учеников.

Продуктивность произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются школьники с интеллектуальной недостаточностью. Если мотивы оказываются значимыми для этой категории учеников, то продуктивность их мнемической деятельности, как правило, возрастает. В тех случаях, когда у школьников нет достаточно сильных мотивов, продуктивность их мнемической деятельности оказывается на более низком уровне. В процессе коррекционного обучения наблюдается существенное развитие произвольного запоминания. Причем с возрастом оно становится все более качественным.

Изучением памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью также занимался Л.В. Занков. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредствованного, т.е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т.е. по мере обучения во вспомогательной школе, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью не менее нарушенным оказывается и процесс воспроизведения материала. Воспроизведение – это один из процессов памяти, при котором актуализируются ранее образовавшиеся в коре головного мозга связи. Оно происходит при отсутствии объекта, вызвавшего соответствующие следы памяти. Воспроизведение дает возможность судить о качестве запоминания: насколько успешно ученики усвоили тот или иной материал. Из-за непонимания логики событий воспроизведение детей с интеллектуальной недостаточностью носит бессмысленный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей данной категории к ошибкам при воспроизведении.

Особенности воспроизведения текстов школьниками с интеллектуальной недостаточностью изучались многими психологами (Л.В. Занков, И.М. Соловьев, М.М. Нудельман, Г.М. Дульнев) [5].

Исследования Л.В. Занкова, Х.С. Замского показали, что при воспроизведении рассказов школьники с интеллектуальной недостаточностью повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Они допускают пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших школьников ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников.

Для учащихся младших классов также характерным является то, что они не умеют пользоваться хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они далеко не всегда соотносят условие задания с теми сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи сведения.

Вместе с тем память школьников с интеллектуальной недостаточностью под воздействием специального обучения развивается. Л.В. Занков де-

лает важный вывод о том, что совершенствование памяти детей с интеллектуальной недостаточностью в школьном возрасте происходит прежде всего за счет развития высших ее функций. Особенно заметный качественный скачок в деятельности памяти наблюдается у учащихся 11—12 лет, когда проявляется сложное взаимодействие памяти, мышления и воли. К 13—14 годам школьники с интеллектуальной недостаточностью более или менее успешно могут самостоятельно использовать разные логические приемы, позволяющие им улучшить результаты запоминания, а к 15 годам они по умению осмысленно запоминать материал начинают приближаться к своим нормально развивающимся сверстникам [2].

Таким образом, все процессы памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью имеют особенности, которые проявляются как в усвоении нового материала, так и при его воспроизведении. Большую роль играет коррекционная работа, которая при правильном проведении сглаживает эти особенности.

Список цитированных источников

1. Григонис, А.В. Преднамеренное и непреднамеренное запоминание учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1979. - № 6. – С.15-21.
2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М., 2007. – 464 с.
5. Хайрушева, С.Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С.Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. - 2007. - №1. – С.59 - 64.

## **АКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ В ИГРЕ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ)**

Корпущенко А.Ю., УО «ВГУ им. П. М. Машерова»  
Научный руководитель: Харитоновна Е.А.,  
кандидат педагогических наук, доцент

Целью экспериментального исследования было изучение особенностей высказываний, обслуживающих игровую деятельность, выявление взаимосвязи между уровнем сформированности фразовой речи и уровнем развития игры у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Использовался метод наблюдения в естественных условиях группы детского сада. Игрушки и игровые предметы были сюжетно связаны и сгруппированы соответственно нескольким игровым ситуациям: "Дочки-матери", "Магазин", "Больница", "Транспорт". В игровом уголке находились сюжетные игрушки (куклы, посуда, мебель, машины, весы, телефон, аптечка и др.), а также неоформленные (шарики, кубики, палочки, коробочки, катушки и др.). Кроме того, имелись игрушки, не сгруппированные тематически, но позволяющие организовать игры на другие сюжеты (комплект для парикмахерской, игрушки, изображающие различных животных, машины и др.).

Наблюдение проводилось в течение 10 дней в каждой группе. Во время эксперимента фиксировались все действия и высказывания испытуе-

мых. В течение дня каждый ребенок принимал участие в четырех экспериментальных ситуациях.

В первой экспериментальной ситуации экспериментатор по отношению к детям занимал позицию наблюдателя: незаметно наблюдал за игрой детей, не вмешиваясь в ее естественный ход. Все высказывания и действия детей фиксировались. В тех случаях, когда дети брали игрушки и совершали с ними действия или занимались в игровом уголке, взрослый подходил к ним и задавал вопрос: "Что ты сейчас делаешь?"

Через некоторое время (15-20 минут) организовывалась вторая экспериментальная ситуация. Речевые высказывания и особенности игровой деятельности фиксировались в условиях побуждения к игре. Экспериментатор предлагал детям поиграть в какую-нибудь игру, во что они хотят. Он указывал, что для игры можно использовать все предметы, которые находятся в игровом уголке.

Если в течение 5-10 минут дети не начинали играть, то создавалась третья экспериментальная ситуация. Взрослый сам называл ту или иную игру ("Дочки-матери", "Магазин", "Больница", "Транспорт"), т.е. определял тему игры, и предлагал подобрать к ней игрушки.

Если и в этом случае сюжетная игра не возникала, то предлагалась четвертая экспериментальная ситуация. Экспериментатор не только обозначал сюжет игры, но и предлагал основную линию его реализации, выбирал участников игры, вычленял основные персонажи и распределял роли, т.е. брал на себя весь организационный этап.

Мы выделили параметры, по которым фиксировался ход экспериментального исследования и проводился анализ полученных данных. Поскольку изучались особенности высказываний детей в рамках игровой деятельности, то выделялись не только параметры, касающиеся развития фразовой речи, но и параметры игрового поведения.

Анализ высказываний детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводился по таким параметрам: уровень речевой активности (при этом под речевой активностью мы понимали меру участия фразовой речи в игровой деятельности); функциональное содержание высказываний с указанием признака обращенности; коммуникативные типы высказываний; объем и структурно-семантическая характеристика высказываний.

Под речевым высказыванием ребенка подразумевалась минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или отдельное слово), обладающее смысловой и интонационной законченностью, т.е. предложение. Будучи единицей общения, предложение также являлось единицей формирования и выражения мысли.

Согласно задачам исследования мы определяли особенности высказываний в рамках игровой деятельности у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи второго уровня по выделенным параметрам.

Исследование выявило, что испытуемые по своей инициативе прибегали к речи крайне редко и играли с игрушками, преимущественно молча, иногда сопровождая свои действия звукоподражаниями, эмоциональными восклицаниями.

Одиночные игры протекали с малым участием в них речи. Так, Саша Д. кормит куклу и произносит: "Ам-ам-ам". Олег Б. катает машину и изображает ее шум: "Ж-ж-ж". Сережа Х. расставляет игрушечную посуду: "Сюда тасейки" (Сюда тарелки).

В случае необходимости обращения к сверстнику или взрослому дети старались избегать речевого общения и использовали безречевые средства: мимику, улыбку, вопросительный взгляд, жест-просьбу, жест-указатель, выразительные движения, приближение, вручение игрушки и т.д. Так, Игорь А. подошел к воспитательнице, подал ей машину и отвалившееся колесо, стоит молча и ждет, когда воспитательница починит и вернет машину. Саша Д. хочет показать Диме Ю. сделанный из конструктора поезд, берет его за руку и ведет к игрушке.

В ряде случаев общение со сверстниками и взрослыми протекало и в речевой форме. Оно возникало эпизодически и главным образом по поводу игры, но не в связи с ролью. Высказывания носили эмоциональный характер и обычно сопровождали ознакомительные и манипулятивные действия с игрушкой. Чаще всего речь использовалась с целью привлечь внимание сверстника к своей игрушке, завладеть игрушкой, например: "Я во!", "А у меня во то!" (А у меня вот что!), "Не бей" (Не бери), "А дайте мне", "Хочу с машиной играть" (Хочу с машиной играть).

Ролевые высказывания в играх были представлены незначительно: "На есе!" (На еще!), "Подождите", "Конфеты тоже?".

Речевая активность детей в процессе игры оказалась крайне низкой: в течение игрового часа дети произносили всего несколько высказываний или же весь игровой час действовали с игрушками молча.

Низкую речевую активность детей с речевым недоразвитием мы связываем, с одной стороны, с уровнем развития их речи и ограниченностью опыта речевого общения, а с другой стороны, с особенностями их игры, которая носила действенный характер и была непродолжительна во времени. Дети не достигли того уровня сюжетно-ролевой игры, который предполагает активное применение речи для развертывания сюжета.

Анализ экспериментального материала позволил нам выделить две подгруппы детей, различающихся по активности пользования фразовой речью.

За единицу речевой активности мы выбрали высказывание ребенка. Были определены показатели речевой активности: количество речевых высказываний и среднее количество высказываний, произнесенных ребенком в течение часа, а также качественная характеристика (содержание). Показателем речевой активности выступал и способ общения: невербальный (эмоционально-жестовый) или вербальный.

Абсолютная единица среднего количества вербальных высказываний ребенка в течение игрового часа определялась нами по формуле:

$$A_0 = \frac{A_1 + A_2 + \dots + A_n}{S_n},$$

где  $A_0$  - среднее количество вербальных высказываний одного ребенка в течение часа,  $n$  - порядковый номер ребенка,  $A_1 + A_2 + \dots + A_n$  - сумма всех вербальных высказываний детей в течение часа,  $S_n$  - количество детей.

Речевые проявления детей первой подгруппы (15 человек) при рассмотрении игрушек или в момент действия с ними были единичными, имели смысл эмоционального отношения ребенка к игрушке и представляли собой отдельные восклицания типа "у", "ай", "ой", звукоподражания, лепетные слова. Эти дети хорошо понимали речь взрослого, сверстников, но сами речевой активности не проявляли. Их речь носила ситуативный характер. В

речи преобладали слова-предложения. В общении они практически не называли игрушки и производимые с ними действия, заменяли их указательными словами и жестами.

Каждый ребенок первой подгруппы в среднем произносил в течение часа от 1,8 (в первой экспериментальной ситуации) до 6,2 высказываний (в четвертой экспериментальной ситуации).

Дети, составившие вторую подгруппу (12 человек), иногда сопровождали игровые действия короткими высказываниями из 2-3 слов, например: "Кука кусать" (Кукла хочет кушать), "Стоик там" (Столик там), "Кука денет пато" (Кукла оденет пальто). У отдельных детей отмечались единичные случаи ролевой речи, например: "Падешь колу" (Пойдешь в школу), "На кахетку" (На конфетку). В ряде случаев дети обращались к взрослому с вопросами "Что это?", "Кто это?". Речь у них достаточно эмоциональна, интонационно выразительна. У этих детей преобладал вербальный способ общения.

Каждый ребенок этой подгруппы в среднем произносил в течение часа от 4 (в первой экспериментальной ситуации) до 10,5 высказываний (в четвертой экспериментальной ситуации).

Выделенные подгруппы мы условно обозначили как разные уровни речевой активности: первый и второй.

Данные исследования речевой активности детей в игре приведены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

**Среднее количество инициативных высказываний одного ребенка в игре (в течение часа)**

Экспериментальные ситуации	Подгруппы детей по активному пользованию фразовой речью (уровни речевой активности)	Количество высказываний	
		Всего	В среднем на одного ребенка
Первая	1	27	1,8
	2	48	4
Вторая	1	45	3
	2	72	6
Третья	1	78	5,2
	2	96	8
Четвертая	1	93	6,2
	2	126	10,5

Как видно из данных таблицы 1.1, речевая активность детей возрастала от первой экспериментальной ситуации к четвертой, т.е. по мере развертывания активизирующего общения взрослого с детьми. Проведенный анализ показал, что у детей с недоразвитием речи прослеживается влияние характера игрового действия на структуру высказывания. Результаты экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы:

- дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют специфические особенности использования фразовой речи в процессе игровой деятельности;

- у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи про-

слеживается взаимосвязь между уровнем сформированности фразовой речи в контексте игры и уровнем развития игровой деятельности: чем выше уровень сформированности фразовой речи в игре, тем выше уровень развития игровой деятельности.

Полученные материалы привели к убеждению, что развитие фразовой речи в тесной связи с игровой деятельностью у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из путей совершенствования работы над фразой и повышения эффективности всей коррекционно-педагогической работы по преодолению общего недоразвития речи у этих детей.

#### Список цитированных источников

1. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. М.Ф. Фомичева Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб пособие для студ. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; под ред. Т. В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда.- 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1990. - 239 с.
4. Комарова Н. Ф. Особенности формирования и развития сюжетно- ролевой игры детей младшего и среднего дошкольного возраста: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01.-М., 1988. -218 с.
5. Кравцов Г. Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников// Игра и развитие личности дошкольника: Сб. научн. тр./ Под ред. Г.Г. Кравцова (отв.ред.) и др.- М.: Изд - во. АПН СССР, 1990. - с. 4-18.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»**

Кулешевич А.Ю., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Проблема экологического воспитания для педагогики не новая. В законе «Об образовании в Республике Беларусь» формирование экологического сознания подрастающего поколения определено как одна из ведущих целей всей системы обучения. Это положение получило дальнейшее развитие в Концепции образования и воспитания в Беларуси, где указывается на необходимость повышения экологической направленности обучения и воспитания, формирования у детей навыков ответственного и рационального использования природных ресурсов.

В рамках общей и коррекционной педагогики данной проблемой занимаются И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Г. Суравегина, А.А. Плешаков, Титова М.Ф., Серединская О.Х., И.Ф. Харламов, О.С. Богданова, В.И. Петрова, И.А. Каиров, Л.Ф. Островская, Лещинская Т.Л., Касымова А.Н. и др.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием надо понимать единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологические представления формируются на уроках природоведения. Цель экологического воспитания - формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов

пов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности.

Реализация задач экологического воспитания младших школьников с интеллектуальной задачей осуществляется и на уроках по предмету «Человек и мир». Предмет «Человек и мир» является пропедевтическим этапом формирования у учащихся младших классов вспомогательной школы жизненной компетенции. Он не является только начальным звеном естествознания и географии и разделом по развитию речи, так как имеет определенное важное самостоятельное содержание, позволяющее знакомить учащихся с объектами и явлениями окружающего мира, с правилами поведения в обществе.

Экологическому воспитанию во вспомогательной школе придается огромное значение. Изучение природы вооружает учащихся природоведческими знаниями и умениями, содействует развитию их познавательных способностей; оно необходимо для гармонического развития личности [6].

Дерябло С.Д. отмечает, что цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве следующих задач:

- образовательных - формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения;
- воспитательных - формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни;
- развивающих - развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности), нравственного (воли и настойчивости) [1].

Процесс экологического воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется противоречием между интенсивностью освоения ребенком окружающего мира, накопления личного опыта и эффективностью целенаправленных воздействий. Последние, как правило, отступают на второй план перед «стихийным» влиянием окружающей среды. Вспомогательная школа, как и массовая, призвана дать учащимся с интеллектуальной недостаточностью прочные знания основ наук о природе, вооружить средствами самообразования и подготовить их к труду. Важнейшим требованием в свете идей, которыми руководствуется современная школа, является повышение научного уровня преподавания. Это требование в равной мере распространяется на содержание и методы изучения природы. В содержании обучения особое внимание уделяется работе над обобщениями. В этой связи большое значение приобретают речь и умственное развитие учащихся. Методы обучения должны быть нацелены на активное и сознательное усвоение природоведческого материала, на развитие познавательных способностей учащихся.

Процесс освоения ребенком с интеллектуальной недостаточностью окружающего мира, как и процесс развития личности, является непрерывным и, как уже было отмечено, отличается своей интенсивностью. В связи с этим в экологическом воспитании школьников с интеллектуальной недостаточностью особо важен принцип «опережающего педагогического воздействия», лишь следуя которому возможно обеспечить ребенку позитивный



опыт взаимодействия с окружающей средой и «удержать» в системе целенаправленных воздействий. Принцип «опережения» должен распространяться и на содержание процесса, и формы организации деятельности детей. Однако, по мнению Кирилловой З.А., важнейшей закономерностью процесса экологического воспитания младших школьников, выступающей следствием происходящего в данном возрасте осознанного восприятия окружающего мира, является постепенное преодоление ребенком с интеллектуальной недостаточностью мифологического мироощущения, выделение природы и самого себя как самостоятельных объектов и переход к осознанному взаимодействию с окружающей средой. При этом интенсивность эмоционально-чувственного восприятия не снижается на протяжении всего возрастного периода [4].

Жигар В.В. считает, что в формировании экологического сознания школьников большую роль играет их общественно полезный труд природоохранного характера. С природоохранной деятельностью детей неразрывно связана краеведческая работа. Она приучает школьников соблюдать правила поведения в местах отдыха, в лесах и на реках, вести наблюдения за состоянием природы, накапливать впечатления для художественного выражения в собственном литературном, музыкальном, изобразительном творчестве [2].

Зверев И.Д. отмечает, что немалую помощь в экологическом воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью оказывают средства массовой информации. Детская и юношеская литература, газеты и журналы уделяют много внимания воспитанию бережного отношения к природе. Радио и телевидение организуют детскую природоохранную деятельность: разъясняют, как зимой помогать животным и птицам, как ухаживать за домашними животными и растениями, как следить за чистотой леса, парка, реки [3].

Вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью жизненно необходимых умений и навыков приспособленности к жизни в обществе, снижение зависимости от посторонней помощи составляют важный аспект социальной адаптации таких детей. Содержание и организация их обучения усложняются необходимостью коррекции познавательной деятельности.

Цель курса «Человек и мир»: формирование первоначальных знаний о природе и обществе, воспитание нравственных отношений школьников к окружающей среде, своему организму, подготовка учащихся к расширению и углублению знаний и природе и обществу на последующих этапах обучения.

Содержательный компонент программы каждого класса представлен тремя основными разделами:

- I. Человек и общество;
- II. Человек и природа;
- III. Человек и его здоровье.

Главной задачей уроков по предмету «Человек и мир» является расширение, уточнение и систематизация знаний об обществе, человеке и природе в тесной взаимосвязи с формированием приемов и способов познавательной деятельности. Предмет «Человек и мир» системно формирует знания детей и позволяет реализовать коррекционно-развивающую функцию обучения и первичную социализацию детей с интеллектуальной недостаточностью. В основу блока «Человек и природа» положена концепция экологического образования и воспитания младших школьников. Наряду с решением

задач умственного, эстетического, нравственного, патриотического воспитания важной задачей блока является задача формирования основ экологической культуры младших школьников. Известно, что человек, обладающий экологической культурой, все виды деятельности в природе подчиняет законам рационального природопользования, заботится о сохранении и улучшении окружающей среды.

Формированию экологической культуры способствует также уяснение детьми всесторонней ценности природы. Красной нитью через все содержание обучения и воспитания должен проходить гуманистический мотив охраны природы. Следует подчеркивать эстетическую, санитарно-гигиеническую, научно-познавательную ценность природы. При ознакомлении с любым объектом природы внимание детей обращается на его красоту и неповторимость. Ибо именно эстетическое восприятие природы формирует осознание обязанности человека – беречь эту красоту и неповторимость.

Большая роль в становлении ответственного отношения к природе принадлежит практической деятельности младших школьников. Она должна планироваться на каждой экскурсии, а также в повседневной жизни младших школьников.

Формирование экологических понятий у младших школьников в курсе «Человек и мир» происходит на основе расширения экологических представлений, их конкретизации, иллюстрирования значительным числом ярких, доступных примеров. С самых первых уроков «Человек и мир» человек, природа и общество рассматриваются в их неразрывном, органичном единстве. Это позволяет уже на самом раннем этапе школьного обучения начать формировать у детей целостного нравственно-экологического представления об окружающем мире, о месте в нём человека. Следовательно, воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет ученикам усваивать правила и нормы поведения в природе. Последние, в свою очередь, не будут голословными утверждениями, а будут осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика.

Получая определенную систему знаний на уроках «Человек и мир» ученики также могут усвоить нормы и правила нравственно-экологического поведения в природе, так как через экологическое просвещение воспитывается ответственное отношение к природе. Но нормы и правила поведения будут плохо усвоены, если не будут учитываться условия экологического воспитания, выделенные Косымовой А.Н.:

- экологическое воспитание учащихся должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов.
- надо активно вовлекать младших школьников в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: это внутреннее и внешнее озеленение школы, сквера, уход за цветниками, шефство над лесными участками там, где лес находится близко от школы, сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений, уборка валежника, охрана и подкормка птиц, шефство над памятниками природы в ходе изучения родного края и тому подобное [5].

Таким образом, введение в начальные классы нового учебного предмета «Человек и мир» дает возможность усилить экологическую направлен-

ность обучения и воспитания школьников. В частности, его блок «Природа и человек» позволит систематизировать процесс приобретения знаний о природе, ее взаимосвязях, показать природные особенности родного края и республики, важность охраны окружающей среды, однако этот предмет не в состоянии с достаточной полнотой решить проблему экологического воспитания.

Список цитированных источников

1. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясин . – Ростов-на-Дону, 1996. – 125 с.
2. Жигар, В.В. Роль кружковой работы в экологическом воспитании детей с особенностями психофизического развития / В.В. Жигар // Дефекталогия. – 2006. – № 6. – С. 23-30.
3. Зверев, И.Д. Охрана природы и экологическое воспитание / И.Д. Зверев // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 30-35.
4. Кириллова, З.А. Экологическое образование и воспитание школьников в процессе изучения природы / З.А. Кириллова // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 25-27.
5. Косымова, А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А.Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 6. – С.30-36.
6. Титова, М.Ф. Изучение природы в 1-4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I-II вида / М.Ф. Титова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 248 с.

## ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лазутина Е.И., УО «МГУ им. А.А. Кулешова»  
Научный руководитель: Шергилашвили Ю.К.,  
кандидат педагогических наук, доцент

Речь – сложная и специально организованная форма психической деятельности принимает участие в мыслительных процессах и является регулятором человеческого поведения.

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция — назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, так и обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются.

Диалогическая речь представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые-лингвисты называют диалог естественной первичной формой языкового общения.

Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно отметить, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть не полной, сокращенной, иногда фрагментарной.

Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отлича-

ется произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора [1,108].

Овладение диалогической речью - необходимое условие полноценного социального развития ребенка. Развитый диалог позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети достигают больших успехов в развитии диалогической речи в условиях социального благополучия, которое подразумевает, что окружающие их взрослые (в первую очередь семья) относятся к ним с чувством любви и уважения, а также когда взрослые считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда взрослые не только говорят сами, но и умеют слушать своего ребенка, занимая позицию тактичного собеседника [2, 20].

Среди всего контингента дошкольников многочисленную группу составляют дети с нарушением развития в числе которых можно выделить детей с недостатками речи.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом — речевая аномалия, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы. Характерным является системное нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. Общее недоразвитие речи у дошкольников может проявляться от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Типичным является позднее развитие речи, ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм.[3,с.3]

Самостоятельный свободный от участия взрослых диалог старших дошкольников с ОНР характеризуется следующими тенденциями. Инициативные высказывания детей носят характер побуждений, вопросов, сообщений, при заметном преобладании последних.

Сообщения, в большинстве случаев, имеют вид экспликации детьми собственных действий и намерений. Реплики партнеров, в данном случае, чередуются во времени и не требуют реакции собеседника.

Дети игнорируют тематические элементы в репликах друг друга, и их общение складывается по типу “ложных диалогов”. С наличием их выраженного количества связана основная черта самостоятельного общения испытуемых - его непродуктивность.

Высказывания в рамках инициативных побуждений, в основном, имеют должествующую модальность и представляют собой вербальное требование ответного действия или его запрет. Основным вариантом ответа на категоричную форму побуждения является действие или отказ от него, что вызывает появление в речи детей неполных диалогических единств, т.е. вербальный стимул вызывает невербальную реакцию. Крайне незначительными в речи испытуемых оказываются вопросы. Их количественный анализ выявляет заметное преобладание вопросов общего типа, требующих односложных и невербальных ответов и вопросительно-побудительных конструкций. В последнем случае смысл вопроса - запрос необходимой информации - частично утрачивается, и возможной реакцией было действие. Отмечается стереотипия в построении вопросов и, соответственно, ответов, что

приводит к быстрому свертыванию диалогов.

Выявленные особенности инициаций, а именно, экспликация собственных действий и намерений в рамках сообщений; долженствующая модальность побуждений; преобладание побудительно-вопросительных конструкций и вопросов общего типа - существенно ограничивает вариативность ответов. Необязательность реакции на стимул, возможность ответа на него действием объясняют отсутствие баланса между инициативными и реактивными высказываниями. Использование непродуктивных инициаций и, соответственно, реакций, а также подмена отдаленных целей коммуникации ближайшими, непосредственно выражаемыми говорящим, определяют и крайнюю неустойчивость общения, которое, ввиду отсутствия подлинных диалогов, имеет вид лишь диалогических единств и микродиалогов. Образование последних происходит преимущественно за счет одностороннего вербального стимулирования одного партнера другим. Данный факт свидетельствует об отсутствии смены речевой инициативы в беседе и, соответственно, различной степени активности партнеров. [4,59]

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития детей с ОНР. Они испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов и взрослых к этой стороне поведения, активная помощь в овладении искусством речевого общения.

Её успешное решение зависит от многих условий: речевой сферы, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка, которые педагоги, родители учитывают в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Заметное снижение потребности в контакте, изолированность от коллектива сверстников, характерные для детей с речевыми нарушениями, ставят педагогов перед необходимостью поиска путей воздействия на коммуникативные процессы.

#### Список цитированных источников

1. Якубинский, Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. – 208 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. - М., 1991. – 44 с.
4. Логопедия: учебник для студ. дефект. ф-тов пед. вузов / под ред. О. В. Правдиной. – М.: Просвещение, 1972. – 272 с.

## **ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Ланцунцевич Ж.А., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

На данный момент приоритетным направлением в системе специального образования является проблема изучения и развития речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Специфика современного этапа разработки этой проблемы заключается в многоас-

пектном изучении процесса общения в теоретическом, эмпирическом, прикладном аспектах, затрагивающем не только общую, но и детскую, возрастную, педагогическую, социальную психологию.

Наибольшую известность в области детской и педагогической психологии получили исследования Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной и др.; в социальной психологии работы Л.П. Буевой, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина и др.; в психолингвистике - Т.В. Ахутиной, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Т.Н. Ушаковой и др. Ряд исследований имеет место и в области педагогики (Т.Е. Конникова, Х.Й. Леймите, А.В. Киричук и др.).

О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорилось во многих работах различных авторов (А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). В исследованиях дефектологов также обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, М.П. Феофанов и др.).

Говоря о речевой коммуникации, подразумевают, что это вид вербальной коммуникации, где передача информации происходит при помощи слов. Система, обеспечивающая речевую коммуникацию – человеческий язык. Следует остановиться на самых общих коммуникативных характеристиках речи.

С точки зрения теории коммуникации, речь включается в единый коммуникативный акт и проявляет следующие свойства:

- речь является частью коммуникативной культуры и культуры вообще;
- речь способствует формированию общественной роли (social identity) коммуниканта;
- с помощью речи осуществляется взаимное общественное признание коммуникантов;
- в речевой коммуникации создаются социальные значения.

Языковая коммуникация имеет целый ряд наименований: речевая коммуникация, вербальная коммуникация, речевое общение, вербальное общение, речевая деятельность, речь.

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.). Исследования в области коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Вярнен, Е.И. Разуван и др.). Но, к сожалению, в этих исследованиях рассматриваются отдельные стороны процесса общения школьников с интеллектуальной недостаточностью и специфика коррекционно-развивающего воздействия на речевую коммуникацию

данной категории учащихся в процессе их целенаправленного обучения раскрыта недостаточно. Поэтому мы посчитали целесообразным и актуальным провести исследования с целью расширения представлений об особенностях речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработки психолого-педагогических рекомендаций по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также разработки коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативных навыков с дальнейшей апробацией в специальных учреждениях. Базой для проведения исследования являлись: вспомогательная школа №26 г. Витебска и средняя общеобразовательная школа № 38 г. Витебска. На различных этапах экспериментальной проверки участвовало всего 30 школьников младших классов: 10 - младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью; 10 – младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи; 10 – нормально развивающиеся младшие школьники.

Для проведения исследования нами была выбрана методика, предложенная Е.С. Унковской: учащиеся были поделены на пары, которым давалось следующее задание: демонстрировалась предметная картинка с изображением животного, затем предлагалось собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей [1]. Задания подбирались гибко, в соответствии с возможностями детей. Протоколировались высказывания детей, которыми они сопровождали свою совместную деятельность.

Проанализировав результаты коммуникативного процесса, зафиксированные в протоколах, мы определили уровень владения коммуникативными умениями и получили конкретные речевые образцы реплик младших школьников.

Результаты исследования показывают, что уровень владения универсальными средствами коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи несколько выше, чем у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются грубые нарушения звукопроизносительной стороны слова, нечеткость выражения своих мыслей, нарушения правильного построения высказывания. Эти дети более активны в процессе коммуникации, заинтересованы в поддержании беседы, стремятся к сотрудничеству, более охотно прислушиваются к замечаниям соседа. Также как и для учащихся вспомогательной школы, так и для данной категории детей, наблюдается использование в речи грубых слов и выражений, нецензурных слов.

Поэтому, для обеих групп младших школьников требуется органично включить наиболее эффективные формы работы по развитию речевой коммуникации (диалоги, сюжетно-ролевые игры, драматизация, использование житейских ситуаций и др.). Комплексное, поэтапное обучение навыкам общения с использованием моделирования речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной способности детей со стойкой речевой патологией и повышает эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на преодоление общего недоразвития речи.

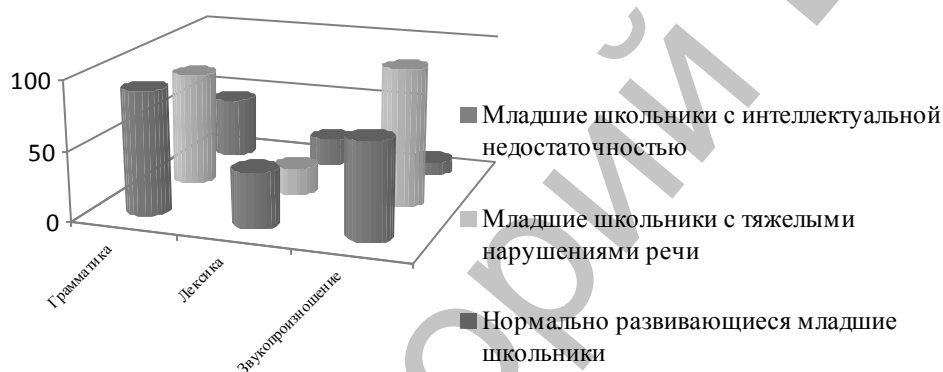
Нормально развивающиеся младшие школьники имеют достаточно сформированные коммуникативные навыки. У них словарный запас значительно выше, чем у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Существен-

ные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника выражены практически в полной мере. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, т.е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности.

Уровень развития оперативных умений младших школьников различных категорий представлены в диаграмме 1.

**Диаграмма 1**

Уровень развития оперативных умений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и нормально развивающихся младших школьников.



Таким образом, коммуникативное развитие, основывающееся на интеллектуальном развитии, и, в частности, на развитии понятийного мышления, речемыслительной деятельности субъекта, означает становление всех речевых процессов, при помощи которых реализуется коммуникация, или точнее, видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма. Понятие коммуникативного развития включает в себя становление как речемыслительной, так и коммуникативной деятельности, т.е. формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, следует говорить о прямой зависимости интеллектуального развития детей на формирование коммуникативных навыков. Чем ниже интеллектуальное развитие ребенка, тем ниже его владение коммуникативными навыками.

Повышение уровня развития речевой коммуникации выступает как самостоятельной целью, так и средством, позволяющим добиться значительных успехов во всех сферах развития и коррекции школьника с интеллектуальной недостаточностью.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод о необходимости проведения специальной работы по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю.



Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, М.П. Феофанов и др.). С учетом данных рекомендаций нами был осуществлен подбор упражнений и заданий по развитию речевой коммуникации, которые могут быть использованы практическим психологом в рамках коррекционно-развивающей деятельности.

На основании данного материала была разработана коррекционно-развивающая программа «Чудесная страна Понимания» по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, рекомендованная педагогам-психологам вспомогательных школ, которая в 2010–2011 учебном году проходит апробацию в младших классах УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26».

#### Список цитированных источников

1. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА – М, 2008. – 272с.
2. Унковская, Е.С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида / Е.С. Унковская // Дефектология. – 2009, - № 4, - С.19-27.
3. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология). - М., 2002.
4. Роготнева Е.Н. Речевая коммуникация: учебное пособие / Е.Н. Роготнева. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 60с.

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ**

Лапина Т.Р., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
Мартинovich Н.Е., ст. преподаватель, зам. декана по ВР

Кризис современного общества порождает не только конфликты поколений, но и распад общества, его социальных институтов. Негативные последствия неблагополучия в обществе проектируются на семью как на основной и наиболее уязвимый социальный институт. Законодательные акты, лежащие в основе социальной политики государства в отношении детей, нацелены на сохранение семьи.

С ростом числа семей, находящихся в социально опасном положении, увеличивается количество социальных сирот. Как правило, родители, злоупотребляющие спиртными напитками, наркотиками, ведущие аморальный образ жизни, отказываются от их содержания, воспитания и обучения.

В последние годы в Беларуси многое делается по изменению сложившейся ситуации, улучшению положения всего детского населения страны. Этому во многом способствует созданная и совершенствуемая законодательная и нормативная правовая база. Приоритетным в работе по защите детства является реализация: положений Конвенции о правах ребенка (1989 г.), Закона Республики Беларусь «О правах ребенка» (1993 г.), Кодекса Республики Беларусь о браке и семье (1999 г.), законов «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (2003 г.), «О гарантиях по социальной защите детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (2005 г.), постановлений Совета Министров Республики Беларусь.

Значительным шагом в нормативном обеспечении работы по защите прав детей, повышении ответственности родителей за воспитание детей стало принятие Декрета Президента Республики Беларусь от 24.11.2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», а также Декрет № 5 от 5 мая 2009 г. «О внесении дополнений и изменений в Декрет Президента Республики Беларусь» от 24 ноября 2006 г. № 18.

В то же время следует отметить, что не все законодательные акты срабатывают должным образом и проблема детей, в особенности семей, остается актуальной, требует постоянного анализа и системной работы. Во многих семьях зреют конфликты, усугубляется непонимание между детьми и их родителями. Основными причинами, приносящими несчастье детям, являются пьянство родителей, их аморальный образ жизни, тунеядство. Дети подвергаются различным формам физического и психического насилия в семье, школе, на улице, что нередко приводит к психологическим травмам, их гибели, суицидам.

Не налаженная должным образом работа по выявлению детского неблагополучия приводит к запоздалому вмешательству в проблемы семьи и более трудоемкому их разрешению. В этой связи требуется повышение ответственности специалистов различных учреждений образования - воспитателей, учителей, классных руководителей, кураторов, педагогов социальных, психологов ([2], [33]).

Социально-педагогическая работа направлена на взаимодействие педагога социального с семьей, изучение индивидуальных особенностей каждого ребенка, условий его воспитания и проживания, отношения к учебе и социальному окружению.

Начальным этапом работы с семьей является сбор и анализ информации. Это необходимо для выявления асоциальных семей, имеющих несовершеннолетних детей, и для определения направлений дальнейшей работы.

Для организации работы педагогу социальному необходима определенная информация.

*Информация общего характера* включает:

- адрес проживания и прописка;
- состав семьи: Ф.И.О. родителей и детей, их возраст, национальность;
- сведения из учреждений, свидетельствующие о неблагополучии семьи, например, из КДН, поликлиники и т.д.

*Специальная информация* включает:

- сведения о социальном статусе семьи: полная, неполная, безработная, многодетная, малообеспеченная;
- состояние здоровья, уровень образования, нарушение функций семьи.

*Основными методами сбора информации* являются:

- беседа (с соседями, классным руководителем, родственниками, инспекторами КДН, ИДН и т.д.);
- наблюдение;
- анализ документации (полученной из государственных учреждений органов опеки и попечительства, здравоохранения, народного образования, управления социальной защиты населения и т.д.);
- анкетирование (для проведения уточняющей диагностики индивидуальных особенностей, стиля воспитания в семье, характере внутрисемейных отношений) может проводиться как для отдельных клиентов, так и для всех членов семьи.

Следующий этап работы с семьей - постановка социального диагноза. Целью данного этапа является определение круга проблем, которые испытывает семья и на ликвидацию которых будет направлена деятельность специалистов. Достаточно часто в практике работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, педагоги социальные сталкиваются с двумя «специфическими» для данной категории проблемами: социальной дезадаптацией несовершеннолетних и социальной дезадаптацией семьи.

Социальная дезадаптация несовершеннолетних – следствие деформации процесса социализации ребенка, проявляющееся в его рассогласованности с традициями, нормами, правилами, законами, принятыми в обществе, что приводит к отклоняющемуся поведению, к разрыву социальных связей и отношений со значимыми для ребенка людьми, к ограничению способности выполнять социальные функции ([1], [13]).

Семейная дезадаптация - нарушение взаимоотношений между членами семьи, постоянные деструктивные конфликты между родителями, между родителями и детьми. Частые конфликты в семье приводят к нарушению психического состояния всех ее членов, что особенно сказывается на несовершеннолетних ([1], [14]).

Далее следует этап практической работы с семьей, который выстраивается в соответствии с выявленными проблемами и направлена на устранение причин их возникновения. На этом этапе разрабатывается индивидуальная программа или план работы с семьей, находящейся в социально опасном положении, определяются цели и задачи, формы и методы работы, определяются сроки проведения конкретных мероприятий.

Важным фактором успешности и эффективности работы станет заключение своеобразного договора (устного или письменного) с семьей или отдельными ее членами о совместной деятельности, которая будет направлена на достижение положительных результатов, а ее содержание будет прописано в данном плане.

Цели, задачи и содержание социального воздействия на семью, направленного на оказания ей помощи и преодоление проблем, будут непосредственно определяться причинами их возникновения.

Практическая деятельность позволяет нам выделить наиболее *эффективные методы работы с семьей, находящейся в социально опасном положении:*

- Беседа. Этот метод, во-первых, дает возможность педагогу социальному выяснить трудности данной семьи или ее членов, т.е. является одним из средств диагностики; во-вторых, становится методом воздействия на семью; в-третьих, выполняет консультативную функцию.

- Метод социально-педагогической поддержки. Этот метод применяется, когда ребенок, семья находятся в сложной ситуации. Педагог социальный помогает клиенту проанализировать свое состояние, свое положение в жизни, сформулировать, что нужно в корне изменить, попытаться сформировать жизненную установку.

- Метод социального патронажа. Вид социального обслуживания клиентов и групп риска, преимущественно на дому, заключается в постоянном социальном надзоре, регулярном посещении их лиц социальными работниками, оказании гражданам необходимой поддержки.

- Консультирование. Цель данного метода - эмоциональная поддержка, а также изменение отношения к проблеме ([1], [27]).

Педагог социальный в работе с неблагополучной семьей должен помнить, что его главный аргумент – защита прав и интересов несовершеннолетних.

Регулярное посещение семей, контроль за всем, что происходит и своевременная помощь дают свои результаты. Сотрудничество с семьей в социально опасном положении продолжается, но теперь оно ведется в другом направлении: с родителями проводятся консультации по вопросам воспитания и контроля за учебной деятельностью детей.

Результатом практической работы с семьей, находящейся в социально опасном положении, является решение проблем семьи и, как следствие, социальная адаптация и изменение статуса семьи, ее членов.

Очень сложно добиться высокой эффективности социально-педагогической работы с такой категорией, как семьи, находящиеся в социально опасном положении. Необходима мотивация, даже незначительная, самих членов семьи на положительные изменения в семейной ситуации, а также системность и комплексность социально-педагогической помощи со стороны специалистов социальных учреждений ([2], [35]).

Таким образом, в повседневной жизни наши дети сталкиваются с многообразием проблем, которые в полной мере влияют на их будущее. С учетом этого, главным стержнем профессиональной деятельности каждого педагога социального, педагогических коллективов, учреждений образования по улучшению положения детей должна стать профилактическая направленность всего образовательно-воспитательного процесса при тесном взаимодействии с социальным окружением. Успех в работе с детьми и их родителями, находящимися в социально опасном положении, сразу не придет, нужны ежедневный кропотливый труд и вера в успех.

#### Список цитированных источников

1. Лозовская Е. Г., Фалалева Ю. В. Теоретические основы организации работы с семьями, оказавшимися в социально опасном положении. Учебное пособие. – Волгоград, 2005.
2. Овсиенко Л. П. Взаимодействие социального педагога с семьей, находящейся в социально опасном положении// Социально-педагогическая работа, 2009, №1.

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Линчук М.В., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
Научный руководитель: Лауткина С.В., ст. преподаватель

Актуальность проблемы применения дидактической игры в развитии детей, обучающихся во вспомогательной школе, объясняется социально-гуманистическими тенденциями в современном мире и в Беларуси в частности. Исследователи отмечают у детей с интеллектуальной недостаточностью общее недоразвитие познавательной сферы и задержку в формировании мыслительных операций. Изучением мыслительных операций детей с интеллектуальной недостаточностью занимались А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер и другие. Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции развиваются замедленно и обладают своеобразными чертами.

В связи с особенностями развития дети с интеллектуальной недостаточностью особенно нуждаются в целенаправленном обучении. Они не усваивают общественный опыт спонтанно, особенно в раннем возрасте. Ученые в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения таких детей особую роль играют способы воздействия, направленные на активизацию их познавательной деятельности. Значительное место в процессе обучения занимают дидактические игры.

В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлечшись игрой, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию. Даже самые пассивные из детей включаются в игру с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре.

Переход от дошкольного детства, где доминирует игра, к школьной жизни, где основной деятельностью является учеба, должен быть педагогически продуманным. Изучение развития детей показывает, что в дидактической игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. Л.С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собой всю деятельность ученика. «В школьном возрасте, – говорит он, – игра не умирает, а проникает в отношении к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...» [2, С.76].

Основным типом дидактических игр, используемых в начальных классах, являются игры, формирующие устойчивый интерес к учению и снимающие напряженность, которая возникает в период адаптации ребенка к школьной жизни. Выделяют также и различные классификации дидактических игр. Например, в основу классификации дидактических игр, предложенной Н.И. Бумаженко, положен познавательный интерес детей. В связи с этим выделяются следующие виды игр: 1) интеллектуальные (игры-головоломки, игры-загадки, ребусы, шарады, логические игры, игры-предположения); 2) эмоциональные (игры с народной игрушкой, игры-развлечения, игры-беседы); 3) регулятивные (игры с прятаньем и поиском, настольно-печатные, игры-поручения, игры-соревнования); 4) творческие (игры-фокусы, буриме, игры в фанты, театрализованные); 5) социальные (игры с предметами, игры-экскурсии, игры-путешествия) [1].

При отборе дидактических игр следует учитывать коррекционные цели и особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Дидактические игры кратковременны (10-20 минут), и важно, чтобы все это время не снижалась умственная активность играющих, не падал интерес к поставленной задаче. Особенно важно следить за этим в коллективных играх. Нельзя допустить, чтобы решением задачи был занят один ребенок, а другие бездействовали. Обычно при таком проведении игры дети быстро утомляются от пассивного ожидания. Другая картина наблюдается, если все играющие включены в решение задачи.

В игре детям следует предоставлять большую самостоятельность, в то же время на них нельзя возлагать и большую ответственность. Важно, чтобы дети сами следили за выполнением правил, чтобы каждый участник

игры чувствовал ответственность перед коллективом.

При повторном проведении игры дети усваивают игровые правила, способы действий. Повтором игры мы достигаем одинаково успешного овладения всеми элементами дидактической игры до такой степени, чтобы они перешли в их самостоятельную деятельность. Чтобы повысить активность детей в игре и сохранить к ней продолжительный интерес при ее повторности, дидактические и игровые задачи усложняются. Для этого также вводится новый игровой материал, дополнительные роли, наглядный дидактический материал заменяется словесным и т.д.

Дидактические игры являются средством закрепления, уточнения и расширения знаний, которые дети получают на занятиях. Выше упомянутые игры следует использовать как звено между учебной и самостоятельной игровой деятельностью. Возникая на основе организованного или стихийного обучения, дидактические игры фактически продолжают его в игровой форме. Вместе с тем, в такой игре дети овладевают специфическими способами игровой деятельности – игровыми действиями, игровыми отношениями, игровыми ролями, позволяющими самостоятельно реализовывать свои представления об окружающем предметном мире, деятельности и отношениях людей.

Из всего существующего многообразия различных видов игр именно дидактические игры самым тесным образом связаны с учебно-воспитательным процессом. Они используются в качестве одного из способов обучения различным предметам в начальной школе, в том числе особое место такие игры занимают на уроках математики.

Доказано, что для закрепления навыков счета, порядкового счета, количественного состава числа единиц, определения геометрических фигур, величин предметов, пространственных и временных представлений педагоги широко используют дидактические игры и игровые упражнения отдельно для каждой возрастной группы. Предлагаемые детям задания последовательно, от занятия к занятию, усложняются, что обеспечивает доступность обучения. При переходе к изучению новой темы нельзя забывать о повторении пройденного. Повторение материала в процессе изучения нового не только позволяет углубить знания детей, но и дает возможность легче сосредоточить их внимание на новом.

Подводя итоги, можно констатировать, что материал для работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью дается преимущественно в виде дидактических игр и игровых упражнений. Индивидуальную работу с ребенком можно начать независимо от возраста с того этапа, где имеются наибольшие пробелы в знаниях. Проводя занятия в интересной, увлекательной форме, взрослый, с одной стороны, способствует формированию необходимых представлений и помогает «догнать» товарищей, с другой – воспитывает у ребенка уверенность в своих силах, развивает познавательный интерес.

Таким образом, обучение наиболее продуктивно, если оно идет в контексте практической и игровой деятельности, когда созданы условия, при которых знания, полученные учащимися ранее, становятся необходимыми им, т.к. помогают решить практическую задачу, а потому усваиваются легче и быстрее.

Список цитированных источников

1. Бумаженко, Н.И. Дидактические игры как основа формирования учебной деятельностью детей шестилетнего возраста: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.07 / Н. И. Бумаженко: Витебск: УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 1998. – 17 с.

2. Волков, Б. С. Как подготовить ребенка к школе / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Ось-89, 2004.
3. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя / А.А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Липчик Н.П., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Приобщать детей к изучению истории возможно уже в начальной школе. На последующих этапах исторического образования школьники будут обращаться к узнаваемому материалу, решая на его основе все усложняющиеся задачи.

Цели исторического образования в школе:

- обеспечение учащихся знаниями об опыте человечества с древнейших времен (фактами, событиями, процессами);
- понимание закономерностей и связей в историческом развитии;
- обучение чувственному восприятию духовной и материальной культуры человечества, нашедшей отражение в ее памятниках;
- передача духовно-нравственных ценностей, которые считаются наиболее значимыми. Такими ценностями являются в первую очередь национальные, культурные, религиозные устои и традиции своего народа.

Содержание исторического образования предлагает знания, навыки и умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственного отношения к историческим и социальным явлениям. В связи с этим особую роль в школьном историческом образовании играет начальный этап изучения дисциплины – пропедевтический, то есть предварительный курс истории.

Практика показала, что даже в общеобразовательных школах учащиеся испытывают немалые трудности в усвоении исторических знаний, поэтому неудивительно, что еще больше проблем в изучении истории возникает у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Если в общеобразовательную школу дети приходят с достаточно разнообразными представлениями не только о современной жизни, но и о прошлой, то у учащихся вспомогательной школы до начала обучения истории круг исторических представлений чрезвычайно узок и беден, а сами представления фрагментарны, неточны, порой искажены или вовсе отсутствуют, поскольку социальный опыт детей ограничен рамками личных потребностей. Нарушения познавательной деятельности не позволяют учащимся вспомогательной школы должным образом воспринимать и осмысливать многие явления и события общественной жизни, особенно если они отдалены во времени от современности. Дети данной категории нуждаются в помощи при осмыслении окружающего мира и происходящих в нем процессов. В связи с этим, в условиях специального обучения возрастает роль пропедевтического периода, позволяющего подготовить школьников к изучению истории как самостоятельного предмета в 7–9 классах. Именно предшествующие шесть лет обучения становятся базой для обучения истории учащихся с нарушением интеллекта.

Основная задача исторической пропедевтики на начальном этапе обучения истории – это погружение учащихся в мир новой для них науки, пробуждение интереса к истории Отечества, знакомство с духовным опытом человечества, мировой культуры, а также овладение простейшими приемами специфической познавательной деятельности, а также подготовка учащихся к восприятию и усвоению систематического курса истории. Однако, выполнение данных задач, развитие интереса к предмету, формирование личностно-ориентированного отношения к прошлому, возможно при тщательном отборе содержания исторического материала пропедевтического курса.

Содержание начального курса истории должно соответствовать возрастным особенностям и психическому уровню развития младших школьников. Предметную основу курса на начальном этапе должны составить фрагменты истории, которые дети способны понять на основе личного жизненного опыта и знаний о прошлом своей семьи, родного края. При этом следует учитывать, что социальный опыт детей достаточно мал, а исторические события они склонны рассматривать по аналогии со своим жизненным опытом.

Учитывая структуру исторических знаний, выделяются существенные элементы пропедевтического курса истории, которые будут расти вместе с учеником, развивать его историческое воображение и понимание истории. Таковым является, прежде всего, историческое время (счет лет и периодизация событий и процессов). Это одна из важнейших категорий, которую дети должны усвоить. Она помогает устанавливать временные отношения между изучаемыми факторами, способствует познанию последовательности исторических событий, их длительности и синхронности. Опыт показывает, что временные представления укрепляются и становятся более четкими, если связаны с социальным, жизненным опытом детей 9–10-летнего возраста на примере смены поколений в своей семье. Прослеживая жизнь нескольких поколений в своей семье, легко проследить изменения, которые произошли за 100 лет. При этом создается почва для того, чтобы показать своеобразие чувств, переживаний и представлений более отдаленной эпохи.

Дети начальной школы должны усвоить и вторую основную категорию, в которой протекает исторический процесс – это представления о пространстве. Важное значение имеет историческая карта. Ее изучение должно помочь в усвоении и осмыслении целого ряда исторических вопросов: расселение и передвижения народов, образование государств и расширение их границ, торговые связи, военные походы. Карта дает пространственное размещение исторических событий, локализирует их, конкретизирует в условной форме представление о месте, где произошло данное историческое событие. Она в известной мере наглядно отражает географическую среду и историческую обстановку, в которой совершались события.

Третья важнейшая категория – это развитие. Эту категорию в начальной школе легко усвоить на примере развития предметов материальной, бытовой культуры. Быт – это обычное протекание жизни в ее реальных практических формах, это вещи, которые нас окружают, это наши привычки и каждодневное поведение. Реальные предметы ушедших эпох включают человека в традицию и способствуют пониманию национальной культуры.

Пути расширения социального опыта, накопления общественно-исторических представлений и понятий достаточно разнообразны. Это могут быть как индивидуальные, так и групповые (с классом) беседы по общественно-исторической тематике. Например, доступными и важными явля-



ются такие темы, как: «Моя семья в прошлом и настоящем», «Профессии наших родителей», «Для чего человеку надо трудиться», «С чего начинался наш город?», «Достопримечательности нашего района», «Праздники, которые мы отмечаем» и др.

Знания учащихся, приобретенные и уточненные в ходе таких бесед, обязательно подкрепляются различными видами деятельности: общественно полезным трудом, подготовкой и проведением праздников, посвященных знаменательным датам, событиям (Дню защитника Отечества, Дню Победы); активным изучением истории своего города, района; знакомством с его достопримечательностями, культурно-историческим наследием на прогулках, экскурсиях по городу, району, посещением музеев; просмотром видеofilьмов, внеклассным чтением и т.п. Таким образом, разнообразные виды внеклассной работы позволяют учащимся накапливать сведения, на которые можно будет опираться в дальнейшем при изучении истории.

Пропедевтика изучения истории осуществляется на базе разных учебных предметов. На уроках математики формируются временные представления и понятия; на уроках русского языка происходит знакомство с текстом общественно-исторического содержания; на уроках географии – с положением Родины на карте мира и т. д.

Но главная роль в исторической пропедевтике принадлежит урокам чтения. Именно в книгах для чтения для 2–6 классов учащиеся черпают первоначальные представления и понятия еще до начала изучения курса истории. Для пропедевтики изучения истории тексты, помещенные в них, важны следующим:

1. Весь материал в книгах для чтения для 2–6 классов расположен по принципу сезонности (от осени к лету) и разбит на темы, названия которых в основном сохраняются, но содержание материала от класса к классу расширяется и углубляется, постепенно дополняясь новыми темами.
2. На примере различных произведений рассматриваются взаимоотношения литературных героев (детей и взрослых), их поступки, которым дается нравственная оценка; раскрываются доступные нравственные понятия; воспитываются добросовестное отношение к труду и желание трудиться; осуществляется знакомство с различными профессиями.
3. Представленные в разных темах произведения, в основном, отражают аспекты современной жизни, что оправдано в условиях начального обучения в специальной (коррекционной) школе, так как тематика таких произведений близка и доступна детям с нарушением интеллекта, соответствует их социальному опыту. В то же время остается возможность для формирования первоначальных представлений о жизни людей в прошлом.
4. По характеру изложения общественно-исторический материал в книгах для чтения отличается разнообразием и представлен отдельными произведениями (или отрывками) различных жанров. Это могут быть: художественные произведения в прозе (рассказы, отрывки из повестей); художественные произведения в стихотворной форме (стихи, отрывки из поэмы); произведения устного народного творчества (сказки, былины, песни, пословицы, поговорки, загадки); деловые (научно-популярные) статьи.

В процессе изучения пропедевтического курса истории формируются такие умения, как: умение работать с хронологией, устанавливать последовательность и длительность исторических событий, соотносить год с веком, тысячелетием; читать историческую карту, использовать легенду к ней, по-

казывать исторические объекты, сопровождать показ словесным описанием; уметь использовать в рассказе различные исторические знания, дополнительный текстовый материал, иллюстрации, рисунки, картины, предметы материальной культуры, архитектурные памятники; устанавливать связь между содержанием текста и иллюстрациями, сравнивать, выделять общее и различия, привлекать историко-краеведческий материал.

Список цитированных источников

1. Саплина, Е.В.. История в начальной школе / Е.В. Саплина / <http://pish.ru/articles/articles2008/144>
2. Петрова, Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л.В.Петрова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с. – (Коррекционная педагогика).
3. Шарикова, Н.И., Методические рекомендации в помощь учителю, преподающему пропедевтический курс истории в начальной или средней школе / Н.И. Шарикова / [http://bank.orenipk.ru/Text/t32\\_212.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t32_212.htm)

## **ПРОФИЛАКТИКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Лобус С.Н., 5 курс, УО «ВГУ имени П.М.Машерова»  
Научный руководитель: Харитоновна Е.А., кандидат педагогических наук, доцент

*«Если ребенок до трех лет по каким-то причинам не усвоил речи и начал ей обучать с трехлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полторагодовалому»*

*Выготский Л.С.*

Раннее предупреждение, диагностика и коррекция речевых нарушений – одна из актуальных проблем современной логопедии.

Овладение речью перестраивает процессы восприятия, памяти, мышления, совершенствует все виды детской деятельности и «социализацию» ребенка. В психологических, лингвистических, психолингвистических исследованиях детской речи (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.М. Шахнарович и др.) показано, что любое нарушение в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении детей [1,2].

Особенностью темповых задержек речевого развития детей в раннем возрасте является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга. Оказанная ребенку раннего возраста помощь во многих случаях способна предупредить тяжелые формы ОНР, в значительной степени ускорить ход речевого и умственного развития ребенка. Раннее оказание коррекционно-профилактической помощи позволяет достигнуть принципиально иных результатов в развитии речи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М. Монтессори, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева и др.) [3].

Большое значение в разработке данной проблемы имеет изучение предпосылок формирования речи в раннем возрасте, т. е. физиологической и психологической баз, социального окружения. Сохранность этих факторов речевого развития обеспечивает в дальнейшем нормальное развитие речевой деятельности детей.

Недостаточность методических подходов для определения нарушений физического, психического, речевого развития в раннем возрасте, для уточнения социальных факторов развития детей, игнорирование ранней профилактической работы – все это приводит к появлению вторичных дефектов развития.

Таким образом, значимость и недостаточная изученность проблемы коррекционно-профилактической работы в раннем возрасте указывают на необходимость ее научно-теоретической и практической разработки, что определяет данное исследование как актуальное.

**Объект исследования** – условия формирования речевой деятельности детей группы риска по возникновению нарушений речи.

**Целью нашего экспериментального исследования** было изучение особенностей актуального речевого развития детей раннего возраста и условий формирования речевой деятельности детей группы риска по возникновению речевой патологии.

В соответствии с целью исследования нами были определены следующие **задачи**:

- 1) выявить из общей экспериментальной группы детей с факторами риска по возникновению нарушений речи;
- 2) исследовать и описать особенности развития речи детей раннего возраста с факторами риска в речевом развитии;
- 3) предложить специальный вариант изучения условий формирования речевой функции детей группы риска по возникновению нарушений речи;
- 4) изучить сформированность предпосылок речевой деятельности детей с факторами риска речевых нарушений;
- 5) выделить группы детей по степени риска возникновения речевой патологии.

**Предмет исследования** – определение и обоснование системы мероприятий по профилактике нарушений речи у детей с факторами риска.

**Гипотеза исследования.** У детей группы риска имеется заметное отставание в речевом развитии, связанное с условиями формирования их речевой деятельности. Предупреждению возникновения нарушений речи у этих детей будет способствовать система профилактических мероприятий, направленных на формирование биологических, психологических и социальных предпосылок речи.

В процессе реализации поставленной цели и вытекающих из нее задач были использованы **следующие методы**: теоретический (анализ литературы по проблеме исследования); общелогические (анализ, сравнение, обобщение, аналогия); эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, констатирующий эксперимент); биографические (анализ анамнестических данных, изучение медико-психолого-педагогической документации); количественный и качественный анализ результатов исследования.

Для реализации задач по выявлению детей с факторами риска по возникновению речевых нарушений и изучению особенностей речевой деятельности данной категории нами была проведена **предварительная работа**, включающая в себя наблюдение, беседы, анкетирование родителей и воспитателей дошкольных учреждений, анализ анамнестических данных и медико-психолого-педагогической документации, обследование состояния речевой функции детей [4].

Следующий этап работы включал непосредственное **изучение предпосылок речевой деятельности** детей группы риска по возникновению речевой патологии: биологических, психолого-педагогических и социальных.

**1. Анализ анамнестических сведений**, бесед, анкетирования родителей и воспитателей позволил нам отобрать детей в группу с факторами риска в речевом развитии.

Для этих детей были характерны низкий уровень речевого развития, множество социально-психологических и, особенно, биологических факторов риска речевых нарушений.

**2. При определении актуального уровня развития речи** детей мы выявили следующие особенности:

а) импрессивная сторона речи (приблизительно 1/3 воспитанников понимала только отдельные слова и простые одноступенчатые конструкции; другая 1/3 – наиболее частотные существительные и глаголы, значения отдельных грамматических форм; а у оставшейся 1/3 уровень развития импрессивной стороны речи значительно отставал от возрастной нормы);

б) экспрессивная сторона речи (40% детей употребляли только звукоподражания или отдельные слова; 30% воспитанников широко пользовались словами обиходно-бытовой лексики; а у оставшихся 30% детей были трудности словообразования, нарушения произношения трех-, четырехсложных слов по типу сокращения и искажения слоговой структуры слова);

в) строение артикуляционного аппарата (у 40% детей зубы слишком мелкие или редкие, твердое небо высокое узкое или широкое плоское, большинство детей имеют тонкие губы, у половины детей нарушен прикус).

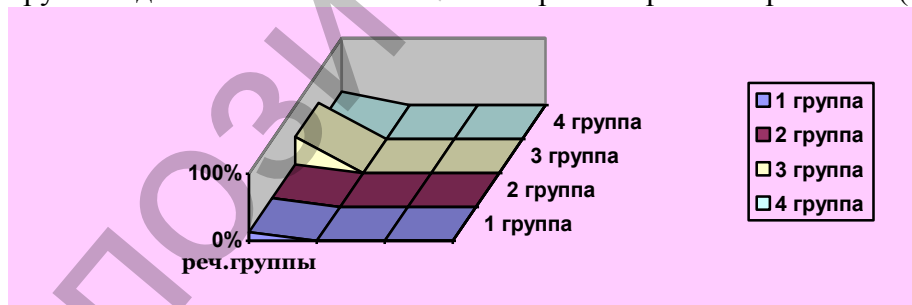
**3. На основании проведенного экспериментального исследования**, проанализировав биологические, психолого-педагогические и социальные предпосылки развития речи каждого ребенка, мы выделили **4 группы детей с риском в речевом развитии**:

1 группа – отсутствие риска в речевом развитии (13%);

2 группа – дети с минимальной степенью риска (13%);

3 группа – дети с выраженной степенью риска (54%);

4 группа – дети с абсолютной степенью риска в речевом развитии (20%).



*Дети первой группы* характеризовались сохранными биологической и психолого-педагогической базами, благоприятным развитием социального фактора.

*Для детей второй группы* были характерны успешное развитие биологической и, в целом, психолого-педагогической предпосылок развития речи, но не совсем благоприятные социальные условия.

*Дети третьей группы* – с выраженной степенью риска в речевом развитии - характеризовались недостаточно благоприятным развитием биологической базы, отставанием в психолого-педагогической сфере и неблагоприятными социальными предпосылками.

*У четвертой группы* с абсолютной степенью риска в речевом развитии отмечались недоразвитие и неблагоприятное состояние всех основных предпосылок формирования речи: биологических, психолого-педагогических и социальных.

**В работе нами были определены принципы и направления** ранней профилактически направленной коррекционно-педагогической работы.

***Основными принципами первичной профилактики речевых нарушений в раннем возрасте должны быть следующие:***

а) целенаправленная стимуляция и коррекция процесса формирования речевых структур ребенка, начатая с младенчества с помощью активного, адекватного, эмоционального взаимодействия ребенка со взрослым;

б) предупреждение или смягчение повреждающего действия выделенных факторов риска с помощью системы протективных мероприятий (*протекторы – фактор антириска*);

в) коррекционная работа с семьей, направленная на полное использование возможностей родителей и детей раннего возраста, которые позволяют создать более адекватную и благоприятную психологическую среду.

При проведении экспериментального исследования у многих детей раннего возраста были выявлены отклонения в биологической и психологической базах, а также влияние неблагоприятного социального окружения. Поэтому, разрабатывая систему мероприятий по ранней профилактически направленной коррекционно-педагогической работе, педагогам следует ориентироваться на следующие **направления деятельности:**

а) *физическое развитие и укрепление здоровья детей* (закаливание, оздоровительные методы нетрадиционной физической культуры, подвижные игры, упражнения на развитие мелкой моторики);

б) *познавательное развитие* (развитие понимания речи, мышления, памяти, внимания в процессе общения со взрослым, на основе обогащения представлений об окружающем; активизация, совершенствование словаря, грамматически правильных фраз и связной речи; сенсорное развитие; развитие слухового восприятия и бытовых навыков);

в) *социальное развитие*, которому педагоги должны придавать особое значение, т.к. только в процессе общения ребенок развивается и физически, и психически.

**3.** С рождением ребенка особая ответственность за его нервно-психическое здоровье ложится на семью. Поэтому родители совместно с врачами должны следить за ходом становления и развития этих реакций, принимать необходимые профилактические меры в случае их отклонения.

**Таким образом, в результате проведенной нами работы:**

- было предложено специальное изучение условий формирования речевой деятельности детей группы риска;

- конкретизировано содержание биологической, психологической и социальной баз по формированию речевой функции;

- выявлены специфические особенности речи детей группы риска по возникновению речевой патологии;

- теоретически обоснована и разработана система мероприятий по ранней профилактически направленной коррекционно-педагогической работе.

Ранний возраст (с рождения и до 3 лет) в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность.

В настоящее время особенно актуальными становятся вопросы ранней диагностики и абилитации младенцев, форм и методов работы с детьми раннего возраста.

Изучив результаты отечественных и зарубежных исследований, мы убедились, что профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная коррекция отклонений в развитии позволяют предупредить появление дальнейших отклонений в его развитии, скорректировать уже имеющиеся, значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь более высокого уровня их общего развития, а в последствии и образования, добиться успешной интеграции в общество.

Благоприятному исходу ранней профилактически направленной работы будет способствовать не только деятельность педагогов в дошкольных учреждениях, но и активная позиция родителей по отношению к данной проблеме.

#### Список цитированных источников

1. Ковалева, И.А. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста в адаптационный период / И.А. Ковалева // Логопед. – 2009. - №1. – С. 8-12.
2. Приходько, О.Г. Нарушения развития у детей с перинатальным поражением ЦНС в первые годы жизни // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ. Том II. Материалы секции «Реализация системного принципа коррекционной работы по преодолению речевых нарушений» / О.Г.Приходько – М.: МГПУ, 2005. – 276 с. –С.189– 192.
3. Громова, О.Е. Предпосылки становления речевой деятельности в онтогенезе // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ. Том II. Материалы секции «Реализация системного принципа коррекционной работы по преодолению речевых нарушений» / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина – М.: МГПУ, 2005. – С. 95 - 102.
4. Чигридова, Н.В. Диагностика и развитие речи детей раннего возраста / Н.В. Чигридова // <http://festival.1september.ru/articles/526419>

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Лышко О.П., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научные руководители: Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук,  
доцент, зав. кафедрой коррекционной работы  
Швед М.В., старший преподаватель

Современный период развития образования как интегрированной области научного знания о процессах обучения, воспитания и просвещения индивида характеризуется возросшей значимостью связи между корнями педагогической науки и ее разветвляющимися направлениями, одним из которых является информатизация образования. *Информатизация образования* представляет собой активно совершенствующуюся и востребованную область педагогики, которая рассматривается как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого на основе реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [5]. В данном контексте ИКТ выступают как способ новых форм индивидуального обучения и общения или как инструмент (средство) для решения конкретных педагогических задач в плане предоставления качественного образования.

*Функциональное назначение ИКТ* проявляется в следующем: 1) повысить мотивацию обучения; 2) индивидуализировать процесс обучения; 3) расширить сферу самостоятельности в плане познания и решения проблемных вопросов, применения знаний в конкретных ситуациях, 4) развивать творческую активность, навыки самоконтроля, 5) обеспечить привлекательность и доступ-

ность научного и практического фактологического материала, б) максимально объективизировать уровень знаний и умений школьников [4].

Компьютеризация современного общества не могла не затронуть процесса обучения учащихся с различными нарушениями развития. Изучением информационных и коммуникативных технологий в специальном образовании занимаются О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев. По мнению О.И.Кукушкиной для части учащихся данной категории ИКТ являются уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром, а также позволяют совершенствовать методы обучения, способы приобретения новых знаний и умений [1].

Введение ИКТ в контекст отечественной традиции предполагает, что использование их уникальных возможностей во всех областях специального образования будет подчинено задаче максимально возможного развития учащихся, преодоления уже имеющихся и предупреждения новых отклонений в развитии, вторичных по своей природе [1].

Использование данных технологий способствует расширению арсенала средств педагога, помогая совершенствовать те условия обучения, которые необходимы для решения развивающих и коррекционных задач; дополняет привычные средства формирования у учащихся с различными нарушениями развития представлений о мире, помогая создавать те особые условия обучения, которые не могут быть созданы с помощью только традиционных методов [2].

Применение ИКТ способствует решению ряда центральных проблем современной коррекционной педагогики:

- ✓ разработки технологий выявления соотношения между развитием и обучением;
- ✓ построения новых «обходных путей» обучения;
- ✓ разработки новых педагогических технологий решения традиционных («вечных») учебных и коррекционных задач;
- ✓ разработки нового содержания специального образования и адекватных ему методов обучения;
- ✓ разработки технологий качественной индивидуализации специального обучения;
- ✓ разработки путей формирования профессионального мышления педагогов, работающих с детьми с выраженными нарушениями в развитии.

Использование в специальном образовании информационных и коммуникационных технологий позволяет:

- развивать творческие способности учащихся;
- усиливать мотивацию учения;
- формировать у учащихся умение работать с информацией, развить коммуникативные способности;
- активно вовлекать учащихся в учебный процесс;
- качественно изменять контроль за деятельностью учащихся;
- приобщение учащихся к достижениям информационного общества.

Выделяют следующие основные организационные модели использования ИКТ в специальном образовательном процессе: компьютерный класс; один компьютер в классе на рабочем месте учителя, подключенный к проектору; компьютер в библиотеке школы, компьютер у учащегося дома.

Преимущества компьютера как инструмента специального обучения учащихся состоят в том, что с его помощью становится возможным:

- мотивировать детей к трудным для них видам деятельности;
- моделировать предметное содержание сложных и скрытых от непосредственного наблюдения объектов познания в любых необходимых знаковых формах, свободно переходя от одной к другой;
- осуществлять не только последовательное, но и параллельное моделирование одного и того же предметного содержания в наглядной форме и с помощью речи, переходить от одного способа к другому;
- моделировать продуктивные виды групповой и индивидуальной деятельности детей (конструирование, экспериментирование, прогнозирование, классификация и др.);
- вводить дополнительные визуальные динамические опоры для анализа ребенком собственной деятельности в режиме реального и отсроченного времени;
- обеспечивать возможность продуктивной индивидуальной деятельности в условиях группового обучения;
- расширять возможности качественной индивидуализации специального обучения.

Преимущества компьютера могут плодотворно использоваться в различных областях специального образования: специфичных и неспецифичных, традиционных и инновационных. Применительно к каждой области должна быть обоснована необходимость включения информационных технологий для решения развивающих и коррекционных задач обучения учащихся с различными нарушениями развития, определены их функции и место в целостной системе педагогической работы.

Исходя из роли компьютерных технологий в современной жизни, их влияния на развитие образовательных систем, обоснована необходимость разработки курсов подготовки и переподготовки специальных психологов и педагогов, цель которых — заложить основы формирования профессиональной культуры изучения и обучения ребенка с нарушениями в развитии с учетом возможности использования компьютерных технологий и перспектив их развития.

Соответственно, выдвигается идея создания особых компьютерных программ, в функции которых входит: определять проблемы в развитии учащегося, трудно обнаруживаемые в традиционном обучении; стимулировать возникновение представлений о трудностях ребенка, обусловленных несоответствием уровня развития и требований к нему, предъявляемых в обучении; показывать, как трансформировать обнаруженные у учащегося проблемы развития в специальные задачи обучения; демонстрировать виды деятельности, типы упражнений, принципы подбора материала, обеспечивающие решение поставленных задач развития в обучении [3].

В России с 1992 г. в Институте коррекционной педагогики РАО функционирует лаборатория компьютерных технологий обучения детей. Ее сотрудники - опытные психологи и педагоги - разрабатывают специализированные компьютерные программы для тех старших дошкольников и младших школьников, кто по тем или иным причинам испытывает трудности в обучении. При создании таких программ учитываются не только особенности развития детей, но и необходимость обеспечить им пошаговое развивающее обучение. Разрабатываемые в ИКП РАО специализированные компьютерные программы являются для детей инструментами увлекательного познания мира, а для взрослых - инструментами выявления, предупрежде-



ния и преодоления недостатков в развитии детей, их качественной подготовки к школе. Каждая такая программа имеет достаточно подробное методическое руководство для педагогов и родителей, в котором рассказывается о главном. В ИКП РАО педагоги и родители проблемных дошкольников могут познакомиться со следующими программами: «Математика для тех, кому трудно: состав числа»; «Состав слова»; «Лента времени», «В городском дворе», «Мир за твоим окном», «Развивающие игры в среде ЛОГО»; «Видимая речь», «Дельта-130». Т. Королевская, заведующая лабораторией, лауреат Премии Правительства РФ в области образования, О.И.Кукушкина – старший научный сотрудник.

В Республике Беларусь также идет процесс разработки информационных ресурсов. В данном направлении работает «Учебная лаборатория по информационным технологиям в специальном образовании» на базе факультета специального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Сотрудники лаборатории компьютерных технологий в обучении не только разрабатывает собственные программы, но и анализируют продукцию других организаций, выступают экспертами при решении вопросов о рекомендации той или иной программы для распространения в сфере специального образования.

Как известно, учебный процесс, опираясь на традиционные методы и средства обучения, является скорее направленным, чем управляемым. Один из недостатков традиционной системы обучения — слабое воздействие результатов текущего усвоения знаний на ход дальнейшего обучения и относительная пассивность обучаемых в условиях объяснительно-иллюстративных методов обучения. ИКТ позволяют соединить процессы изучения, закрепления и контроля усвоения учебного материала, которые при традиционном обучении чаще всего являются разорванными. ИКТ дают возможность в большой степени индивидуализировать процесс обучения, уменьшая фронтальные виды работ и увеличивая долю индивидуально-групповых форм и методов обучения.

Таким образом, использование ИКТ может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес учащихся к учебе.

#### Список цитированных источников

1. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (сообщение 1) / О. И. Кукушкина // Дефектология – 2005 - № 5 – С. 83-92.
2. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (сообщение 3) / О. И. Кукушкина // Дефектология – 2006 - № 2 – С. 61-66.
3. Кукушкина, О. И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии// Дефектология – 2003 - № 6 – С. 67-70.
4. Пышкин, А. А. Информационные технологии как способ социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Пышкин // Информатика и образование. – 2008. – № 1. – С. 108 – 109.
5. Роберт, И. В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – № 5. – С. 3 – 5.

## ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Майкова А.Ф., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Человек познает окружающий мир через зрение, слух, обоняние, осязание и другие психические процессы. Набор сформированных образов хранится в памяти, составляет часть индивидуального опыта человека. Социальная среда, общество предъявляют ребёнку с особенностями психофизического развития требования, касающиеся умения адекватного восприятия и понимания мира, людей, их деятельности.

Выявление общих и специфических закономерностей развития сенсорно-перцептивной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью, учёт и анализ диагностических данных позволяет выстроить процесс обучения и воспитания оптимальным образом [1].

В существующих условиях данная проблема не была рассмотрена должным образом в научно-методической литературе. Несмотря на имеющиеся теоретические работы в этой области, наблюдается нехватка практических разработок, направленных на выявление уровня актуального и зоны ближайшего развития сенсорно-перцептивной сферы рассматриваемой категории детей.

Анализ литературных источников (А.Р. Лурия, И.М. Соловьёв, Т.В. Варенова, Т.Л. Лещинская, Л.М. Шипицина, И.Ю. Левченко), позволил выявить ряд особенностей сенсорно-перцептивной сферы рассматриваемой категории школьников.

Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия обнаруживается в неточном распознавании детьми близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т.е. в отсутствии выделения характерных для них частей, части, пропорций и других своеобразий строения. Отмечается так же более частое, чем при нормальном развитии, снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Так, воспитанники детских садов и первоклассники нередко не видят различия между кошкой и белкой, компасом и часами, объединяют в одну группу такие геометрические фигуры, как квадрат и прямоугольник.

Учащиеся младших классов недостаточно умеют приспособливать своё зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Если изображения предметов, твёрдо ориентированных в пространстве, т.е. обладающих чётко выраженным верхом и низом, предъявляются младшим школьникам перевернутыми на  $180^\circ$ , то они воспринимаются детьми как другие объекты, находящиеся в обычном положении. Так, блюдце с чашкой узнаётся как гриб. При этом ученики не замечают такой существенной детали, как ручка у чашки, и не делают попыток проверить своё решение.

Своеобразие зрительного восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью младших лет обучения отчетливо проявляется при рассмотрении сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев – и неадекватным [2].

Неполноценность представлений, возникших в процессе самостоятельного восприятия объектов и явлений в их натуральном виде, на картинке, свойственна ученикам и младших классов, и старшеклассникам. При воспроизведении выясняется, что возникшие без регулирующего участия педагога представления бедны, нечетки, часто ошибочны. При отсроченном воспроизведении ярко проявляется тенденция к уподоблению, ошибочному сочетанию отдельных элементов различных образов. Так, характеризуя определенную природную зону, описывая растительный мир и типичных его представителей, учащиеся называют растения, характерные для других природных зон, совершенно несходных с данной по климатическим условиям.

Обнаружено, что если восприятие объектов сопровождается словесным описанием, то особенности объектов при их графическом воспроизведении сохраняются лучше, а уподобление происходит менее интенсивно. Своеобразие предметов успешнее сохраняется в рисунках и тогда, когда словесное описание предшествует зрительному восприятию предмета. Сформировать у учеников с недостатками интеллектуального развития полноценные представления только на основе описаний или только на основе зрительного восприятия практически не удается. В этих случаях происходит не только уподобление образов, но и часто их полное слияние. Причем особенности более знакомого детям объекта, как правило, доминируют над всеми остальными. Они оказывают уподобляющее влияние на черты предмета, менее знакомого [3].

Характерным недостатком школьников с интеллектуальной недостаточностью является нарушение обобщенности восприятия, что проявляется в скудности представлений, недостаточно точных, наличии частных и случайно запомнившихся. Кроме того, как показывают исследования отечественных психологов (П.Б. Шошин и др.), скорость восприятия у них становится значительно ниже при любом отклонении от оптимальных условий: малая освещенность, поворот предмета под непривычным углом, контурные, зашумленные и перекрытые изображения, частая смена сигналов (объектов), сочетание, одновременное появление нескольких сигналов (особенно при слуховом восприятии). Много ошибок допускается при восприятии изображения перевернутых предметов, по-разному расположенных (К.И. Вересотская). Не всегда узнаются и часто смешиваются сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы. Данные факты означают, что более сложные формы аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора отстают в своем развитии от более простых форм.

Своеобразие зрительного восприятия школьников с интеллектуальными нарушениями отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев и неадекватным (И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко).

Нарушения пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при интеллектуальной недостаточности. В становлении познания пространства у нормально развивающегося ребенка обычно выделяют 3 этапа. Первый из них обусловлен появлением возможности двигаться. Второй связан с овладением предметными действиями. Третий начинается с развитием речи. Дети с интеллектуальной недостаточностью проходят эти этапы, но в иные сроки, чем нормально развивающиеся, и со значительным своеобразием, поскольку у них наличествуют недос-

татки тех сторон психики, которые играют важную роль на всех этапах последовательного формирования пространственного познания. Отклонения в пространственной ориентировке отчётливо обнаруживаются во время школьного обучения – в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования, скульптуры. Детям трудно выполнять команды «отступить вправо», «вверх» и т.п., при чтении и письме типичными ошибками являются смешение сходных по написанию букв, их перестановка, неправильное (часто – зеркальное) написание [4].

Дети с интеллектуальной недостаточностью неточно понимают и употребляют в активной речи предлоги, что свидетельствует о неполном осознании пространственных отношений предметов, неумении эти понятия обобщать и декватно обозначать. Дефектное развитие словесно-логического мышления не обеспечивает базы для полноценного осмысливания пространственной ситуации. Становится ясно, что характерные трудности восприятия пространства и времени замедляют процесс ориентировки в окружающем мире. Особенно отчетливо указанные недостатки видны в процессе овладения грамотой, математикой, на уроках труда, географии, рисования, физкультуры. Пространственные нарушения оцениваются многими исследователями (Т.И. оловина, И.М. Соловьев и др.) как один из наиболее распространенных и ярко выраженных дефектов, встречающихся при данной патологии развития [3], [4].

По исследованиям А.П. Грозовой, тактильное восприятие школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет следующие особенности: лучше опознаются объемные предметы, у плоских теряется ряд свойств, дети не умеют синтезировать отдельные признаки. Отмечается, что проблемы тактильного восприятия связаны с нарушениями моторики, слабостью поисковой базы, игнорированием существенных элементов воспринимаемых объектов. Даже в старших классах отмечается хаотичность, импульсивность, поспешность движений, которые не могут стать основой для создания четкого образа осязаемой фигуры.

В области изучения проявления осязания у детей с интеллектуальными нарушениями имеются лишь единичные исследования. Так, А.П. Розова исследовала особенности узнавания при помощи осязания объемных предметов и их контурных изображений. По результатам исследований выявлено, что объемные изображения легче распознаются всеми детьми. Опознавание предмета с помощью осязания при включении зрения требует активного привлечения прошлого опыта, сопоставления полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о данном предмете, правильной организации процесса обследования. Ошибки при распознавании предметов зачастую обусловлены асинхронностью и несогласованностью движений рук, импульсивностью, поспешностью, недостаточной сосредоточенностью всей деятельности.

Кроме того, у многих детей с проблемами развития отмечается скованность, неполный объем движений, нарушение их произвольности, недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Слабое различение ими мышечных ощущений, неточность проприоцептивных ощущений движения приводят к плохой координации. Такие дети быстро устают, отличаются пониженной работоспособностью, что в значительной мере связано с физическим недоразвитием.

Относительно разных видов ощущений и восприятия логично было бы сослаться на положение В. И. Лубовского о том, что всем детям с отклонениями развития свойственны снижение темпа и качества переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий.

Поисковые действия детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т.д.), а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность.

В рамках выбранной темы, нами был разработан и осуществлен план научно исследовательской деятельности, который включал в себя анализ теоретических источников и проведение эмпирического исследования.

Обзор научной литературы позволил выявить основные особенности сенсорно-перцептивной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью, подобрать диагностические методики для проведения исследования в данной области, подготовить научную основу для интерпретации полученных эмпирических данных.

Так же было выявлено, что на данном этапе развития дефектологических дисциплин проблема особенностей сенсорно-перцептивной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью не получила достаточной освещенности, не хватает эмпирических данных, которые могли быть обработаны и учтены при построении системы обучения во вспомогательных школах.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- Сенсорно-перцептивная сфера у школьников с интеллектуальной недостаточностью обладает качественным своеобразием (в сравнении с нормально развивающимися детьми, близкими по уровню психического развития)

- Кроме общих, наблюдаются и специфические, индивидуальные особенности развития сенсорно-перцептивной сферы у школьников с интеллектуальной недостаточностью

- Полученные данные могут быть использованы в работе педагогов-дефектологов, обучающихся и воспитывающих данную категорию детей для разработки рекомендаций по целенаправленному формированию сенсорно-перцептивной сферы у данных школьников.

#### Список цитированных источников

1. Белякова, И.В. Психология умственно отсталых школьников / И.В Белякова. – М. – 2002. - 160 с.
2. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Перслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С.151–183, 241–257, 287–319.
3. Лубовский, В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. — М.: Изд. Центр «Академия», 2005. — С. 42–85.
4. Сорокин, В.М Специальная психология: Учеб. Пособие / Сорокин В.М. – СПб.: «Речь» – 2003 – 216 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИКИ ПРИ УСВОЕНИИ УЧЕНИКАМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРАВИЛ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ**

Майкова А.Ф., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Левчук З.К., кандидат педагогических наук, доцент

### **Введение.**

Одной из задач социально-бытовой адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью является усвоение ими правил личной гигиены. Изучение этих правил происходит на уроках «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка». Исследование показывает, что овладение учащимися учебной информацией требует многократного применения. Поэтому закрепление гигиенических знаний может осуществляться и на других уроках, в частности, на уроках математики, т.к. точные математические расчеты позволяют обосновать содержание и значимость применения правил личной гигиены.

Одним из основных принципов обучения во вспомогательной школе является связь изучаемого материала с жизнью, обеспечение практической направленности обучения. Соответственно, материал для уроков математики подбирается с учетом его значимости для подготовки детей с особенностями психофизического развития к жизни. Как уже отмечалось выше, один из аспектов социально значимого материала – это правила личной гигиены и способы их усвоения детьми данной категории. Анализ литературных источников свидетельствует о недостаточной освещенности выбранного материала в учебниках математики для вспомогательной школы, что определяет необходимость разработки системы дополнительных учебных заданий для учеников начальных классов вспомогательных школ.

В связи с вышеизложенным, нами были определены:

Объект исследования – процесс обучения математике учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Предмет исследования – возможности ознакомления учащихся младших классов с правилами личной гигиены на уроках математики.

Проблема исследования – общество предъявляет значительные требования к уровню социализации личности, а особенности развития школьников с интеллектуальной недостаточностью не позволяют им достичь этого уровня теми же путями, что и нормально развивающиеся сверстники. Поэтому процесс обучения правилам личной гигиены должен проходить целенаправленно, в рамках нескольких предметов школьной программы, в том числе и на уроках математики во вспомогательной школе.

Задачи исследования:

Проанализировать литературу по теме исследования.

Выявить уровень знаний правил личной гигиены и умений их выполнять у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Определить возможные пути коррекции имеющихся недостатков усвоения правил личной гигиены в процессе обучения математике.

Гипотеза исследования: при обучении математике возможно закреплять знания и умения по правилам личной гигиены у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть.

На уроках математики дети должны не только учиться решать ариф-

метические задачи, но и вовлекаться в продуктивную деятельность, результатом которой является целенаправленное развитие речи и мышления, умения результативно мыслить и работать с информацией.

Как отмечает М. П. Перова, математика играет не меньшую роль в развитии личности, её воспитании, чем гуманитарные предметы. Занятия математикой, решение трудных задач требуют от человека постоянной волевой и интеллектуальной саморегуляции. При этом систематически и последовательно развиваются умения упорно двигаться к поставленной цели, используя рациональные приёмы действий [1, с. 13].

По мнению Левяш С.Ф., Бондаревич Л.А., немаловажным фактом является и то, что воспитание у детей навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. В конечном счете, от знания и выполнения детьми необходимых гигиенических правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых. В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались [2, с.67].

Первым этапом формирования новых знаний по теме является выявление имеющихся у учащихся знаний, умений и навыков, усвоенных ранее. С этой целью можно применять тестовые задания, метод опроса, индивидуальной беседы. В силу особенностей возраста и уровня развития учеников данной категории, кроме текстовых заданий разрабатываются серии предметных картинок. Они могут применяться в работе с учениками 1-2 классов, а так же в работе со слабоуспевающими учениками, не владеющими навыками чтения. На основе полученных данных педагог определяет приоритетные направления уточнения имеющихся и закрепления сформированных правил личной гигиены.

Аналогичные задания используются на конечном этапе формирования знаний с целью контроля степени их сформированности.

В исследовании мы применяли следующие варианты заданий, предлагаемых Львовой С.А. [3] для определения уровня имеющихся знаний правил личной гигиены у учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

1. Что нужно делать утром? Что нужно делать днем? Что нужно делать вечером? Что делать после прогулки, после игры с животными?

Варианты ответов: умыться, почистить зубы, причесаться, мыть руки, вымыть лицо уши и шею, принять душ. (Все действия представлены предметными картинками, ребенок выбирает нужные из всей стопки)

2. Соотнести элементы двух множеств (элементы представлены предметными картинками). Что нужно для умывания? Для мытья в ванной? Для мытья рук? Для того, чтобы почистить зубы? Чем мы расчесываемся? Для чего нужен шампунь?

Первое множество – предметы: полотенце для лица и рук, банное полотенце, мыло, мочалка, шампунь, зубная щетка, зубная паста, расческа

Второе множество - действия: умываться, мыться, чистить зубы, причесываться, мыть руки.

3. Ответить на вопросы (самостоятельно или при помощи картинок): Сколько раз в день надо чистить зубы? (2, утром и вечером). Что может быть общее? (мыло, мочалка или зубная щетка). Что должно быть у каждого свое? (носовой платок, мыло, шампунь).

4. На какой из картинок мальчик сидит правильно? (плечи отведены назад, голова приподнята, колени выпрямлены, руки опущены свободно).

5. Так поступать – правильно или нет? Варианты утверждений:

Руки мыть с мылом, насухо вытирать. Руки просто сполоснуть водой. Носить только свою обувь. Брать обувь у друга. Мыться редко. Следить за своей осанкой. Зубы чистить 2 раза в день.

В учебных пособиях по математике в начальных классах вспомогательной школы, наблюдается серьезная нехватка заданий, связанных с усвоением правил личной гигиены. Поэтому мы разработали комплекс таких заданий. Вот лишь некоторые варианты упражнений, посвященных выбранной теме:

При изучении цифр, порядкового счета – игры, где требуется посчитать количество своих пальцев, рук, ушей и т.д.

*Практические задания.* Нарисуй столько прямоугольников, сколько зубных щеток ты видишь. Скажи, а можно пользоваться чужой щеткой?

*Устный счет по порядку:* посчитать изображенные на картинке предметы личной гигиены (задание выбирает учитель)

*Работа с текстовыми задачами.*

У каждого в семье есть свое полотенце. На одной вешалке их 3, на другой – 2. Сколько человек живет в этой семье?

Мальчик Вова умылся один раз утром, один раз – вечером. Сколько всего раз за день умылся Вова? Правильно он поступал?

Постельное белье меняют 1 раз в неделю. Сколько комплектов постельного надо на месяц?

За половину дня в магазине продали 8 бутылочек с шампунем. Во второй половине дня – еще 6. Сколько всего бутылочек шампуня продали в магазине? Для чего нужен шампунь?

На полке стояли 4 красные чашки и 2 синие. Сколько всего чашек на полке? Сколько человек в этой семье?

У Маши было 10 носовых платков, но 3 она испачкала. Сколько чистых платочков осталось у Маши?

В первый день в прачечной для стирки израсходовали 7 кг порошка, а во второй – на 2 кг больше. Сколько порошка израсходовали во 2 день?

Мыло стоит 100р., а шампунь – 250р. На сколько шампунь дороже мыла?

Составление и решение задач учениками (по картинке, предложенной учителем). Например: изображена коробка порошка с написанной на ней ценой, рядом изображены несколько коробок и около них – вопросительный знак.

*Проведение тематических физкультминуток*, где обыгрываются движения «мытья рук», «причесывания», элементов гимнастики.

*Проведение интегрированных тематических уроков*, где один из персонажей – «Чистюля» и дает детям разнообразные задания или просит помощи в решении проблемы.

#### Заключение

В результате проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

– учитывая особенности детей с интеллектуальной недостаточностью, планирование учебной работы в классах приобретает социально-направленный характер.



– для учащихся начальных классов с особенностями психофизического развития в учебниках математики недостаточно материала практического содержания.

– для усвоения учениками правил личной гигиены можно использовать практические задания, работу с текстовыми задачами (как решение готовых задач, так и составление их учащимися), проведение тематических физкультминуток и специальных интегрированных уроков.

Таким образом, применяя специально разработанный математический учебный материал, можно формировать у учащихся умения и навыки личной гигиены, что способствует процессу социализации детей.

#### Список цитированных источников

1. Перова М.П. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 408 с.
2. Левяш С. Ф., Бондаревич Л.А. Социально-бытовая адаптация учащихся с особенностями психофизического развития. – Мн.: Издательство "Пачатковая школа", 2007. – 80 с.
3. Львова С.А. Практический материал к урокам социально-бытовой ориентировки в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: Пособие для учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 160с.

## **ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Мартинкевич А.В., 5 курс, УО «БГПУ им. М. Танка»

Научный руководитель: Хабарова С.П., кандидат педагогических наук, доцент

Специальные исследования, посвященные проблеме воображения и его роли в познавательном и творческом развитии, взаимосвязи воображения с другими познавательными процессами, позволяют сделать вывод об особой важности изучения и целенаправленного формирования этого процесса. Проблема развития воображения актуальна тем, что данный психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом, является показателем неповторимой индивидуальности. Именно воображение является одним из существенных показателей уровня развития дошкольника, играет исключительно важную роль в психической жизни ребенка.

Потребность развития воображения связана с требованиями современного общества, которое диктует необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью нестандартно и эффективно решать новые жизненные проблемы.

В литературных источниках отмечаются единичные случаи изучения творческого воображения на материале вербальных методик. Однако, исходя из определения творческого воображения как самостоятельного создания образов, реализуемых в оригинальных продуктах деятельности [1], мы пришли к выводу, что методика, основанная на создании сказки путем объединения слов, разделенных некоторой смысловой дистанцией, позволяет в большей степени проследить активизацию процесса продуктивного воображения. Сказка, являясь важнейшим источником получения сведений об окружающей реальности, создает ребенку наиболее оптимальные условия для активного фантазирования [2].

Кроме того, в последние годы при разработке коррекционного воздействия на детей с речевыми нарушениями наметилась тенденция предусматривать два взаимосвязанных направления логопедической работы: устранение собственно речевого дефекта и преодоление взаимосвязанных с ним нарушений познавательной сферы, что также свидетельствует о необходимости изучения особенностей продуктивного воображения у выделенной категории детей с целью оказания им адекватной помощи.

Для исследования особенностей творческого воображения у старших дошкольников с ОНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе ДДУ № 486 и № 539 г. Минска. В эксперименте участвовали дети 5 - 6 лет, из них - 20 человек с ОНР (II–III ур. р. р.) осложненного и неосложненного генеза, 20 нормально говорящих детей.

Для исследования использовалась методика, предложенная О.В. Боровик [3], суть которой заключается в создании сказки с опорой на предложенные слова: король, колодец, звезда. Фиксировались параметры: решение творческой задачи преобладающий сюжет, его оригинальность, логическая завершенность, наличие дополнительных персонажей, эмоциональность и самостоятельность описания.

Была введена балльная система оценки. Результаты исследования позволили выделить 3 уровня выполнения задания: низкий, средний, высокий (таблица).

*Таблица – Распределение старших дошкольников на категории в соответствии с уровнем выполнения задания (%)*

Категория детей	Уровень выполнения задания		
	высокий	средний	низкий
Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи	5	45	50
Нормально говорящие дошкольники	30	65	5

При обработке количественных результатов констатирующего эксперимента показательным явилось то, что для старших дошкольников с ОНР в большинстве случаев характерен низкий и средний уровень выполнения задания, в то время как для нормально говорящих детей преобладающим является средний и высокий уровень.

При анализе каждого из параметров оценки творческого воображения у детей с речевой патологией выявились следующие особенности:

40% детей с ОНР полностью справились с заданием, объединив в своем рассказе предложенные слова, в то время как для нормально говорящих детей этот показатель составил 80%. Наблюдались случаи использования старшими дошкольниками с ОНР либо только одного (5%), либо двух слов (30%), в сравнении с нормально говорящими детьми этот показатель составил 5% и 0% соответственно. Также как и для нормально говорящих (15%), детям с ОНР (15%) свойственно искусственное введение в текст некоторых из предлагаемых слов.

Дети с речевой патологией реже составляли сказки с приключенческого и сказочного сюжета (35%). Преобладало составление сказки бытового сюжета: 25% детей с ОНР не вносили элементы сказочности, а 40% дошкольников, выбирая бытовой сюжет, включали в него элемент фантазии. Сказки же нормально говорящих детей носили в подавляющем большинстве сказочный либо приключенческий характер (50%), также отмечается ис-

пользование детьми бытового сюжета (15%), из них 35% детей привнесли в него сказочный элемент.

Характерной особенностью для дошкольников с ОНР явился механический пересказ виденных либо слышанных сказок без внесения собственных изменений (10%), чего не наблюдалось у детей без речевой патологии. В целом же, сказки полностью придуманы самими детьми (85%). Если сравнивать с нормально говорящими детьми, то этот критерий достиг 90%. Некоторые из детей приносили изменения в уже слышанные сказки: 5% детей с ОНР и 10% детей без речевой патологии.

Дошкольники с ОНР реже вводили главных и второстепенных героев: 75% детей не ввели дополнительных героев, 5% ввели новых главных персонажей, у 20% дошкольников с ОНР встречались несколько главных и (или) второстепенных героев. Для нормально говорящих детей также характерным являлось отсутствие дополнительных героев (60%), 10% дошкольников вводили одного второстепенного героя, и у 30% наблюдалось употребление нескольких персонажей.

Отмечались трудности с завершением собственной сказки. Дошкольники с речевой патологией чаще ее не доводили до логического завершения (45%) либо заканчивали свой рассказ механически (30%), 25% сказок логически завершены. В 15% случаях у нормально говорящих детей отмечались незавершенность сказки, в 40% ее механический конец, в 45% наблюдалось логическое завершение ребенком своего рассказа.

В процессе рассказывания у 5% детей каждой группы наблюдалось фактическое отсутствие проявлений эмоций, у 70% детей с ОНР и 20% нормально говорящих детей отмечалось эмоциональное отношение только к отдельным персонажам или к отдельным событиям, у 25% детей с ОНР и у 75% детей без речевой патологии отмечалось достаточно высокое эмоциональное отношение к рассказываемому.

Следует отметить самостоятельность детей при составлении сказки. 15% детей из каждой группы понадобился один наводящий вопрос, а в 85% случаях понадобилась только стимулирующая помощь.

Таким образом, старшие дошкольники, страдающие общим недоразвитием речи, отстают от нормально говорящих сверстников по уровню продуктивной деятельности воображения, что говорит о необходимости разработки новых, а также систематизации существующих методов и приемов, с помощью которых можно повышать уровень развития творческого воображения.

#### Список цитированных источников

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Родари, Дж. Грамматика фантазии / Дж. Родари. – Москва: «Прогресс», 1978. – 104 с.
3. Боровик, О.В. Развитие воображения: Методические рекомендации / О.В. Боровик. – Москва: РОН, 2000. – 112 с.

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Марцун Н.С., магистрант, УО «БГПУ им. М.Танка»  
Научный руководитель: Хабарова С.П., кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры логопедии

Одним из самых важных приобретений в дошкольном детстве является овладение ребенком языком как средством и способом общения и познания. Признаком высокого уровня развития речи ребенка является богатство словаря, в котором, в зависимости от наличия или отсутствия у слова оценки и эмоционально-экспрессивной окраски, условно можно выделить нейтральную, эмоционально-оценочную и эмоционально-экспрессивную лексику [1]. Особенностью эмоционально-оценочной лексики является то, что эмоциональная окраска «накладывается» на лексическое значение слова, но не сводится к нему, функция чисто номинативная осложняется здесь оценочностью, отношением говорящего к называемому явлению (И.Б. Голуб).

Лингвисты (А.Н. Гвоздев, В.К. Харченко, М.А. Яценко), нейропсихологи (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман), психологи (И. Брезертон, Д. Бигли, М.И. Лисина) отмечают раннее возникновение слов эмоциональной оценки в речи детей. Выступая средством выражения чувств, настроения говорящего, а также его субъективного отношения к предмету речи [1], эмоционально-оценочная лексика является важным условием благополучного нравственного, эмоционального развития (в особенности адекватной самооценки), успешности межличностного общения, формирования социально активной личности старшего дошкольника. Однако не всегда ребенок может самостоятельно овладеть данной лексикой, особенно при наличии у него речевого нарушения.

В настоящее время одним из широко распространенных нарушений речи у детей является общее недоразвитие речи (ОНР). Среди направлений логопедической работы при данном нарушении важное место занимает работа над лексической системой языка, включающая формирование определенного объема словаря, точности понимания и употребления слов, структуры значения слова. Особую значимость для детей с ОНР приобретает работа над формированием эмоционально-оценочной лексики, возникновение которой обусловлено новой ситуацией развития и формированием самосознания дошкольника. Сформированность эмоционально-оценочной лексики является одним из условий эффективности становления самосознания ребенка.

Изучением особенностей развития лексики детей, имеющих нарушения речи, занимались Алтухова Т.А., Бабина Г.В., Барминкова Т.Б., Воробьева В.К., Грибова О.Е., Ковшиков В.А., Левина Р.Е., Никашина Н.А., Чиркина Г.В., Шаховская С.Н. и др. В исследованиях Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Филичевой Т.Б., Левиной Р.Е., Симонова Н.В., Спириной Л.Ф., Чиркиной Г.В. и др. выявлено количественное и качественное своеобразие словарного запаса детей с речевыми нарушениями: ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, трудности усвоения лексических закономерностей родного языка, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. Исследованием лек-

сики и разработкой методических рекомендаций занимались многие авторы, но исследования эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с ОНР малочисленны и фрагментарны, чаще всего ведутся в рамках других исследований, например самопрезентации (К.Е. Панасенко), эмоционально-экспрессивной лексики (И.Ю. Кондратенко), не изучены методы и приемы, направленные на формирование умений адекватно использовать лексику эмоциональной оценки в практике речевого общения с взрослыми и сверстниками.

В исследованиях особенностей самопрезентации старших дошкольников с ОНР, проведенных К.Е. Панасенко, выявлена взаимосвязь развития эмоционально-оценочной лексики (связанной с процессом самооценивания) и самооценки: низкий уровень понимания лексики, обозначающей личностные характеристики, нарушение способности к анализу внешних оценочных характеристик, трудности перевода во внутренний план ключевых компонентов личного физического и социального опыта и их осмысление приводят к нарушению у детей с ОНР способности к адекватной оценке, трудностям аргументации выбора оценочной позиции [2]. Таким образом, автор рассматривает эмоционально-оценочную лексику как средство и элемент самопрезентации.

И.Ю. Кондратенко в своих исследованиях изучала эмоциональную лексику, объединяя в ней такие характеристики, как эмоциональность и оценочность, предполагая их тесную взаимосвязь. Автор выявила, что употребление лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки в устной речи детей с ОНР в два раза ниже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием [3], что подтверждает необходимость организации и проведения дополнительной работы учителя-дефектолога по формированию у детей эмоционально-оценочной лексики.

Анализ программы для специальных дошкольных учреждений [4] «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи», показал, что основной задачей, которую решают учитель-дефектолог (учитель-логопед) и воспитатель, является формирование правильной речи детей как полноценного средства общения. Так как слово определяет содержание общения, концентрический принцип построения программы позволяет с каждым годом уточнять значение изучаемых ранее слов, но эти слова в большинстве своем относятся к общеупотребительной лексике. Таким образом, в программе не обозначено содержание логопедической работы учителя-дефектолога по формированию у детей умения выражать свое личное отношение к изучаемому, к окружающей действительности с помощью слов с эмоционально-оценочной окраской, накоплению и активному использованию данной лексики ребенком-дошкольником с тяжелыми нарушениями речи. Согласно программе, формирование умения оценивать поступки других людей и свои собственные, высказывать собственную оценку происходящих событий, устанавливать связь между эмоциональным состоянием людей и определенной жизненной ситуацией, должно осуществляться воспитателем на четвертом году обучения в рамках следующих разделов: «Формирование навыков социального взаимодействия», «Музыкальное воспитание», «Игра». На первом, втором и третьем годах обучения ведется подготовительная работа по данному направлению. Четкие требования и описание работы учителя-дефектолога по формированию эмоционально-оценочной лексики на логопедических занятиях не представлены. В связи с тем, что реализация

программного содержания осуществляется в условиях обязательной преемственности работы учителя-дефектолога и воспитателей, среди совместно решаемых ими задач, будет целесообразно отдельно выделить задачу по формированию эмоционально-оценочной лексики дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, решение которой будет осуществляться не только воспитателем, но и в рамках логопедических занятий. Такой подход позволит получить более высокие результаты в процессе обучения и воспитания детей, преодолении особенностей личности и речевого развития.

Таким образом, формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется в рамках деятельности воспитателя, содержание, которой отражено в программе обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи. Несмотря на то, что на логопедических занятиях не предусмотрена работа над эмоционально-оценочной лексикой, принцип целостности и системности, онтогенетический принцип, заложенные в основе программы, а также требование преемственности работы учителя-дефектолога и воспитателя предполагают включение формирования эмоционально-оценочной лексики в логопедическую работу, что будет способствовать формированию речи как системы, частью которой без сомнения является и эмоционально-оценочная лексика.

#### Список цитированных источников

1. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 444 с.
2. Панасенко, К.Е. Особенности самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития: дис. ... канд. психол. наук / К.Е. Панасенко. – Н.Новгород, 2005. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19379.php>. – Дата доступа: 21.04.2008.
3. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2002. – №6. – С.51-59.
4. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи / авт.-сост. Ю.П. Кислякова, Л.П. Мороз. – Мн: Нац. институт образования, 2007. – 280с.

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Масько Ю.П., 3 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Проблема изучения речи у детей с особенностями психофизического развития приобрела в последние годы особую актуальность. Речь является сложной формой психической деятельности человека, социальной по происхождению и системной по построению. С одной стороны, речь в разной мере на разных этапах развития оказывается включенной в реализацию всех видов деятельности ребенка на ряду и вместе с другими психическими процессами. С другой стороны ее появление и совершенствование перестраивает психические процессы, и в конечном итоге речь выступает в организующей и связующей роли по отношению ко всем психическим процессам.

По данным различных исследований известно, что большинство детей с особенностями психофизического развития имеют речевые нарушения. Например, по данным В. Кардвелл (1956) речевая патология имеет место в

73% случаев. А нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР встречаются гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития. Так, по данным Е. В. Мальцевой, нарушения звукопроизношения наблюдаются у 29,9% учеников младших классов для детей с ЗПР, что составляет 76,3% от числа детей с ЗПР, имеющих нарушения речи. Нарушения речи также обширно представлены у детей с дефектами слуха и зрения, причем у большинства из них эти нарушения затрагивают не столько отдельные, сколько все или почти все компоненты речевой структуры как целостной системы. И год от года наблюдается тенденция роста их численности. В связи с этим особую важность приобретает обследование речи аномальных детей [1].

Как мы уже отмечали, дети с особенностями в развитии имеют различные речевые нарушения. Но при внешнем сходстве нарушений механизм их при разных формах аномалий оказывается различным, и в одних случаях нарушение речи является первичным, а в других – вторичным. Таким образом, цель нашего исследования: определить основные методы изучения речи детей с особенностями психофизического развития.

Остановимся подробнее на задачах исследования речи. Здесь их можно выделить несколько:

- Выявление механизмов, лежащих в основе нарушений речи;
- Квалификация нарушений речи;
- Определение степени выраженности речевого нарушения;

В современной литературе существует множество подходов к изучению речи у детей с особенностями психофизического развития. Теоретический подход заложен в трудах таких ведущих отечественных психологов и дефектологов как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Л.С. Цветкова и др. В последние годы получил развитие подход к исследованию речи детей с особенностями психофизического развития, учитывающий не только сформированность речевых средств, но и зрелость функции речи (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирова и др.).

Нейропсихологический подход предполагает проведение качественного и количественного анализа нарушений речи, что обеспечивает возможность дифференцировать речевые нарушения по характеру и степени выраженности.

С точки зрения психолингвистического подхода нарушения речи могут возникнуть вследствие несформированности любого из уровней порождения речевого высказывания, в связи с чем, необходимо оценить, какие из них (уровни) оказались у аномального ребенка неполноценными. Такое направление анализа речи диктует необходимость включения в методику заданий, фиксирующих разные уровни порождения речевого высказывания [2].

Если опираться на онтогенетический подход, то можно сказать, что первой формой общения ребенка является диалог. А это основная форма устной экспрессивной речи. Поэтому введение диалога в методику обследования речи весьма актуально. Вопросами формирования речевого общения аномальных детей занимались Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, Т.А. Власова и др. Изучение детской речи в онтогенезе показало, что уровень ее развития в значительной мере определяется сформированностью лексических средств, объемом и организацией словаря. Известно, что человек может использовать речь для сознательного общения, для коммуникации потому, что она имеет обозначающий характер. Обозначение словом (называние) является номинативной функцией речи. При разных речевых нарушениях наблюдаются ка-

качественные особенности овладения номинацией, что отражается на составе словаря ребенка. Поэтому в методику исследования речи включаются задания по называнию предметов и действий.

Для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушениях развития речи трудности построения фразы и оперирование ею в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо. В связи с этим в методику исследования речи необходимо включать задания по составлению фраз. В процессе коммуникации необходимо бывает построить развернутое связное высказывание. Для детей с нарушениями речи осуществление этого процесса представляет одну из типичных трудностей. Выявление этих трудностей возможно при анализе развернутого высказывания, что и обусловило введение такого задания в методику исследования речи.

Значительное место в развитии речи детей, особенно в дошкольном возрасте, приходится уделять формированию звуков речи. В связи с этим в методику включаются задания по повторению изолированных звуков.

При аномальном развитии у детей возникают затруднения не только в передаче, но и в приеме речевой информации, причем, в некоторых случаях нарушения приема информации оказываются ведущими в структуре дефекта, и, таким образом, для разграничения трудностей в экспрессивной и импрессивной речи необходимо выяснить возможности принятия и понимания информации [3], [4].

Описанные основания разработки методики исследования речи показывают, что она включает серию заданий, позволяющих оценить сформированность различных уровней организации и функций речи. В предлагаемой методике каждое из заданий фиксирует ряд симптомов речевых нарушений и трудностей реализации речи. Представленные задания позволяют выделить центральное звено нарушения речи. Каждое из заданий предусматривает разную степень сложности: от минимальной до максимальной.

Таким образом, методика исследования речи представляет собой систему заданий, обеспечивающую ее анализ на основе существенных для речевых нарушений признаков, позволяющих выявить качественную и количественную специфику их проявления.

Современные данные теории речевой деятельности, раскрывающие вопросы порождения речи и структуры речевой деятельности, исследования речевого развития разных групп аномальных детей показывают, что методика должна исследовать преимущественно активные формы речи, позволяющие оценить возможности коммуникации говорящего; включать задания, фиксирующие центральные симптомы речевых нарушений; обеспечивать изменение уровня требований к выполнению каждого задания с целью выявления степени речевого нарушения; учитывать сенсомоторный и семантический уровень речи.

Система заданий для исследования речи состоит из двух частей:

1. Набор заданий для исследования экспрессивной речи.
2. Набор заданий для исследования импрессивной речи.

Так, для обследования экспрессивной речи могут быть использовано следующее задание, направленное на исследование коммуникативной функции речи и способов реализации речевых средств. Предлагая детям ряд последовательно усложняющихся вопросов, можно проследить доступность для них речевого общения и некоторые его качественные характеристики.



Для этого необходим анализ того, как ребенок реагирует на ситуацию общения, активен ли он в диалоге, насколько развернут его ответ на вопрос, какова содержательная сторона ответа и как в нем конкретизируется смысл вопроса. Процедура проведения задания приближается к ситуации естественного диалога. Усложнение вопросов идет по параметрам длины и грамматической сложности требуемого ответа. Задание фиксирует качество ответов диалогической речи. Задание как бы продолжает естественную беседу с ребенком. Никаких инструкций предварительно не дается, но в ходе диалога можно стимулировать развернутые ответы («скажи об этом подробнее»). Содержание диалога: Сколько тебе лет? - С кем ты сюда пришел? - Как зовут твою маму? - Где ты живешь? (на какой улице?) - На каком этаже ваша квартира? - Кто самый старший в вашей семье? - Что ты делал вчера днем? - Что ты ел на завтрак? - Что ты любишь делать вечером? - Где ты отдыхал летом?

Первые шесть вопросов требуют однословного ответа, однако часть из них будет правильной лишь при использовании предлогов. Остальные четыре вопроса требуют более развернутых ответов. Максимальная оценка за грамматически правильный ответ – 3 балла. Снижение до 1,5 баллов проводится в случаях:

- 1) при аграмматичном ответе;
- 2) при ответах с литеральными парафазиями, не мешающими понять смысл;
- 3) при кратком или однословном ответе на вопрос, требующий развернутого ответа [4].

Для исследования импрессивной речи могут использоваться задания, наиболее простым вариантом которых являются инструкции, связанные с несложным для ребенка действием. Усложнение задания проводится за счет того, что инструкции увеличиваются по объему, в них включаются фразы с более сложными грамматическими конструкциями и менее частотными в детской речи словами. Таким образом, 10 инструкций, предлагаемых ребенку, содержат следующие варианты действий:

- 1) Одно действие, связанное с ситуацией, часто выполняемое ребенком (хлопни в ладоши);
- 2) Два действия, для выполнения которых необходимо перемещение в пространстве (возьми машину, поставь ее в шкаф);
- 3) Три действия, не связанные между собой ситуацией (принеси мяч, положи юлу под стол, а куклу отдай маме);
- 4) Действия, выполнение которых зависит от степени понимания логико-грамматических конструкций (покажи: карандашом ручку, карандаш ручкой).

Цель: Исследование возможностей понимания смысла в условиях изменения объема информации и усложнения грамматических условий ее предъявления.

Ход выполнения задания: Ребенку предлагается сделать то, о чем его просят.

Список инструкций:

- 1) Хлопни в ладоши
- 2) Подними руку
- 3) Положи мяч на окно
- 4) Построй из кубиков домик
- 5) Нарисуй дом и елку

- 6) Возьми машину и поставь ее в шкаф
- 7) Принеси мяч, положи его под стол, а куклу отдай маме
- 8) Отнеси машину на окно закрой дверь и дай мне картинку
- 9) Покажи карандашом ручку, ручкой карандаш
- 10) Покажи мамину дочку, дочку маму.

В результате обследования речи можно получить количественные показатели, характеризующие состояние импрессивной речи ребенка. Эта оценка дает определенную качественную характеристику дефекта речи. При различных нарушениях для детей оказывается доступной только незначительная часть заданий.

Таким образом, методы изучения состояния речи лиц с особенностями психофизического развития существуют, апробируются в работе педагогов, дефектологов.

Методика исследования речи представляет собой систему заданий, обеспечивающих анализ состояния речи, на основе существенных для речевых нарушений признаков, позволяющих выявить качественную и количественную специфику их проявления. Результаты методики исследования предоставляют ясную картину для дальнейшей коррекционной работы.

#### Список цитированных источников

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Уч. пособ. / И.А.Шаповал – М.: ТЦ Сфера, - 2005. - 320с.
3. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М.Шипицына. – 2-е изд. Перераб и дополн. – Сб.: Речь, - 2005. – 477 с.
4. Стребелева, Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития / Е.А.Стребелева // Альманах института коррекционной педагогики РАО. - М. - 2001. - № 4. – С.19-25.

## **СОСТОЯНИЕ УМЕНИЙ РАССУЖДАТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Новик Н.Ю., 5 курс, УО «БГПУ им. М. Танка»

Научный руководитель: Свиридович И.А., кандидат педагогических наук,  
доцент

### Введение

В существующей практике наметился переход на коммуникативную стратегию обучения родному языку детей с нарушениями интеллектуального развития. Выделены этапы и определены научно-методические основы обучения языку. Восприятие и воспроизведение текста, умение давать развернутые ответы на вопросы, правильное понимание обращенной речи, умение пользоваться языковыми средствами, самостоятельно излагать свои мысли – все эти и другие умения возможны при достаточно высоком уровне развития связной речи.

Проблема развития монологической речи детей с интеллектуальными нарушениями является одной из центральных в школьном обучении (А.К.Аксенова, К.Ж.Бектаева, В.Г.Петрова, И.А.Свиридович и др.). В общей и специальной литературе приведен ряд рекомендаций по подготовке детей к созданию текстов разных типов. Однако проблема формирования умений

пользоваться рассуждением как типом монолога остается мало разработанной, особенно, применительно к учащимся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

#### Основная часть

Целью нашего исследования является выявление у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) умений пользоваться рассуждением как одним из типов речи.

В эксперименте принимали участие пятьдесят два школьника 2–5 классов с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Основным методом исследования являлся метод индивидуального эксперимента.

Серия экспериментальных заданий была направлена на выявление умения раскрывать причинно-следственные отношения и делать простейшие выводы.

Учащимся предлагалось:

1) ответить на вопросы, употребляя союз «потому что» (Почему надо мыть руки перед едой? Почему зимой надевают варежки?);

2) прослушать различные рассуждения и указать, какие из них верные (Кате подарили книгу, потому что у нее день рождения. У Кати день рождения, потому что ей подарили книгу и т.д.);

3) привести доказательство правильности ряда высказываний (Доказать, что синичка–птичка и т.д.);

4) составить текст-рассуждение (Докажи, почему полезно заниматься физкультурой и т.д.). Кроме того, учащиеся должны были пересказать небольшой текст-рассуждение (70 слов).

При анализе высказываний мы исходили из того, что в рассуждении развивается и доказывается определенная мысль, аргументируется определенная точка зрения. Сложность текстов рассуждений заключается в избирательной актуализации необходимых для обоснования тезиса знаний, установлении причинно-следственных связей между предметами, явлениями, событиями и конструировании доказательства определенной формы. Рассуждение строится по следующей композиционной схеме: тезис – часть, содержащая мысль, которая будет доказываться; доказательная часть, содержащая аргументы; и вывод–заключение.

При оценке результатов исследования учитывались следующие критерии: степень самостоятельности, объем, соответствие речи учащимся заданию (наличие или отсутствие адекватной аргументации); качество аргументов (их обоснованность на существенных, второстепенных, признаках, а также умение подобрать пример); композиционная упорядоченность; факт отстаивания истинности суждений после выдвинутого сомнения; особенности построения предложений.

Анализ текстов типа рассуждения показал, что из общего числа рассуждений учащихся с интеллектуальной недостаточностью лишь 6% рассматриваются нами как соответствующие заданию. Объем их невелик – 1–3 предложения. Учащиеся высказывали адекватные суждения, но затруднялись на должном уровне подтвердить свои мысли. Это объясняется ограниченным запасом знаний, неумением актуализировать свой опыт. При этом учащиеся пользуются неполным обобщением, аргументы недостаточно связываются между собой. Сомнение в истинности высказанного суждения не приводило детей к отказу от своих мыслей. Однако, отстаивая свой тезис,

они не показали неадекватность аргументов, выдвинутых экспериментатором.

Значительная часть высказываний учащихся вспомогательной школы рассматривалась нами как не соответствующих заданию (50 % – учащихся пятых классов, 64 % – четвертых, 78% – третьих и 87 % – вторых классов). В данных высказываниях отсутствовало доказательство. Учащиеся не смогли высказать своего суждения о том или ином явлении, а если и высказывали его, то приводили в его пользу полностью неадекватные аргументы, либо не приводили никаких. Их высказывания лишены логики, представляют хаотический набор слов, лишенных смысла. При ответах на вопросы причинно-следственного характера учащиеся не строили полные предложения, а приводили лишь единичные аргументы без употребления союза «потому что». Учащиеся не умеют целенаправленно употреблять при доказательстве союз «потому что» (хотя в речи употребляют). Не дифференцируют вопросы «почему?» и «зачем?», т.е. причинные и целевые связи и отношения. Учащимися искажаются причинно-следственные, логические связи. Они не видят разницы между целью, причиной и следствием, не умеют доказать правильность ряда высказываний. Например, при доказательстве принадлежности чашки к посуде, учащиеся говорят, что чашка бьется. Отсюда можно сделать вывод о том, что свои доказательства они строят на несущественных признаках, не могут выделить отличительные признаки разнородных предметов.

Непонимание учащимися причинно-следственных отношений выражается и в том, что они не могут выбрать верное высказывание из двух. Например, при ответе на вопрос – «Какое из двух предложений правильное?» (Кате подарили книгу, потому что у нее день рождения. У Кати день рождения, потому что ей подарили книгу) они отвечали, что оба предложения правильны. И даже после уточнения (разве только на день рождения дарят книги?) – правильного ответа не было. Таким образом, можно говорить о том, что высказывания типа рассуждения являются сложными для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Проведенное нами исследование показало, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в большей степени сформированы умения, связанные с монологическим воспроизведением услышанного или прочитанного текста. Это очевидно связано с тем, что на уроках чтения они достаточно часто упражняются в пересказе прочитанного. Однако качественный анализ исследования указывает на неоднородность репродуктивных высказываний детей, обучающихся в одном классе. Выявлены следующие особенности понимания и воспроизведения школьниками текстов-рассуждений: неполнота восприятия замысла текста-образца, трудности осознания особенностей структурной организации текста, осмысления содержания временных и причинно-следственных связей сообщения, нарушение логической связи предложений а также недостатки воспроизведения ими целостного образа содержания текста. Умения, связанные с самостоятельным составлением текста-рассуждения, не сформированы у большинства учащихся вспомогательной школы, что свидетельствует об объективной сложности выполнения данного задания.

#### Выводы

Недостаточная сформированность у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умений наблюдать, анализировать, выделять главные

(существенные) и второстепенные признаки объектов затрудняет формирование умений создавать тексты типа рассуждений. Это связано с ограниченностью и недифференцированностью круга их представлений, с недостаточным осмыслением действительности, с низким уровнем имеющихся знаний. В высказываниях школьников преобладает информация, играющая второстепенную роль в раскрытии тезиса по сравнению с семантически необходимой. Поэтому у учащихся с интеллектуальной недостаточностью прежде всего необходимо формировать определенные представления, элементарные понятия и знания, необходимые для осуществления доказательств в рамках предлагаемой ситуации. Эта работа должна обеспечить содержательную (семантическую) основу будущего высказывания.

Большинство высказываний учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью носит нецеленаправленный характер. Их авторы не подчиняют свой текст какой-то определенной основной мысли. Это свидетельствует о том, что учащиеся младших классов даже на элементарном уровне не умеют определить замысел своего высказывания, не осознают целенаправленность как основной признак текста. Следовательно, необходимо привлекать внимание детей к наличию в тексте основной мысли и к способам ее реализации.

Учащиеся не знакомы с композицией текста-рассуждения. Их рассуждения в основном малословны, бессвязны и нелогичны. Это требует специально направленной педагогической работы по обучению младших школьников умениям осмысливать воспринятый материал с точки зрения его систематизации и осознанного построения композиционной структуры.

Задачу формирования умений логического доказательства у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо решать в неразрывном единстве и с опорой на развитие основных мыслительных операций, а также путем формирования умений устанавливать различные связи между предметами и явлениями окружающей действительности (причинно-следственные, пространственно-временные, род-вид, целое-часть и др.).

Проведенное исследование показало необходимость совершенствования программы и методики формирования умений строить связное высказывание типа рассуждения у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью в плане целеполагания, дифференцированного отбора содержания, построения смысловой программы и композиционного оформления текста.

#### Список цитированных источников

1. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
2. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников: Теоретико-экспериментальное исследование / С.Ю. Ильина. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
4. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. – 36 с.

## УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пименов О.Г., УО «БГПУ им. М. Танка»

Научный руководитель: Даливеля О.В., кандидат биологических наук,  
зав. кафедрой тифлопедагогики

Успешность процесса социализации учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), их конкурентоспособность на рынке труда и интеграция в современное информационное общество во многом зависит от уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности.

*Информационно-коммуникационная компетентность (ИКК)* - это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее выработать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [1, 24]. ИКК включает с себя следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, операционно-деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный.

*Когнитивный компонент* раскрывается как наличие базовых знаний в области информационно-коммуникационных технологий и способность применять их в профессиональной деятельности, умение анализировать, классифицировать и систематизировать программные средства; наличие представлений об информационной среде и взаимодействиях в ней, обеспечивающих осознание целей и идентификацию своих возможностей в осуществлении информационной деятельности.

*Операционно-деятельностный компонент* включает в себя использование в самостоятельной и исследовательской деятельности универсальных технологий поиска, обработки, представления, управления, передачи и хранения информации; демонстрирует эффективность и продуктивность информационной деятельности.

Формирование информационно-коммуникационных знаний, умений и навыков (ЗУН) осуществляется в курсе информатики, однако, исследования показывают низкий уровень овладения данными ЗУН у учащихся с ОПФР, что связано, в первую очередь, с их функциональными ограничениями. Так, к основным функциональным ограничениям у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата можно отнести трудность или невозможность выполнения мелких и точных движений; недостаточность контроля и координации произвольных движений; недостаточность вспомогательных функций рук, синхронизации движений, зрительно-моторной координации рук; ограничение подвижности, недостаточный объем и сила движений, быстрая утомляемость. У лиц с нарушением слуха - сложность или невозможность восприятия звука, а также определение локализации, громкости, высоты и качества звуков. У лиц с нарушениями зрения - сложность или невозможность восприятия световых ощущений, формы, размера, очертаний и цвета визуального раздражителя.

С целью минимизации или устранения коммуникативных, психологических и иного рода проблем, связанных с нарушением физических и сен-

сорных функций учащихся, в современной практике используются приемы и методы работы, различные технические средства, которые позволяют найти «обходные пути» к информационным ресурсам и имеют общее название - вспомогательные технологии. Подходящие и доступные вспомогательные технологии в значительной степени могут повысить автономность учащихся с особенностями психофизического развития, способствовать их социальному развитию и взаимодействию.

Вспомогательные технологии представляют собой любое устройство, систему или услугу, которые позволяют людям с функциональными ограничениями принимать активное участие в повседневной жизни, получать образование и работать. Они включают в себя не только физические объекты, такие как устройства или оборудование; но и программы, технологические установки, действие которых основано на применении комплекса технических компонентов.

Вспомогательные компьютерные технологии с успехом применяются в образовании людей с особыми потребностями, поскольку с их помощью становится возможным преодоление сенсорных барьеров, а также компенсация утраченных функций человеческого организма. Благодаря возможности удовлетворения индивидуальных потребностей и преодоления возникающих барьеров в обучении использование таких технологий позволяет учащимся принимать активное участие в учебном процессе и тем самым способствует его эффективности.

Вместе с тем, даже применение вспомогательных технологий не может обеспечить полное освоение общеобразовательного курса информатики учащимися с выраженными сенсорными нарушениями. Более того, некоторые его разделы являются для данной категории учащихся недоступными и неактуальными (например, для незрячих – работа с графической и видеoinформацией). Следовательно, необходима переработка программного содержания курса информатики для каждой категории детей с ОПФР.

Кроме того, времени, отводимого на овладение техническими информационными навыками такими, как работа с клавиатурой, оказывается явно недостаточно в силу вышеуказанных ограничений. Решением данной проблемы становится введение в младшем школьном звене коррекционного пропедевтического курса «Основы компьютерной грамоты», обеспечивающего готовность учащихся с ОПФР к изучению информатики.

Актуальной проблемой специальных школ является то, что по состоянию здоровья учащиеся с ОПФР вынуждены отсутствовать на занятиях длительные периоды времени. Это приводит к регрессу уровня сформированности ЗУН, в том числе и информационно-коммуникационных. В качестве одного из решений данной проблемы выступает применение технологий дистанционного обучения (ДО). Использование синхронных (on-line) и асинхронных (off-line) технологий ДО позволяет не прерывать образовательный процесс; способствует развитию у учащихся с ОПФР коммуникационных навыков, повышению интереса и мотивации к освоению новых знаний [2, 86].

*Мотивационный компонент* характеризуется наличием мотива достижения цели, постановкой и осознанием целей информационной деятельности, интерес и готовность к работе с информационными и коммуникационными технологиями.

Мотивационный компонент формируется, прежде всего, реализацией межпредметных связей, когда ИКТ выступают не как цель обучения, а лишь

как средство решения задач других предметных областей. Так, эффективным является: проведение уроков-танDEMов математики и информатики, химии и информатики и др.; создание учащимися презентаций по изучаемым разделам дисциплин, напрямую с информатикой не связанных; написание и публикация на школьном сайте сборника сочинений класса; участие школьников в подготовке мультимедийного сопровождения воспитательных мероприятий и т.п.

*Коммуникативный компонент* обеспечивает готовность к взаимодействию и осуществление коммуникационной деятельности с соблюдением правовых, нравственных и этических норм.

*Рефлексивно-оценочный компонент* понимается как рефлексия и саморефлексия выполнения работ на всех этапах; текущий контроль и самоконтроль знаний; результирующая контрольно-творческая работа.

Мотивационный, коммуникативный и рефлексивно-оценочный компоненты образуют систему установок, включающую в себя позитивное отношение к информационно-коммуникационной среде и ее использованию для решения интеллектуальных задач; ценность приобретаемых навыков решения задач; ценность самостоятельности, независимости в своих действиях, улучшения результатов своей работы, постоянного самосовершенствования, учения в течение всей жизни; ценность сотрудничества, коллективной деятельности; уважение к труду другого человека, его результату и авторству, неприемлемость плагиата и подобных действий.

Важным аспектом в формировании информационно-коммуникационной компетентности школьников является осуществление мониторинга уровня ИКК, осуществляемого по критериям, соответствующим компонентам ИКК. Этот уровень может быть определен по следующим параметрам:

технические навыки - скорость ввода и редактирования заданной информации, выбор правильного или оптимального технического действия в заданном контексте. Здесь возможна количественная, полностью автоматизированная оценка в рамках формальной процедуры тестирования.

Навыки использования ИКТ для решения задач широкого спектра из заранее заданной большой совокупности (организация формы представления заданной информации, поиск информации на заданную тему в Internet и т.д.). Применяется количественная экспертная оценка по формализованному многокритериальному алгоритму.

Адекватность использования ИКТ в решении информационно-коммуникационных задач, возникающих в учебном процессе. Здесь применима качественная оценка, исходящая из анализа портфолио учебных достижений учащегося на протяжении учебного года [3, 6].

Таким образом, можно выделить три взаимосвязанных и последовательных уровня развития информационной компетентности: низкий, средний, высокий. Следует сказать, что ИКК развивается, переходя с одного уровня на другой, при этом каждый раз её состояние можно диагностировать, исходя из соответствия структуры и содержания информационно-коммуникационных знаний и умений определенному уровню развития [4, 12].

Информационно-коммуникационная компетентность школьников с ОПФР в значительной степени определяет, насколько успешной будет их социализация и интеграция в современное информационное общество. По-



этому, вместе с выработкой общеобразовательных компонентов ИКК необходимо осуществлять формирование у учащихся с ОПФР специальных навыков, которые направлены на использование ИКТ для решения задач, возникающих в повседневной жизни. Для этого в старшем звене специальной школы вводится коррекционный курс «Современные средства коммуникации», основными содержательными блоками которого являются: средства компьютерной телекоммуникации; портативные средства коммуникации; информационные базы; системы электронного банкинга; мультимедийные средства; специализированные (вспомогательные) программные и аппаратные средства; учебная и деловая документация; организация индивидуального информационного пространства.

Необходимость ИКК школьников с ОПФР требует от всех педагогов, осуществляющих учебно-воспитательный процесс, высокого уровня владения ИКТ, в том числе вспомогательными технологиями, технологиями ДО. Следовательно, важным фактором, определяющим эффективность процесса формирования ИКК у школьников с ОПФР является информационно-коммуникационная компетентность педагогов.

С учетом вышесказанного можно сделать вывод о том, что эффективность формирования информационно-коммуникационной компетентности учащихся с особенностями психофизического развития обеспечивается за счет:

- переработки содержания курса информатики;
- реализации в младшем школьном звене пропедевтического коррекционного курса «Основы компьютерной грамоты»;
- применения вспомогательных информационных технологий;
- применения технологий дистанционного обучения;
- реализации курса «Современные средства коммуникации» для старших школьников с ОПФР;
- мониторинга уровня сформированности ИКК на разных этапах обучения;
- осуществления межпредметных связей;
- высокого уровня владения информационно-коммуникационными технологиями педагогов.

#### Список цитированных источников

1. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
2. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: Специализированный учебный курс / Авторизованный пер. с англ. / Н. Токарева, С. Бесио – М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2008. - 320 с
3. Семёнов А.Л. Качество информатизации школьного образования. Структура, уровни, способы оценки ИКТ-компетентности [http://www.vo.hse.ru/arhiv.aspx?catid=252&t\\_no=809&z=808&ob\\_no=846](http://www.vo.hse.ru/arhiv.aspx?catid=252&t_no=809&z=808&ob_no=846)
4. Асаинова А.Ж. Формирование учебно-познавательной компетентности школьников в процессе обучения информатике./Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» .-2006. ▪ [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu)

## ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (2 уровень речевого развития)

Ракецкая Д.В., УО «БГПУ им. М. Танка»  
Научный руководитель: Кочарян Арам Арменакович,  
старший преподаватель

В современной психолого-педагогической литературе существует значительное число исследований, позволяющих описать строение мыслительной деятельности, ее генезис, возрастные и индивидуальные отличия (Н.Н. Поддьяков, О.К. Тихомиров и др.). Мышление есть высшая форма отражения окружающей действительности. Оно представляет собой обобщенное и опосредствованное словом познание действительности. Мышление дает возможность познать сущность предметов и явлений, предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность [4].

Творческий потенциал человека характеризуется не только сложившимся его опытом, но и общими психическими особенностями. Среди них – образное мышление, которое детерминируется ценностями, потребностями, мотивами и интересами субъекта, задающими общую направленность мыслительной деятельности и придающими ей личностный смысл [2].

**Цель исследования:** выявить особенности наглядно-образного мышления у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (2 уровень речевого развития) и разработать методические рекомендации, способствующие формированию наглядно-образного мышления.

### **Задачи исследования:**

- 1) Провести теоретический анализ проблемы по коррекции наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи;
  - 2) Экспериментально изучить особенности наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи;
- Разработать методические рекомендации по коррекции наглядно-образного мышления у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (2 уровень речевого развития).

Дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при классификации предметов и явлений, при оперировании наглядными образами и представлениями. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом [5]. Т. Б. Филичева,

Р.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с общим недоразвитием речи, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [6].

В эксперименте приняло участие 40 детей среднего дошкольного возраста. Из них 20 испытуемых с общим недоразвитием речи (2 уровень речевого развития) и 20 нормально говорящих.

Экспериментальное исследование наглядно-образного мышления строится на основе принципа использования ряда комплексных заданий.

Первая методика «Вкладывание плоских фигур» («Доски Сегена» и ее модификация).

**Цель методики:** выявить уровень развития наглядного мышления (способы, формы наглядного мышления).

Ребенку поочередно предъявляются две доски с выемками для вкладышей разной формы. Вкладыши имеют как хорошо знакомую (визуально и вербально) детям форму (круг, треугольник, квадрат – для первой доски в первой серии задания), так и не знакомую, неупотребляемую в обычной практике (овалоподобная фигура, вытянутый шестиугольник и крестообразная – во второй серии). Заполнение выемок вкладышами на каждой из досок производится в двух вариантах: целыми вкладышами (вариант А) и из отдельных частей (вариант Б).

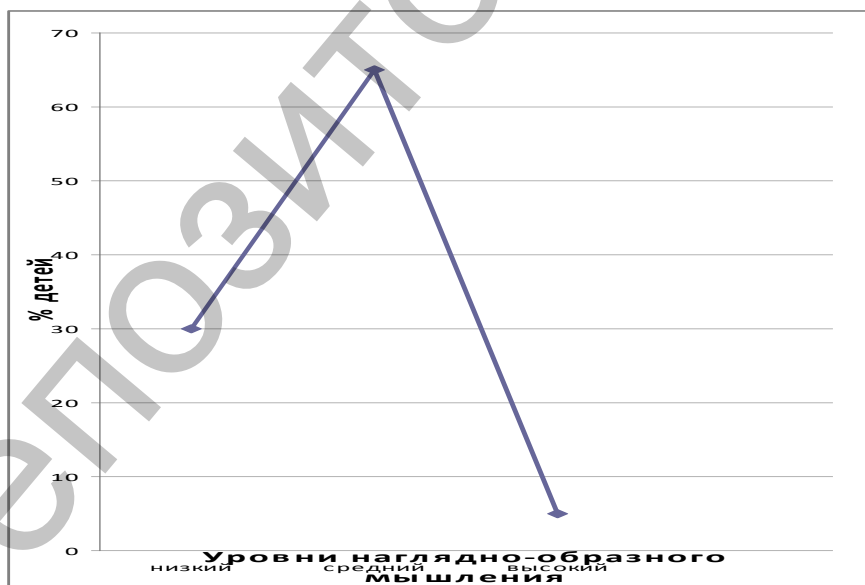
Второе задание на осуществление «Предметной классификации».

**Цель методики:** выявление возможностей ребенка оперировать в ходе классификации не образами внешних признаков предметов, а признаками «существенными», родовидовыми.

Задания на «Предметную классификацию» предъявляются в разных вариантах: Вариант – 1. «Свободная классификация». Вариант – 2. «**Полное** ряда однородных предметов».

Исходя из результатов выполнения заданий, мы разделили дошкольников среднего возраста с общим недоразвитием речи по уровням сформированности наглядно-образного мышления.

Рисунок 2 – **Уровни сформированности наглядно-образного мышления у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**



Нами было выявлено, что дошкольники с общим недоразвитием речи без специального корригирующего воздействия с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, не справляются с программными требованиями массового детского сада во всем их объеме, что в дальнейшем приводит к затруднениям в школьном обучении.

Следует отметить, что имея выраженное системное недоразвитие речи, дети данной категории могут не знать слов общего значения, обозна-

чающих существенный, понятийный признак предметов. Зная же нужные слова, они затрудняются в свободном пользовании такими словами в качестве мыслительной деятельности. Но принципиально сохраняя у них способность к обобщению обеспечивает возможность производить правильную предметную классификацию по наглядным признакам знакомых предметов. Возможная при этом неустойчивость обобщения без заметного труда преодолевается с помощью взрослого. Т.е., не располагая нужными для выполнения предметной классификации речевыми средствами, дети способны к самостоятельной организации своего мышления как целенаправленной деятельности в таких ситуациях, где имеется возможность «непосредственного схватывания» наглядных связей между предметами.

1. В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется исследованию наглядно-образного мышления как психического процесса, который имеет существенное значение для полноценной жизни человека. Однако в проблеме развития наглядных форм мышления остаются еще недостаточно изученные вопросы. Одним из таких вопросов является выбор целенаправленных и оптимальных мер логопедического воздействия по преодолению особенностей наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. На основе данных, полученных экспериментальным путем, можно говорить о том, что дети с общим недоразвитием речи действуют определенным продуктивным способом, устанавливая связи по внешним наглядным признакам, где мыслительные действия протекают в плане наглядно-образном. Но при выполнении более сложных заданий форма мыслительной деятельности чаще наглядно-действенная. Для большинства детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерен средний уровень сформированности наглядно-образного мышления.

3. Основой коррекционно-развивающей работы с детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является специально созданный комплекс дидактических игр, который может быть использован для работы с детьми в условиях специальных дошкольных учреждений и в семьях, имеющих детей с данной речевой патологией.

#### Список цитированных источников

1. Венгер, Л. А. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л.А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
2. Запорожец, А. В. Мышление и деятельность ребенка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: 1986. – Т. 2.
3. Калягин, В.А. Логопсихология: уч. пособие по специальности «Логопедия» / В.А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – 2-е изд. исправл. – М.: Академия, 2007. – 518 с.
4. Подьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Подьяков. - М.: Педагогика, 1977. – 262 с.
5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагогов-дефектологов. – М., 2001.
6. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 222 с.

## МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Ринейская Е.Ю.,  
музыкальный руководитель УО «ВГГЦКРО и Р»

Современное специальное образование приближает необходимость говорить о процессе обучения детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), с точки зрения комплексного подхода таких специалистов, как психолог, дефектолог, музыкант, художник, тренер по адаптивной физкультуре. Процесс обучения и развития детей с ОПФР может управляться такими вариантами сотрудничества, как музыкант – дефектолог, психолог – художник, психолог – музыкант, преподаватель ИЗО – музыкант, тренер по адаптивной физкультуре – музыкант – воспитатель и т.д.

Формы работы с детьми с ОПФР в условиях учреждений специального образования базируются, главным образом, на классическом их понимании. Но особое внимание в коррекционном процессе обращает на себя группа ранней комплексной помощи, начавшая свою работу в 2007 году на базе УО «ВГГЦКРОиР» г.Витебска.

Учитывая главную цель ранней комплексной помощи (ослабление и коррекция особенностей в развитии ребенка), подробнее остановимся на такой форме работы, как музыкально-ритмические занятия с детьми от 0 до 3 лет, управляемые диадой «музыкант-дефектолог».

Данная форма работы осуществляется ежедневно и соответствует следующим *характеристикам*: 1) обязательное присутствие одного из родителей каждого ребенка; 2) совместная деятельность родителя и малыша; 3) музыкальность (разнообразие музыкального материала, который отвечает требованиям музыкальной эстетики); 4) динамичность (смена различных видов музыкальной деятельности, доступной детям данной возрастной категории); 5) цикличность (начальный и завершающий этапы занятий традиционны); 6) полисенсорность (одновременное воздействие на зрительный, двигательный, слуховой, тактильный анализаторы); 7) динамика (наличие эмоциональной кульминации занятия); 8) получение нового практического опыта (знания).

Организуя музыкально-ритмические занятия в группе ранней комплексной помощи, следует помнить, что музыка – это язык эмоций. Она является источником, предметом и одной из сторон общения между людьми. В ее основе лежит интонация, которая «плавится из реальности» (Б. Асафьев). За музыкальной интонацией – вне музыки – стоят немзыкальные, жизненные прообразы: голоса природы (шум ветра, пение птиц, шелест листьев, голоса людей, журчание ручья). Данная ребенку способность подражания этому материалу может стать художественной основой к миру адаптированного и социализированного. Не владея музыкальными понятиями, ребенок с ОПФР слышит музыку как живое, человеческое чувство – через интонации плача, скорби, порыва, призыва и т.д. Таким образом, в «диалог» с музыкой, а значит, с миром, ребенок вступает не через теоретическую базу знаний, а

через живую музыкальную интонацию, через материнское чувство и свои эмоциональные впечатления.

Музыкальная интонация черпает свое содержание из богатства коммуникаций: жестов, движений, походки, мимики, которые также являются источниками интонации. Поэтому так важно постоянно опираться на двигательные и речевые возможности детей рассматриваемой категории. При проведении музыкально-ритмических занятий особое внимание следует обратить на их содержание. Оно предполагает изучение комплекса музыкальных игр, предлагаемых нами в единстве «от движения – к речи», построенных по принципу «от простого к сложному». Для работы с детьми актуальны музыкально-речевые, ритмические и коммуникативные игры. Музыкальная игра как вид деятельности решает ряд следующих задач: 1) развитие слухового внимания, эмоциональной отзывчивости; 2) развитие речедвигательной координации, коррекция произношения; 3) развитие чувства ритма, коррекция мелкой моторики рук; 4) развитие тембрового, мелодического слуха, сенсомоторных способностей ребенка.

При организации музыкальной игры требуется соблюдение следующих условий:

1. во время занятий поза ребенка должна быть устойчивой, фиксированной;

2. изучение каждого движения начинается с пассивного его выполнения (зачастую приемом «рука в руку»), затем самостоятельно по мере запоминания;

3. предъявляемое задание должно соответствовать возможностям ребенка; в противном случае возможна реакция раздражения, беспокойства, отказа от выполнения;

4. репертуар должен отражать интересы детей;

5. один и тот же музыкальный материал используется многократно, чтобы дети в своем индивидуальном темпе смогли его усвоить;

6. обязательное присутствие родителей (для оказания помощи в передвижении детей по залу; выполнения задания вместе с ребенком «рука в руку», освоения приемов взаимодействия с ребенком, наблюдения за динамикой его развития);

7. музыкальный руководитель выполняет роль иллюстратора (вокального и инструментального исполнителя); дефектолог – роль демонстратора (является образцом музыкально-ритмической деятельности); родители являются полноправными участниками занятия;

8. по мере расширения возможностей детей количество оказываемой им помощи уменьшается;

9. хорошее настроение педагога обостряет восприятие малышей, активизирует мыслительные процессы. Положительные эмоции повышают чувствительность детей, мобилизуют силы организма для активного восприятия окружающего мира.

С особым вниманием следует подходить к выбору репертуара. Только эмоциональные произведения могут стать прочным связующим звеном между музыкальным руководителем-дефектологом и детьми. Песни, логоритмические игры должны иметь простую, но приятную мелодию, живой темп, подходящий звуковысотный диапазон и соответствующую длину музыкальных фраз; слова должны быть просты для произношения и запоминания. В подготовке к пению на первых занятиях рекомендуется использовать

способ «телесной» игры. Детям предлагается повторять различные звуки типа хлопков, шлепков, поглаживаний, щелчков, топота и др. Это позволяет ребенку в различных музыкально-двигательных упражнениях и играх интенсивно переживать ощущение ритмии, вызывает чувство оптимизма. Кроме этого, кинетическое восприятие звуков, извлекаемое ребенком, позволяет ему приобретать гибкость и координацию своих движений.

Соответственно выше сказанному, методика использования музыкально-ритмических упражнений в коррекции имеющихся нарушений, реализуя принцип «от простого к сложному», «от движения – к речи», может содержать материал следующего содержания.

#### Фрагменты творческих заданий

Название произведения	Текст	Музыкально-ритмические движения
1	2	3
Солнышко	Вот как солнышко встает, Выше, выше, выше. А потом оно зайдет— Ниже, ниже, ниже. Пр.: Хорошо, хорошо, Солнышко смеется, А под солнышком всем Весело живется.	<i>Из положения приседа медленно встают. Ручки тянут вверх. Приседают, Ручки опускают. Хлопают в ладоши, поворачиваясь вокруг себя.</i>
1-2-3-4-5	1-2-3-4-5 Вышли пальчики гулять. 1-2-3-4-5 В домик спрятались опять.	<i>Дети сжимают и разжимают кулачки. «Фонарики». Сжимают и разжимают кулачки Руки «в замок».</i>
Да-да-да.	Ручками мы хлопнем, Да-да-да, Ножками мы топнем, Да-да-да. Ручками помашем, Да-да-да, Ножками попляшем Да-да-да.	<i>Хлопают руками.  Топают,  Быстро машут ручками,  Быстро топают ножками.</i>
Я иду.	Я иду, я иду, Поднимая ножки, У меня на ногах Новые сапожки. Высоко, высоко Поднимаю ножки. У меня на ногах Новые сапожки. Пр: Ой-ой-ой, посмотри, Лужа-то какая, Ой-ой-ой, посмотри, Лужа-то большая.	<i>Идут «вперевалочку».  Высоко поднимают ноги, «переваливаясь».  Качают головой, руки раскидывают в стороны.</i>

	Высоко, высоко, Высоко подпрыгну, Не боюсь, не боюсь, Лужу перепрыгну. Пр: Да-да-да, да-да-да Высоко подпрыгну, Да-да-да, да-да-да, Лужу перепрыгну.	<i>Прыгают на месте.</i>  <i>Хлопают в ладоши.</i> <i>Подпрыгивают.</i>
Лошадки	Но, лошадка, но, лошадка, Но, лошадка, поспеши. Едут, едут на лошадке, Едут, едут малыши. Проиграш.	<i>«Едут» на лошадке,</i>  <i>«цокают».</i>
	Я люблю свою лошадку, Я лошадку люблю. Я люблю свою лошадку, Я ей песенку спою.	

Таким образом, раннее выявление отклонений психофизического развития у детей от 0 до 3 лет, контроль за состоянием ребенка и оказание ему своевременной комплексной помощи в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, в том числе и в виде организации музыкально-ритмических занятий предупреждает усиление отклонений в психофизическом развитии, препятствует появлению вторичных нарушений.

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ**

Савостина О.В, 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Идеалом, к которому стремится семья, школа все наше общество, является всесторонне развитый человек, образованный, здоровый физически и нравственно, умеющий и любящий трудиться. С этих позиций и определяются основные задачи работы социальных педагогов школ с родителями младших школьников:

1. Систематическое разностороннее педагогическое просвещение родителей, т.е. ознакомление их как с основами теоретических знаний, так и с практикой работы с учащимися.
2. Привлечение родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе.
3. Формирование у родителей потребности в самообразовании.
4. Ознакомление учителей предметников с разнообразными методами семейного воспитания, отбор и обобщение лучшего опыта.

Работа социальных педагогов школ с родителями осуществляется в двух направлениях:

- с коллективом родителей;
- индивидуально.



В практике сложились наиболее рациональные ее формы: общие и классные собрания родителей, коллективные и индивидуальные консультации, беседы, лекции, конференции, посещение семей учащихся, оформление различных по форме и содержанию текстовых материалов, фотомонтажи, выставки работ учащихся. Родители привлекаются к участию в организации учебно-воспитательного процесса: руководство кружками, выступления перед родителями и детьми, подготовка и участие в проведении внеклассной и внешкольной работы, хозяйственная помощь.

Большая социальная значимость целенаправленного общения с семьей заключается в том, что направляя по нужному руслу воздействие родителей на детей, педагог влияет и на перестройку внутрисемейных отношений, способствует совершенствованию личности самих родителей, тем самым повышает уровень общей культуры населения.

Индивидуальная работа с родителями и другими взрослыми членами семьи учащегося сложна и разнообразна. Преимуществом индивидуальной работы является то, что находясь наедине с социальным педагогом, родители откровеннее рассказывают ему о своих проблемах внутрисемейных отношений, о которых никогда бы ни сказали при посторонних. При индивидуальных беседах необходимо придерживаться главного правила: содержание индивидуальной беседы должно быть достоянием только беседующих, оно не должно разглашаться. Индивидуальное общение не только дает возможность учителю оказать влияние на родителей, но и в свою очередь, во многом помогает ему в выборе правильного подхода к детям. Очень важна форма проведения индивидуальной беседы. Каждый собеседник должен уметь слушать. При знакомстве с родителями это правило особенно необходимо соблюдать.

Первый визит в семью - ответственный момент часто решающий, будут ли родители доверять учителю, прислушиваться к его советам. Педагог заранее готовится к посещению той или иной семьи: узнает ее состав, материальное положение, выясняется, где работают родители, продумываются возможные вопросы членов семьи и отвечает на них, намечает, какие сведения о ребенке ему нужно получить. Посещение семьи во второй и третий раз учитель планирует, учитывая результаты предварительного знакомства; поведение ребенка в школе, отношение родителей к своим обязанностям, их участие в жизни школы. Идя в семью, социальный педагог ставит перед собой задачу выявления, обобщения и распространения лучшего опыта семейного воспитания.

Часто встречаются трудности в воспитании ребенка, где конфликты между отцом и матерью переходят границы внутрисемейных разногласий. Задача, которую должна решить школа в работе с не благополучными семьями - попытаться всеми средствами обеспечить охрану интересов ребенка. А значит так повлиять на родителей, чтобы они осознали ответственность за растущего человека, это очень сложная кропотливая работа, не всегда приносящая результат сразу. Здесь нужно использовать всевозможные формы и методы работы: убеждение, разъяснение, пример других родителей, усиленный контроль. Планируя беседы, педагог должен исходить из того, что общение с родителями не должно ограничиваться назиданиями - поучениями, замечаниями. Беседы должны быть взаимно интересными, чаще приятными, доходчивыми, естественным видом связи родителей и школы. Часто беседы с родителями помогают найти правильный подход к ученику - ведь близкие

хорошо знают его и могут многое подсказать, помочь определить причину того или иного поступка.

Большие возможности представляет работа с коллективом родителей: широкая педагогическая информация, обмен опытом, создание в необходимых случаях общественного мнения, привлечение родителей к участию в жизни класса. Эта работа ведется в двух направлениях: повышение педагогической культуры родителей и более совершенное в связи с этим выполнение ими обязанностей воспитателей своих детей, объединение родителей в сплоченный коллектив, деятельность которого направлена на повышение уровня учебно-воспитательной работы со всеми детьми.

Основная форма работы с коллективом родителей - родительское собрание, вместе с учителями начальных классов, которое проводит ежемесячно, а если это необходимо еженедельно. Родительские собрания сближают учителей и родителей, приближают семью к школе, помогают определить наиболее оптимальные пути воздействия в воспитательном влиянии на ребенка. На собраниях родителей систематически знакомят с целями и задачами, содержанием, формами и методами, воспитания и обучения детей в семье и школе. Родительские собрания могут быть построены различно. Основная их часть - сообщение педагогических знаний - может выразиться в лекции, докладе, беседе, диспуте, дискуссии. Это может быть семинарское занятие, просмотр и обсуждение кино фильма, деловая игра, между учителями и родителями, которую ведет социальный педагог. Может быть проведено чтение отдельных статей, подборки выдержек из произведений классиков педагогической литературы, постановка проблемных ситуаций. Такой прием активизирует аудиторию, стимулирует обмен мнениями, стремление к педагогическому самообразованию. Интересно проходят выступления родителей перед учащимися. Это может быть рассказ рабочего или инженера о труде людей на производстве. Такие выступления готовятся очень тщательно. Содержание и форма должны быть доступны детям.

Оправдавшей себя формой работы с родителями, стало оформление стендов, уголков для родителей. Такие уголки создаются в помощь учителю по осуществлению педагогического всеобуча родителей, по повышению их педагогической культуры, как воспитательной. Хорошо, когда содержание материалов в уголках совпадает с той темой, с которой в данный момент знакомят родителей. Это позволяет расширить, углубить знания, еще раз вернуться к сказанному, повторить, подчеркнуть необходимое. На стенде может быть раскрыта и самостоятельная тема, поэтому социальному педагогу необходимо контролировать, а также помогать каждому учителю начальных классов в оформлении такого уголка, помогать подбирать темы и т.д.

В процессе индивидуальной работы с родителями социальному педагогу необходимо иметь педагогическую библиотеку, которой могут пользоваться родители. Для этого можно завести читательские карточки. Чтобы привлечь родителей к чтению педагогической литературы социальному педагогу можно посещать собрание родителей в классе и делать объявления о какой-либо новинке. Если рекомендованная книга была прочитана большей частью родительского коллектива можно организовать обсуждение, обмен мнениями.

Исходя из планов работы, индивидуальных бесед с родителями, посещений семьи, итогов работы родительских собраний, социальный педагог может проводить коллективные консультации с родителями, по особо волнующим их проблемам.

Коллективные консультации для родителей могут быть плановые и внеплановые. Время и сроки проведения плановых консультаций социальный педагог намечает заранее. От темы предстоящей консультации зависит, всех ли родителей можно пригласить, поговорить по данному вопросу, или только тех, с кем необходимо поговорить по данному вопросу. Для всех родителей хорошо провести консультации юриста, работника милиции, детской комнаты и т.д. Внеплановые консультации назначаются как по инициативе учителя, так и по просьбе самих родителей.

Социальному педагогу можно предложить и помочь учителям начального звена организовать дежурство родителей. Во время дежурств родители более глубоко знакомятся с организацией жизни класса, наблюдают, а иногда и практически принимают участие в учебно-воспитательном процессе. Конечно, родители очень заняты на сегодняшний день. Но, в начальном звене, это осуществимо, так как некоторые из родителей специально берут отпуск для того, чтобы в этот трудный переходный период для своего ребенка быть рядом с ним.

Социальному педагогу можно отдельно работать с членами родительских комитетов каждого класса. Для этой работы можно проводить конференции родителей. Основной задачей родительских конференций является обмен опытом семейного воспитания, распространение и внедрение лучшего опыта семьи. Члены родительского комитета вместе с учителем готовят доклады, с которыми выступают на конференциях. Такие конференции помогут более сильно сплотить учителей и родителей, учителя могут получить со стороны родителей большую информацию и наоборот.

Также можно организовать педагогические кружки, которые может вести и социальный педагог, и учителя начальных классов. На педагогическом кружке можно рассматривать следующие темы: как организовать чтение детей в семье, разучивать с ними стихи, слушать музыку, разбирать трудные проблемные ситуации, как преодолеть их и т.д.

В план работы социального педагога входят такие виды совместной деятельности школы и семьи: организация экскурсий на различные предприятия по месту работы родителей; организация экскурсий и прогулок по городу с целью знакомства детей с предприятиями и учреждениями города, продукцией, которую они выпускают; проведение бесед о профессиях и их пользе для людей.

Формы и методы работы с родителями разнообразны, но главное то, что педагогу необходимо делать правильный выбор, учитывая все особенности работы учителей с данным коллективом родителей, особенности системы работы школы в целом.

#### Список цитированных источников

1. Борисов Е.В., Васильева Л.П. Алкоголь и дети / Е.В. Борисов, Л.П. Васильева. - М.: Медицина. - 1984. - 128 с.
2. Бруднов А., Березина В. Социально педагогическая работа в школе / А. Бруднов, В. Березина // Воспитание школьников. - 1994. - N 1. - С.12-19.
3. Спичак, С.Ф. Семья глазами психолога: сборник методик / С.Ф. Спичак. - Москва-Воронеж, 1995. - С.10-15.
4. Урбанская, О.Н. Работа с родителями младших школьников: пособие для учителя / О.Н. Урбанская. - М.: Просвещение, 1986. - С.4-18.

## ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Самохвалова Д.И., 3 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Воображение или фантазия принадлежит к числу высших познавательных процессов. Воображение позволяет нам представить результат труда до его начала, предвидеть будущее, и приукрасить прошлое, является одним из важнейших процессов, способствующих «проникновению в сущность вещей». Будучи тесно связанным как с чувственным, так и с опосредованным познанием, воображение практически вплетается во все познавательные процессы, выступая в качестве интегративной функции.

В специальной психологии используют традиционное определение воображения как психического процесса отражения реальной действительности в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. С помощью воображения создаются образы таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше.

Если восприятие обращено к настоящему, память к прошлому, то воображение - к будущему. Выделяют непроизвольное и произвольное воображение, репродуктивное и творческое. Специфическими формами воображения являются фантазия и мечта. Также воображение имеет свои функции:

1. Представление действительности в образах и обеспечение возможности пользоваться ими, решая задачи;
2. Регулирование эмоциональных отношений;
3. Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний;
4. Формирование внутреннего плана;
5. Планирование и программирование деятельности.

Согласно данным Е. П. Торренса, пик развития воображения приходится на возраст от 3,5 до 4,5 лет, оно также возрастает в первые три года обучения в школе, уменьшается в последующие год – два, а затем получает новый толчок, возможно, в сочетании с подъёмом уровня физического развития.

Дж. Гилфорд установил такие показатели креативности: беглость (лёгкость, продуктивность) – характеризует беглость творческого воображения и определяется общим числом ответов; гибкость – характеризует изменчивость воображения, способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов; оригинальность – характеризует оригинальность, своеобразие творческого воображения, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа [1].

Становление воображения проходит в четыре следующих этапа:

1. *I этап (до 3 лет)*. Воображение существует внутри других психических процессов, в них закладывается его фундамент. Образы нечётки, неадекватны содержанию. Анализ носит неизбирательный характер, а синтез представляет уподобление. Ребёнок воспринимает основные действия взрослого, преобладают сенсомоторные формы преобразования наглядно данного изображения, появляются речевые формы. Развивается условно избирательное действие и активность типа «покажи как».
2. *II этап (3 года)*. Происходит становление словесных форм воображения.

Анализ делается более дифференцированным, появляется преобразование и комбинирование образов представлений. Отмечается отрыв условного действия от предметной опоры, идёт детализация образа посредством слова, появляется фантазийная ложь. Происходит опредмечивание образа действием. Появление аффективного воображения связано с осознанием своего «Я» и отделением себя от других. Воображение становится самостоятельным процессом.

3. *III этап (4 – 5 лет)*. Ребенок начинает составлять в уме план предстоящих действий. Усиливаются элементы самостоятельного построения ролевой игры. Снижается фантазийный характер игровых действий. Воссоздаваемые образы дифференцированы, содержательны и эмоциональны.
4. *IV этап (6 – 7 лет)*. Воображение приобретает активный характер. Воссоздаваемые образы выступают в различных ситуациях, для них характерны содержательность и специфичность. У ребёнка развивается умение действовать в образном плане, возникает интериоризованное воображение, исчезает необходимость во внешних опорах. Появляются элементы творчества.

В современной детской психологии достаточное внимание уделяется проблемам становления и формирования воображения у детей. В научных работах описаны основные закономерности функционирования различных видов воображения (О. М. Дьяченко), определены сензитивные периоды и этапы развития воображения в онтогенезе (Н. Н. Палагина), изучены особенности воображения детей на вербальном и образном материале (Е. А. Лустина), предпринята попытка проследить становление произвольности самого процесса воображения (А. М. Мхитарян), выявлена связь воображения и творческим потенциалом ребёнка (Н. Н. Поддьяков).

Проблема изучения воображения, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, получила распространение с начала 20 века. Так, Э. Крепелин разработал серию тестовых испытаний, позволяющих выявить и оценить сложные психические процессы (восприятие, память, воображение и др.). Он проводил изучение психически больных людей и, по мнению многих, был одним из тех, кто создал предпосылки собственно психического тестирования. Французский психолог А. Бине предложил «метрическую скалу рассудка», т. е. такую систему изучения ребёнка, при которой за основу берётся измерение его «умственного возраста». При этом автор ставил задачу создания тестов, которые бы исследовали высшие психические процессы – мышление, память, воображение. Вместе с Т. Симоном, Бине впервые свёл тесты в определённую систему, названную «Метрической скалой умственных способностей» [1].

В трудах, посвящённых исследованию воображения у нормально развивающихся детей, подчёркивается тесная связь воображения и речи. «Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи, - писал Л. С. Выготский. – Задержка в развитии речи... знаменует собой и задержку развития» [2].

В.П. Глухов исследовал воображение у детей с общим недоразвитием речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их низкую продуктивность по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети чаще прибегали к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяли собствен-

ные рисунки или отклонялись от задания. Для них были свойственны использования штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость. Эти выводы подтверждаются и результатами выполнения проективного теста Роршаха, в котором требуется описать свои впечатления от пятен различной формы и цвета. Их ответы беднее, чем у детей с нормой по речи, из-за меньшего словарного запаса.

Т. С. Овчинникова исследовала воображение у школьников первого класса с общим недоразвитием речи. Оно оценивалось по параметрам беглости, гибкости и оригинальности. Результаты показали, что все эти параметры значительно ниже у детей с общим нарушением речи, чем нормально развивающихся сверстников.

По данным О. М. Дьяченко, познавательное воображение формируется к 6 годам благодаря отделению образа от предмета и обозначению его с помощью слова. У детей со стёртой формой дизартрии познавательное воображение соответствует возрасту 5 лет с преимуществом репродуктивного.

В целом для детей с речевым недоразвитием характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Ответы детей с недоразвитием речи по выполненным рисункам, как правило, односложны и сводятся к простому называнию односложных предметов либо носят форму короткого предложения. Имеющееся у детей речевое недоразвитие (бедный словарный запас, несформированность фразовой речи, многочисленные аграмматизмы и др.) в сочетании с отставанием в развитии творческого воображения создаёт серьезные препятствия для словесного творчества детей.

В исследованиях Е. С. Слепович, посвящённых изучению проблем детей с интеллектуальной недостаточностью, было описано влияние структуры дефекта задержки психического развития на психологический портрет ребёнка и его проявления в игровой и коммуникативной деятельности, активной речи, а также на представления о себе и моральную регуляцию поведения. Также было проведено исследование по изучению сформированности воображения у младших школьников с задержкой психического развития (С.К. Сиволапов, Н.А. Ципина), которое свидетельствует о наличии тесной связи процессов воображения и мышления [3].

Воображение возникает в разных видах деятельности и протекает то, усиливаясь, то постепенно затухая, или совсем исчезает, когда прекращается сама деятельность, или переходит в грёзы или в мечту. У детей образы воображения создают мечту, переходящую в особую внутреннюю деятельность, растянутую иногда на многие годы, пока замыслы не осуществляются в действительности. Мечта является побудительной силой или мотивом деятельности на всех этапах развития как зрячих, так и незрячих в игровой, учебной и трудовой деятельности. У детей с глубокими нарушениями зрения мечта часто направлена на то, чтобы много знать, уметь и даже в буквальном смысле прозреть. Для слепого и слабовидящего ребенка любой итог его деятельности, воплощённый в успешной учёбе, сделанном предмете, полученном результате, в своей сущности есть осуществлённая им человеческая мечта. Воображение, как мотив деятельности, играет главную и существенную роль в процессах компенсации зрения и становления личности.

Целью исследования О.С. Ефимовой было выявление индивидуальных различий образов воображения у субъектов с различной латерализацией слухоречевых функций. После проведения исследования были сделаны не-

которые выводы: существуют индивидуальные различия в создании нового образа воображения, которые связаны с функциональной межполушарной асимметрией мозга; индивидуальные различия в создании нового образа воображения можно изучить с помощью слухоречевых функций; индивидуальные особенности в создании нового образа воображения проявляются у субъектов с различной представленностью слухоречевых функций.

Таким образом, воображение лиц с особенностями психофизического развития, имеет специфические особенности, изучение и учет которых является одним из условий организации качественного коррекционно-развивающего процесса.

#### Список цитированных источников

1. Левченко, И.Ю., Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамноной. – М.: Академия. – 2003. – 319 с.
2. Лубовский, В.И. Специальная психология / Под ред. В.И.лубовского. – 4-е изд., испр. – М.: Академия. – 2007. – 461 с.
3. Петрова, В.Г., Белякова, И.В. Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Академия. – 160 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Сергушин С.Е., Сергушин Е.Г.  
УО «МГПИ им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Современный взгляд на проблему социальной адаптации позволяет определить ее как процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособления к изменяющимся условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социальных общностях. Нарушения в развитии речи существенно влияют на эффективность процесса социальной адаптации ребенка.

Заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. В настоящее время такой формой нарушения речевого общения как заикание страдает по разным данным от 1,5 до 3% населения, и, несмотря на большое число научных работ по этой теме, проблема эффективной социальной адаптации заикающихся продолжает оставаться актуальной [1, с. 434]. Заикание – сильнейший, постоянно действующий фактор стресса. Затрудненное общение в семье, со сверстниками, не всегда лояльное отношение окружающих усугубляют страдание. Успешная социальная адаптация заикающихся может состояться из решения двух задач: внутренней и внешней. Внутренняя – усилия самого страдающего, внешняя – помощь окружающих людей. Особенно нуждаются в такой помощи младшие школьники, так как уже в этом возрасте наблюдаются отклонения в личностном и коммуникативном статусе.

Если в дошкольном возрасте наличие заикания, как правило, не оказывает заметного влияния на социальное поведение детей, их контакты с ровесниками и взрослыми остаются практически обычными; то при поступлении в школу у многих детей с невротической формой заикания, несмотря на благоприятное его течение и глубокую ремиссию, наблюдается рецидив заикания. Рецидив заикания возникает в новой для ребенка социальной ситуации развития в школе, в связи с увеличением эмоциональной и физиче-

ской нагрузки, а также в результате повышения психической и речевой напряженности [2, с. 57].

Ситуация социальной адаптации заикающегося младшего школьника имеет свои особенности.

1. Меняется тип ведущей деятельности: главной является учебная деятельность, хотя элементы игровой деятельности сосуществуют с учебной.

2. Игровая форма занятий заменяется уроком.

3. Если у дошкольников вся логопедическая работа ведется через семью и воспитателей, то в школьном возрасте логопедическое воздействие осуществляется в содружестве с учителем.

4. В дошкольном возрасте все элементы речи воспитываются на основе подражания логопеду в процессе игровой деятельности, в школьном возрасте большее значение приобретает установка на сознательное преодоление дефекта, на самостоятельные упражнения над речью. Заикание устраняется в процессе прохождения всех предметов в школе.

5. Речевой материал и виды логопедических занятий сближаются со школьной практикой [3].

В социальной адаптации заикающегося велика роль учителя школы: он создает в классе атмосферу бережного отношения к заикающемуся, постепенно подводит его к самостоятельным ответам у доски. Учитель поддерживает тесный контакт с логопедом и семьей логопата. В моменты подавленного настроения заикающегося, педагог должен ободрить ребенка, переключить его внимание на положительные стороны личности, на деятельность интересную для него. Учитель вовлекает заикающегося в общественную жизнь класса, а затем школы, в кружки. Коррекционная работа над речью не должна ограничиваться только формальными упражнениями. Необходимо говорить не только о системе речевых занятий (коррекции), но и о реабилитационном воспитании заикающегося школьника.

На наш взгляд, необходимость в социальной адаптации важна еще и потому, что она влияет на успешность процесса коммуникации, так как это неотъемлемое условие развития ребенка. В следствии логоневроза, ухудшается процесс социализации ребенка, общения со сверстниками, возникают вторичные нарушения: страх общения с незнакомыми людьми, поиск способов самореализации в других видах деятельности. В младшем школьном возрасте ребёнок начинает чаще обращать внимание на свой дефект и это негативно влияет на развитие механизмов социализации. Возникшие у ребенка речевые запинки, спотыкания (несудорожного или судорожного характера) первоначально становятся объектом его ощущения как первичного познавательного процесса, посредством которого он получает информацию от внешней или внутренней среды.

В отличие от ощущений восприятие всегда целостно и предметно и объединяет ощущения, идущие от ряда анализаторов. Важнейшей особенностью восприятия является их избирательность, целостность и константность. Избирательность восприятия в данном случае определяется осознанным вниманием заикающегося именно к своим речевым запинкам, периодически возникающим в его речи. Именно речевые запинки – предмет его первоначального восприятия: они отличают его речь от речи сверстников и окружающих людей; проявляются в результате каких-то досадных помех и затруднений; возникают для ребенка внезапно, необъяснимо отчего; являются предметом внимания окружающих; не поддаются сразу преодолению и не



исчезают самостоятельно. Есть основания предполагать, что постепенно восприятие заикающимся ребенком запинок в собственной речи будет расширяться за счет внутреннего и внешнего восприятия всего, что связано с проявлением этих запинок. Ребенок будет воспринимать отношение окружающих к своей неправильной речи (насмешливое, порицающее, сочувствующее, жалостливое, обеспокоенное и т. д.); дополнять свои восприятия ощущениями собственных неудачных усилий по преодолению запинок и неприятными переживаниями по этому поводу [4].

Представления, как наглядные образы воспринимающихся ранее предметов и явлений, возникают у младшего школьника на основе ощущений и восприятий. Представления дают обобщенный образ, помогают выделить в нем основное. У заикающихся представления о своей неправильной речи обычно связаны как собственно с дефектной речью (трудностями ее порождения, частотой и формой выражения речевых запинок, их зависимостью от видов речевой деятельности или окружающих условий и т. д.), так и с последствиями этой дефектной речи (особым отношением окружающих, отношением к окружающим, самооценкой и т.д.).

Задачи социальной адаптации заикающихся младших школьников возможно осуществить путем комплекса педагогических и психологических воздействий. Значительную и решающую роль в этом играет семья. Особая степень эмоциональной привязанности ребенка к семье и родителям является серьезным психологическим фактором, который учитывает логопед, проводя консультативно-методическую работу с родителями. Работа направлена на обеспечение благоприятных условий воздействия на заикающегося ребенка; создание правильного отношения к нему дома и в школе; организацию необходимой самостоятельной работы ребенка вне логопедических занятий. Необходимо создать щадящий режим, который заключается в том, чтобы оградить психику ребенка от отрицательно влияющих факторов; создать спокойную окружающую обстановку, доброжелательное и ровное отношение; не допускать фиксации на неправильной речи; предусмотреть спокойные и разнообразные занятия; не допускать шумных, подвижных игр, перегрузок занятиями.

Список цитированных источников:

1. Домашний логопед: полный справочник / под ред. Ю.Ю. Елисеева. – М.: Эксмо, 2007. – 496 с.
2. Белякова, Л.И. Логопедия: заикание: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
3. Заикание / под ред. Н.А. Власовой, К.-П. Беккер. – М.: Медицина, 1978. – 200 с.
4. Хрестоматия по логопедии / под редакцией Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - Т. 1. - М., 1997.

### **УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Симаш О.М., аспирант УО «БГПУ им. М. Танка, г. Минск  
Научный руководитель: Плескацевич Н.М., канд. пед. наук, профессор

В условиях динамичного развития современного общества, гарантом перспективного благосостояния выступает концепция образования на протяжении всей жизни человека, что предполагает собой постоянное пополне-

ние знаний, умений, навыков. Учащиеся с ограниченными возможностями должны не только обладать фундаментальными знаниями основ наук, но и уметь творчески мыслить, быть инициативными и самостоятельными. Как ни что лучше эту задачу решает самообразование, цель которого заключается в удовлетворении развивающихся потребностей личности, возможности реализации каждым индивидуальной программы обучения и воспитания.

Успешной реализации процесса по формированию навыков самообразования способствует, по нашему мнению, соблюдение ряда не только педагогических условий, но и психологических: установление благоприятного психологического климата, который заключается в создании атмосферы доверия, сотрудничества, доброжелательности, терпимости, опоры на позитивные качества личности, учет возрастных, личностных и индивидуальных особенностей подростков, что особенно важно для учащихся с ограниченными возможностями, в силу их эмоциональной уязвимости, вследствие заболевания, влекущего ограничения.

Формирование навыков происходит на основе психологических процессов личности – не только мыслительных, но волевых и эмоциональных. Эмоции обеспечивают подготовку нервной системы к деятельности, настройку анализаторов для наилучшего восприятия и усвоения учебного материала. Ю.А. Лях отмечает, что положительный эмоциональный фон является необходимым началом познавательных действий, которые определяются направленностью личности, обусловленной ее потребностями, интересами и мотивами [1, с. 39]. Эмоции – это психическое отражение в форме непосредственного переживания смысла жизненного явления и ситуации, обусловленного отношением их к объективным свойствам. Эмоции являются внутренними сигналами и непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности. Следует отметить, что это не рефлексия отношений, а непосредственно их отражение, переживание.

Особенностью эмоций является их способность регулировать деятельность в соответствии с предвосхищаемыми обстоятельствами. Они релевантны деятельности, и не входят в ее состав. Оценочная функция эмоций относится не к осуществлению отдельных актов, а к соотношению достигаемых эффектов с направлением, заданным деятельности ее мотивом.

Эмоции, однако, способны не только искажать, но и стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без повышенного чувства продуктивная мысль столь же не возможна, как без логики, знаний, умений, навыков. Вопрос только в том, насколько чувство сильно и не переходит ли оно пределы оптимизма, обеспечивающего разумность мышления. В процессах мышления эмоции особенно выражены в моменты нахождения человеком решения трудной задачи, здесь они выполняют эвристическую и регулятивную функцию. Эвристическая функция эмоций заключается в выделении (эмоциональной, сигнальной фиксации) некоторой зоны оптимального поиска, в пределах которого находится искомое решение задачи. Регулятивная функция эмоций проявляется в том, что они способны активировать поиск нужного решения в том случае, если он ведется правильно, и замедляют его, если интуиция подсказывает, что избранный ход направления мысли ошибочен.

У учащихся с ограниченными возможностями на органическую патологию зачастую наслаиваются воздействие социальных факторов, оказывающих психотравмирующее действие:

1) переживание недоброжелательного отношения сверстников, чрезмерного внимания окружающих;

2) явления госпитализма, т.к. больные часто находятся в больницах и санаториях длительный период;

3) психический травматизм в связи с лечебными процедурами (операциями) из-за несоответствия надежды ребенка на быстрое излечение и необходимостью длительной реабилитации;

4) неправильное воспитание по типу гиперопеки (приводит к формированию эгоцентричности, избалованности, застенчивости, эмоциональной незрелости).

Это приводит к проявлению тенденции формирования низкого уровня притязаний, самооценки, волевых качеств, снижению активности и самостоятельности. Вышеперечисленные качества являются необходимым элементом мотивационно-целевого компонента самообразования. Их низкий уровень или частичное отсутствие ведет к формированию навыков самообразования на низком уровне. И вот здесь самостоятельная работа учащихся на уроке является формой учебного процесса, которая создает условия для формирования как умений и навыков самообразования, так и мотивационной сферы личности.

Некоторые исследователи, Г.М. Коджаспирова, Л.Г. Ковтун, Н.Е. Седова, связывают начало самообразования с младшим школьным возрастом, указывая на то, что младших школьников отличает направленность на окружающий внешний мир, повышенная восприимчивость, любознательность, поэтому они с большим желанием овладевают новыми умениями и навыками. Г.С. Закиров, Л.С. Колесник считают, что все же наиболее благоприятным для начала самообразовательной деятельности является подростковый и юношеский возраст. [2]

Возраст от 12 до 15 лет, по утверждению, Ж. Пиаже, это период рождения «генетически-дедуктивного» мышления, способности абстрагировать понятие от действительности, формировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль [3, с. 84] С фазами биологического созревания у подростков совпадают фазы развития интересов. При этом не утрачиваются ни навыки, ни сложившиеся механизмы поведения. Позже, в начале новой фазы, у ребенка появляется множество новых интересов. Из них путем дифференциации выбирается ядро интересов. При наличии навыков самообразования подросток может самостоятельно реализовать свои желания в сфере образования. Появляется новое отношение к учению и стремление к самореализации.

Ж. Пиаже определил абстрактное мышление подростков как мышление на уровне формальных операций. Он считает, что развитие мышления до стадии формальных операций не только является основным когнитивным новообразованием, данного возраста, но и лежит в основе всей эволюции психической жизни в отрочестве. Согласно работам Ж. Пиаже, интеллект представляет собой частную форму адаптации организма. Взаимодействие индивида и среды характеризуется единством процессов ассимиляции и аккомодации и продиктовано поисками равновесия между реалиями внешнего мира и вырабатываемыми интеллектом «формами» его освоения и понима-

ния. По мере развития мышление постепенно претерпевает все более сложные системные и структурные изменения. В когнитивном развитии было выделено 4 стадии: сенсомоторная (от 0 до 2 лет), интуитивная или дооперациональная (от 2 до 7—8 лет), стадия конкретных операций (от 7 - 8 до 11 - 12 лет), наконец, стадия формальных операций (от 11 - 12 до 14 - 15, лет).

Умственное развитие в подростковом возрасте тесно связано с изменением характера и форм учебной деятельности. Серьезная и многосторонняя трудовая деятельность, возросшая пылкость ума требуют от подростка более высокой и организованной умственной деятельности. Переход к систематическому изучению основ наук ведёт к систематизации знаний, к установлению связи знаний одной области со знаниями из других областей, с практикой жизни. Всё это влияет на характер познавательной деятельности. Подросток становится способным к более сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений. Наблюдение как целенаправленное организованное восприятие начинает занимать всё большее место в умственной деятельности подростков. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний формируют у подростка способность самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать относительно глубокие выводы и обобщения. Развивается способность к абстрактному мышлению. Для данного возрастного периода характерно интенсивное развитие произвольной логической памяти; возрастает умение логически обрабатывать материал для запоминания. Внимание становится более организованным, всё больше выступает его преднамеренный характер.

Фактически, когнитивное развитие, а следовательно, и рост интеллекта включает в себя как накопление знаний, так и развитие компонентов обработки информации. Эти два процесса взаимосвязаны. Решение проблем происходит более эффективно в том случае, когда у подростка имеется большой запас соответствующей информации. У учащихся средних классов, владеющих более эффективными методами хранения и извлечения информации, формируются более полные базы знаний. В процессе обучения развивается абстрактное мышление, анализ и синтез изучаемых явлений. С переходом к подростковому возрасту существенно изменяется, обогащаются как отвлеченно-обобщающие, так и образные компоненты мыслительной деятельности (в частности развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, открытию содержания понятия в конкретных образах и представлениях). Но общее представление развития мышления происходит в плане постепенного перехода от преобладания наглядно-образного мышления (у младших школьников) к преобладанию отвлеченного мышления в понятиях (у старших подростков).

Одним из важнейших моментов в развитии личности подростков является формирование самосознания, самооценки, возникновение потребностей в самовоспитании. В развитии познания подростком окружающей действительности наступает период, когда объектом относительно глубокого изучения становится человек, его внутренний мир. Это стремление к познанию и оценке морально-психологических качеств людей вызывает интерес к себе, к собственной жизни и качествам своей личности, потребность сравнить себя с другими, оценить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях.

Существенной особенностью подростков является стремление к самоутверждению, для учащихся с особенностями психофизического развития

это еще и стремление к независимости в прямом смысле этого слова. Они стремятся утвердить себя в новой позиции, показывая глубину и обширность своих знаний. Использование стремления к самоутверждению, признанию, независимости для развития познавательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями, с разъяснением, что взрослость – в глубине знаний, в умении использовать их в жизни, что успешная социальная реализация потребностей и желаний, достижение независимости возможно при получении образования. Поэтому школьников подросткового возраста, имеющих особенности психофизического развития, не связанных с интеллектуальными и выраженными сенсорными нарушениями необходимо нацеливать на поступление в средние и высшие учебные заведения, а навыки самообразования могут стать оптимальным средством для самостоятельной подготовке к сдаче вступительных экзаменов и успешной учебе в выбранном учебном заведении.

#### Список цитированных источников

1. Лях, Ю.А. Формирование самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: дисс.канд.пед. наук, 13.00.001/ Ю.А. Лях. - Кемерово, 2004. – С. 176.
2. Юденко, Т.А. Самообразование школьников в отечественной педагогике второй половины XX века: преемственность и новаторство: автореф. дис. на соиск.учен.степ.канд.пед.наук: 13.00.01 / Т.А. Юденко. - Пятигорск, 2007. – С. 20.
3. Литвинова, И.С. Деятельность учителя гуманитарных дисциплин по развитию критического мышления старшеклассников: преемственность и новаторство: автореф.дис. на соиск.учен.степ.канд.пед.наук: 13.00.01/ И. С. Литвинова. – Тула. – 2005. – С. 181.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Соколова Т.В., 3 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Память одна из основных психических функций человека. Процесс ее становления начинается еще в дошкольном детстве. Память охватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти невозможно формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру. Память является ведущим познавательным процессом, следовательно, если у ребёнка недостаточно развита память и нарушены процессы сохранения и воспроизведения информации, то это препятствует дальнейшему развитию ребёнка, приобретению необходимого жизненного опыта и приводит к нарушению личности в целом.

Исходя из этого, очень важной является проблема выявления нарушений памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью на самых ранних этапах развития с целью определения оптимального педагогического маршрута, обеспечения индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребёнка, соответствующее его психофизическим особенностям.

В специальной психологии и педагогике исследование памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью всегда вызывало особый интерес. Исследованиями в этой области занимались Леонтьев А.Н., Выготский Л.С., Зинченко П.И., Занков Л.В., Соловьёв И.М., Нудельман М.М., Пинский Б.И., Липкина А.И., Дульнев Г.М. и др. Обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью в большой мере опирается на процессы памяти, которые характеризуются большим своеобразием. Остановимся на некоторых особенностях памяти, имеющих существенное значение для усвоения знаний, умений, навыков и, следовательно, социальной адаптации детей данной категории.

Память детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста развита очень слабо. Как показали исследования Лубовского В.И., дети данной категории усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике [3]. Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются в том числе и в том, что программу четырех классов массовой школы школьники с интеллектуальной недостаточностью усваивают за 7-8 лет обучения.

Длительное время считалось, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют хорошую механическую память. Однако, как указывает Рубинштейн С.Я., количественные показатели запоминания разнообразного материала у учеников с интеллектуальной недостаточностью значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей. Ученики младших классов вспомогательной школы с первого повторения усваивают 3-5 слов, а для воссоздания всего ряда требуется четыре и более повторений [5]. Многократное повторение ряда слов часто не улучшает качества запоминания. Б.И. Пинский объясняет это явление тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью не владеют мнемическими действиями: они не знают, что надо делать, только бы запомнить, не пользуются мнемическими приёмами. Точность и прочность запоминания учащимися с интеллектуальной недостаточностью и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями. На недостаточном уровне у учеников вспомогательной школы развита логическая осмысленная память. Они не пытаются понять содержание того, что запоминают, не осуществляют попыток систематизировать определенным образом материал для облегчения усвоения, что приводит к формальному заучиванию материала без понимания его содержания.

Как отмечают Петрова В.Г., Белякова В.И., у детей с интеллектуальной недостаточностью независимо от возраста производительность произвольного и произвольного запоминания находится на одинаково низком

уровне. Вместе с тем, коррекции легче поддается произвольное запоминание [4]. Качество произвольного запоминания повышается в случае подчинения его мышлению. Опосредованность памяти в специальной психологии традиционно исследуется с помощью экспериментальной методики «Опосредованное запоминание», при которой индивиду предлагают к каждому слову, которое нужно запомнить, подобрать предметную картинку, которая облегчила бы этот процесс [2]. Дальше связь между картинкой и словом помогает актуализировать последнее. Испытуемый смотрит на картинку и называет слово. Описанный прием значительно расширяет объем памяти дошкольника с нормальным психофизическим развитием. Ученики с интеллектуальной недостаточностью, выполняя задание на опосредствованное запоминание, могут устанавливать лишь очень простые связи между словом и картинкой. Однако, установленные связи не всегда помогают детям данной категории актуализировать слово. Они часто воссоздают не слово, которое нужно было запомнить, а предмет, изображенный на картинке. Слова, к которым ребенку трудно подобрать картинки, не вспоминаются вообще. Трудности актуализации слова приводят к потере цели, упрощению задания.

Производительность опосредованного запоминания у учеников с интеллектуальной недостаточностью значительно ниже (6-8 единиц - до 80 %), чем у детей с нормальным психофизическим развитием (10 единиц - 100 %). Однако так же, как и при нормальном развитии, при интеллектуальной недостаточности опосредствованное запоминание преобладает над непосредственным.

Установлено, что ученики успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Дети не вполне осознают это, однако результаты и непосредственных, и отсроченных воспроизведений свидетельствуют о лучшем запоминании стихотворного текста. Для того чтобы его заучить, умственно отсталым учащимся различных школьных возрастов требуется меньшее количество повторений, чем для запоминания прозаического текста такого же объема и содержания [1].

Одним из свойств памяти детей с интеллектуальной недостаточностью является то, что процесс забывания преобладает над хранением информации. Причиной этого является свойственная им слабость нервных связей. Значительная часть усвоенного, если его не повторять многократно, не использовать постоянно в практике, быстро стирается. Например, дети, которые научились читать, после каникул не могут вспомнить отдельные буквы; хорошо усвоенные навыки устного счета после длительного перерыва в использовании придется возобновлять.

Еще одной особенностью процесса хранения информации у учеников с интеллектуальной недостаточностью является отсутствие установки на срок сохранения. У детей с нормальным психофизическим развитием длительность удерживания в памяти определенной информации зависит от осознания того, через какое время ее нужно будет использовать.

Перечисленные особенности процесса хранения - забывания у учеников вспомогательной школы доводят необходимость организации для них в процессе учебы постоянного повторения.

Воссоздание - это процесс памяти, который заключается в актуализации материала, который запоминался. Характерной особенностью всех детей с интеллектуальной недостаточностью является неумение целенаправ-

ленно заучивать и припоминать. Особенности воссоздания при интеллектуальной недостаточности зависят от того, как материал запоминался. При произвольном заучивании воссоздание оказывается более-менее логическим, последовательным и полным, а при произвольном - бессистемным, фрагментарным, хаотическим. Однако у учеников с интеллектуальной недостаточностью произвольное воссоздание часто заменяет произвольное. Тогда припоминание учебного материала оказывается лишенным последовательности [5]. Например, дети могут начать пересказывать текст с середины, а потом вернуться к его первой части, в процессе перевода терять мысль и впоследствии возвращаться к ней, повторять сказанное несколько раз, а какую-то важную часть информации не вспомнить совсем.

Во время воссоздания школьники с интеллектуальной недостаточностью склонны вносить в текст, который запоминался, данные, которых в самом тексте не было и которые к нему не имеют никакого отношения, могут быть ошибочными и неуместными, такими, которые разрушают логику. В процессе воссоздания ученики вспомогательной школы не склонны самостоятельно пользоваться планом или каким-то другим материалом (опорными словами, картинками, схемами и тому подобное), который помогает придерживаться полноты, логики и последовательности изложения.

У детей с интеллектуальной недостаточностью выразительно наблюдается тенденция к формальному зазубриванию. Знания, добытые таким способом, оказываются поверхностными, недействительными и, в конечном итоге, ненужными. С другой стороны, ученики вспомогательной школы не в состоянии своими словами воссоздать даже тот учебный материал, который хорошо понимают [3]. Поэтому перед педагогом стоит задание сначала добиться осмысленного усвоения знаний детьми данной категории, а потом уже заучивание их наизусть.

Таким образом, память детей с интеллектуальной недостаточностью существенно отличается по своим характеристикам от памяти нормально развивающихся сверстников. У детей данной категории отмечается замедленность, непрочность процесса запоминания, низкий объем всех видов памяти, замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость, нарушение логически осмысленной памяти.

Педагогу - дефектологу необходимо знать и учитывать все эти особенности памяти учеников вспомогательной школы, и создавать условия для облегчения этого процесса. С этой целью информация должна подаваться малыми порциями, задействоваться максимально возможное количество анализаторов при восприятии, новый материал связываться с опытом ребенка, организовываться разнообразные формы повторения.

Заданием "собственно коррекции" недостатков памяти является формирование рациональных приемов запоминания и воссоздания, развитие произвольности этих процессов, подчинения памяти мышлению. Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала [1].

Память - это краеугольный камень психического развития ребенка и от того, насколько ребенок сможет рационально использовать свою память,



зависит его обучение в старших классах и дальнейшая социальная адаптация в обществе.

#### Список цитированных источников

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология памяти. Хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – 3-е изд. – М.: ЧеРО. – 2002. – 814 с.
2. Левченко, И.Ю., Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамноной. – М.: Академия. – 2003. – 319 с.
3. Лубовский, В.И. Специальная психология / Под ред. В.И.лубовского. – 4-е изд., испр. – М.: Академия. – 2007. – 461 с.
4. Петрова, В.Г., Белякова, И.В. Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Академия. – 160 с.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я.Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение. – 1986. – 192 с.

## ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Сулим Н.С., УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»,  
ассистент кафедры практической психологии и дефектологии

Многочисленные исследования отечественных учёных, проводимые в последние годы, выявили неуклонный рост числа детей с различными видами речевых патологий. Среди них одним из наиболее сложных и распространённых является общее недоразвитие речи.

Дети с ОНР составляют основной контингент специальных дошкольных учреждений. Для таких детей характерно позднее начало развития речи, скудный запас слов, лексико-грамматические и фонетические отклонения. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

Своеобразие развития грамматического строя речи при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В.Богданова-Березовского, М.Е.Хватцева, В.К.Орфинской, Н.Н.Трауготт, Г.А.Каше и многих других. Анализируя состояние речи у дошкольников с ОНР III уровня исследователи отмечали ошибки в использовании простых и сложных предлогов, ошибки в согласовании различных частей речи, пропуски предикатов, местоимений, нарушение порядка слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний, трудности словоизменения и другие нарушения в развитии грамматического строя речи дошкольников с III уровнем речевого развития [2].

О.В. Правдина, Е.Ф. Соботович, Г.И. Жаренкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина указывали на недостаточность словообразовательных навыков, проявляющихся в отсутствии производящих наименований в собственной речи, в ошибочном использовании приставочных глаголов, неумении образовывать слова с помощью суффиксов и т. п.

Основы коррекционного обучения и воспитания детей с III уровнем речевого развития разрабатывались в исследованиях ряда авторов (Н.С. Жукова, Б.М. Гриншпун, Н.А. Никашина и другие). Учёные отмечали, что формирование грамматического строя речи осуществляется на базе практических умений различать, выделять и обогащать значимые части слова путём планомерного накопления наблюдений над морфологической, синтаксиче-

ской, лексической сторонами речи. Это подтверждает необходимость включения в логопедическую работу разнообразных логопедических приемов и заданий, направленных на совершенствование лексико-грамматической стороны речи.

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена тем, что совокупность пробелов в грамматическом строе речи у дошкольников с III уровнем речевого развития не поддаются спонтанному преодолению в связи с увеличением возраста ребёнка. Нарушенный грамматический строй речи является серьёзным препятствием для овладения дошкольником программой детского сада, а в дальнейшем, без своевременно проведённой коррекционной работы, и программой общеобразовательной школы. В связи с этим особенно остро стоит вопрос о необходимости уточнения и оптимизации путей и содержания коррекционного воздействия. Решение заключается в широком внедрении современных логопедических приёмов и методов обучения и воспитания детей с III уровнем ОНР [1].

Диагностика состояния грамматического строя речи у дошкольников с нормальным речевым развитием и с III уровнем общего недоразвития речи позволяет проанализировать особенности употребления грамматических форм слова (словоизменение, словообразование), согласование слов в числе и роде, использование предложно-падежных конструкций в речи, а также определить необходимость использования оптимальных логопедических приемов и методов коррекционного воздействия при общем недоразвитии речи III уровня речевого развития.

Решение данной проблемы составляет цель настоящего исследования. В экспериментальном исследовании участвовали 15 детей с ОНР III уровня речевого развития в возрасте 5 лет. Для определения состояния словоизменения исследовались возможности изменения существительных по всем падежам в единственном и множественном числе.

На основании анализа, отметим, что 13.3% детей дошкольного возраста довольно успешно выполнили задания, получили средний балл за ее выполнение. 26.7% дошкольников с III уровнем ОНР по результатам обследования словоизменения получили балл ниже среднего. Большинство детей (60%) получили низкие баллы при выполнении заданий.

Задания на словообразование различных частей речи оказались для детей дошкольного возраста с III уровнем ОНР достаточно сложными. Только 6.6% детей при выполнении предложенных упражнений показали средние результаты успешности. Огромные затруднения у всех испытуемых вызывали задания на образование прилагательных, а также глаголов с помощью приставок. Многим детям требовалась помощь в виде наводящих вопросов. Наибольшее количество дошкольников (66.7%) получили результат успешности выполнения заданий ниже среднего. Этим детям требовалась помощь в образовании прилагательных, а также подсказка в виде правильного образца выполнения задания. 26.7% получили низкий балл.

При определении умения дошкольников согласовывать существительные в числе и роде с глаголами и прилагательными были получены более высокие результаты. Определенное количество дошкольников (40%) успешно выполнили данные задания и упражнения, получили при этом средний балл за выполнение. Один ребенок с III уровнем ОНР (6.6%) с легкостью, не задумываясь над заданиями долгое время, безошибочно выполнил предложенные пробы на согласование слов. Большое количество дошколь-

ников (46.8%) получили по данной серии заданий балл ниже среднего. У 6.6% дошкольников уровень успешности выполнения заданий – низкий.

Следующее задание было дано для определения умения составлять предложно-падежные конструкции, различать их между собой. Выполнение заданий вызвало некоторые трудности при составлении предложений с предложно-падежными конструкциями, а также по схемам. Отдельные дошкольники и вовсе отказались от выполнения заданий методики. Полученные результаты оказались довольно низкими. Только 20% дошкольников с III уровнем речевого развития получили средний балл за выполнение заданий, остальные – низкий балл.

Т.о., результаты исследования позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня, что подтверждает необходимость включения в логопедическую работу разнообразных методов и приемов, направленных на совершенствование процессов словоизменения, словообразования, согласования слов в числе и роде, использование предложно-падежных конструкций в речи.

В работе над грамматически правильной речью детей с III уровнем речевого развития следует помнить о необходимости комплексного подхода к обучению детей, учитывать возрастные закономерности усвоения грамматического строя русского языка, а также с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось спонтанно или в результате предыдущих занятий [3].

#### Список цитированных источников

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева.- Екатеринбург: «ЛИТУР», 2003. – 320 с.
2. Рудакова, Н.А. Обучение старших дошкольников с общим недоразвитием речи предложно-падежным конструкциям /Н. Рудакова //Дошкольное воспитание. – 2004. – №11. – С. 74-78.
3. Туманова, Т.В. Системный подход к работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи / Т.В.Туманова //Практическая психология и логопедия. – 2007. – №4. – С. 60-63.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИИ ШКОЛЬНИКОВ \ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Тихонова В.А., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Негативным примером конкретных действий, вызываемых эмоциями является агрессия. Изучением агрессии занимались как зарубежные, так и отечественные специалисты: Л. Ирон, Е. Ерон, Р. Хьюсманн, У. Бельсон, В. А. Янчук, О.В. Хухлаева, И.А. Фурманов и др.

Агрессия – это общее понятие, отражающее личностную позицию, направленную на деструктивные тенденции и готовность использовать насилие для реализации своих целей; а также, включающее в себя: агрессивность, агрессивное поведение и псевдоагрессию. В основе данного явления лежат причины разнообразного генеза – врожденные и приобретенные, биологические и социальные.

В целом агрессию относят к: - врожденным побуждениям и задаткам; - познавательным и эмоциональным процессам; - актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением. Коррекция агрессии –

это работа по исправлению агрессивного поведения индивидуума, проводимая психологом, согласно выбранным методам.

Исследованием и изучением коррекции агрессии и агрессивного поведения занимались: В.А. Аверин, А. С. Роньжина, Е.О. Смирнова, И.В. Ковалева, С.С. Степанов, Л.М. Семенюк, Е.К. Лютова, Е. Н. Колодич и др. Агрессия детей с интеллектуальной недостаточностью является малоизученной проблемой на современном этапе развития специальной психологии. Однако, следует отметить, что агрессия ребенка с интеллектуальной недостаточностью носит в себе определённые психологические и социальные особенности, затрагивая не только окружающих такого ребёнка людей – родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создаёт трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими. Агрессивность не является чем-то безразличным и для самого ребёнка данной категории, ведь «проявление ребёнком агрессии является следствием наличия у него какого-то серьёзного неблагополучия в ходе его развития»[1].

Исследование, проведенное нами в марте-апреле 2009 года на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26», в котором приняло участие 18 человек, показало, что для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерны агрессия и агрессивное поведение. В качестве методов исследования были использованы: метод наблюдения, разработанный американскими психологами М. Алвордом и П. Бейкером, анкета для педагогов, составленная Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко, Тест Розенцвейга (детский вариант), тест «Руки» Вагнера [2].

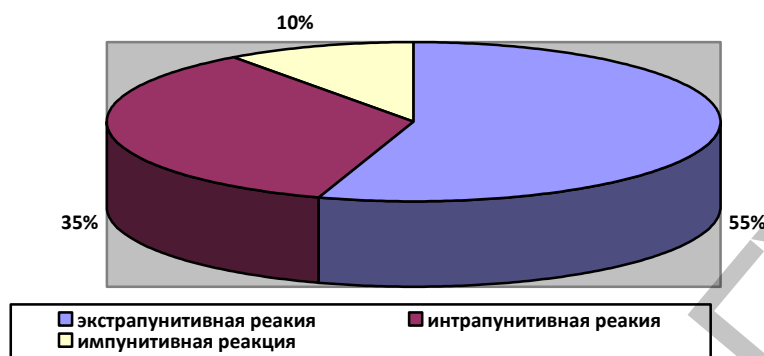
К наиболее частым проявлениям агрессии, выявленным у школьников с интеллектуальной недостаточностью относятся: отказ выполнять поручения, несоблюдение правил, спор со взрослыми, обвинение других в своих ошибках, желание командовать. Причем наибольшее проявление агрессии отмечалось во внеурочное время: на переменах, во время самоподготовки, во время прогулок и сонного часа. Анкетирование учителей и воспитателей показало, что у всех учащихся наблюдаются различные по степени варианты проявления агрессии, которые отражены в таблице 1. Также следует отметить, что с возрастом агрессия усиливается и усложняется, при этом изменяются ее виды и формы, что свидетельствует о переходе агрессии из формы поведения в личностную черту.

Таблица 1. Уровни агрессии школьников с интеллектуальной недостаточностью (в %)

Классы	Уровень агрессивности		
	Низкий	Средний	Высокий
Младшие классы	70%	30%	0%
Старшие классы	20%	80%	0%

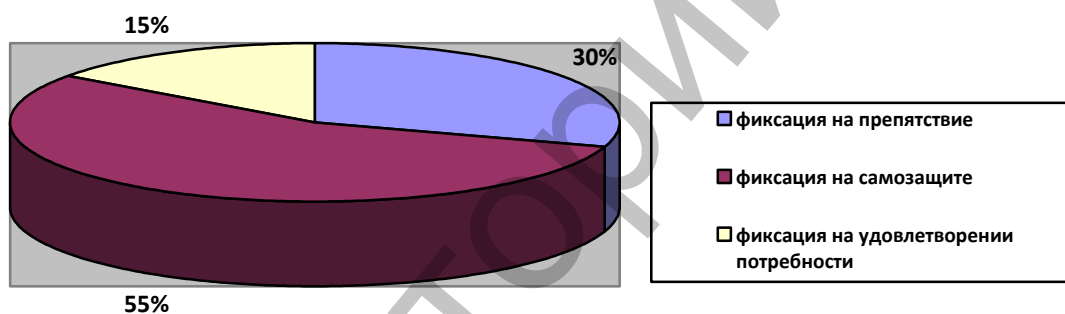
Обработка результатов по тесту Розенцвейга показала, что в большинстве ситуаций старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью, стремятся защитить свои интересы, предъявляя при этом повышенные требования к окружающим. Для старшекласников с интеллектуальной недостаточностью характерно неадекватное реагирование на фрустрационные ситуации, показателем чего является преобладание экстрапунитивных (направлены на окружающих) или интропунитивных реакций (направлены на себя) с фиксацией на определенную причину (диаграмма 1).

Диаграмма 1. Типы реакции старших школьников с интеллектуальной недостаточностью на фрустрационные ситуации (в %)



Результаты, полученные старшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью по типу фиксации на фрустрационные ситуации, представлены в диаграмме 2.

Диаграмма 2. Типы фиксации на фрустрационные ситуации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью (в %)



Также среди старшеклассников была проведена методика Вагнера, результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2. Варианты проявления агрессивного поведения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью (в %)

№ п/п	Критерии	Количество
1	Агрессивность	26%
2	Директивность	10%
3	Коммуникативность	10%
4	Активность	4%
5	Страх	26%
6	Аффектация	1%
7	Зависимость	1%
8	Пассивность	12%
9	Описательность	20%

В рамках данной методики был определен коэффициент коммуникативности - агрессивности. У большинства старшеклассников (85%) данный коэффициент больше 1, что является показателем наличия агрессии. Причем, чаще всего у испытуемых агрессия существует в формах страха, зависимости и самоагрессии.

Все полученные данные отражают наличие агрессии у детей данной

категории и постепенное ее усложнение с возрастом, из чего вытекает необходимость коррекционных мероприятий, основная цель которых – не допустить перехода агрессии из формы поведения в черту личности.

К наиболее распространенным методам коррекции агрессии, по мнению И.В. Ковалевой, можно отнести следующие:

- техника игнорирования, т.е. психолог не замечает агрессивных выпадов;
- переориентация поведения - ориентация на заботу о животных, младших детях, взятие опеки над слабым, перевод стихийной агрессии в агрессивность по отношению к объективно социально враждебным явлениям;
- индивидуальная терапия - осознание и отреагирование агрессии в воображаемом плане или на неживых объектах;
- практические занятия (работа с глиной, песком, водой, рисование, физические упражнения, релаксация);
- групповые упражнения для снятия напряжения, повышения доверия ребенка к группе, развития навыков сотрудничества и т.п.;
- тренинговые программы по управлению гневом, формированию навыков общения и сотрудничества (моделирование сложных, конфликтных ситуаций).

К психокоррекционным средствам коррекции агрессии относят: личностно-ориентированную, гештальт и позитивную психотерапии, психосинтез, психодраму, экзистенциальную психотерапию [2].

В целом, к основным направлениям коррекционной работы с агрессивными детьми можно отнести:

1. Консультационная работа с родителями и педагогами, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей;
2. Обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении;
3. Обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом, развитие контроля над деструктивными эмоциями;
4. Снижение уровня личностной тревожности;
5. Формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей, развитие эмпатии;
6. Развитие позитивной самооценки;
7. Обучение ребенка выражению своего гнева приемлемым способом, безопасным для себя и окружающих.

Коррекционные мероприятия по преодолению агрессии и агрессивного поведения касаются не только ребенка, но и родителей, учителей, согласно такому подходу можно выделить следующие направления работы:

- 1) работа с родителями (беседы, тренинговые занятия);
- 2) работа с ребенком (игра как основное средство коррекции агрессии ребенка);
- 3) психокоррекционные занятия для родителей и детей (включающие в себя элементы психотерапии).

Данные подходы и методы стали основой коррекционной программы, разработанной нами для коррекции агрессии младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Основная цель программы – снижение уровня агрессии младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, предупреждение формирования агрессии как черты личности. Программа включает 18 психокоррекционных занятий, которые разбиты на 4 блока:

1. Диагностический этап;
2. Работа с эмоциями;

3. Развитие умений работать в коллективе и формирование эмпатии;
4. Работа по преодолению гнева.
5. Заключительный этап.

Работа с родителями является также важным направлением, так как зачастую дети данной категории перенимают ту форму поведения, которая принята в семье; или предпочитают вести себя с окружающими так, как ведут окружающие себя с таким ребенком.

Работу с родителями целесообразно проводить в двух направлениях:

- Информирование (о том, что такое «агрессия», каковы причины ее появления, чем она опасна для ребенка и окружающих).
- Обучение эффективным способам общения с ребенком [2].

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются агрессивные реакции, количество которых с возрастом увеличивается, изменяя формы проявления на более сложные. Среди основных форм проявления агрессивности выделяются: агрессия, как самозащита и агрессия, как наступление. Это свидетельствует о необходимости профилактической и коррекционной работы в следующих направлениях: 1) психологическое просвещение взрослых; 2) информирование педагогов и родителей о причинах и механизмах формирования и развития агрессивности в детском возрасте; 3) обучение взрослых навыкам конструктивного взаимодействия с детьми; 4) работа с детьми, направленная на выработку новых альтернативных форм поведения и соответствующих мотивов.

Работа должна строиться с учетом структуры нарушения и индивидуальных «зон уязвимости», присущих детям с разным типом агрессии.

#### Список цитированных источников

1. Румянцева, Т.Г. Агрессия и контроль / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. - 1992. - № 5/6. - С. 35-40.
2. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т.П. Смирнова. - Ростов н/Д: Серия «Феникс», 2004. - 160 с.
3. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова. - СПб: Речь, 2000. - 215 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Турок Н.Г, магистр педагогических наук  
г. Орша, отдел образования, методист РУМК

Система специального образования ориентирована на обеспечение качественного и доступного специального образования, удовлетворяющего потребности учащихся с особенностями психофизического развития, создание адаптивной образовательной среды в общеобразовательных учреждениях, успешную социализацию выпускников с особенностями в развитии, воспитание их на основе общечеловеческих и национальных ценностей. До недавнего времени дети с проблемами в развитии получали образование только через систему специальных учебно-воспитательных учреждений. Сама проблема выделения классов, групп для детей, требующих особого педагогического внимания, остается дискуссионной.

**Интеграция** (лат. – объединение частей в целое) – это двусторонний процесс, который предусматривает совместные усилия, как со стороны ребенка, так и со стороны среды, в которую он входит, что является характерным для эволюционного пути развития интеграции в отличие от революционного [1]. **Дети с особенностями психофизического развития** (с ОПФР) (термин, официально признанный в Республике Беларусь) – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. По состоянию на 15.09.2010 в банке данных по учету детей с ОПФР Оршанского района состоит 273 ребенка. В новом учебном году в 19 учреждениях функционируют классы интегрированного (совместного) обучения и воспитания. В них интегрированы ученики, обучающиеся по программам для детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, дети с интеллектуальной недостаточностью, ребёнок с нарушением слуха. Также интегрированы дети в учреждениях образования дошкольного типа.

При анализе опыта работы, мы пришли к вводу, что система интеграции должна быть гибкой, нацеленной на обеспечение образовательных потребностей каждого ребенка. При этом следует учитывать ряд показателей. К внешним показателям условно относятся: раннее выявление нарушений и проведение коррекции развития с первых лет жизни; желание родителей обучать ребенка совместно со здоровыми сверстниками; готовность родителей к совместной работе в осуществлении образовательного процесса; оказание квалифицированной помощи ребенку с ОПФР и его родителям. К внутренним показателям относятся: уровень психофизического развития; психологическая готовность к интегрированному обучению и воспитанию [2; 3].

Научно-разработанные модели интегрированного обучения и воспитания и его психолого-педагогического сопровождения позволяют создать оптимальные условия для всех учащихся, осуществлять необходимую коррекционную помощь и обеспечивать успешную интеграцию в обществе. К основным условиям, обеспечивающим успешность интегрированного обучения и воспитания, относятся: экономические, педагогические, психологические.

Система интегрированного обучения и воспитания в Оршанском районе строится на исследованиях Н.Н.Малофеева, Н.Д.Шматко, что позволяет определить и реализовать следующие обязательные условия интеграции лиц с особенностями в развитии в общеобразовательную среду: желание родителей обучать детей совместно со здоровыми сверстниками; готовность родителей к совместной работе в осуществлении образовательного процесса; организация адекватной потребностям ребенка образовательной среды; оказание психолого-медико-педагогической помощи ребенку с особенностями и его семье; готовность ребенка к совместному обучению; готовность учреждения организовать обучения для ребенка с ограниченными возможностями [3].

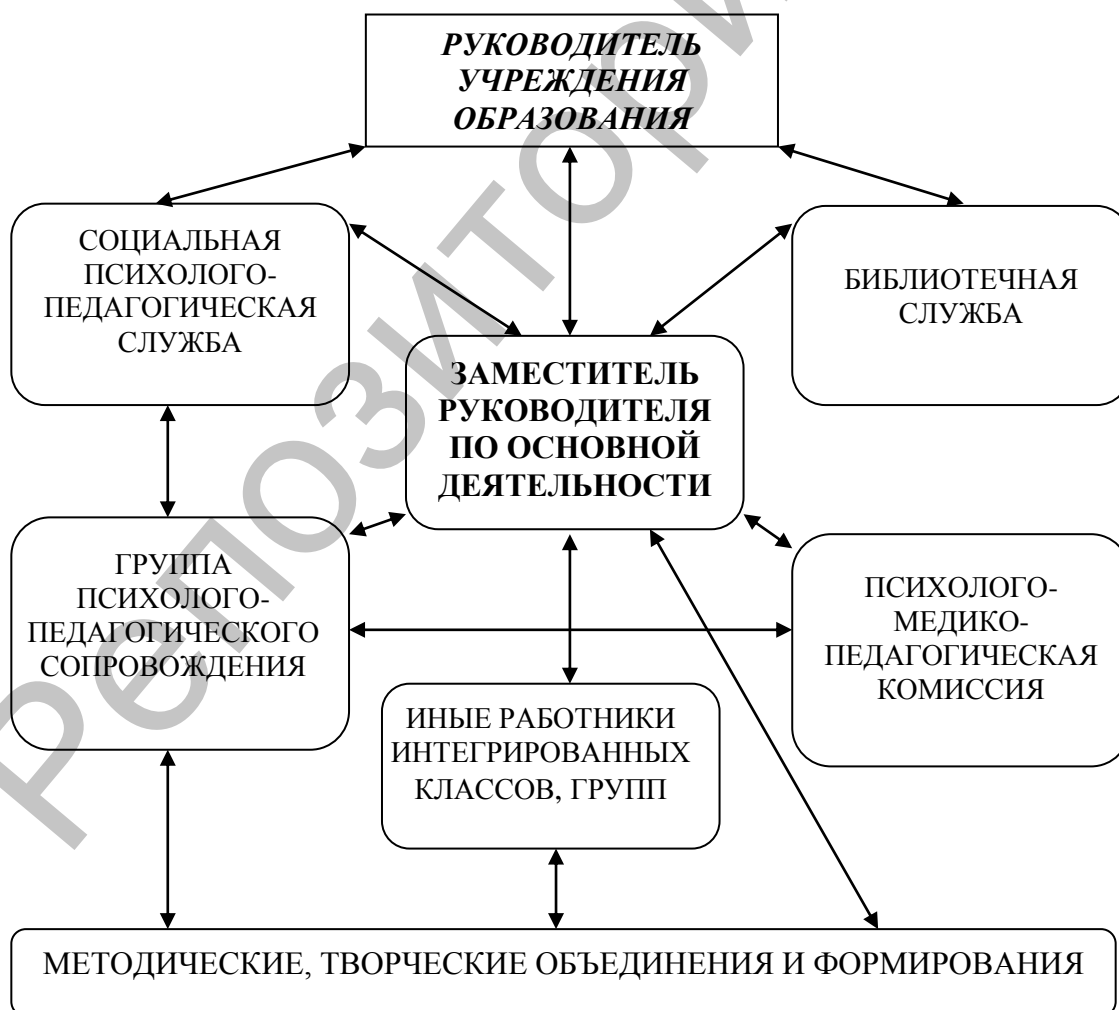
Основными положительными моментами интегрированного обучения являются: преодоление сегрегации детей с особенностями, повышение их социальных возможностей и социальной реабилитации, отсутствие отрыва ребенка от семьи. Вместе с тем, существуют трудности реализации вышеуказанных условий. Данные проблемы коснулись и учреждения образования Оршанского района: недостаток в узких специалистах (олигофренопедагогах, тифлопедагогах), недостаток в методическом обеспечении, специально-



го оборудования для проведения коррекционных занятий; проблема негативного отношения некоторых педагогических кадров общеобразовательных учреждений в отношении интегрированного обучения; необходимость в повышении престижа учителей, работающих в интегрированных группах, классах; наличие редких случаев негативного отношения со стороны учащихся к ребенку с ОПФР.

Решение проблемных вопросов лежит в реализации принципов интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями: принцип равных прав и возможностей, коррекции отношений, сопровождения, диалогичности отношений, аксиологический (ценностный), коррекционной направленности обучения [3].

Для осуществления целостной системы контроля, с целью анализа, коррекции и осуществления методического руководства интегрированных классов, групп в учреждениях образования района проводится мониторинг – отслеживание, наблюдение. В его основе лежит педагогический мониторинг, мониторинг в системе внутришкольного контроля, психологический мониторинг. Целью мониторинга является выявление динамики изменений с последующей коррекцией проводимой работы. Для отслеживания вышеуказанного разработана структура организации и управления коррекционного процесса в условиях интегрированных классов [4].



**Рисунок – Структура организации и управления коррекционного процесса**

Для организации работы с учащимися интегрированных классов, групп во второй половине дня ведется индивидуальная, коррекционная и воспитательная работа в группах продленного дня, факультативных и кружковых занятиях. Таким образом, сложившаяся в учреждениях образования района образовательная система способствует достижению основной цели интегрированного обучения – создания адаптивной системы обучения, предоставляющей возможность каждому ребенку получить полноценное образование, адекватное своим возможностям [5].

Список цитированных источников:

1. Денисевич, Л.Г. Проблема интеграции в обществе лиц с интеллектуальной недостаточностью в психолого-педагогических исследованиях / Л.Г.Денисевич. – Специальная адукацыя. – 2009. – №2. – С.38-41.
2. Феклистова, С.Н. Образовательная интеграция слабослышащих учащихся: организационно-методический аспект / С.Н.Феклистова. – Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – №7. – С.15-19.
3. Швед, М.В. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматія / М.В.Швед – автор-сост. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.
4. Максимова, С.Н. Организация учебно-воспитательного процесса в классах коррекционно-развивающего обучения и психолого-педагогической поддержки / С.Н. Максимова. – Завуч. – 20014. – №8. – С.101-115.
5. Винникова, Е.А. Психологические условия открытия классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования / Е.А.Винникова. – Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – №7. – С.20-27.

## **ЗОНА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Упеник Т., магистрант кафедры тифлопедагогике, УО «БГПУ им. М. Танка»  
Научный руководитель: Башкирова И.Л., кандидат педагогических наук,  
заместитель декана по учебной работе факультета специального  
образования

Одним из компонентов образования детей с нарушениями зрения является формирование их жизненной компетенции. Важнейший фактор ее формирования – овладение знаниями, умениями и навыками пространственного ориентирования, которые являются основой активной и независимой жизни.

Результативность развития пространственного ориентирования и мобильности младших школьников с нарушениями зрения во многом зависит от наличия у них достаточных ощущений, представлений, а также знаний, умений накопленных опытом пространственного ориентирования, служащим основой для дальнейшего развития деятельности по ориентированию и мобильности в условиях зрительной депривации.

Специфика развития пространственного ориентирования детей с нарушениями зрения обусловлена затруднениями в восприятии пространства и его свойств. Так, у детей с нарушениями зрения, наблюдаются трудности в определении пространственных характеристик предметов (формы, величины), пространственных отношений (направлений, удаленности, местонахождения объектов), в понимании словесных обозначений пространственных свойств и отношений. Существует взаимосвязь между умениями ориентирования в пространстве и уровнем развития двигательной сферы [2, 3].

Коррекционно-развивающая работа по формированию умений пространственного ориентирования младших школьников с нарушениями зрения предполагает два направления. Первое направление включает целенаправленное развитие пространственного ориентирования младших школьников с нарушениями зрения в системе коррекционных занятий, уроков, внеклассных мероприятий. Второе направление предусматривает самостоятельное пространственное ориентирование младших школьников с нарушениями зрения в специально организованной пространственной и временной образовательной среде, в первую очередь, зоне двигательной активности. В современной научно-методической литературе наиболее разработано первое направление (М.Н. Наумов, В.А. Кручинин, Ю.И. Петров и др.). Отсутствие теоретических и практических разработок организации ориентирования в пространстве младших школьников с нарушениями зрения в зоне двигательной активности приводит к недостаточному использованию ее ресурсов в педагогической работе.

Моделирование зоны двигательной активности имеет большой потенциал для успешного приобретения опыта самостоятельного пространственного ориентирования младших школьников с нарушениями зрения. Зона двигательной активности обеспечивает не только самостоятельное физическое развитие ребенка, но и предусматривает формирование пространственных представлений о собственном теле, взаимоотношениях внешних объектов и тела, вербализацию пространственных представлений.

В зоне двигательной активности используются следующие ресурсы:

- ✓ предметные (помещение, учебное оборудование, дидактические материалы);
- ✓ пространственные (правила и маршруты передвижения и деятельности), организационно-смысловые ресурсы (правила, регулирующие отношение ребенка с окружающим);
- ✓ социально-психологические (социальные отношения, мотивы и характер взаимодействий).

Следует отметить, что предметные и пространственные ресурсы адаптируются с учетом тифлопедагогических требований: маркировка ресурсов, соблюдение норм освещенности, рациональная пространственная организация (использование подводящих дорожек и направления движения к ресурсам, подходы к зоне, маршруты передвижения в зоне, сигнальные опоры, обеспечивающие ориентацию в зоне, расположение ресурсов в пространстве, обеспечивающие безопасность детей) [1].

Создание зоны двигательной активности особенно актуально для развития пространственного ориентирования и мобильности детей с нарушениями зрения. Так как основные ее функции направлены на развитие предметно-практической деятельности и зрительно-моторной координации, качеств движений, таких как ловкость, точность, быстрота реакции и т. д.

При моделировании зоны двигательной активности для детей с особенностями психофизического развития учитываются общие и специфические требования, являющихся исходными при моделировании зоны двигательной активности. Общие требования предусматривают специфику развития всех категорий детей, и обеспечивают всестороннее развитие ребенка. Они включают в себя:

- ✓ *уважение потребностей ребенка* с учетом разнообразных социальных нужд, обусловленных характерными для каждого возраста чувствительными периодами;

- ✓ *уважение к мнению ребенка* предполагает создание содержательной, функциональной, комфортной окружающей обстановки;
- ✓ *функциональность среды* предусматривает ее вариативность и при необходимости может перестраиваться из одних средовых комплексов в другие;
- ✓ *опережающий характер обучения* стимулирует активное взаимодействие с новыми более сложными материалами, дает возможность перенести уже освоенную информацию и способы деятельности в незнакомые, нетипичные условия;
- ✓ *динамичность* направлена гибкое, подвижное использование ресурсов зоны двигательной активности.

Специфические требования учитывают особенности физического развития и познавательной деятельности определенной категории детей с особенностями психофизического развития и обеспечивают преодоление и профилактику, вызванных ими ограничений. К ним относятся:

- ✓ *безопасность* позволяет минимизировать чувство неуверенности и страха. Ребенок получает возможность, используя доступные правила и средства защиты, свободно ориентироваться, передвигаться и выполнять необходимые действия;
- ✓ *доступность для полисенсорного восприятия* стимулирует и обеспечивает возможность широкого привлечения информации от разных органов чувств;
- ✓ *смысловая упорядоченность* организуется в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых, значительно повышает эффективность ориентирования ребенка в зоне двигательной активности;
- ✓ *погружение в систему социальных отношений* стимулирует активное взаимодействие и сотрудничество ребенка с окружающими людьми;
- ✓ *развивающий характер* предусматривает наличие системы продуманных препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих;
- ✓ *ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем* предполагает использование реальных и потенциальных познавательных возможностей ребенка с применением остаточного слуха, зрения, ограниченных двигательных возможностей.

Таким образом, создание трех мерной модели зоны двигательной активности и разработка комплекса заданий дифференцированных с учетом возраста детей, специфики зоны двигательной активности позволит педагогу максимально использовать ее возможности при решении задач развития пространственного ориентирования данной категории детей, определяемых школьной программой «Ориентирование и мобильность».

#### Список цитированных источников

1. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. Пособие. / С.Е. Гайдукевич, В. В. Чечет [и др.]; под ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск.: БГПУ, 2006 – 112 с.
2. Кручинин, В.А. Психологические аспекты обучения ориентировке в пространстве и мобильности школьников с глубоким нарушением зрения. / В.А. Кручинин, Л.И. Солнцева // Дефектология. – 1992. - № 2. - с. 11 – 17.
3. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих. Уч. Пособие. – СПб., 2006. – 336 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Федорова К.И., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научные руководители: Бумаженко Н.И., кандидат педагогических наук,  
доцент, зав. кафедрой коррекционной работы.  
Швед М.В., старший преподаватель

Формирование временных представлений и временной ориентировки является одной из наиболее сложных и актуальных проблем, так как способность к восприятию времени является уникальным свойством психики человека, играющим первостепенную роль в процессах биологического и социального взаимодействия с окружающим миром. Проблемой восприятия временных представлений и понятий детьми с недостатками интеллектуального развития занимались многие исследователи: М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Ф. Гордеева, С.Г. Ералиева, Л.В. Занков, И.И. Финкельштейн, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, Ю. Пумпутис, Б.И. Цуканов и др.

Анализ литературных источников по проблеме формирования временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет сделать вывод о том, что у данной категории детей развитие временных представлений подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с нормой, однако, особенности времени и бедность чувственного опыта, связанная с дефектом, приводят к тому, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью эти понятия практически не сформированы.

**Среди причин трудностей формирования временных представлений Л.А. Метиева и Э.Я. Удалова указывают следующие особенности временных представлений и понятий, которые затрудняют их восприятие и усвоение:**

– невозможность восприятия времени органами чувств: время в отличие от других величин (длины, массы, площади и т.д.) нельзя видеть, осязать, мускульно ощущать;

– меньшая конкретность временных представлений по сравнению с другими (например, с пространственными) представлениями;

– большая обобщенность, малая дифференцировка;

– возможность измерения времени только косвенным путем, т.е. через те измерения, которые производятся за определенный временной интервал количеством движений;

– обилие и разнообразие временной терминологии (потом, раньше, теперь, сейчас, до, после, быстро, медленно, скоро, долго и т.д.) и относительность ее употребления («то, что вчера было завтра, завтра будет вчера») [3].

По мнению В.А. Мельниковой, при формировании временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать то, что основу временных представлений создают наблюдения, жизненный опыт людей; каждое явление, событие следует связывать с временем, в котором они протекают. Кроме того, изучению единиц измерения времени и их соотношения обязательно должны предшествовать игры и игровые ситуации. Так как именно «в практических ситуациях учащиеся получают возможность ощутить продолжительность временных отрезков, их конкретное содержание в различных условиях (что можно сделать за тот или иной отрезок времени)» [2, с. 95].

Обобщенные временные представления, являясь компонентом общих способностей, формируются в различных видах деятельности, поэтому необходимо разрабатывать специальную систему обучения детей с интеллектуальной недостаточностью мерам времени с учетом их интеллектуальной недостаточности и индивидуальных особенностей. Работе над развитием представления и понятия о мерах времени должно отводиться значительное место в процессе обучения этой категории учащихся.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей формирования временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе коррекционно-развивающей работы.

Для реализации поставленной цели мы использовали комплекс методов, включающий: логико-психологический анализ предметного содержания психолого-педагогической и специальной литературы по теме исследования; методы эмпирического поиска (психодиагностические методики, беседа); метод эксперимента (констатирующего, формирующего); количественный и качественный анализ полученных фактических данных; математические и статистические методы обработки данных исследования (G критерий знаков, T – критерий Вилкоксона).

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволяют говорить о том, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью очень низкий уровень сформированности временных представлений. Это касается различных временных категорий (математические временные представления, понятия о частях суток, днях недели, временах года, возрасте).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, прежде всего, о необходимости разработки специальной системы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью мерам времени с учетом их психофизических особенностей. В связи с этим, на основе научно-методических разработок авторов, занимающихся данной проблемой, нами была разработана программа по коррекции временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, которая легла в основу формирующего эксперимента. В основе занятий программы лежат: дидактические игры («День – ночь», «Так бывает или нет», «Эстафета», «Лови – Назови»), работа с загадками, работа с пословицами, работа со стихами, работа с иллюстрациями (на примере местного материала: дневной и ночной Витебск), работа с репродукциями картин (Левитана И.И. «Июньский день», Левитана И.И. «Лунная ночь», Шишкина И.И. «Вечер», Шишкина И.И. «Туманное утро»), театрализация сказок (Постановка сказки «Колобок»), изобразительность («Нарисуй свой дом ночью»), составление рассказов.

Результатом данного эксперимента явилось то, что испытуемые экспериментальной группы значительно лучше испытуемых контрольной группы справились с предложенными заданиями, что подтверждается количественными и качественными показателями. Следовательно, данная коррекционная программа оказалась достаточно эффективной и может быть использована учителями-дефектологами и психологами специальных учреждений образования.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о содержании, форме, методах специального обучения, с помощью которых можно было бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особенностями психофизического развития (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Ку-

лишов, О.И. Кукушкина). Анализ литературы показывает, что НИТ позволяют создавать оптимальные психолого-педагогические условия для коррекции и компенсации, имеющих у детей нарушений, при этом максимально учитывая индивидуальные возможности и потребности учащихся. Преимущества использования НИТ в образовании детей с особенностями психофизического развития связаны с появлением возможности качественной оптимизации и индивидуализации учебного процесса, что позволяет в большей мере реализовать личностно-ориентированный, деятельностный и компетентный подходы к обучению.

В основу использования НИТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н.Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др.

Одним из видов НИТ, используемых в специальном образовании, являются компьютерные средства. Можно отметить следующие их преимущества:

1. Большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала. Наглядное отображение информации повышает эффективность любой деятельности человека. В специальном образовании данный аспект приобретает особенно большую значимость. Использование современных графических и мультимедиа средств, диагностических датчиков и приборов позволяет создавать выразительные и эффективные динамические модели, которые позволяют не только определить состояние той или иной функции ребенка, но и увидеть объективные трудности, возникающие у ребенка, преодолеть их доступными средствами.

2. Использование в обучении всех категорий детей с нарушениями развития динамичных компьютерных моделей различных явлений и процессов, позволяет учащимся самостоятельно наблюдать и изучать их закономерности, что, в свою очередь, способствует более эффективному усвоению учебного материала.

3. Возможность объединения информационной, операционной и коррекционной направленности программированного обучения, педагогики сотрудничества. Данный аспект позволяет реализовать оптимальные условия социального включения, адаптации и интеграции ребенка с особенностями психофизического развития в рамках единого образовательного пространства.

4. Комплектация компьютера может осуществляться с учетом нужд и потребностей людей с особенностями психофизического развития.

Организация образования лиц с нарушениями развития на основе внедрения НИТ требует реализации следующих основных принципов компьютерного обучения:

1. Активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся, повышение ее эффективности и качества. Реализация данного принципа основывается на применении инновационных методов обучения, позволяющих создать открытую систему обучения, при которой учащемуся предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения. В этом случае обучение становится гибким, не связанным с жестким учебным планом и обязательными аудиторными мероприятиями.

2. Интерактивность системы компьютерного обучения с использованием НИТ. Использование компьютерных средств обучения позволяет учащемуся получать информацию вне зависимости от пространственных и временных ограничений, находиться в режиме постоянной консультации с раз-

личными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля, что в значительной мере способствует созданию условий для социальной реабилитации лиц с особенностями психофизического развития.

3. Мультимедийность компьютерных систем обучения, позволяющая активизировать компенсаторные механизмы учащихся на основе сохранных видов восприятия с учетом принципа полисенсорного подхода к преодолению нарушений в развитии [1, 4].

Применение специализированных компьютерных технологий при работе с различными категориями людей, имеющих особенности психофизического развития, позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций. В этом направлении ведутся различные разработки.

Специалисты Лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработали пакет специализированных компьютерных программ, поддерживающих развивающее обучение детей с различными нарушениями. Среди них коррекционно-диагностическая среда «Мир за твоим окном» (О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова, 1997; О.И. Кукушкина, 1996, 2001), программы «Состав слова (Кроссворд)», «Развивающие игры в среде Лого», «Математика для тех, кому трудно (Решение задач на движение – версии 1, 2. Состав числа)» (И.В. Больших, О.И. Кукушкина, 1995).

Таким образом, компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии.

Учитывая преимущества компьютерных средств обучения, нами разрабатывается компьютерная программа по формированию временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью, которая основывается на апробированной нами ранее коррекционной программе и включает в себя шесть блоков: - Представления об основных единицах времени; - Представления о времени суток; - Представления о днях недели; - Представления о месяцах; - Представления о времени года; - Представления о возрасте.

Данная программа апробируется в 2010-2011 учебном году на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26».

#### Список цитированных источников

1. Кукушкина, О. И. Внутренний мир человека и ... компьютер?! / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 47-57.
2. Мельникова, В. А. Формирование у детей с умственной недостаточностью знаний о мерах времени / В. А. Мельникова // Дефектология. – 1998. – №3. – С. 94 – 108.
3. Метиева, Л. А., Удалова Э. Я. Методические рекомендации к разделу «Восприятие времени» авторской программы «развитие психомоторики и сенсорных процессов» / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – №3. – С. 30 – 37.
4. Пышкин, А. А. Информационные технологии как способ социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Пышкин // Информатика и образование. – 2008. – №1. – С. 108-109.



## УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шафранская Ю.И., 5курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Швед М.В., старший преподаватель

Вопросами изучения памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф, С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, Е.С. Стребелева и др. В специальной психологии проблеме памяти детей с особенностями психофизического развития посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полотно, точность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большой степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание) у данной категории лиц имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень контроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания (Л.С. Выготский, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед и др.) [5]. Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у детей данной категории механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т.е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие дети с интеллектуальной недостаточностью обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филипп и Г. Поль – Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Однако поведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушение не только логическая, но и механическая память.

Не менее обстоятельным было исследование памяти детей с интеллектуальной недостаточностью, проведенное Л.В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, т.е. осмысленного запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т.е. по мере обучения во вспомогательной школе, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется им интересным. Однако, точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников вспомогательной школы значительно ниже, чем у их нормальных сверстников. В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков.

Умение запомнить – это умение осмыслить усваиваемый материал, т.е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связь между ними, включить их в какую – то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также от возможности припоминания.

В процессе любого вида деятельности школьникам с интеллектуальной недостаточностью постоянно приходится воспроизводить ранее воспринятые знания. Весьма характерным для учеников вспомогательной школы, особенно для младших классов, является их неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они, далеко не всегда соотнося условия задания с теми сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи сведения.

Особенности воспроизведения текстов детьми, имеющими отклонения в развитии, изучались многими психологами Л.В. Занков, И.М. Соловьев, М.М. Нудельман, А.И. Липкина, Г.М. Дульнев и др. [6]. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов вспомогательной школы допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников.

Изучение вопроса о развитии и коррекции памяти занимались такие ученые как П.И. Зинченко, З.М. Истомина, Е.И. Комкова, Н.М. Гнедова, П.Я. Гальперин, Н.А. Корниенко и др. [1].

С. Паульсен указывал, что успешно пользоваться своей памятью – это означает усваивать информацию и в случае необходимости ее воспроизводить. Запоминать надо активно: записывать, чертить схемы, делать пометки на полях, если речь идет о тексте. По возможности усваиваемому материалу надо придавать эмоциональный оттенок. Поскольку эпизодическая память – это самая надёжная из всех описанных на сегодняшний день. Поэтому, если мы стремимся лучше что-то запомнить, нужно пытаться максимально придать эмоциональную окраску этому материалу [4].

С. Махотина в своей работе «Секреты хорошей памяти» описала семь принципов успешного запоминания [3]:

1. Самовнушение. Важно вселить в ребенка уверенность в том, что у него хорошая память, что он может запомнить все, что ему необходимо.
2. Внимательность. Необходима внимательность для получения глубоких, точных, ярких впечатлений о том, что надо запоминать.
3. Осознанность. Процесс запоминания будет эффективнее, если осознать, зачем и как долго эта информация будет нужна.
4. Смысловая группировка. Механическая зубрёжка без самостоятельного раскрытия особенностей изучаемого материала малопродуктивна. Учащим-

ся надо уметь выделять ключевые слова и соотносить новую информацию с уже усвоенной.

5. Повторение. Причем, чем больше объем информации, тем важнее разбивать его на законченные смысловые части. Лучше, чтобы на начало и конец заучивания приходилось большее число повторений, чем на середину.

6. Ассоциативное кодирование - отражение запоминаемого материала в виде последовательного расположения знаков в слуховой и зрительной формах. Чтобы ассоциировать один факт с другим, уже известным, необходимо задать себе вопросы: «Что это напоминает? На что это похоже? Почему это так? Когда это бывает? Кто сказал, что это так?» и т. д.

7. Составление аббревиатур – сокращение названий по первым буквам [3].

Солободянюком А. А., Махотиной С. , Паульсэном С. были выделены условия успешного запоминания, так называемые закономерности памяти, связанные с формами памяти:

1. Сильные и значимые физические раздражения (звук выстрела, яркий свет прожектора);

2. То, что вызывает повышенную ориентировочную деятельность (прекращение или возобновление действия, процесса, необычности явления, его контрастность по отношению к фону);

3. Раздражители наиболее значимые для данного индивидуума (например, профессионально значимые предметы);

4. Раздражители, имеющие особую эмоциональную окраску;

5. То, что более всего связано с потребностями данного человека;

6. То, что является объектом активной деятельности.

7. Осознание значимости и смысла запоминаемого материала;

8. Выявление его структуры, логической взаимосвязи частей и элементов, семантическая и пространственная группировка материала;

9. Выявление плана в словесно-текстовом материале, опорных слов в содержании каждой его части, представление материала в виде схемы, таблицы, диаграммы, чертежа, наглядного зрительного образа;

10. Содержательность и доступность запоминаемого материала, его соотнесенность с опытом и направленностью субъекта запоминания;

11. Эмоционально – эстетическая насыщенность материала;

12. Возможность использования данного материала в профессиональной деятельности субъекта;

13. Установка на необходимость воспроизведения данного материала в определенных условиях;

14. Материал, который выступает как средство достижения значимых целей, играет существенную роль в решении жизненных задач, выступает как объект активной умственной деятельности.

При заучивании материала существенно рациональное распределение его во времени, активное воспроизведение материала заучивания [3].

При обучении мнемическому действию классификации успех достигается, если его формирование осуществляется с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Основные этапы такой работы:

1. Этап практического действия. Дети используют материально – практические действия – обучаются раскладывать картинки по группам.

2. Этап речевого действия. После предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них он отнесет к той или группе.

3. Этап умственного действия. На этом этапе распределение картинок по

группам осуществляется ребёнком в уме, а затем он называет группы.

Когда дети научатся выделять в предъявленном материале определенные группы, относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке, подбирать отдельные элементы, тогда переходят к формированию умения применять группировку в целях запоминания [1].

На основании изученной литературы нами была разработана программа развития механической и словесно – логической памяти школьников с интеллектуальной недостаточностью, реализация которой проводится в 2010-2011 учебном году на базе «Витебской государственной вспомогательной школы № 26».

Программа включает в себя ряд занятий с разнообразными упражнениями на тренировку и развитие памяти.

Задачи программы:

- развитие произвольной кратковременной и долговременной зрительной и слуховой памяти;
- обучение рациональным приемам запоминания;
- развитие механической и словесно – логической памяти.

Таким образом, процесс развития и коррекции памяти весьма сложен и трудоёмок, требующий насыщенного разнообразными событиями и впечатлениями образа жизни, эмоциональной окраски запоминаемого материала, а так же соблюдение принципов успешного запоминания.

#### Список цитированных источников

1. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. и доп./ Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 316.
2. Махотина, С. Секреты хорошей памяти / С. Махотина // Минская школа. – 2004. - № 3. – с. 45 – 49
3. Шибает, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи / Н. М. Шибает // Дефектология. – 2001. - № 6. – с. 34 – 38.
4. Паульсен, С. Великие тайны памяти / С. Паульсен // Гео. – 2002. - № 12. – с. 205 – 214
5. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В.Г. петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 160 с.
6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2111 «дефектология»/С. Я. Рубинштейн. - 2-е издание, перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ

Хошабаева И.В., 5 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Мартинович Н.Е., ст. преподаватель,  
зам. декана по ВР

Важной социальной задачей современного общества является здоровье подрастающего поколения, а так же разработка эффективных мер, направленных на его укрепление. Каждому человеку присущи желания быть сильным и здоровым. Учёные считают, что если принять условно уровень здоровья за 100%, то на 20% он зависит от наследственных факторов, 20% - от действия окружающей среды, 10% - от деятельности системы здравоохранения, а остальные 50% - зависят от самого человека, от того образа жизни, который он ведёт [1; 12].

Одной из наиболее актуальных проблем для государства является сохранение и укрепление здоровья населения и особенно детей и молодежи. Необходимость сохранения и укрепления здоровья детей и молодежи нашли отражение в Конституции Республики Беларусь, Законе Республики Беларусь «О правах ребенка», программе «Дети Беларуси» и иных нормативно-правовых документах. Между тем, состояние здоровья населения Беларуси продолжает ухудшаться. Существует много путей кардинального изменения ситуации, однако в подавляющем большинстве они требуют значительных материальных затрат, что делает их недоступными. Специалисты видят выход в изменении отношения человека к своему здоровью как высшей человеческой ценности, пропаганде и формировании потребности в здоровом образе жизни.

По данным Белорусского НИИ санитарии и гигиены, 30-45% детей в нашей республике страдают хроническими заболеваниями; отклонения в состоянии здоровья имеют 49% детей поступающих в школу, 53.6% учащихся 5-х классов и 86% выпускников школы, 44.2% призывников не годны к прохождению воинской службы. В республике Беларусь очень быстро распространяются венерические заболевания. Наблюдается тенденция к омоложению СПИДа: 90% вирусоносителей в нашей республике – лица в возрасте до 30 лет [1; 14].

Образ жизни человека складывается еще в ранние годы, в основном в годы его обучения в школе. Поэтому на школу возлагается обязанность по формированию ответственного отношения к своему здоровью, умению поддерживать его на протяжении всей жизни. Один из путей решения данной проблемы является проведение целенаправленной разъяснительной работы среди учащейся молодежи о важности понимания философии здоровья, формирование ценностной ориентации на культуру здоровья и здоровый образ жизни (ЗОЖ), овладение современными педагогическими технологиями, повышение интереса к основным компонентам ЗОЖ.

Каждый учащийся должен знать, что основными критериями здорового образа жизни являются: гигиеническая обоснованность поведения человека, физиологически оптимальный режим труда, достаточная двигательная активность, отказ от вредных привычек, рациональное питание, правильно организованный, направленный на восстановление сил отдых, полезные для личности, семьи, общества формы досуга, оптимальные межличностные отношения и т.д.

Последовательное приобретение учащимися знаний об основах формирования здорового образа жизни позволит акцентировать их внимание на том, что ЗОЖ - это не только специальная деятельность, направленная на осознание необходимости сохранения и совершенствования его здоровья, но и организующее начало для формирования жизненных ценностей на различных этапах развития [3; 18].

Для формирования ЗОЖ очень важно, чтобы каждый учащийся усвоил, что критериями оценки здоровья являются: уровень физической работоспособности и морфологического развития на данном этапе; отсутствие хронических заболеваний, физических дефектов, ограничивающих социальную дееспособность; социальное благополучие, возможность приспособляться к меняющимся условиям жизни и сохранение определенной устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды.

Ученые пришли к выводу, что социальный педагог должен вести свою деятельность по формированию здорового образа жизни у учащихся с учетом индивидуальных, возрастных особенностей детей и подростков.

Возрастными этапами, которые проходит ребенок, являются дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский возраст, и на каждом возрастном этапе следует дать определенный объем знаний о ЗОЖ, выработать соответствующие умения, навыки и положительные привычки по выполнению каждого его компонента.

При организации деятельности, направленной на формирование здорового образа жизни важную роль играет не только система образования, но и семья. В процессе формирования ЗОЖ следует предусмотреть следующие компоненты:

- рациональный режим труда (учебы) и отдыха, основанный на индивидуальных биоритмологических особенностях;
- оптимальная и систематическая физическая активность;
- научно-обоснованное, эффективное закаливание;
- нормальное питание в соответствии с концепцией адекватного питания;
- комплекс психо-гигиенических и психо-профилактических воздействий;
- учет и коррекция влияния окружающей среды на здоровье;
- аргументированная и действенная пропаганда вредных для здоровья факторов - алкоголизма, курения, наркомании, токсикомании;
- формирование у детей и подростков правильных представлений о половом созревании, знаний и мер профилактики СПИДа;
- обучение по предупреждению уличного и бытового травматизма и правилам личной гигиены.

Установлено, что здоровый образ жизни - это наука и искусство помогать людям изменить их образ жизни для достижения состояния оптимального здоровья. Последовательное выполнение всех этих требований здорового образа жизни от одной возрастной группы к другой, позволит сформировать у обучающихся твердое убеждение в том, что здоровый образ жизни - это единственный стиль жизни, способный обеспечить восстановление, сохранение и улучшение здоровья человека, и что формирование этого стиля жизни у населения - важнейшая социальная технология государственного значения и масштаба [4; 9].

В учреждениях образования необходимо всемерно пропагандировать здоровый образ жизни, так как многие учащиеся не умеют и не стремятся быть здоровыми. Противодействовать распространению вредных привычек среди молодежи должны все: местная власть, учреждения образования, здравоохранения, средства массовой информации, общественность, церковь. Меры, направленные на предупреждение употребления алкоголя, табака, наркотиков среди учащихся пропаганду здорового образа, должны представлять собой не единичные мероприятия, а являться составной частью долгосрочных программ, направленных на формирование безопасного и ответственного поведения подрастающего поколения. Составными элементами таких профилактических программ могут быть различные виды деятельности:

- разовые мероприятия, акции, интернет-конференции, информационные кампании, театрализованные представления, тематические дискотеки, конкурсы, спортивные мероприятия;

- клубы, членство в которых является престижным среди молодежи и требует быть свободным от разного рода зависимостей;
- разработка и издание буклетов, журналов и другой печатной продукции;
- видеоматериалов, социальной рекламы, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ, организация информационно-консультационной работы по предупреждению их употребления;
- привлечение специалистов и специально подготовленных молодых людей [2; 25].

Таким образом, здоровье – высшая ценность как отдельного человека, так и общества в целом. Эффективность работы по формированию здорового образа жизни подрастающего поколения возможна в результате тесного взаимодействия школы и семьи. Крепкое здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое ребенком, здоровый образ жизни обеспечивают ему долгую и активную жизнь.

#### Список цитированных источников

1. Апробация комплексного подхода к формированию навыков здорового образа жизни в условиях модели «Школа здоровья» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.schoolnet.by/~stankovo/Zdorovye.htm>. – Дата доступа: 02.01.2011.
2. Актуальные проблемы формирования здорового образа жизни/ Ионов А. А., Софронов Н. Н. [Электронный ресурс]/Режим доступа: [http://www.kamgifik.ru/magazine/4\\_09/4\\_2009\\_07.pdf](http://www.kamgifik.ru/magazine/4_09/4_2009_07.pdf). - Дата доступа: 02.01.2011.
3. Шаталов Г. С. «Философия здоровья». М.: «Елен и К», 1997.
4. Формирование здорового образа жизни учащихся. [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_article.php?id=418](http://www.superinf.ru/view_article.php?id=418). Дата доступа: 03.01.2011.

# ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ТВОРЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ – НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРИОРИТЕТ

Авдеева В.А., 2 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Авдеева С.Л., ст. преподаватель кафедры музыки

В статье рассматривается сущность творческой одарённости. Условия развития одарённости в детском возрасте определяют своеобразие и эффективность деятельности взрослого профессионала, что ставит проблему в ранг ключевых в деле кадрового пополнения республики.

Проблема детской одарённости личности – одна из вечных в науке, литературе и искусстве. Особую популярность и значимость она приобрела в последние годы, оказывая воздействие на бытовое мышление людей не меньше, чем на научно-художественную мысль.

Творческая одарённость является предметом философского, психологического и художественного познания. Философия рассматривает сущность одарённости, её содержание, социально-исторические детерминанты, взаимосвязь с культурой, образованием и этикой. Психология изучает творческие процессы, особенности становления и самовыражения творческой личности, уровни её интересов и стремлений, типологию творческого характера, результативность творческих усилий. Литература и искусство требуют от творца ответа на вопросы: насколько честен был его поиск истины, смысла жизни и творчества.

Многие специалисты образования отождествляют творческую личность с человеком, выполняющим малозначимую работу или занимающим любую должность в сфере творческой деятельности. Общество, сознательно лишаящее себя интеллектуальной элиты, обречено, утопично и бесперспективно. Учебный процесс и вся школа в целом нуждаются в изменениях, начиная с профессиональной подготовки учителя, совершенствования учебных планов и программ, кончая финансированием и укреплением материальной базы.

Говоря о прогрессе, мы не можем не видеть роли талантливых организаторов и научных разработчиков, так как, прогресс и талант взаимосвязаны. Он требует ярких способностей людей, их творческой деятельности. Это касается, прежде всего, молодёжи, широко образованных, профессионально подготовленных специалистов. Развитие одарённой молодёжи создаёт необходимые предпосылки для научного и технического прогресса. Поэтому справедливыми представляются вопросы:

- Как следует характеризовать творческий процесс?
- Что развивает и что тормозит развитие одарённой личности, её творческого потенциала?
- Какие условия необходимы для развития одарённости, творчества?
- Какие положения в педагогике и психологии могут помочь развитию мышления и творческой деятельности?

Возрождение интеллектуального потенциала нации возможно на пути



объединения усилий школы и внешкольных учреждений, создания на их основе образовательно-воспитательных комплексов нового качества – центров интеллектуального творчества, свободный выбор разнообразных форм обучения, широкую дифференциацию и индивидуализацию на основе психодиагностических рекомендаций.

Поддержка и развитие юных дарований – многоаспектный комплексный процесс, неразрывно связанный со всеми сторонами научной и общественной жизни. Талант – один из важнейших прогрессивных элементов творческой культуры, а фантазия – фактор, повышающий её возможности.

Для развития таланта можно выделить следующие составляющие:

- Более высокий уровень стратегической работы для постановки важных задач и исследований проблемы «Одарённые дети». Её значение возрастает в той мере, в какой основополагающие базисные инновации способствуют экономическим и социальным интересам общества.

- Непрерывность в решении исследовательских задач.

- Моральное и материальное поощрение творческого труда учёных, способствующих поиску таланта.

- Соответствующие методы руководства и контроля. Их необходимо организовать так, чтобы наиболее способные, одарённые занимались общественно значимыми проблемами.

- Внимание организаций, научных коллективов, занимающихся поиском развития и сохранения юных талантов, знающих методику и имеющих определённую научно-практическую квалификацию.

Развитие – является важнейшим понятием, выявляющим сущность педагогического процесса как явления.

Толковый словарь русского языка трактует понятие «развитие» как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; перехода от простого к сложному, от низшего к высшему [1, с. 664].

Философия рассматривает его как высший тип движения, изменение материи и сознания, переход от одного качественного состояния к другому.

Образующие процесса, отвечающие на вопрос «Что развивается?», – это исходный пункт процесса, а на вопрос «Во что развивается?» – его результат.

Таким образом, «развитие» рассматривается как процесс внутренний, личностный, субъективный, регулируемый прежде всего самой личностью (саморазвитие).

Назначение же педагогического процесса, педагогической деятельности состоит в создании оптимальных условий саморазвития, развития индивидуальности человека. Соответственно сущность личностно ориентированного педагогического процесса состоит в создании природосообразных условий саморазвития индивидуальности человека.

Многие специалисты образования отождествляют творческую личность с человеком, выполняющим малозначимую должность в сфере творческой деятельности, преувеличивают роль способностей, реализующихся в отрыве от закона морали, природы, здравого смысла.

Философ Иван Ильин писал: «Талант ничего не решает и не определяет, – он может служить ничтожному, мелкому, пошлому, порочному и злему или просто корысти и успеху своего носителя. Сам по себе талант пуст, продажен. Он пропускная инстанция, и за ним очень легко признаётся

привилегия безответственности. У него сквозняк в душе, и он им торгует. Настоящее искусство, как и настоящая культура, начинается там, где эта пустота, беспринципность и безответственность кончаются, где начинается духовный опыт, духовное созерцание и духовная необходимость» [2, с.100].

Талант может заглухнуть от элементарного пренебрежения к нему со стороны окружающих, собратьев по творческому ремеслу. Мало того, если нет социальной востребованности в одарённости, она будет подавляться, нивелироваться, даже осуждаться завистниками и специалистами социально-психологического прессинга, которых предостаточно в каждом творческом коллективе.

Конкретное мастерство бывает ложно эстетствующим или жизнеутверждающим, созидательным. Истинная плодотворность достигается довольно редко встречающимся в природе равновесием ответственного разума, истинной страсти и доброй воли. Если равновесия нет, то творческий процесс может выиграть за счёт преобладания каких-то качеств, необходимых для конкретного вида творческой деятельности.

Культурная среда сообщает ребёнку законы всеобщего взаимодействия, взаимосвязи и единения, меру и границы их самостоятельной интерпретации, способы преодоления ситуация опасности, сложности. Эта среда даёт образование и специальную подготовку личности, без которых талант превращается в фикцию.

Истинный талант нуждается в социально-правовой и этико-психологической защите. Вот почему любая нация должна выдвигать лучших людей, призванных осуществлять высшие жизненные функции, иначе «набор идей, влечений, точек зрения начнёт истощаться в геометрической прогрессии, пока вообще не перестанет отвечать потребностям эпохи» [3, с. 79].

Таким образом, талантливые и одарённые дети – главное богатство любой страны. Их раннее выявление и создание благоприятных условий для развития приоритетная задача образовательных структур Республики Беларусь.

Список цитированных источников

1. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1993. – 960с.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
3. Ортега-и-Гассет. Дерзание духа. – Киев: Новый круг; Пор-Рояль, 1994. – 320с.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Александрова Ю.В.

Ананченко Г.В., кандидат педагогических наук,  
профессор, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Быстро изменяющиеся условия современной жизни требуют сегодня от человека способности к постоянному развитию, качественному изменению его потенциала, умению решать разнообразные практические задачи на основе имеющихся знаний и навыков. Задача формирования творческой личности, интеллектуально и духовно зрелой заставляет учителей искать те педагогические принципы, методы и технологии, которые в зависимости от направленности изучаемого предмета является наиболее органичной и результативной. Основой для научного и практического педагогического поиска многих ученых и учителей-практиков выступает теория развивающего

обучения. Музыкальное образование не является исключением. На современном этапе его развития актуальной является задача практической реализации принципов развивающего обучения на уроках музыки.

Становление теории развивающего обучения имеет длительную историю. Однако в настоящий момент в Беларуси наметились два основных направления в теоретическом исследовании и практической реализации развивающего обучения: по Л.В. Занкову и по В.В. Давыдову - Д.Б. Эльконину. В ходе практической реализации теории развивающего обучения в 50-60-х годах XX века Л.В. Занковым и его соратниками ученым были обозначены следующие дидактические принципы:

1. Обучение на высоком уровне трудности (с соблюдением меры трудности).
2. Ведущая роль теоретических знаний (в начальном обучении).
3. Обучение быстрым темпом.
4. Осознание школьниками процесса учения.
5. Целенаправленная и систематическая работа над общим развитием всех учащихся, включая слабых.

Другой вариант системы развивающего обучения был разработан в результате ряда исследований, осуществленных в 60-80-е годы под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Фундаментом их системы является положение, согласно которому ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения. Быть таким субъектом - значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, то есть хотеть, любить и уметь учиться. Разумеется, при этом не отрицается необходимость усвоения знаний, умений и навыков, но лишь в качестве средства развития учащихся, а не как самоцель. В.В. Давыдов писал: "Согласно нашему пониманию, личность - это человек, обладающий определенным творческим потенциалом. Применительно к особенностям личности младшего школьника надо сказать следующее: в этом возрасте при создании необходимых условий для развертывания полноценной учебной деятельности дети могут овладеть основами разумно-теоретического, рефлексивного сознания и мышления и общей ориентацией в "высоком" искусстве. Это очень значимо для раскрытия творческих возможностей и развития личности школьника" [1; 125].

Для музыкального образования особенно важным в этой теории является положение о том, что развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями». В работе Школяр Л.В. «Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения)» пишет, что «итогом развивающего музыкального образования должно стать представление о деятельности Музыканта как о высоком проявлении человеческого творческого потенциала, как о большом интеллектуальном и эмоциональном труде души, как о высшей потребности в преобразовании человека и мира с позиций высокой духовности» [2; 7].

Для развивающего характера любого образования, в том числе и музыкального необходимо, чтобы школьники усваивали знания и умения в форме развернутой учебной деятельности: «чтобы музыкальное образование стало действительно развивающим, надо добиться, чтобы деятельность школьников на уроках музыкального искусства осуществлялась как художе-

ственная по содержанию и учебная по форме» [3; 126]. Задачами музыкального образования в этом случае становятся следующие:

1. Раскрытие школьниками содержания музыкального искусства как проявления духовной деятельности человека Творца, человека Художника; формирование на этой основе представления об искусстве как концентрированном нравственном опыте человечества.

2. Формирование у учащихся эстетического, эмоционально-ценностного отношения к искусству и жизни.

3. Развитие музыкального восприятия, привитие навыков глубокого, лично-творческого постижения нравственно-эстетической сущности музыкального искусства.

4. Владение интонационно-образным языком искусства на основе складывающегося опыта творческой деятельности и взаимосвязей между различными видами искусства.

5. Создание предпосылок к формированию у школьников основ музыкального мышления.

Чтобы реализовать принципы развивающего обучения на уроках музыки, учителю необходимо переосмыслить их с учетом того, что урок музыки – это урок искусства, а процесс познания искусства принципиально отличен от процесса познания научных основ. В педагогической практике можно выделить несколько направлений реализации системы развивающего обучения.

Одним из них является увеличение объема используемой в учебно-образовательной практике материала, расширение репертуара, разнообразие форм и приемов освоения музыкально-художественных явлений, включающих слушание, исполнительство, творческую деятельность способствует обогащению слухового опыта ребенка, расширению его музыкального кругозора и трансформируется в качество музыкальной деятельности школьника.

Другим направлением выступает организация учебного процесса таким образом, чтобы каждый ученик, работал в комфортном темпе, являющимся, однако, близким к предельно возможному. Этому способствуют дифференциация творческих заданий и многообразие форм работы над музыкальным произведением.

Важным аспектом в реализации принципов развивающего обучения является ориентация учебного процесса на развитие музыкального мышления. Музыкальное мышление лежит в основе практической музыкальной деятельности личности, в процессе которой человек, активно осваивая музыкальные произведения, общается с духовным опытом человечества. Данная коммуникативная функция музыкального мышления осуществляется через осмысление выразительных значений элементов музыкального языка и их смыслообразующей роли в создании художественного образа.

Приведем пример организации учебной деятельности младших школьников, включающей в себя творческие задания. Формированию представлений о форме рондо может способствовать сочинение музыкальных иллюстраций к фольклорным произведениям, например, русской народной сказке «Репка». Рефрен на слова «Тянут-потянут вытянуть не могут» дети сочиняют все вместе, далее учащиеся сочиняют методом свободной импровизации инструментальные характеристики персонажей сказки: Дедки, Бабушки, Внучки, Жучки, Кошки и Мышки. Затем класс делится на вокальную и инструментальную группы, и музыкальная сказка-рондо исполняется целиком. Коллективное сочинение музыкальной сказки предполагает комбини-

рованное использование методов свободной и ритмомелодической, вокальной и инструментальной импровизации, а затем и инсценирования.

Знакомые с раннего детства учащимся народные сказки с их глубоким поучительным смыслом в процессе музыкального «озвучивания» позволяют детям глубже понять главную идею. В процессе творческой деятельности происходит формирование общечеловеческих ценностей через сказку: доброты, отзывчивости, взаимовыручки.

Все это в конечном итоге способствует отходу от пассивно-репродуктивных (подражательных) способов деятельности и вовлечению учащихся в такую деятельность, при которой с максимальной полнотой проявлялись бы активность, самостоятельность и творческая инициатива учащегося. У учащихся начальной школы ярко выражена потребность в самовыражении, в том числе и средствами музыкального искусства. При наличии благоприятных условий дети активно вступают в творческое взаимодействие внутри детского коллектива, а также с учителем, их деятельность всегда эмоционально окрашена, что является необходимым условием постижения искусства.

Список цитированных источников

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: "Интор", 1996. - 542с.
2. Школяр, Л.В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (В системе развивающего обучения) : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Москва, 1999. - 348 с.
3. Музыкальное образование в школе: Учеб. пос. для студ. муз фак. и отд. высш. и средн. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, Е. Д. Критская и др. М.: Академия, 2001. - 232 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Лавренова Е.В., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», магистрант

Музыкальное искусство одно из средств эстетического и нравственного воспитания, формирующее внутренний мир ребенка. В музыке как специфическом виде художественного творчества содержатся неисчерпаемые духовные и нравственные человеческие ценности, приобщение к которым является важнейшей задачей музыкального образования. Для того что бы эти ценности стали внутренним достоянием личности ребенка, оформились в эмоционально-ценностное отношение, необходимо создать благоприятные условия для успешного освоения и приобщения детей к сокровищам музыкального искусства. Наиболее эффективный путь организации музыкальной коммуникации ребенка и произведения музыкального искусства – это включение детей в творческую музыкальную деятельность. Не случайно одним из ключевых элементов содержания музыкального образования является опыт творческой деятельности. Опыт – это личностное преобразование человека, приобретающееся в процессе определенной деятельности. Влияние опыта на формирование человеческой личности значительно: то, что человек сам испытал, осознал, спроектировал, попытался воплотить в реальность, соотнес собственные прогнозы и результаты, все это становится достоянием его ума, чувств, памяти, оформляется в личностный опыт.

Творчество привносит в мир что-то новое – видение, решение, поведение, мышление, продукт, а человек с опытом творческой деятельности быстрее адаптируется в жизненных обстоятельствах, находит нестандартные решения любых возникающих проблем, с легкостью создает свой индивидуальный стиль деятельности и более способен к самосовершенствованию и самовоспитанию. Опыт творческой деятельности, приобретенный в каком-либо виде деятельности, позволяет переносить его во многие сферы жизнедеятельности. Тенденции современного общественного, информационного и технического развития требуют от человека постоянной готовности к самоизменению, саморазвитию, самообразованию, креативности – умению находить нестандартные решения в различных жизненных ситуациях, поэтому направленность обучения на формирование опыта творческой деятельности видится нам одной из наиболее приоритетных задач современного образования в целом.

Учебные планы общеобразовательной школы предусматривают освоение содержания музыкального образования четыре года, вместе с тем в условиях современного образовательного пространства существуют учреждения дополнительного музыкального образования – музыкальные школы, школы искусств, музыкальные факультативные занятия, музыкальные кружки, клубы, студии, созданные на базе Дворцов детского/юношеского творчества и на базе общеобразовательных школ и лицеев. Цель дополнительного музыкального образования – углубленное изучение музыкального искусства и предоставление каждому ребенку возможность реализовать свои музыкальные интересы и потребности, развить музыкальные и творческие способности в области музыкального искусства, профессионально освоить любой вид исполнительской музыкальной деятельности (вокал, игра на музыкальном инструменте).

В условиях дополнительного музыкального образования учебно-воспитательная деятельность осуществляется посредством индивидуальной формы обучения и ориентации на модель личностно-ориентированного образования, согласно которой каждый ученик – индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В условиях личностно-ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление, которому учитель помогает реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения.

Специфика личностно-ориентированного образования в учебно-воспитательном процессе учреждений дополнительного музыкального образования проявляется себя:

- в удовлетворении познавательного и творческого интереса каждого ребенка;
- в развитии природно-генетического потенциала учащегося;
- в индивидуально-дифференцированном подходе к каждой обучающейся личности;
- в отсутствие образовательного стандарта, что дает возможность педагогу самостоятельно выстраивать и корректировать образовательный процесс в зависимости от потенциала и потребностей обучающегося.

Содержание образования в учреждениях дополнительного музыкального образования предполагает неразрывное единство теоретического и

практического освоения музыкального искусства и базируется на приоритете продуктивного компонента образования над репродуктивным. Обучение построено на формировании музыкальных знаний в практических умениях и навыках игры на музыкальном инструменте. Приоритетным элементом содержания дополнительного музыкального образования является опыт творческой деятельности, формирование которого осуществляется на всех этапах музыкально-исполнительского обучения. Через индивидуальный музыкально-творческий опыт каждого учащегося в условиях дополнительного музыкального образования реализуются ключевые цели музыкального образования: формирование музыкальной культуры и эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству, создаются условия для дальнейшего самообразования и самовоспитания личности средствами музыкального искусства. Центральная педагогическая задача в условиях дополнительного музыкального образования – сделать музыку достоянием личного опыта учащегося посредством включения в творческий диалог с художественным образом музыкального произведения и в процессе этой творческой коммуникации проложить дорогу к постижению ребенком сущности музыкального искусства.

Обучаясь игре на музыкальном инструменте, учащиеся на опыте творческой практики познают сущность музыкального искусства, раскрывает содержание художественного образа, изучают музыкальную грамоту и средства музыкальной выразительности, знакомятся с жанрами, формами музыкальных произведений и осваивают различные композиторские стили. Формирование опыта творческой деятельности учащегося осуществляется в процессе непосредственного эмоционального восприятия образа музыкального произведения и творческого претворения содержания музыки в процессе собственной интерпретации. Творчество ученика проявляется в индивидуальном исполнительском прочтении музыкального произведения, сочинении, импровизации и вынесении продукта своего творчества на обозрение публике – публичное выступление.

Формирование опыта творческой деятельности в условиях дополнительного музыкального образования происходит благодаря развитию творческих умений и навыков у детей в различных формах творческого музицирования.

**Интерпретация** – это результат процесса восприятия, освоения и последующего претворения в исполнении художественного образа музыкального произведения. Исполнитель осуществляет музыкально-художественную коммуникацию – от постижения художественного образа и средств музыкальной выразительности до воплощения художественного замысла в процессе реального времени – исполнительской интерпретации. Посредством последовательной и систематической работы над музыкальной интерпретацией учащиеся осваивают музыкальную грамоту, овладевают исполнительскими опорно-двигательными умениями и навыками, приемами исполнительского мастерства.

**Чтение нот с листа** – свободное исполнение музыки в характере без предварительной подготовки. Ученик знакомится с многочисленным разнообразным музыкальным репертуаром, стилями и жанрами, различными интерпретациями художественного образа. Специфика чтения с листа в ускоренном восприятии и воспроизведении художественного образа музыкального произведения. Это формирует музыкальное мышление и быстроту

реакции в претворении различных видов мелодического и ритмического изложения.

**Игра в ансамбле** – коллективная интерпретация музыкального произведения. Этот вид творческой деятельности воспитывает этические качества: чувство такта к коллеге, взаимопонимание, самодисциплину, личную ответственность. В коллективной коммуникации детей осуществляется поиск художественного образа музыкального произведения, средств музыкально-исполнительской выразительности и создается единая интерпретация, формирующая творческий опыт игры в ансамбле.

**Подбор по слуху** – подбор знакомой мелодии на память. Ученик воссоздает музыку, которую ранее воспринял, осознал и усвоил внутренним слухом посредством нахождения нужных музыкально-исполнительских средств, задействует весь комплекс музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков.

**Импровизация** – творческий вид музыкальной деятельности, сущность которого заключается в фантазировании музыки на заданную мелодию и создание художественного образа в процессе реального времени. Спонтанное творческое исполнение музыки обогащает знания и опыт, благодаря использованию средств музыкальной и исполнительской выразительности в собственной музыкально-творческой практике.

**Сочинение** – свободное фантазирование музыки, в процессе которого ученик выражает свой эмоционально-творческий потенциал и проявляет себя в роли композитора. В процессе сочинения, ребенок осуществляет самостоятельный интуитивный поиск средств музыкальной и исполнительской выразительности, необходимых для отображения художественного образа, проходит характерные этапы создания музыкального произведения – творческий замысел, поиск средств к воплощению художественного образа, процесс создания музыкального произведения. Музыкальные знания в процессе сочинения внутренне перерабатываются и осмысливаются, трансформируются в опорные понятия и в результате интонационно-художественного анализа формируются новые сведения о музыке.

**Публичное выступление** – интерпретация музыкального произведения на публике. Формирует артистический опыт ребенка. Исполнение произведения на публике – это демонстрация результата работы над произведением, это – наиболее яркое, законченное и отретушированное в процессе разучивания показательное выступление, являющееся итогом проделанной работы. Этот вид творческой деятельности наиболее связан с психологическими особенностями учащегося. Здесь важны волевые качества личности, позволяющие справляться со сценическим волнением и передавать в исполнении музыкально-художественный образ слушателю.

Как известно, для успешной музыкальной деятельности необходим комплекс специальных музыкальных способностей – музыкальность как отзывчивость на музыку, музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память. Но не редко дети с минимальными музыкальными способностями, но с огромным желанием постичь музыкальное искусство и потребностью к музыке, волевыми качествами и большой трудоспособностью, добиваются больших результатов, чем одаренные дети. Одним из ключевых условий успешного формирования опыта музыкально-творческой деятельности является наличие комплекса музыкальных, интеллектуальных, волевых, мотивационных, коммуникативных, артистических и саморефлективных умений. Но



наиболее эффективно опыт творческой деятельности формируется у детей обладающих креативностью как универсальной способностью к продуктивной деятельности. Креативность проявляет себя в умении находить нестандартные решения в различных видах деятельности, быстро и уверенно адаптироваться к различным неожиданным ситуациям, а также создавать нечто новое, оригинальное, неизвестное.

Таким образом, в условиях дополнительного музыкального образования через освоение различных видов музыкального творчества происходит формирование опыта творческой деятельности детей, обогащается личный опыт учащихся посредством включения в процесс творчества, пробуждается интерес к музыкальной деятельности. Это позволяет учащимся самореализовывать себя, проявлять собственную индивидуальность и развивать творческий потенциал в продуктивной деятельности. Посредством формирования опыта творческой деятельности в условиях дополнительного музыкального образования достигается высшая цель музыкального образования – становление духовной культуры учащегося и формирование с помощью музыкального искусства нравственных, эстетических и художественных качеств личности.

## **КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Щербакова С.С., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», магистрант

В передаче ценностных отношений музыка выделяет способность вызывать у человека непосредственное эмоциональное переживание нравственного опыта. Для того чтобы массовое музыкальное воспитание в полной мере могло выполнить свою социальную функцию, необходимо, чтобы профессиональная подготовка будущих учителей музыки соответствовала требованиям, предъявляемым к формированию музыкальной культуры школьников.

Деятельность учителя музыки в школе включает в себя: умение аккомпанировать солистам (детям и подросткам), школьным хорам и ансамблям; формирование комплекса умений и навыков, связанных с чтением музыки с листа, транспонированием, подбором по слуху, исполнением школьных песен под собственный аккомпанемент и др. Следовательно, учитель не может обойтись в своей работе без концертмейстерских умений и навыков.

Аккомпанемент, как часть музыкального произведения, является сложным комплексом выразительных средств, в котором содержится выразительность гармонической опоры, её ритмической пульсации, мелодических образований, регистра, тембра и т.д. Все виды сопровождения, в том числе простейшая метроритмическая основа ударного характера, различные танцевальные формулы, аккордовая пульсация, гармоническая фигурация, разнообразные формы мелодизации сопровождения и, наконец, система развития имеют не только конструктивное значение, но всегда – хотя и в разной степени – являются носителями эмоционального, изобразительного, смыслового содержания.

Исполнение аккомпанемента является, в первую очередь, художественно-эстетической проблемой. Эстетическая оценка – своего рода эмоционально-образное отражение услышанного. Большое значение имеет музыкальное восприятие, через которое происходит эмоциональная реакция на звучащую музыку. Именно эстетическая оценка музыкального сочинения помогает студенту продвинуться к следующей задаче – созданию исполнительской трактовки. Поэтический текст создает благоприятные условия для раскрытия эмоционального содержания произведения, позволяет лучше понять закономерности использования средств музыкальной выразительности.

Одним из важных аспектов деятельности будущего учителя музыки является способность бегло «читать с листа». Прежде чем начать аккомпанировать с листа на фортепиано, студенту необходимо мысленно охватить весь нотный и литературный текст, представить себе характер и настроение музыки, определить основную тональность и темп, обратить внимание на изменения темпа, размера, тональности, на динамические градации, указанные автором. Овладение навыками чтения с листа связано с развитием не только внутреннего слуха, но и музыкального сознания, аналитических способностей. Важно быстро понять художественный смысл произведения, уловить самое характерное в его содержании, внутреннюю линию раскрытия музыкального образа; необходимо хорошо ориентироваться в музыкальной форме, гармонической и метроритмической структуре сочинения, уметь отделить главное от второстепенного в любом материале. Тогда открывается возможность читать текст не «нота за нотой», а суммарно, крупными звуковыми комплексами, так же, как протекает и процесс чтения словесного текста. Также необходимо быстро группировать ноты по их смысловой принадлежности (мелодической, гармонической) и в такой связи их воспринимать. Введение в действие этих способностей в процессе восприятия нотного текста является мощным фактором образования слуховых представлений, то есть одного из условий превращения нотных знаков в музыку.

Умение транспонировать входит в число непереносимых условий, определяющих профессиональную пригодность будущего учителя музыки. Основным условием правильного транспонирования является мысленное воспроизведение пьесы в новой тональности. Иногда приходится играть аккомпанемент не в той тональности, в которой напечатаны ноты. Это объясняется тесситурными возможностями голосов, а также состоянием голосового аппарата детей на данный момент.

Специфика работы в школе предполагает желательность, а в некоторых случаях и необходимость обладания такими умениями, как подбор на слух сопровождения к мелодии, элементарная импровизация вступления, отыгрышей, заключения, варьирование фортепианной фактуры аккомпанемента при повторениях куплетов и т.д. Такие умения понадобятся, когда при разучивании народных и популярных детских песен не имеется нот с полной фактурой (классический вокальный репертуар исключает широкое использование импровизации). Учитель музыки, как правило, участвует в многочисленных культурно-воспитательных мероприятиях школы (праздничные концерты, вечера, юбилеи школы и т.п.), где ему приходится аккомпанировать на слух мелодиям неклассического репертуара, играть импровизации к театрализованным сценкам. Эта деятельность составляет часть профессиональных обязанностей учителя и вписывается в план вос-

питательной работы учебного заведения. Кроме того, умение играть по слуху, дает возможность освободить внимание (оторвать глаза от нот) для того, чтобы держать в поле зрения детей. Гармонизация мелодий по слуху, в отличие гармонизации как способа решения задач по курсу гармонии, - практический навык, требующий свободы построения и комбинирования на инструменте аккордовых структур и владения основными фактурными и ритмическими формулами сопровождения.

Подбор аккомпанемента по слуху является не репродуктивным, а творческим процессом, особенно если учитель не знаком с оригинальным нотным текстом подбираемого сопровождения. В этом случае он создает собственный вариант фактуры, что требует от него самостоятельных музыкально-творческих действий.

В УО «ВГУ им. П.М.Машерова» издан практикум «Концертмейстерский класс» / сост. Г.В. Ананченко, С.А. Александрова и др. Витебск 2003, - 70 с., в содержание которого входят различные музыкальные произведения. В зависимости от целевой установки музыкальный репертуар изучается в следующих формах:

- пение под собственный аккомпанемент;
- аккомпанирование студенту-иллюстратору;
- разучивание для исполнения в аудитории или на концерте;
- эскизное изучение и чтение с листа;
- подбор по слуху и транспонирование;
- выполнение творческих заданий.

Каждое произведение, над которым работает студент, предусматривает его «педагогическое осмысление». Методическая интерпретация предполагает определение функции отдельно взятого музыкального произведения в контексте темы четверти, его назначения в системе формирования музыкальной культуры школьников.

Высокая степень целесообразности системы обучения в университете может быть достигнута при условии должной организации всех компонентов обучения на конечную цель - подготовку высококвалифицированных специалистов. Достижение этой цели находится в прямой зависимости от того, насколько каждый студент на том или ином этапе обучения подготовлен к дальнейшей учебе и практической творческой деятельности.

## **ОБРАЗЫ ПРИРОДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ПЕРВОГО ТАТАРСКОГО КОМПОЗИТОРА СУЛТАНА ГАБЯШИ**

Ахметова А.Р., Россия, Казань, ТГГПУ, 4 курс

Научный руководитель: Салитова Ф.Ш., доктор педагогических наук,  
профессор

Искусство является средством, способствующим всесторонней гармонизации условий сосуществования человека с окружающей средой. Становление культурной, гармонично развитой личности требует формирования эмоционально-ценностного отношения человека к природе и обществу, подразумевает творческое освоение и преобразования человеком окружающего мира. Система средств музыки содержит значительный потенциал развития нравственных и эстетических потребностей человека, включая и характер его взаимоотношений с окружающей средой.

Анализ народного творчества и музыки национальных композиторов как источников формирования позитивного отношения человека к природе содержится в работах целого ряда музыковедов и педагогов Республики Татарстан. Ф. Салитова особо отмечает, что претворение образов окружающего мира находило отражение в традиционном музыкальном творчестве татарского народа с древнейших времен [6, 6 – 7]. К проблеме использования средств музыки в экологическом воспитании обращаются Л. Ахметова [1; 4], И. Гайсин [2]. З. Нигматов и А. Хузиахметов указывают, что национально-культурные ценности являются важным условием духовно-нравственного развития молодежи [3, 127]. Очевидна необходимость более активного включения в систему воспитания современных школьников произведений татарских композиторов, посвященных образам природы, которые обладают глубоким нравственно-эстетическим содержанием.

Богатейшие традиции, накопленные за долгие века в процессе формирования музыкальной культуры татарского народа, нашли свое развитие в композиторском творчестве Татарстана. Его становление проходило на протяжении 20-30-х гг. XX в. и, прежде всего, нашло претворение в творчестве первого национального композитора, фольклориста и педагога-просветителя Султана Габяши.

Аспект, связанный с отражением образов окружающего мира, ясно просматривается во многих сферах многогранной творческой деятельности С. Габяши. Как фольклорист он собрал более двухсот татарских народных напевов, отразивших главные устои духовности нации. Среди них были и знаменитые напевы, отразившие характер отношения татарского народа к явлениям окружающей действительности. Наиболее значительными по своей нравственно-эстетической проблематике С. Габяши считал старинные протяжные напевы «Кара урман» («Дремучий лес»), «Бодрэ тал» («Кудрявая ива»), «Агым су» («Течение реки»), «Сибелэ чэчэк» («Осыпаются цветы»), «Ямьле Агыйдел буйлары» («Прекрасные берега реки Белой»). Благодаря его фольклорным экспедициям, итоги которых находили обобщение и теоретическое осмысление в научных работах, это наследие сохранилось для потомков.

С. Габяши справедливо считают первым татарским музыковедом и этномузыкологом. В своей работе «О татарской музыке» он особо выделяет напевы о природе как образцы национальной музыкальной классики, отражающие народную этику, нравственность и эстетику, отличающиеся высокими художественными качествами. Он пишет, также, о песнях, посвященных населенным пунктам, которые создавались их жителями в честь своей малой родины: «Мензелинск», «Тюмень», «Оренбург», «Уфа», «Наласа», «Атня». Некоторые напевы, записанные С. Габяши, связаны с путешествиями, которые совершали создатели народного музыкального наследия татарского народа – «Карпат кое» («Карпаты»), «Дунай кое» («Дунай»), «Ашхабад» (название города) и др.

В отчете одной из фольклорных экспедиций С. Габяши по юго-восточным районам Татарстана (1931 г.) содержится перечень записанных им на фонограф редких традиционных напевов татар, посвященных явлениям природы и птицам. Среди них выделяются: инструментальная мелодия, которая представляет собой своеобразный музыкальный пейзаж - «Карурман аланы» («Поляна в дремучем лесу»), а также песни «Печэн осте» («Сенокосная»), «Алмагачлары» («Яблони»).

Еще более интересен целый ряд инструментальных мелодий, подражающих голосам птиц: «Аккош кое» («Лебедь») для скрипки, «Аккош йогерткэн кой» («Лебединый бег») для гармоники, «Торна кое» («Журавль») для тростникового курая. Такие мелодии народные музыканты-инструменталисты создавали непосредственно под впечатлением звучащей природы, подражая ее голосам.

О мелодии «Аккош кое» («Лебедь») С. Габяши написал следующее: «Этот напев ... подражает звукам природы – лебединым крикам – посредством мелодических и ритмических фигур. По рассказам жителей, вблизи деревни находилось болотистое озеро с большими гнездовьями лебедей. Эти лебеди издавали гортанные двухголосные звуки ... этот напев является звукоподражательным произведением. До сего времени о таких образцах татарской народной музыки было совершенно неизвестно ... он сильно отличается от обычных татарских мелодий, и его материал пригоден для создания целой симфонии» [7, 80].

Особый интерес представляет обширная публикация С. Габяши в форме ответов на вопросы журнала «Яналиф» («Новый алфавит») в 3 – 5 номерах за 1931 г. Это была первая попытка научно осмыслить музыкальное прошлое, настоящее и перспективы дальнейшего развития музыкальной культуры татарского народа.

В то время, когда «Кара урман» («Дремучий лес»), «Ак Идел» («Река Белая») и другие старинные народные напевы (которые повествуют не только о природе, но и имеют четкое социальное содержание) были объявлены гимнами националистической интеллигенции, а некоторых татарских композиторов обвинили в приверженности «устаревшим» национально-определенным музыкальным формам, С. Габяши отстаивал право на существование самобытной музыкальной культуры татарского народа и, соответственно, того высокого нравственно-эстетического потенциала, накопленного им за многие века [7, 56 - 68].

В свое время большую популярность приобрели песни С. Габяши. Наиболее яркой из них является приобретающая всенародную известность и исполняемая до сих пор песня «Кэккук» («Кукушка»), воссоздающая поэтическую картину утреннего леса. Она особо любима татарскими певцами и творческими коллективами и неизменно входит в их репертуар.

Среди инструментальных произведений С. Габяши выделяются фортепианные пьесы программного характера, посвященные животным, птицам, поэтическим образам разнообразных явлений природы: «Ат чабышы» («Конные качки»), «Агым су» («Текучая вода»), «Жанвар жыры» («Песня зверя»), «Жанвар бие» («Пляска зверя»).

С. Габяши стал основоположником во многом новой для татар сферы музыкальной культуры – хорового творчества и исполнительства. Репертуар основанных им хоров, в основном, включал его многоголосные обработки татарских народных напевов и авторские хоровые сочинения, среди которых значительное место занимают произведения, связанные с образами природы: «Салкын чишмэ» («Студеный ручей»), «Байкал куль» («Озеро Байкал»), «Сандугач» («Соловушка»), «Каз канаты» («Гусиные крылья») и др.

Одно из первых произведений татарской композиторской музыки, непосредственно связанное с темой любви к природе и родному краю – хор С.Габяши «Кичке азан» («Вечерняя молитва») на стихи Г.Тукая. Как отмечает музыковед Л.Бражник: «Одновременное звучание «одинокого» голоса

муэдзина, зовущего к вечерней молитве (солирующий тенор), и мелодически насыщенного хорового пятиголосия создают прекрасную картину родного края, рожают ностальгическое чувство тоски по безвозвратно ушедшему времени» [7, 178].

С. Габяши стал одним из авторов (совместно с Г. Альмухамедовым и В.Виноградовым) первых татарских опер «Сания» (1925 г.) и «Эшче» («Рабочий») (1930 г.).

Либретто лирико-бытовой оперы «Сания» основано на традициях народного музыкального творчества. Ее мелодика базируется на татарских и башкирских фольклорных напевах и близких к ним оригинальных авторских темах. Народные песни, в том числе посвященные образам природы, как, например, напев «Алмагачлары» («Яблони»), лирические арии главных героев Сании и Зии, построенные на стилистике татарских протяжных напевов, содержат множество поэтических образов и символов, вдохновленных природой родного края. Их поэтическое и музыкальное содержание направлено на раскрытие тонких движений души человека.

В музыке оперы «Эшче» («Рабочий») те же авторы также обратились к мотивам татарского и башкирского фольклора. Народные напевы, посвященные образам природы, занимают важное место в драматургии этого произведения. Так, объемна сфера звучания песни сибирских татар «Тамчы тамма» («Капель»): ария Нигмата из третьего акта, ряд фрагментов партии Хамиды. Эта тема является на протяжении всей оперы основой музыкальной характеристики народа посредством значительного количества хоровых номеров.

В творчестве С. Габяши создавались условия для дальнейшего развития нравственно-эстетического потенциала татарской музыкальной культуры на основе сохранения наиболее жизнеспособных форм музыкальных традиций. Этот потенциал должен быть полноценно востребован в современной педагогической практике с целью нравственного и эстетического воспитания новых поколений на основе духовных и художественных традиций всех исторических периодов формирования татарского этноса.

#### Список цитированных источников

1. Ахметова Л.А. Народное творчество – источник экологического воспитания. – Магариф. – 2004. – №1. – С. 69 – 70.
2. Гайсин И.Т. Экологическое воспитание учащейся молодежи // Воспитание будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: М-лы Всерос. научно-практич. конф. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2003. – С. 84 – 85.
3. Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н. Курс лекций по педагогике. – Казань: Матбугат йорты, 2000.
4. Программа и методические рекомендации по курсу «Нравственно-экологический потенциал татарской музыкально-педагогической культуры» для студентов музыкально-педагогических факультетов высших педагогических учебных заведений Республики Татарстан / Сост. Л.Ахметова. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2004.
5. Салитова Ф.Ш. Очерки по истории татарской музыкальной культуры: Учебное пособие для высших и средних специальных музыкально-педагогических учебных заведений Республики Татарстан. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 1997.
6. Салитова Ф.Ш. Музыкально-педагогические традиции татарского народа. – Казань: Татар. гос. гуманитарно-педагогич. ун-т, 2008. – 188 с.
7. Султан Габяши: Материалы и исследования / Сост. Г.Б.Губайдуллина. – Казань: Ин-т яз., лит-ры и иск-ва им. Г.Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, 2000. – 240 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Боровикова Ю.В., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Александрова С.А., магистр искусствоведения

В младшем школьном возрасте происходят качественные изменения в развитии ребенка. Они вызваны, прежде всего, повышением его общего уровня психического развития, усложнением характера деятельности, обогащением жизненного и эмоционального опыта. У школьников одного и того же класса процесс формирования понятий может иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития.

Исследования психологов (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе, Р.Г. Натадзе, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской, В.В. Давыдова и др.) стали важным вкладом в исследование проблемы формирования понятий у младших школьников. Как показывают исследования, качество обучения зависит от умелого применения методов обучения, которые кратчайшим путем ведут к глубокому и осознанному усвоению знаний, умений и навыков, развивают поисковую деятельность детей, способствуя их развитию. И если в области наук естественно-научного цикла проводились исследования, направленные на изучение процесса формирования научных понятий, то в области преподавания музыкального искусства таких исследований нет. Учитывая роль знаний в процессе восприятия (как познавательном процессе) и в общем развитии детей, отсутствие специальных исследований в этой области и связанное с этим соответствующее состояние практики, можно считать, что исследование процесса формирования музыкальных понятий у школьников является задачей актуальной.

В связи с тем, что в период младшего школьного детства происходит интенсивное формирование мыслительных способностей детей - начальных форм абстракции, обобщения, простых форм умозаключения и т.д., во многих исследованиях высказывается мнение, что именно в этом возрасте должен быть заложен фундамент ряда важных представлений и понятий. Это необходимо учитывать и при организации музыкального обучения, чтобы уже в младшем школьном возрасте сформировать у детей обобщенные представления и понятия о тех или иных явлениях, связанных с музыкой.

Понятия образуются в результате абстрагирующей деятельности мышления, путем отвлечения от конкретных особенностей, присущих тем или другим предметам, и сосредоточения мысли на существенных для данного явления связях и закономерностях. Содержание понятия может быть раскрыто различными способами. Самый простой вариант предполагает внешнее описание тех явлений, которые могут быть включены в это понятие. Близким первому является прием раскрытия понятия через перечисление существенных признаков в последовательности, соответствующей их значимости. Научное раскрытие содержания понятия предполагает необходимость дать ему определение, т.е. подвести данное понятие под ближайшее родовое понятие с указанием существенных видов признаков. Усвоение понятия означает осознание его содержания, умения выделять существенные признаки, точно знать границы понятия и его место среди других понятий. Однако важнейшим показателем усвоения понятия является умение пользоваться им в познавательной и практической деятельности [1; 12].

Чтобы усвоение понятий было сознательным, осмысленным, а не формальным, педагог должен позаботиться о создании соответствующих условий. Как правило, эмоционально насыщенный, интересный материал усваивается скорее, чем нейтральный. Для того чтобы добиться содержательности понятий их следует формировать на основе богатого, качественного и количественно разнообразного материала. Поэтому на уроке музыки учителю желательно строить урок на основе эмоционально – насыщенного, интересного материала. При этом необходимо использовать наглядную основу, включающую в себя как можно больше видов анализаторов. В результате обеспечивается взаимосвязь первой и второй сигнальной системы и предупреждается вербализм, то есть операции со словами, содержание которых ребенку неизвестно [2; 54].

Понятие - это форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений. Любое понятие проходит длительный путь формирования, в процессе которого выделяются этапы. По данным Т.И. Шамовой и Т.М.Давыщенко, понятие в своем развитии проходит три ступени [3; 68].

Первый этап - эмпирический. Он предполагает наблюдение, исследование явления, выделение признаков изучаемого объекта, выделение одних и тех же признаков в разных вариантах, ситуациях, связях, осмысление этих признаков, отбор тех, которые оказываются существенными, т.е. повторяются и отличают исследуемый предмет от других предметов.

Второй этап - теоретический: он предполагает введение термина, а во многих случаях и определения понятия, дефиниции.

Третий этап - дальнейшее углубление понятия, обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях.

Нельзя забывать, что понятие - это абстракция, практика же всегда конкретна, поэтому практика не составляет новой ступени в формировании понятия. Само понятие рождается из конкретного факта путем его обобщения [4; 68].

В методике преподавания музыки для начальной школы мы предлагаем четырехступенчатую схему формирования понятия. Она выглядит следующим образом (на примере формирования понятия «маршевость»):

1-ый этап. Организация наблюдений учащихся над музыкальным материалом в целях накопления слухового опыта. При этом учащиеся абстрагируются от конкретного названия произведения и обнаруживают его характерные признаки.

Этот этап реализуется в процессе слушания музыки. Предлагая ученикам произведения различные по характеру, мы помогаем детям анализировать средства музыкальной выразительности. Постепенно в сознании детей должны сформироваться три группы музыкальных произведений: музыка, которую можно петь; музыка, под которую удобно маршировать и танцевальная музыка.

2-ой этап. Работа по обобщению выделяемых характерных признаков и установлению связей между признаками. Введение термина и знакомство детей с определением изучаемого понятия.

Например, только после выделения основных характерных признаков маршевого характера музыки, убедившись, что учащиеся определяют на слух маршевую музыку и умеют отличать ее от других жанров, можно вводить понятие марш.



3-ий этап. Музыкальная практическая деятельность, предназначенная для осознания учащимися формулировки данного определения, уточнения сущности признаков и связей между ними. И, главное, умения слышать характерный комплекс музыкальных выразительных средств, свойственных данному явлению.

4-ый этап. Конкретизация учащимися изучаемого материала в процессе применения знаний в музыкальной практике:

1) творческая деятельность, направленная на выработку практических умений владения музыкальным языком в музыкальной практике;

2) углубление и систематизация знаний путем установления связей между изучаемым понятием и музыкальным материалом.

Учитывая сложность процесса формирования понятий, нами были разработаны критерии сформированности музыкальных понятий: умение слышать и охарактеризовывать комплекс музыкальных выразительных средств, свойственных данному музыкальному произведению; умение отделять существенные признаки явлений от несущественных; умение оперировать музыкальными понятиями в практической деятельности. Данные критерии легли в основу разработанной нами методики.

Проблема формирования и развития понятий, как в теории, так и в практике обучения, - одна из наиболее актуальных и сложных, особенно на уроках эстетического цикла. Между тем она позволяет решать важный вопрос методики музыкального образования - взаимоотношение между содержанием и методами обучения.

#### Список цитированных источников

1. Усова, А.В. Психолого – дидактические основы формирования у школьников науч. понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 88с.
2. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Амалфея, 2007. – 368с.
3. Шамова, Т.И., Давыщенко Т.М. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся: Метод. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыщенко. - М.: Просвещение, 1990. – 196с.
4. Рачина, Б. С. Путешествие в страну музыки : учебно-метод. пособие / Б. С. Рачина. - СПб.: ГУПМ; МиМ-Экспресс, 1997. – 128с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Бычкова И.М., аспирант БГПУ

Научный руководитель: Рожина Л.Н., доктор психологических наук,  
профессор

Проблема художественного творчества являлась предметом изучения различных областей науки: философии, эстетики, музыковедения, педагогики, психологии. Однако анализ работ, посвященных данной проблеме, показал, что наиболее разработанными являются вопросы творческой деятельности, восприятия произведений искусства, диагностики и развития художественных способностей и менее исследованы психологические особенности художественно одаренной личности.

В данной работе рассматривается один из аспектов обозначенной проблемы – особенности личностной тревожности художественно одаренных учащихся.

Одаренность представляет собой целостную, сложную, многомерную и развивающуюся психологическую систему, являющуюся итогом индивидуального пути развития и составляющую потенциал будущего развития [1].

На существование сложности и многокомпонентности структуры одаренности, существование в ней общих и специальных моментов, указывал Б.Г. Ананьев. Развивая свою мысль применительно к художественной одаренности, он утверждал, что специализация одаренности к различным видам искусств – результат исторического развития художественной культуры. «Художественная одаренность именно такова, что она предполагает готовность человека к разным видам художественной деятельности. Первичная нерасчлененность художественной одаренности – предпосылка для формирования специальных художественных способностей» [2, с. 237].

А.А. Мелик-Пашаев определяет одаренность к художественному творчеству как желание ребенка создавать выразительные образы средствами какого-либо одного или нескольких видов искусства [3, с. 3]. В основе одаренности к художественному творчеству лежат «не отдельные специальные способности и их комбинации, а нечто более глубокое и цельное: какое-то особое «художественное», или «эстетическое» отношение человека к жизни» [3, с. 23]. Основой такого эстетического отношения к действительности является повышенная, обостренная эмоциональная и сенсорная чувствительность ребенка. Одним из показателей художественной одаренности является также ярко выраженная устойчивая склонность ребенка к занятиям искусством, чувство удовлетворения, которое он испытывает от этих занятий [3].

Опираясь на определение одаренности как системного качества, мы признаем тот факт, что один и тот же вид одаренности может носить уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. И в то же время, согласно принципу «нерасчлененности» художественной одаренности, мы предполагаем, что музыкально и изобразительно одаренные учащиеся будут иметь общие особенности в развитии личностной тревожности.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией [4].

Становление тревожности в онтогенезе подчиняется общим закономерностям психического развития личности, происходит в тесной связи с деятельностью. Возникновение и закрепление тревожности – это результат сложного взаимодействия биологических, физиологических, личностных, социальных факторов. И именно в подростковом возрасте тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования [4].

Рассматривая детерминанты формирования и развития тревожности, следует обратиться к особенностям подросткового возраста. Центральным новообразованием данного этапа развития личности является становление самосознания, формирование Я-концепции. Развитие рефлексии, избыточное самонаблюдение и потребность в устойчивом отношении к себе делают подростка неуверенным и тревожным.

Исходя из того, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является интимно-личностное общение, субъективную значимость для подростка приобретет группа сверстников. В процессе общения со сверстниками он переживает целую гамму эмоций и чувств, многие из которых приво-

дят к возникновению состоянию тревоги, а затем и к закреплению тревожности как индивидуальной особенности личности.

Особенностью художественно одаренных подростков является то, что, помимо тех трудностей, которые предъявляет возраст, им приходится сталкиваться и с определенными противоречиями, вытекающими из специфически их деятельности и развития.

Одним из источников тревожности может являться выделенное Э. Фроммом переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности, что особенно актуально для уникальных художественно одаренных детей [4].

Л.С. Выготский отмечал, что потребность в творчестве не всегда совпадает с творческими возможностями ребенка. Желание передать в музыке, в изображении владеющие его душой мысли или чувства, желание «заразить» этими чувствами другого человека, и вместе с тем острое ощущение невозможности сделать это нередко порождают тяжелые эмоциональные переживания [5]. Кроме того, многие родители возлагают на одаренных детей слишком большие надежды, которые им необходимо оправдать. Конфликт между уровнем притязаний и самооценкой ребенка приводит к возникновению «аффекта неадекватности», ведущему к развитию тревожности [4, с. 33].

Здесь следует отметить, что влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность подростка может носить как негативный, так и позитивный, мобилизующий характер. Многие психологи пришли к выводу, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности, которая считается полезной [4].

Цель работы состояла в выявлении особенностей личностной тревожности у музыкально и изобразительно одаренных учащихся 13 и 16 лет.

В исследовании приняли участие художественно одаренные учащиеся гимназии-колледжа искусств имени И.О. Ахремчика 13 и 16 лет: 53 музыкально одаренных и 49 изобразительно одаренных. В качестве методики исследования была использована шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Был проведен качественно-количественный анализ полученных данных с использованием программы статистической обработки SPSS Statistics 17.0.

Перейдем к рассмотрению основных результатов.

**Таблица** – *Уровень личностной тревожности музыкально и изобразительно одаренных учащихся 13 и 16 лет, %*

	Музыкально одаренные (13 лет)	Музыкально одаренные (16 лет)	Изобразительно одаренные (13 лет)	Изобразительно одаренные (16 лет)
Уровень	%	%	%	%
Высокий	44	46	38	39
Средний	56	54	62	61
Низкий	-	-	-	-

Как видно из таблицы, в среднем 45 % музыкально одаренных и 38,5 % изобразительно одаренных учащихся имеют высокий уровень личностной тревожности. Полученные нами данные согласуются с результатами исследований, в том числе с исследованием А.Х. Пашиной и А.В. Тороповой

[6], в которых выявлен характерный для одаренной личности повышенный уровень тревожности.

Количество учащихся с высоким уровнем тревожности больше в группе музыкально одаренных по сравнению с изобразительно одаренными испытуемыми. Данный факт может быть обусловлен спецификой деятельности музыкантов, например, публичными выступлениями на экзаменах, конкурсах, концертах.

При сравнительном анализе данных отдельно по мальчикам и девочкам, установлено, что у художественно одаренных девочек уровень личностной тревожности на статистически достоверном уровне выше (по U-критерию Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ), чем у мальчиков. Эти различия могут быть связаны как с психофизиологическими особенностями, так и с социальными предпосылками: традиционно от девочек ожидают соответствия формальным требованиям (например, хорошо выглядеть, учиться и т.д.), тогда как от мальчиков ждут самостоятельности, ранней зрелости, соответствия понятию «настоящего мужчины».

В ходе анализа средних баллов по вопросам методики выявились следующие особенности. Высокие значения у всех испытуемых имеют утверждения «Я спокоен, хладнокровен и собран», «Я уравновешенный человек», что говорит о представлении художественно одаренных учащихся о себе как неуравновешенных, беспокойных, несобранных.

В то же время наименьший балл у испытуемых имеет утверждение «Я очень легко устаю», что характеризует их как активных, не склонных к усталости учащихся. Вероятно, данный аспект связан со спецификой учебной деятельности художественно одаренных учащихся, в которой предметы общеобразовательного цикла чередуются со специальными дисциплинами (индивидуальные занятия на инструменте, игра в ансамбле, рисование, лепка и т.п.), а также с увлеченностью музыкально и художественно одаренными подростками «общением» с искусством.

У 13-летних мальчиков и девочек, в отличие от 16-летних, высокий балл отмечен по шкале «Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня». Здесь следует обратиться к теории экзистенциального выбора С. Мадди, в которой он исследует выбор в пользу будущего либо прошлого: выбор будущего сопряжен с неизвестностью и риском, поэтому он всегда сопровождается тревогой; выбор прошлого вызывает вину за упущенные возможности. И именно выбор будущего, сопровождающийся тревогой, создает, согласно С. Мадди, определенный потенциал и перспективу для развития личности [7].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что, несмотря на уникальность одаренности в каждом конкретном случае, в нашем исследовании выявлены общие особенности личностной тревожности у музыкально и изобразительно одаренных учащихся подросткового возраста. Следует также отметить, что вопрос о детерминантах формирования и развития личностной тревожности художественно одаренных учащихся требует дальнейшего изучения.

#### Список цитированных источников

1. Щепланова, Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.01 / Щепланова Е. И. - Москва, 2006. - 48 с.
2. Ананьев, Б.Г. Задачи психологии искусства / Б.Г. Ананьев // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. 1982; редкол.: Б.С. Мейлах (отв. ред.) [и др.]. - Л.: «Наука», 1982. - С. 236-242.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Ме-

- тод. пос. / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Н.Ф. Чубук. – Дубна: Феникс+, 2006. – 112 с.
4. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
5. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
6. Пашина, А.Х. Особенности эмоциональной сферы музыкантов с различным уровнем музыкальности / А.Х. Пашина, А.В. Торопова // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №1. – С.109 – 115.
7. Леонтьев, Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Д.А. Леонтьев // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 2. – С. 107 – 119.

## **ДЕТСКИЕ ВОКАЛЬНЫЕ КОЛЛЕКТИВЫ АЗНАКАЕВСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

Гимаева Р.Р., Россия, Казань, ТГПУ, 4 курс  
Научный руководитель: Салитова Ф.Ш., доктор педагогических наук,  
профессор

Азнакаевская земля имеет интересную историю. Районный центр – город Азнакаево известен с 1762 года. Летящий сокол на его гербе и флаге подчеркивает сохраняющиеся культурные традиции и духовную преемственность многих поколений местных жителей. В районе функционируют следующие образовательные и просветительские учреждения культуры: сельские дома культуры и клубы (более 40), районно-городской Дворец культуры, Дворец культуры им. Ю.А.Гагарина, 37 библиотек, 2 детские школы искусств, Тумутукская детская музыкальная школа, агиткультбригада, 11 коллективов народного художественного творчества, краеведческий музей. Образовательная и культурная политика данного региона направлена на обеспечение современного качества образования, подготовку на базе достижений отечественной и мировой культуры гармонично развитой личности.

В Азнакаевском муниципальном районе сложились давние традиции ансамблевого вокального исполнительства, Они поддерживаются и развиваются педагогами-музыкантами – в основном выпускниками музыкального факультета Татарского гуманитарно-педагогического университета. Среди детских вокальных ансамблей выделяются своими достижениями коллективы «Фантазия», «Тонус», «Бахет», «Шатлык», «Сембеля», «Классташым» «Тамчылар», «Апельсин», «Юлдаш», «Элегия», «Вдохновение», которые к настоящему времени выросли в сплоченные сообщества, связанные единством творческих замыслов. Каждый из них подразделяется на младшую, среднюю и старшую группы со своими целями и задачами, исходящими из возрастных особенностей детей.

Высокий уровень исполнительского мастерства, творческий дух, вдохновенность и темпераментность участников вокальных коллективов Азнакаевского района обеспечивают симпатии публики и благоприятные отзывы в прессе. Успешность работы руководителей вокально-хоровых коллективов подтверждается массовой увлеченностью детей этим видом творчества, многочисленными наградами на районных, городских, республиканских, всероссийских и даже международных конкурсах и фестивалях детского творчества. В данных коллективах дети обучаются по следующим направлениям: вокал, хореография, сценическое мастерство. Детские во-

кальные коллективы Азнакаевского района принимают самое активное участие в культурно-просветительском движении, популяризации музыкального искусства. В данной публикации мы характеризуем их деятельность за 2010 год.

С целью пропаганды здорового образа жизни, борьбы против наркотиков, организации досуга подростков и молодежи в регионе создана агитбригада «Юлдаш», куда вошли и детские вокальные ансамбли. Этот коллектив проводит постоянные акции. Так, в рамках проведения ежегодного Республиканского антинаркотического марафона в селе Сапеево прошла акция «Тормышны яратыгыз» («Жизнь прекрасна»), в которой участвовали дуэт «Тонус» (Л.Кошелева, Д.Берсенева), ансамбли «Юлдаш» и «Апельсин». 14 мая прошло мероприятие, посвященное Международному Дню семьи при участии детских вокальных ансамблей «Тамчылар», «Апельсин» и «Фантазия» и вокального дуэта «Тонус».

Ансамблевому вокальному исполнительству уделяется большое внимание в музыкальной школе села Тумутук. Многие выпускники школы продолжают учёбу в музыкальных учебных заведениях. Есть среди них и известные исполнители, например эстрадная певица Азалия (Л.Габдрахманова). Увлеченность детей ансамблевым пением продемонстрировал отчетный концерт этой школы, который состоялся 19 мая. Выступления коллективов «Шатлык», Сембея», «Классташым» завораживали своей зрелищностью. Репертуар концерта был составлен из произведений, связанных с темой 65-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

27 апреля состоялся отчетный концерт учащихся Азнакаевской детской школы искусств. Программа концерта состояла из трех разделов. Сначала прозвучали песни военных лет, посвященные 65-летию Победы. Затем представлялась музыкальная классика – были исполнены произведения русских и зарубежных композиторов. В завершающей части концерта прозвучали современные эстрадные музыкальные произведения. Зрители тепло встретили выступления вокальных ансамблей «Бахет», «Фантазия», «Юлдаш», хоровых коллективов «Элегия» и «Вдохновение». В отчетном концерте были задействованы свыше 300 учащихся.

С 14 по 19 апреля в Казани проходили финальные туры республиканского телевизионного фестиваля «Созвездие-Йолдызлык – 2010», в котором приняли участие 2900 детей со всей Республики Татарстан. В составе жюри были видные деятели искусств, которые отбирали из числа участников будущих студентов на кафедру эстрадного искусства ГИТИСа. Из Азнакаевского района в финале приняли участие вокальные ансамбли «Юлдаш» (рук. Ф.Ахметгалеева) и «Фантазия» (рук. Э.Шайхуллина), средний и старший составы ансамбля «Бахет» (рук. Н.Шарифуллина). В суперфинал прошли два состава ансамбля «Бахет». В заключительном Гала-концерте в зале «УНИКС» выступил средний состав «Бахет», который стал лауреатом II степени. А старший состав «Бахет», опередив около 50 других коллективов, был выбран для выступления в президентском концерте.

20 мая 2010 года в городском Дворце культуры состоялся творческий вечер детского вокального ансамбля «Бахет», посвященный завершению творческой деятельности старшей группы. Ее выступления сменялись песнями средней и младшей групп. Трогательным было завершение творческого вечера. Руководитель ансамбля Н.Шарифуллина называла фамилии уча-

стников старшей группы ансамбля. Они выходили на авансцену и прощались коллективом.

1 ноября 2010 г. в Московском Художественном театре (МХАТ) им. М.Горького прошёл гала-концерт «Поют и танцуют дети Татарстана», в котором приняли участие около 400 детей из Республики Татарстан – победителей финала молодёжного фестиваля «Созвездие – Йолдызлык – 2010». Грандиозным концерт был не только по количеству участников, но и по тому, что почётными гостями этого праздника были Президент Татарстана Р.Минниханов, министр культуры России А.Авдеев, депутаты Госдумы Российской Федерации и многие другие знаменитые люди. Министр культуры России А.Авдеев огласил приветствие Председателя Правительства страны В.Путина, в котором отмечалось: «Фестиваль будет способствовать укреплению связей между регионами и обогащению самобытной культуры народов нашей страны». В этом значительном событии принял участие детский вокальный ансамбль «Бахет». Средний состав ансамбля покориł своей энергией московских зрителей, исполнив татарскую народную песню «Бибкэй». Участники и руководитель ансамбля «Бахет» гордятся тем, что достойно представили свой родной город Азнакаево на столичной сцене.

Одним из самых успешных коллективов Азнакаевского района является детский вокальный ансамбль «Фантазия» детской школы искусств под руководством Э.Шайхуллиной. Большие успехи и достижения связаны у коллектива с 2010 г. За этот период он удостоен 12 наград. Это дипломы, грамоты, благодарственные письма.

На протяжении летних каникул вокальный ансамбль «Фантазия» активно участвовал в культурной жизни города и республики: «День защиты детей», «День семьи», Республиканский слет туристов, акция «Мы против табакокурения», «Вручение портфелей первоклассника» и др.

В июле средний состав «Фантазии» и солистка Элида Шайхуллина стали лауреатами VI Международного конкурса-фестиваля детского эстрадного творчества «Звезду зажигает «Орленок» в г. Туапсе. В рамках конкурса члены жюри, известные музыканты, проводили мастер классы для участников номинаций «Вокал» и «Вокальные ансамбли». Они работали над дыханием, певческим аппаратом, звукоизвлечением, познакомили с циклом упражнений. За время проведения мастер-класса они успели уделить внимание каждому юному вокалисту. Руководитель «Фантазии» Э.Шайхуллина, награжденная дипломом «За профессиональную подготовку лауреатов», отметила: «Дети были восхищены отзывчивостью, чуткостью, душевной теплотой таких знаменитых людей. А я открыла для себя много нового, пополнила багаж профессиональных знаний».

На конкурсе ансамбль «Фантазия» выделили как достойный концертирующий коллектив. Татарские народные песни в современной обработке привлекла внимание жюри и зрителей своей задушевностью, красотой мелодики. Этому способствовало и выступление девочек в ярких национальных костюмах с использованием элементов татарских танцев. Особенно ярко уровень владения навыками многоголосия ансамбль показал при исполнении песни «Лучший город земли» А.Бабаджаняна.

28 июля состоялся заключительный концерт Всероссийского детского форума «Дети против жестокости и насилия». Это было грандиозное шоу на Черноморском побережье с торжественным салютом, где ансамбль «Фантазия» получил возможность выступить совместно со звездами российской

эстрады А.Панайетовым и группой «Корни». Более того, «Фантазии» выпала честь исполнить заключительную песню-гимн «Дети против жестокости и насилия», за что ансамбль был награжден благодарственной грамотой «За помощь в подготовке и участие в заключительном концерте Всероссийского детского форума «Дети против жестокости и насилия».

Вернувшись с побережья Черного моря, ансамбль «Фантазия» не останавливается на достигнутом и решается на участие в Республиканском молодежном музыкально-поэтическом фестивале имени Р.Бикмуллина. Сюда съехались творческие коллективы, дети и молодежь со всего Татарстана. Компетентное жюри в составе известных татарских певцов и композиторов Р.Ибрагимовой, З.Сунгатуллиной, Р.Гатауллиной, М.Имашева и др. присудило ансамблю диплом лауреата I степени.

Девочки все лето провели вместе, пережили трудности, волнения и радость от достигнутых успехов: «Мы стали как одна большая, сплоченная семья, с массой ярких впечатлений и восторженных взглядов на окружающий мир», – говорят девочки из «Фантазии».

В дни осенних каникул 2010 г. произошло еще одно знаменательное событие. «Фантазия» была приглашена в Москву для участия в III Международном конкурсе «АРТ-СОЛЮ», организованном международным фестивальным движением «Дети солнца» и Центром инновационных технологий в сфере культуры и искусства «Арт-Гармония». В задачи конкурса входило: укрепление взаимопонимания и дружеских связей между детьми и молодежью России и стран ближнего и дальнего зарубежья; поддержка и развития детского и молодежного творчества, повышение уровня исполнительского мастерства юных талантов через мастер-классы ведущих педагогов России.

На этом конкурсе, в котором участвовали представители многих городов России, а также, юные таланты из Казахстана (г. Астана) и Италии (г. Трапани, Сицилия), вокальный ансамбль «Фантазия» представлял Республику Татарстан. Выступление перед жюри – выдающимися музыкантами-педагогами России, возлагало большую ответственность на коллектив. Песни в исполнении ансамбля произвели хорошее впечатление на слушателей. Дети прошли на Гала-концерт, где их выступление было встречено бурными аплодисментами. Здесь же были оглашены результаты конкурса и вручены дипломы. Вокальный ансамбль «Фантазия» стал обладателем кубка и звания лауреата II степени.

Таким образом, сегодня можно утверждать, что вокальные ансамбли Азнакаевского района Республики Татарстан занимают достойное место в системе художественного творчества своего региона, достойно представляя его на всероссийском и международном уровнях.

## **ПРЕЛОМЛЕНИЕ ИДЕЙ КАРЛА ОРФА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ БЕЛОРУССКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Голубева Т.В., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Денисова И.В., магистр педагогики

На современном этапе в Республике Беларусь происходит процесс реформирования общественной жизни, который затронул и систему музыкального образования. Вместе с широко распространенными методическими



приемами все большую роль приобретают альтернативные формы обучения. Новые исследования в областях психологии и педагогики выявили важную роль уроков музыки не только в эстетическом, но и в интеллектуальном развитии детей. Большое внимание должно уделяться активным формам работы детей на музыкальных занятиях, ведь тот ребенок, который практически занимался музыкой, думает, чувствует, развивается иначе, чем тот, который, о ней лишь говорил и слушал. В поисках новых форм и методов обучения незаменимую роль может сыграть изучение истории музыкальной педагогики, накопившей богатый арсенал приемов и методов обучения, которые обеспечивают передачу от одного поколения к другому достижений музыкальной культуры и художественного мастерства.

Немецкий педагог и музыкант Карл Орф разработал систему комплексной музыкальной деятельности, которая строится на интеграции движения, пения и игры на специально созданных ударных музыкальных инструментах. «Удобрения обогащают землю и позволяют зернам прорасти, и точно так же музыка пробуждает в ребенке силы и способности, которые иначе никогда бы не расцвели» – считал Карл Орф [1]. Он внес неоценимый вклад в область детского музыкального воспитания. Уже в молодые годы, в период основания им в Мюнхене школы гимнастики, музыки и танца Орф был одержим идеей создания педагогической системы. В основе ее творческого метода – импровизация, свободное музицирование детей в сочетании с элементами пластики, хореографии, театра. «Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок», – говорил Орф, – «задача педагогов воспитывать в нем творческое начало, творческое мышление... Привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка» [2]. В результате его экспериментальной музыкально-педагогической работы было создано пособие по музыкальному воспитанию «Шульверк». Приобщение к музыке, по мнению К. Орфа, должно основываться на активной творческой деятельности, приносящей радость и чувство удовлетворения. Большое внимание уделяется музыкально-ритмическому воспитанию. Оно осуществляется в движении, игре на элементарных музыкальных инструментах, в мелодической декламации. Значимость приобретает слово как элемент, речи и поэзии, его метрическая структура, мелодико-интонационное звучание. Это не только отдельное слово, но и рифмы, пословицы, поговорки, детские считалки, дразнилки и т.д.

Идея К. Орфа состоит в том, что в основе обучения лежит «принцип активного музицирования» и «обучение в действии», по мнению педагога-музыканта, детям нужна своя музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе, первоначальное музыкальное образование должно быть полно положительных эмоций и радостного ощущения игры. Комплексное обучение музыке на уроке предоставляет детям широкие возможности для творческого развития способностей. К. Орф считает, что самое главное-атмосфера урока: увлеченность детей, их внутренний комфорт, то, что позволяет говорить о желании детей проявить себя на уроке музыки в роли активного участника.

Чрезвычайно развитая и изобретательно используемая Орфом система темброво-ритмического восприятия на основе звучащих жестов позволяет создавать не только аккомпанемент, но и целые композиции по всем строгим законам музыки. Звучащие жесты являются не только носителями определенных тембров – их использование вносит движение в освоение детьми

ритма. Это является важным методическим моментом, т. к. ритм осознается и осваивается только в движении. Воспитание чувства ритма и тембрового слуха, развитие координации, реакции с использованием звучащих жестов обладают очень высокой эффективностью. Пожалуй, звучащие жесты как форма темброво-ритмической работы, не имеют аналога в педагогической практике по доступности к своим творческим возможностям, особенно в сочетании с речью и движением.

Музыкально-педагогическая система Карла Орфа основана на триединстве музыки, движения и речи в процессе воспитания личности. Пьесы «Шульверка» рассчитаны не на особо одаренных, а на всех детей. По мнению исследователей, прогрессивные идеи К. Орфа заключаются в следующем:

- всеобщее музыкально-творческое развитие;
- детское музыкальное творчество как метод активного музыкального развития и становления творческой личности;
- связь детского музыкального творчества с импровизаторскими традициями народного музицирования

Основные принципы методики:

1. Самостоятельное сочинение детьми музыки и сопровождения к движению, хотя бы в самой скромной форме.
2. Обучение детей игре на простых музыкальных инструментах, не требующее большого труда и дающее ощущение радости и успеха. С этой целью Орф придумал некоторые простые инструменты и использовал уже существующие. Главный инструмент ребенка – он сам: руки и ноги. Ребенок свободно пробует хлопать, топтать, щелкать, шлепать и т.д.
3. Коллективность занятий детей младшего возраста. Минимальная группа состоит из двух участников, каждому из которых обеспечено равноправное участие в воспроизведении или импровизационном оформлении пьесы. Максимальное количество участников группы практически не ограничено, т.е. для такого музицирования переполненные школьные классы – не помеха.
4. Предоставление детям известной свободы на занятиях: возможности хлопать, топтать, двигаться.
5. Уделение с первых же дней внимания дирижированию, с тем чтобы каждый ученик мог управлять исполнением.
6. Работа со словом, ритмизация текстов, речевая основа которой – имена, считалочки, простейшие детские песни. Помимо музыкальных целей, воспитывается подсознательное ощущение гармоничности и стройности родной речи, языка. Это – основа восприятия поэзии и шире – литературы вообще.
7. Постигание учеником импровизационным путем значения интонаций при выборе наиболее точной для данного контекста. Из интонации возникает ладовая конструкция и затем – переход к пятиступенному звукоряду.
8. Музицирование в пределах пятиступенного звукоряда в течение как минимум одного учебного года, а возможно и дольше. Органичное существование ученика в пятиступенном звукоряде обеспечивает мягкое вхождение в семиступенный звукоряд

По мнению немецкого композитора, детство обращается к старейшим языковым и музыкальным формам, которые духовно соответствуют ранним ступеням развития сознания. Несложные ритмические и мелодические музыкальные инструменты зовут к танцу, танец рождает музыку. Импровизированное музицирование формирует «танцующий хор», исполняющий драматизированные стихотворения и сценки. Это дает возможность развивать

способности, заложенные в каждой личности.

Проанализировав литературу на данную тему, можно сделать вывод о том, что суть системы Орфа заключается в развитии свободного, не скованного условностями восприятия и отношения к музыкальному искусству. Пройдя через собственное творчество, узнав законы элементарной музыки, можно предположить, что слушатель будет подготовлен к общению с музыкальной культурой в целом, куда он войдет как неотъемлемая ее часть.

Идеи Карла Орфа актуальны в наше время и могут быть широко использованы на уроках музыки в общеобразовательных и дошкольных учреждениях образования.

Список цитированных источников

1. Леонтьева О.Т. Карл Орф - М., «Музыка» 1984 г.
2. Князева М.М. Опыт музыкального воспитания за рубежом // Эстетическое воспитание в современном мире: Теория и практика эстетического воспитания за рубежом.- М., 1991.- с.141-166

## **ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТАТАРСТАНА**

Зарипова Р., Россия, Казань, ТГГПУ, 5 курс  
Салитова Ф.Ш., Россия, Казань, доктор педагогических наук,  
профессор ТГГПУ

Истоки становления системы музыкального образования Татарстана восходят к первоначальным формам этнопедагогики, которые закладывали в VI–VIII вв. н.э. древнетюркские сказители – создатели эпических произведений, являвшиеся одновременно поэтами, певцами и музыкантами-инструменталистами. Они передавали навыки и умения своим ученикам, обеспечивая преемственность в процессе развития традиционной музыкальной культуры.

С X в. в Волжской Булгарии – первом государстве на территории современного Татарстана, развивались следующие направления музыкального воспитания и образования: религиозное (где культивировались канонические и самобытные ритуальные жанры); светское (на базе концепций исламских ученых-энциклопедистов); художественное (с ориентацией на элитарную и обиходную музыку мусульманского Востока).

В эпоху Казанского ханства (XV – середина XVI вв.) музыка широко бытовала в разных слоях татарского общества – от ханской резиденции, где проводились состязания поэтов, музыкантов, певцов и танцоров, до массовых народных празднеств. Музыка широко применялась в воспитании, образовании и в целом системе духовности казанских татар. Особое значение приобрел феномен «книжного пения». Используя в педагогической практике произведения религиозного и светского характера разучивались и исполнялись на определенные мелодические и ритмические формульные напевы, нередко под аккомпанемент музыкальных инструментов. В то время складывалось традиционное музыкальное наследие татар, ставшее важным компонентом национальной этнопедагогики. Известна деятельность профессиональных исполнителей, таких как Уста Шади, которые обучали своих многочисленных учеников вокальному искусству и игре на классических восточных музыкальных инструментах.

С середины XVI в., после ликвидации национальной государственности, длительный упадок татарской музыкальной культуры выразился в утрате профессиональных, общественно-значимых видов творчества и определил преобладание фольклорных, преимущественно, вокальных жанров: *баит, мунаджат; книжные, протяжные и короткие напевы*. Музыкальный инструментарий представляли: *курай, сурнай, думбра, танбур, кубыз, гусли* и др.

Начиная с последней четверти XVIII в. в Казани, непосредственно вслед за Москвой и Петербургом, внедрялись многие культурные и образовательные новации. Учебные заведения города являлись центрами развития музыкальной культуры. В Казанской мужской гимназии (1758 г.) были открыты первые в российской провинции музыкальные классы, ставились театрално-музыкальные постановки. В Казанском университете (1804 г.) музыка являлась обязательной учебной дисциплиной для всех студентов, организовывались любительские оркестры, хоры, проводились музыкальные вечера и концерты.

На протяжении XIX в. центром театрално-музыкальной жизни Казани был оперный театр, группировавший вокруг себя музыкантов, одновременно занимавшихся частной преподавательской деятельностью. Значительное место музыкальному воспитанию уделялось в Родионовском институте благородных девиц, Ксенинской гимназии, Казанской татарской учительской школе и др. Среди первых музыкальных учебных заведений города: музыкальный класс Г.Аристова, вокальные классы К.Гриняски и С.Гилева, музыкальные школы Л.Новицкого, В.Пасхалова, А.Орлова-Соколовского. Ведущее место среди них приобрела школа Р.Гуммерта, который далее основал и возглавил Казанское музыкальное училище (1904 г.).

На рубеже XIX–XX вв. впервые проявили себя в общероссийском музыкальном пространстве татарские музыканты с высшим музыкальным образованием (скрипачи Б.Каримов и И.Аитов, профессор Саратовской консерватории М. Султанов и др.).

К началу XIX в. относится зарождение национального концертного исполнительства, развитие музыкального просвещения. Приобретение навыков светского музицирования стало возможным для учащихся татарских мектебов и медресе («Галия», «Мухаммадия», женская школа Ф.Аитовой и др.).

После революции 1917 г. этапы развития музыкального образования Татарстана связаны с деятельностью в 20–40-е гг. Восточной консерватории, Казанского музыкального техникума, Татарской оперной студии при Московской консерватории. С 1945 г. центром подготовки музыкантов высшей квалификации стала Казанская консерватория, основателем которой является ее первый ректор, выдающийся композитор, педагог и музыкально-общественный деятель Н.Жиганов. Сегодня она является одним из ведущих творческих вузов России, ее выпускники известны во всем мире. Образовательные программы реализуются на 8 факультетах и 20 кафедрах, где обучается около 700 студентов и аспирантов из разных регионов России, а также Китая, Кореи, Японии, США и др. Многие из них являются лауреатами престижных исполнительских конкурсов. В консерватории успешно развиваются и ведут активную концертную деятельность в стране и за рубежом студенческие коллективы: симфонический оркестр, хор, камерный оркестр, оркестр народных инструментов, оркестр «Tatarica». Консерватория выступает инициатором проведения международных, всероссийских, межрегиональ-

ных фестивалей, конкурсов, конференций. Традиционными стали фестивали «Пианофорум», «Organo Pleno», Казанская хоровая ассамблея; конкурсы им. С. Сайдашева и им. Р. Яхина и др. В последнее десятилетие Казанская консерватория укрепила свой статус научного центра по изучению проблем традиционной и современной музыкальной культуры, в т.ч. благодаря открытию в 2003 г. диссертационного совета по специальности «Музыкальное искусство».

Помимо консерватории, основой для развития музыкальной культуры Татарстана являются Казанский университет культуры и искусств, несколько музыкальных колледжей, а также, более 200 учебных заведений начального звена.

Одним из центров подготовки музыкально-педагогических кадров является основанный в 1960 г. Музыкальный факультет Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (с 2010 г. факультет художественного образования).

В 1960–80-е гг. происходило становление факультета, формировался его кадровый состав. Был создан студенческий хор, успешно выступавший в Татарстане и за его пределами, создавались учебные пособия по музыке для татарских школ, которые до сих пор востребованы в педагогической практике. На факультете проводились методические конференции и семинары, публиковались научные сборники. Студенты занимали призовые места в творческих конкурсах музыкальных факультетов педвузов.

В 1990–2000 гг. коллектив укрепился специалистами с учеными степенями и званиями. Факультет способствовал организации музыкальных отделений педагогических училищ республики. Расширение инструментальной подготовки студентов позволило организовать ансамбль скрипачей, оркестр народных инструментов, эстрадный оркестр. Преподаватели и студенты концертировали, участвовали в исполнительских конкурсах.

С 2000 г. ведущие тенденции реформируемого отечественного образования определили новую образовательную концепцию музыкального факультета, нацеленную на универсальность подготовки выпускников. Усилилась ориентация на освоение студентами профессиональных навыков, особенно благодаря введению с 2003 г. специализаций по музыкально-теоретическим дисциплинам, инструментальному исполнительству, сольному пению и хоровому дирижированию. С 2009 г. расширить сферу образовательной деятельности факультета позволила реализация новых программ: бакалавриата (направление «Художественное образование», профили «Музыкальное искусство», «Хореографическое искусство»), курсов повышения квалификации и переподготовки нескольких категорий работников музыкально-педагогического образования.

Профориентационная работа факультета охватывала многие учебные заведения РТ и РФ и наиболее интенсивно проводилась в «подшефных» педагогических колледжах РТ (концерты, мастер-классы, руководство работой государственных аттестационных комиссий). С 2006 г. ежегодно проводился фестиваль-конкурс «Молодые исполнители», призеры которого пополняли ряды студентов.

Абитуриенты прибывали на факультет не только из городов и населенных пунктов Татарстана, но многих регионов России, причем многие из них являлись выпускниками профильных ссузов. Конкурс среди абитуриентов, несмотря на общезначимые сложности, в целом оставался стабильным.

Свой выбор абитуриенты объясняли высоким профессионализмом и моральным авторитетом коллектива.

За прошедшие годы около 4000 тысяч выпускников факультета стали высококвалифицированными педагогами, учеными, концертными исполнителями, руководителями учреждений образования и культуры. Они успешно трудятся в Татарстане, России и за рубежом.

В последнее десятилетие сформировались разносторонние связи факультета со многими учебными заведениями, творческими и общественными организациями. Среди них: музыкальные факультеты ведущих российских педагогических вузов, в т.ч. Москвы и С.-Петербурга; Учебно-методическое объединение по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки РФ, Общероссийский фонд «Художественное образование и культура» – спутник Общественной палаты РФ, Российская секция Международного общества музыкального образования при ЮНЕСКО, Музыкальный культурно-образовательный центр им. Д. Кабалевского, Союз композиторов РФ. В 2009 г. был заключен первый международный договор о сотрудничестве с педагогическим факультетом Витебского государственного университета им. П.М.Машерова (Беларусь).

Регулярные, с 2000 г., международные научно-практические конференции под девизом «Музыка и педагогика» (с 2009 г. «Искусство и педагогика») с изданием объемных научных сборников, неизменно привлекали множество участников из Москвы, всех регионов России, Беларуси, Германии, Израиля, Китая, Франции, Чехии, ЮАР, Канады и др. Эти конференции значительно способствовали повышению уровня научной работы факультета. Его авторитет укрепился благодаря открытию аспирантуры, защитам диссертаций, изданию монографий, научных статей. Укрепило методическую базу факультета внедрение в учебный процесс результатов научных исследований преподавателей. На их основе разрабатывались авторские лекционные курсы, издавались учебные пособия.

Студенты факультета опубликовали много статей и тезисов, получали призы на научных и педагогических конкурсах. В студенческих конференциях участвовало до 85% контингента обучающихся. Результатом международного сотрудничества стали публикации студентов в научных сборниках Витебского государственного университета им. П.М. Машерова.

Начиная с 2000 г., многие студенты получили звания лауреатов и дипломантов всероссийских и международных конкурсов музыкантов-исполнителей в Италии, Болгарии, Украине, Финляндия и др. Они успешно концертировали не только как солисты, но и в составе оркестра народных инструментов, ансамбля скрипачей, хоровых и ансамблевых коллективов. Ежегодно факультет проводил до 200 разнообразных по тематике и репертуару концертно-творческих мероприятий. Самые яркие и ответственные из них: циклы концертов, телепередач и радиопрограмм, посвященных юбилеям факультета и университета; регулярные гала-концерты в Государственном Большом концертном зале РТ и Концертном зале Татарской филармонии.

Студенты завоевывали призовые места, также, на конкурсах молодежного творчества и эстрадной песни («Студенческая весна», «Ягымлы яз», «Созвездие-Йолдызлык» и др.). Это создало факультету устойчивую репутацию центра по подготовке эстрадных вокалистов.

Эффективными формами творческого развития студентов стал студенческий «Учебный музыкально-педагогический театр», факультетские

конкурсы «Молодой композитор», «Инсценированная песня», «Авторская песня», «Лучший студент-практикант»; театрализованные фольклорные празднества и др.

За прошедшие годы Музыкальный факультет приобрел статус одного из ведущих центров музыкально-педагогического образования в общероссийском масштабе. Его деятельность получала значительный общественный резонанс, отмечалась многими наградами, находилась в сфере внимания местных и российских СМИ.

В настоящее время факультет находится в преддверии перемен. Перспективы его дальнейшего функционирования связаны с вхождением в структуру Казанского федерального университета. Впереди возможны структурные преобразования, направленные на совершенствование формирования востребованных и конкурентоспособных педагогов-музыкантов с широким кругом профессиональных компетенций.

### **ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНИКОВ**

Зиберт Е.Р., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М.Машерова»  
Научный руководитель: Доморацкий В.А, ст. преподаватель кафедры музыки

Дети – бесценный дар, кладезь эмоций, ощущений. Каждый ребенок талантлив от природы, в нем заложено творческое начало. Задача взрослых – развивать это начало, а не загонять его под определенные рамки. Особая задача ложится здесь на преподавателей, как основной школы, так и музыкальных школ и школ искусств.

На современном этапе развития общества все более ощутимым становится противоречие между быстрым техническим прогрессом и недостаточным развитием гуманитарной сферы. Кризис духовности, приводящий ко многим негативным последствиям социально-политического и экономического характера, коренится в недостатках системы образования. Все ускоряющееся развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация ведут к активному развитию рационально-логического мышления - в ущерб развитию мышления эмоционально-образного. Поэтому творческое начало становится все более ценным качеством, позволяющим человеку проявить свою индивидуальность.

Традиционное общественное мнение считает наукоемкие предметы наиболее важными, первостепенными дисциплинами, необходимыми детям. При этом музыка, изобразительное искусство, ритмика - то есть дисциплины эстетического цикла, способствующие развитию эмоционально-образного мышления, - остаются на втором плане. Данные предметы рассматриваются как развлекательные, дополняющие основной цикл. В то же время в раннем возрасте должно доминировать именно образное мышление, недооценка которого наносит определенный ущерб гармоническому развитию личности.

Начальный этап эстетического воспитания будет более эффективным, если его существенным содержательным компонентом является элементарное музицирование. Игра на музыкальных инструментах развивает детей, они умеют переживать, более остро реагируют на события, которые происходят в их жизни. Огромную роль в этом играет эмоциональное развитие, изучая произведения композиторов, которые с помощью своих сочинений

эмоционально воздействуют на людей, а дети, в свою очередь, исполняют сами эти сочинения, тем самым детки как бы пропускают чувства, идею произведения через себя, учатся с помощью музицирования радоваться или грустить, сопереживать и волноваться.

В педагогике музыкального образования проблемами, связанными с начальным этапом эстетического воспитания детей, занимались Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Е.А. Дубровская, Л.Н. Комиссарова, К.В. Тарасова и другие.

Вопросы, связанные с начальным этапом обучения игре на музыкальных инструментах, изучены А.Д. Артоболевской, Н.К. Баклановой, Л.А. Баренбоймом, Л.В. Виноградовым, В.А. Жилиным, Н.Г. Кононовой, К.А. Линквичусом, С.О. Мильтоном, В.Г. Ражниковым, Г.И. Шатковским.

Определение значимости музыкального воспитания в развитии детей, формирования их духовной культуры, творческого отношения к жизни, искусству дали в своих исследованиях Б.В.Асафьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский, Е.В.Назайкинский, Б.М.Теплов, В.Н.Шацкая, Б.Л. Лворский.

Считаем необходимым особо выделить труды выдающегося немецкого композитора и педагога К. Орфа, создавшего отлично зарекомендовавшую себя в Западной Европе систему музыкального воспитания детей средствами элементарного музицирования.

В процессе анализа литературы по проблеме, мы определили следующие способы обучения практическому музицированию: способ, включающий поэтапное обучение игре на музыкальных инструментах по нотному тексту музыкальных произведений, изучение нотной грамоты и отработку положения руки на музыкальном инструменте, отличающийся тем, что поэтапно изучают музыкальную грамоту, перед каждым этапом по нотному тексту каждого музыкального произведения устанавливают индивидуальные партии для каждого музыкального инструмента по параметрам, связанным со звукоизвлечением на инструменте и охватывающим ритм, высотный рисунок, позицию руки и координацию двух рук, количество ступеней лада, обучение осуществляют как минимум в одной группе совместным музицированием на музыкальных инструментах, в качестве которых используют ударные инструменты и по крайней мере один клавишный инструмент, на каждом этапе ведут слуховой контроль соответствующего ему нотного текста, используя цветовую карточную систему, в которой каждую карточку и ее положение в пространстве согласуют с параметрами, охватывающими ритм, количество ступеней лада, при этом количество этапов устанавливают в зависимости от результата слухового контроля; способ, когда на первом этапе обучения групповую игру музыкальных произведений начинают с ведущей партии по крайней мере на одном клавишном музыкальном инструменте, а затем поэтапно уменьшают ее до нуля на последних этапах путем поэтапного увеличения партий других инструментов в каждом последующем произвольно выбранном для исполнения музыкальном произведении; способ, отличающийся тем, что на каждом этапе изучают нотную грамоту, используя клавиатуру клавишного музыкального инструмента, читают и ведут запись исполняемых музыкальных произведений и способ, когда для чтения нотного текста формируют ритмослоги из фонетического ряда А, И, Т, Р, согласовывают название каждого слога с положением звука во времени, а запись ведут, используя письменные знаки типа линия, петля, запятая, дуга.



Вышеперечисленные способы элементарного музицирования способствуют и эмоциональному развитию учащихся в процессе музыкальных занятий.

Список цитированных источников

1. К. Орф «Шульверк», 1990.
2. Л.А. Баренбойм «Практическое музицирование», 1980.

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Казанцева Н.А., г. Йошкар-Ола, ГОУ ВПО МарГУ, 6 курс  
Турченкова Р.Н., г. Йошкар-Ола, ГОУ ВПО МарГУ,  
кандидат педагогических наук, доцент

Осуществляемые системные преобразования в современных образовательных учреждениях предусматривают гуманизацию образования, методологическую переориентацию процесса музыкального обучения на развитие личности обучаемого.

Основной целью концепции музыкального воспитания является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение процесса развития музыкальной культуры школьников. Для этого необходимо формировать комплекс музыкальности.

Комплекс музыкальности – это музыкально-сенсорное развитие учащихся, развитие их музыкальной памяти, музыкально-ритмических способностей, музыкального мышления, эмоционального отклика на музыку.

Звуковысотный слух, музыкально-слуховые представления, ладовое чувство, чувство музыкального ритма являются элементарными музыкальными способностями, без наличия которых невозможно формирование музыкальной культуры.

Музыкальные способности ярко проявляются у детей на самых ранних ступенях обучения. Развитие музыкальных способностей является одной из важных задач музыкального воспитания школьников.

Чувство ритма один из видов музыкальной способности. Любая способность, в том числе и музыкально-ритмические способности не приобретаются в готовом виде, как нечто данное от природы, врожденное, а формируются в жизни и деятельности. Чувство музыкального ритма – комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Проблемами развития чувства музыкального ритма на протяжении многих лет занимались многие выдающиеся личности: Цыпин Г.А., Холопова В.Н., Шендерович Е.В., Теплов Б.М., Э.Жак-Далькроз.

Чувство музыкального ритма является дидактически важной частью процесса музыкального воспитания, так как позволяет достаточно эффективно влиять на развитие музыкально-ритмических способностей ребенка.

Известный психолог, музыкант Б.М.Теплов в работе «Психология музыкальных способностей» отмечал, что для всех видов музыкальной деятельности необходимы основные музыкальные способности, как ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и музыкально-ритмические способности [6].

Систему развития музыкально-ритмических движений одним из первых разработал швейцарский ученый, педагог Эмиль Жак-Далькроз, позднее

наши ученые Н.А.Ветлугина, А.Н.Зими́на. Развитое чувство ритма позволяет точно воспринимать и воспроизводить звуки, импульсы, организованные между собой временем звучания. Связь музыкального ритма с физиологическими жизненными процессами делает музыку приближенной к жизни. Из музыкальных способностей чувство ритма является самой трудновоспитуемой, развитие которой в большей степени зависти от наличия врожденных генетических задатков. «При слабых задатках чувство ритма развить до высокого уровня практически невозможно», отмечает К.В.Тарасова. Однако использование различных способов и приемов для развития чувства ритма способствует повышению его уровня.

Ритм в музыке – категория не только времяизмерительная, но и эмоционально-выразительная, образно-поэтическая, художественно-смысловая. Поэтому художественно-содержательная музыка создает предпосылки для воспитания и развития музыкально-ритмического чувства, переживать и тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения, так как главная особенность ритма в музыке – передача различных экспрессивных состояний человека.

В практике музыкального воспитания чувство ритма, как и любая из составляющих комплекса музыкальных способностей формируется и развивается в различных видах музыкальной деятельности- при пении, слушании музыки, игре на музыкальных инструментах, однако ведущими являются движения детей под музыку.

В отношении ритмической активности редкое исключение составила музыкальная практика XX века. В творчестве одного из крупнейших композиторов этого столетия Стравинского, ритм занял столь же важную, ведущую позицию, какую раньше занимала гармония, изменив, таким образом, классическое соотношение элементов в организации формы. Уже один этот факт, не говоря о многих других значительных, но менее принципиальных фактах возросшего значения ритма в XX веке заставляет по-новому, более высоко оценивать формообразующие возможности ритма и рассматривать его в таком аспекте, какой был невозможен в прошлом [5].

В музыкальной практике под чувством ритма разумеется обычно способность, лежащая в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием, воспроизведением и изображением временных отношений в музыке.

Урок музыки - основная форма развития музыкально-ритмических способностей младших школьников.

Для выявления исходного уровня развития музыкально-ритмических способностей учащихся 4-го класса мы провели диагностическое обследование в контрольном и экспериментальном классах по методикам К.В. Тарасовой «Простучи ритм», «Угадай по ритму», «Спой и простучи ритм».

Основная цель и задачи методик Тарасовой К.В.:

- накопление музыкально-слухового опыта через пение и слушание музыки;
- освоение элементов музыкальной речи – мелодии, гармонии, ритма, интонации, тембра;
- развитие музыкально-ритмических движений;
- развитие музыкального творчества детей;
- отражение картины мира в собственном творчестве как путь художественно-созидательной деятельности на основе эстетического переживания и сотворческого восприятия искусства;

-восприятие музыкальной культуры;

Показатели исследования уровней развития музыкально-ритмических способностей у детей контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе оказались примерно на одинаковом уровне.

После проведения формирующей работы, мы проверили степень достоверности разницы между показателями методик «Простучи ритм», «Угадай по ритму», «Спой и простучи ритм» у детей контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце эксперимента (в показателях  $t$  критерия для зависимых выборок).

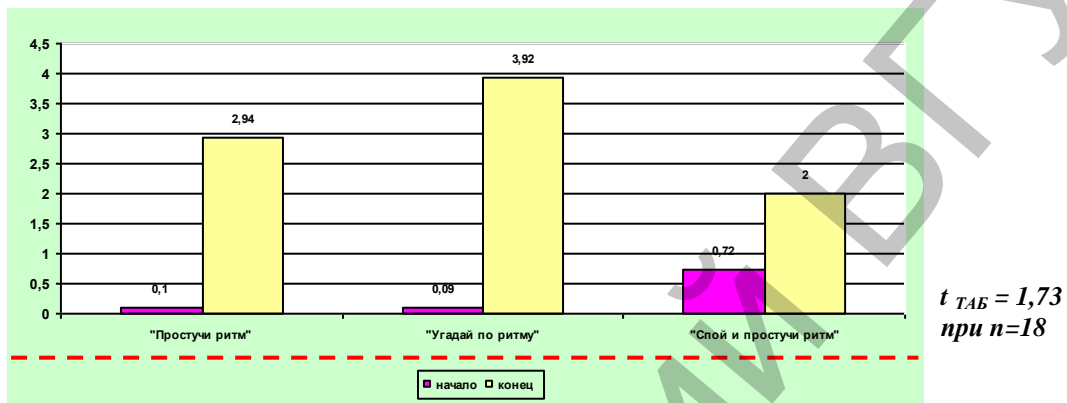


Рисунок 1- Степень достоверности разницы между показателями развития музыкально-ритмических способностей у детей контрольной и экспериментальной групп в начале и конце эксперимента (в показателях  $t$ -критерия для независимых выборок)

В соответствии с рисунком 1, разница между показателями развития музыкально-ритмических способностей в контрольной группе по всем трем методикам есть, но она незначительна.

А в экспериментальной группе разница между показателями развития по всем трем методикам есть, и она значительна, достоверна. То есть показатели развития музыкально-ритмических способностей в экспериментальной группе в конце эксперимента гораздо больше, чем в начале. В этом мы можем убедиться, посмотрев на рисунок 2.

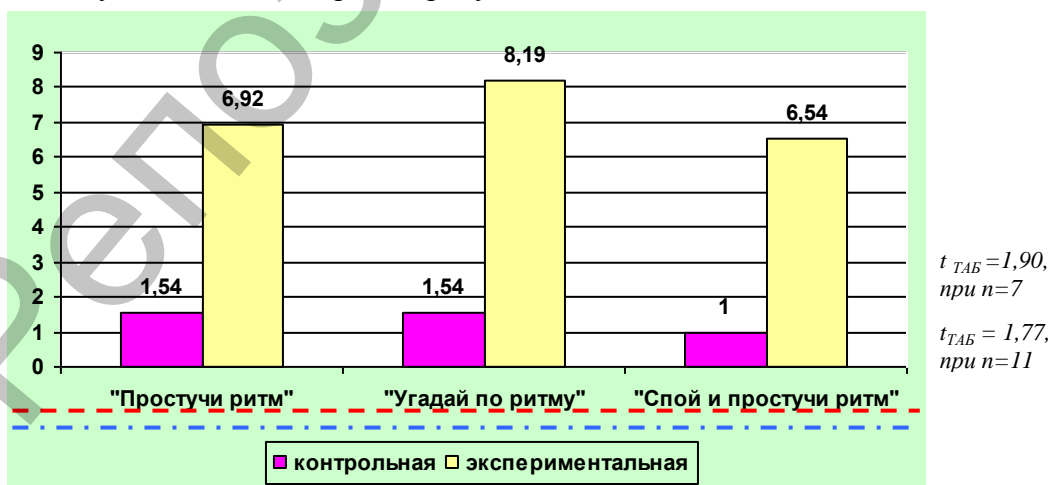


Рисунок 2- Степень достоверности разницы между показателями методик «Простучи ритм», «Угадай по ритму» и «Спой и простучи ритм» у детей контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце эксперимента (в показателях  $t$  - критерия для зависимых выборок)

Исходя из результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Развитие музыкально-ритмических способностей младших школьников на уроках музыки возможно при целенаправленной деятельности и соответствующих методиках.
2. Вторичная математическая обработка доказала достоверность разницы в показателях уровня развития музыкально-ритмических способностей у детей экспериментальной группы в начале и в конце эксперимента, а также у детей контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента.

Развитие музыкально-ритмических способностей младших школьников – это сложная, недостаточно изученная проблема, требующая дальнейшего изучения и разработки современных приемов и методов в решении этого важного направления в музыкальной педагогике.

#### Список цитированных источников

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А.Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 435с.
2. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие для учащихся пед.училищ / Л.Г.Дмитриева, Н.М.Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 368с.
4. Кабалевский, Д.Б. Музыка в начальной школе: Пособие для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М.: Научно-исследовательский институт школ, 1979. – 163с.
5. Мясищев, В.В. Проблемы музыкальных способностей и их социальное значение / В.В.Мясищев, А.Л.Готсдинер. – Л.: Музыка, 1980. – 236с.
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов. – М.: Л., 1947. – 430с.
7. Цыпин, Г.А. Развитие чувства ритма детей младшего школьного возраста / Г.А.Цыпин // Интернет – сайт: <http://www.referats.net/pages/referats/rkr/page.php?id=38667>
8. Шендерович Е.В. Чувство музыкального ритма / Е.В.Шендерович // Интернет – сайт <http://works.tarefer.ru/64/100295/index.html>

## **ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Коврикова Е.В., Россия, Казань, ТГГПУ, аспирант  
Научный руководитель: Салитова Ф.Ш.,  
доктор педагогических наук, профессор

XXI век становится временем активного «межкультурного сотворчества», в процессе которого каждый человек не только отражает свои национальные и культурные традиции, но и соприкасается с представителями разных этносов, религий, мировоззрений, социальных групп [1, 131]. Такое мнение выражают ведущие российские учёные (П. Щедровицкий, Ю. Яковец, Р. Абдулатипов и др.). И. Зимняя, анализируя энциклопедические формулировки и множество подходов к характеристике понятия «культура», определяет общую культуру человека как «совокупность ценностей, норм и идеалов, присвоенная и используемая им в процессе активной жизнедеятельности и во взаимодействии с другими людьми» [2]. Позитивное общение людей, ведущее к их взаимопониманию, способствует проникновению в

духовный мир друг друга, появлению общих целей и задач, заинтересованности в эффективном результате социальной и профессиональной деятельности.

Компетентность как понятие интегрирует целый спектр личностных качеств и способностей специалиста, которые структурно включают «не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [3]. Поэтому, под общекультурной компетентностью специалиста мы понимаем такую характеристику его личности, которая отражает потребность, способность и готовность к решению типичных или нестандартных задач социопрофессиональной деятельности в условиях мультикультурного взаимодействия.

Идея воспитания личности сообразно мультикультурному обществу отражена в трудах многих учёных-педагогов прошлого (Я.Коменский, Н.Бердяев, П.Каптерев, К.Ушинский и др.) Анализируя различные трактовки понятий «мультикультурность» («поликультурность») в трудах современных исследователей (Н.Крылова, В.Тишков, А.Джуринский, О.Степанова и др.), мы определили, что это есть отражение «сосуществования в обществе различных культур и субкультур на принципах диалога и взаимодействия их разнообразия» [4, 149].

Таким образом, при определении педагогических условий развития общекультурной компетентности будущего специалиста возникает потребность в формировании таких качеств его личности, которые позволят позитивно действовать в мультикультурном обществе, осуществлять эмоциональную, психологическую и духовную консолидацию людей.

Феномен толерантности в современной философской и психолого-педагогической литературе трактуется большим количеством разных, подчас противоречивых способов, так что перед применением данного термина необходимо прояснить тот смысл, в котором он используется в конкретном случае. Под толерантностью мы склонны понимать не просто лингвистическое понятие «терпимость, снисходительность к кому-либо, чему-либо» [5, 701], а более широкое явление в социально-философском смысле, отражающее особое качество социально-коммуникативных отношений. В Декларации принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. подчёркивается, что толерантность способствует постижению единства многообразия, как активного отношения к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. Мы в целом согласны с позитивным мнением Б. Гершунского, Р. Валитовой, А. Колесникова, Л. Гайсиной, В. Новикова, О. Гредюшко и др., определяющих толерантность не только моральной установкой на принятие традиций, ценностей и культуры «другого», но и стремлением «достичь взаимопонимания путём согласованности своих действий с действиями других людей без применения каких-либо мер насилия, принуждения и давления» [6, 353].

Однако мы также склонны признать справедливость и другой точки зрения. Так, один из ведущих английских исследователей Дж.Хортон, опираясь в основном на англоязычные источники, доказывает ценность уже ставшего традиционным «негативного» подхода понимания идеи толерантности, т.е. неохотного принятия явлений, которые могут быть неприятны или неприемлемы. Автор обосновывает, что признание правомерности такой концепции может оказаться незаменимым в поиске возможности сосуществования не просто разнородных, а находящихся в конфликте верований и

культур. Ведь агрессия возникает при отсутствии активной жизненной позиции на основе неадекватного восприятия действительности, проявлении настороженности, неуверенности в своей полноценной востребованности и необходимости обществу [7, 59].

На наш взгляд, наиболее полное освещение феномена толерантности предлагают представители Санкт-Петербургской школы (Р. Зобов, А. Колесников и др.). Они считают, что это целостное двуединство толерантных и интолерантных факторов, суть которого заключается в развиваемой возможности снижения проявлений последнего; сложное интегративное явление, включающее терпимость, доверие и свободу высказывания различных мнений и взглядов «при недопустимости позиции абсолютизации каких-либо конкретных факторов» [8, 30].

Таким образом, развитие толерантности возможно только при многостороннем подходе к анализу соответствующих явлений, характерном для творческой личности, приобщённой к духовной культуре человечества во всем её многообразии, включая традиции слаборазвитых или немногочисленных народов, конфессий, социальных групп, понимающей как сильные, так и слабые их стороны, и вырабатывающей своё отношение объектам современного плюралистического мира [9, 276].

Развитие толерантности в процессе обучения специалиста становится одним из обязательных векторов формирования его личностного, социального и профессионального сознания как условия и «социально-образовательного императива» будущего адекватного социально-профессионального взаимодействия в мультикультурном и поликонфессиональном обществе [10, 82]. Обладая высокой культурой, такой человек будет в состоянии воспринять нечто отличное от себя, понять неразрывность и сложность явлений социокультурной среды, их взаимосвязь и диалектику.

Таким образом, принцип толерантности становится центральным звеном в общекультурном развитии личности будущего специалиста. На основании проведённого анализа философской и психолого-педагогической литературы, а также учебно-методической документации процесса профессиональной подготовки студента-музыканта в педагогическом вузе, нами было сделано предположение, что развитие его общекультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки будет более эффективным, если целенаправленно повышать уровень толерантности будущего учителя музыки.

Развитие общекультурной компетентности студента-музыканта на принципе толерантности предполагает наличие следующих *педагогических условий*:

- обогащение учебного материала по курсам «Основной музыкальный инструмент», «Концертмейстерский класс» и «Класс камерного ансамбля» музыкальной литературой, призванной отражать музыкально-культурные традиции разных народов и религий (для решения этой задачи нами разработана серия учебных пособий и хрестоматий под общим названием «Духовные сокровища»;

- реализация интегративного курса общекультурной направленности «Духовные традиции музыкального искусства» на основе разработанного нами учебно-методического комплекса;

- рациональное сочетание аудиторной и внеаудиторной учебно-профессиональной деятельности студентов, направленной на активное усвое-

ние и применение интегративных общекультурных и профессиональных знаний, умений и навыков, а также способности к межкультурной коммуникации;

- мониторинг педагогического процесса, направленный на выявление соответствия учебного процесса профессиональной подготовки студентов предполагаемому результату, конечной цели обучения будущего учителя музыки.

*Методами выявления* уровня толерантности будущих педагогов-музыкантов стали: наблюдение, создание проблемно-практических ситуаций и тестирование на основе экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.Солдатова, О.Кравцова, О.Хухлаев, Л.Шайгерова), результаты которого приведены в нижеследующей таблице:

Уровень толерантности	Доэкспериментальный срез				Постэкспериментальный срез			
	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	6	<b>24</b>	3	<b>12</b>	5	<b>20</b>	1	<b>4</b>
Средний	17	<b>68</b>	15	<b>60</b>	17	<b>68</b>	7	<b>28</b>
высокий	2	<b>8</b>	7	<b>28</b>	3	<b>12</b>	17	<b>68</b>
Всего	25	<b>100</b>	25	<b>100</b>	25	<b>100</b>	25	<b>100</b>

Как видно из приведённых данных, индексы толерантности у контрольной и экспериментальной групп значительно отличаются по окончании опытно-экспериментальной проверки разработанных нами педагогических условий развития общекультурной компетентности будущего педагога-музыканта.

Так, студенты *контрольной группы* в процессе профессиональной подготовки, по итогам постэкспериментального среза незначительно повысили уровень толерантности (с 8% до 28%) за счёт уменьшения количества студентов низкого (с 24% до 12%) и среднего уровней (с 68% до 60%). Такой результат подтверждает, что данный процесс, безусловно, способствует развитию толерантности будущего педагога-музыканта, однако это носит скорее стихийный, нежели целенаправленный и стабильный характер.

Соответственно, результат тестирования экспериментальной группы показал, что значительно возросло число студентов, обладающих высоким уровнем толерантности (с 12% до 68%), и значительно сократилось количество студентов среднего (28%) и низкого (4%) уровней. Существенные изменения индексов толерантности экспериментальной группы стали дополнительным свидетельством того, что реализация выявленных нами педагогических условий развития общекультурной компетентности будущего учителя музыки весьма существенно повышают уровень его толерантности как одного из важнейших принципов адекватного и позитивного взаимодействия в современном мультикультурном обществе.

В заключение хотелось бы отметить, что современный формат подготовки компетентного специалиста отражает сложный и многофункциональный процесс его социопрофессиональной деятельности в условиях разнообразного и противоречивого мира мультикультурных коммуникаций и межличностных отношений. Соответственно, подходы к профессиональному обучению должны строиться на принципах, отражающих подлинно гуманную суть культуры личности, в том числе, её способности к проявлению толерантности.

#### Список цитированных источников

1. Абдулатипов Р.Г. Культура как стратегический ресурс России в XXI веке. Предисловие к Московскому форуму культуры. – М.: Изд. дом МГУКИ, 2010 – 192 с.
2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. – Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. – Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
4. Крылова Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. – М.: «Инноватор», вып. 4. – 1996. – С.132 – 152.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Рус.яз., 2000. – 2-е изд., доп. – 856 с.
6. Гредюшко О.П. Формирование толерантности в процессе обучения и воспитания // Толерантность и интолерантность в современном обществе: перспективы и реальность: м-лы VII Межд. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2009. – С.352 – 360.
7. Horton J. Why the traditional concept of tolerance still matters = Толерантность и интолерантность в современном обществе: перспективы и реальность: м-лы VII Межд. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2009. – С.59 – 68. – На англ. яз.
8. Зобов Р.А. Толерантность и перспективы развития общества // Толерантность и интолерантность в современном обществе: перспективы и реальность: м-лы VII Межд. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2009. – С. 29 – 38.
9. Зобов Р.А., Келасьев, В.Н. Человекознание: самореализация человека: учебник. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2008. – 461 с.
10. Новиков В.Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда. – Педагогика. – 1997. – №4. – С. 83-87.

## МУЗЫКА – ИГРА – ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ

Косаревская О.В., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки, складывается характер.

Младший школьный возраст определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. У него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью, повышается психологическая напряженность. В этом возрасте уже преобладает мотив «Я должен» над мотивом «Я хочу». Главная задача учителей и родителей на данном этапе – научить ребенка учиться: привить ему навыки самостоятельности, чувство ответственности за свою работу, поведение, поступки.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления. Телесная активность, координированность движений и действий направлены на освоение специфических движений и действий, обеспечивающих учебную деятельность.

Младший школьник обладает ярким воображением, чему следует помогать развиваться: досочинить, придумать название к произведению, нарисовать услышанную музыку и т.д. Музыкально-художественными образами, играми, движениями нужно развивать у детей восприятие, интерес и любовь к музыке, а также музыкальные и творческие способности. Необходимо научить слушать, видеть, воспроизводить, ощущать, представлять, передавать музыку. Развивать звуковысотные и ритмические отношения, воспринимать



целое в музыке, развивать музыкальность, воображение во всех видах музыкальной деятельности. А самое главное – способствовать формированию музыкальной и духовной культуры у детей.

Чтобы научить ребенка находить взаимосвязь пения с другими видами музыкальной деятельности, необходимо использовать игровой образ.

Основной вид деятельности детей младшего школьного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. В игре дети могут проявить свои эмоции, которые в жизни еще не доступны им, а также формируются все стороны личности ребенка.

И.М.Сеченов доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. «Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка»[1].

Игровое творчество проявляется и в поисках средств для изображения задуманного. Дети реализуют свой замысел с помощью речи, жестов, мимики, употребляя разные предметы, сооружения, постройки.

При помощи различных упражнений, заданий, игр, ребенок учится думать, сравнивать, слышать и видеть сходство и различие в музыке.

Музыкально-дидактические игры осваиваются детьми постепенно. Педагог знакомит детей с правилами игры, ставит перед ними определенную дидактическую задачу.

Навыки, полученные детьми во время разучивания музыкально-дидактических игр, позволяют им более успешно выполнять задания, связанные с различными видами музыкальной деятельности.

Музыка и движение такие же взаимосвязанные понятия, как звук и его ритмическая организация. Временное начало, ритмический рисунок составляют основу звуков, а, следовательно, и музыкального образа.

В течение многих десятков лет педагоги используют движение как средство музыкального развития. В прогрессивных педагогических системах музыкального воспитания движению всегда отводилось особое место, так как музыканты признавали за ним возможность не только совершенствовать тело, но и развивать духовный мир человека.

Разного характера танцы, музыкальные игры, двигательные игровые упражнения помогают ребенку понять содержание музыки, освоить ее сложный язык.

Чувство ритма особенно трудно поддается развитию. Ритмические возможности детей недостаточно активизируются, если музыкальное воспитание включает только пение и слушание. Формирование чувства ритма требует активного освоения музыкально-ритмических соотношений. Этому способствуют музыкально-ритмические движения, игра на простейших ритмических инструментах, использование слоговых обозначений, закрепленных за каждой ритмической единицей («та», «ти»; «бег», «шаг») [4 с.150], о чем сказано в нижеследующем.

Для развития у детей чувства ритма, выразительности движения, фантазии и воображения, на уроках можно использовать и такой педагогический материал, как игры со словом. Особенность таких игр заключается в том, что их можно проводить без музыкального сопровождения, под мелодизированный текст, который в определенной степени как бы заменяет собой мелодичный напев.

Народная музыкальная культура всегда являлась средством музыкального воспитания. В основе большинства игр – народные тексты. Они особенно удобны для распевного выразительного произношения (интонирования). Наличие мелодического и ритмического начала позволяет выполнять движения по содержанию текста в нужном ритме и темпе.

Текст игры не обязательно заучивать с ребенком специально. Он запоминается в процессе игрового действия. Главное условие – это выразительное, как бы нараспев, ритмичное произнесение текста. Любой текст можно специально использовать для развития у ребенка ритма. Его легко воспроизвести в хлопках или ритмизовать. Например, пользуясь слогом «та» для выражения четвертной длительности, «ти» – восьмой, воспроизводим следующий ритмический рисунок текста Радуга – дуга.

Радуга – дуга,	Ти-ти-ти-ти та
Не давай дождя,	Ти-ти та та та
Давай солнышко,	Ти-ти та та та
Колоколнышко!	Ти-ти та та та.

Исходное положение: дети стоят врассыпную.

Ход игры: На весь текст дети выполняют легкие частые прыжки на двух ногах с небольшим покачиванием корпуса влево и вправо с ритмизацией текста, указанного ранее. Затем дети пробуют записать этот ритмический рисунок в известных всем длительностях или условных обозначениях (долгие хлопки – широкие полоски, короткие хлопки – узкие полоски). В процессе этой игры происходит развитие ритмического чувства и совершенствование прыжкового движения. Окончание произнесения текста должно быть точно зафиксировано прыжком с прекращением движения.

*Пластическое интонирование* – это одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладают особым свойством обобщать эмоциональное состояние.

Пластическое интонирование – это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ.

Движения могут быть различными – от гибкого нисходящего движения руки до имитации игры на музыкальных инструментах в характере музыки («Веселый музыкант» А.Филиппенко); от покачивания корпусом (запев песни «Дружат дети всей земли» Д.Львова-Компанейца) до радостного танца (ее припева); от легкого шага до хоровода («Во поле береза стояла»).

Дети чаще всего ждут показа пластического интонирования от учителя, чем сами его придумывают. Важно – свобода творчества.

Например, ребята, прослушав фрагмент из «Утра» Грига, прекрасно справляются с заданием показать движениями, как развивалась музыка (руки детей плавно поднимаются вверх, показывая, как восходит солнце).

Исполнение музыки движением раскрепощает детей и заставляет их слушать произведение от начала до конца, не «выключаясь». Когда меняется характер музыки, моментально видно, насколько чутко уловили эти изменения дети, а значит, насколько они были внимательны.

Человек многому учится через движение, соединенное с музыкой. Танец дает возможность «ввести детей» во все эпохи, пережить любое время – ведь это история, которая оживает в жесте, это настоящий театр.

Заключение

Игра – самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания. Интересные игры создают бодрое, радостное настроение, делают жизнь детей полной, удовлетворяют их потребность в активной деятельности, которая так сильно развита в младшем школьном возрасте.

Даже при полноценном питании ребенок будет плохо развиваться, станет вялым, если будет лишен увлекательной игры.

«Надо только помнить, что суть дела вовсе не в том, чтобы...выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт»[2. с.95].

Список цитированных источников

1. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. – Избр. Произв. М., 1953.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Л., 1973.
3. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997.
4. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб.для студ.сред.пед.учеб.заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Кущина Е.А., магистрант, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Карташев С.А., доцент, кандидат педагогических наук

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и музыкальных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве [8, с. 5].

Музыкально-эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции музыкально-эстетического воспитания.

Весьма заметна роль музыкально-эстетического воспитания в развитии познавательной способности личности. Исследователи отмечают, что,

формируя «музыкально-эстетическое мышление», воспитание способствует целостному охвату на индивидуальном [6, с.11].

Вместе с тем, отдавая дань музыкально-эстетическому воспитанию как специфическому способу развития «интеллектуальной ориентации», нельзя абсолютизировать гносеологический подход, что на практике может выразиться в сугубо просветительском понимании сущности и задач музыкально-эстетического воспитания, в сведении последнего к музыкальному образованию, обучению. Научить индивида воспринимать уже готовые продукты музыкальной деятельности — это важное, но отнюдь не исчерпывающее всего комплекса задач в качестве специфической стороны любого вида музыкальной творческой деятельности, поскольку именно развитие музыкальных творческих способностей личности и следует считать в качестве главной задачей музыкально-эстетического воспитания.

Эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства — все это лишь необходимое условие для достижения главной цели эстетического воспитания — формирования целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Сегодня процесс музыкально-эстетического воспитания развивается в русле новаций, открывающихся перед современной школой. Если на протяжении многих лет в центре содержания образования выделялись два элемента — передача знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, то в настоящее время выделено еще два содержательных элемента: формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, действительности и развитие творческой деятельности учащихся. В свете этих требований следует обратить особое внимание педагогической практики на развивающую роль искусства и музыки в частности в формировании эмоциональной сферы учащихся [5, с. 11].

Для сравнительного анализа значимости при восприятии произведения искусства эмоциональной структуры музыкального сочинения и его музыкально-предметного строения интерес представили суждения о субъективно человеческом начале искусства известных философов (Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Н.Г. Чернышевского), деятелей искусства (Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова), музыковедов (Л. Бернштейна, Г.В. Ражникова).

В восприятии музыкально-эстетического объекта участвуют почти все психические процессы личности: ощущение, восприятие, воображение, мышление, воля, эмоции, чувства. Именно полифония человеческой психики, которая проявляется в акте взаимодействия личности с музыкой и с другими эстетическими предметами, наиболее полно открывает богатейшие возможности формирования мировоззрения, морально-нравственных качеств, музыкальных творческих способностей личности.

Психологический механизм восприятия музыкально-эстетического объекта представляет собой особую систему, в которую входят, с одной стороны, так называемые аффективно-потребностные структуры личности, выражающиеся в потребностях, интересах, идеалах и др., составляющие собственно динамическую часть системы; а с другой стороны - операциональные структуры личности, такие психические процессы, как воображение, мышление, ощущение и т. п. [2, с. 6].

В качестве важнейшего условия гармонического развития личности Л.С. Выготский назвал единство формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики ребенка. Музыкальное воспитание — уникальное средство формирования этого единства, поскольку оно оказывает огромное влияние не только на эмоциональное, но и на познавательное развитие ребенка, ибо музыка несет в себе не только эмоции, но и огромный мир идей, мыслей, образов. Однако это содержание становится достоянием ребенка при условии специальной организации музыкальной и художественно-эстетической деятельности. Для этого необходимы специальные музыкальные занятия, целью которых является воспитание эстетических чувств, музыкально-эстетического сознания, формирование у них элементов музыкальной культуры [4, с. 46].

Развивая эмоции, интересы, мышление, воображение, вкусы ребенка, мы формируем основы его музыкальной культуры в целом. Формирование музыкального мышления способствует общему интеллектуальному развитию ребенка. Например, движения ребенок соотносит с мелодией, образом, а это требует анализа мелодии, понимания ее характера, соотношения движения и музыки, что, в свою очередь, способствует развитию мышления. Исполнение народной пляски требует знания характера движений народного танца, составляющих его элементов, а это связано с приобретением определенных знаний, соответствующего опыта, запоминания движений и их последовательности, что способствует интеллектуальному развитию детей.

В процессе музыкального воспитания дети познают музыку разного характера (веселая, грустная, медленная, быстрая и т.д.), и не просто познают, а воспринимают и усваивают специфику разных произведений (авторская или народная песня; двух-, трех- частная форма и т.д.; колыбельная, плясовая, полька, вальс, марш и т.д.), т.е. обогащаются их представления о музыке разного характера. Слушая музыку, ребенок ее анализирует (мысленно), относит к определенному жанру. Исполнение мелодии песни также строится на процессах анализа, сравнения того, что получается, с замыслом композитора, уподобления звуков голоса музыкальному материалу.

Музыка, оказывая сильное эмоциональное воздействие на детей, способствует и интеллектуальному развитию ребенка. Слушая и исполняя музыкальные произведения, ребенок приобретает знания и представления о мире. При систематическом слушании музыки дети начинают выделять ее настроение, эмоциональную окраску: радость, грусть. Помогают пониманию эмоционального направления музыки и проводимые с детьми специальные игры и упражнения [7, с. 18].

Интеллектуальное развитие осуществляется в разных видах музыкальной деятельности. Так, в пении дети имеют возможность импровизировать, создавать свой вариант мелодии. Стараясь найти соответствие литературного текста выразительным интонациям, они подстраивают голос, его звучание определенной мелодии. В музыкально-ритмической деятельности дети с удовольствием придумывают, комбинируют движения пляски, напевая и двигаясь под музыку.

Интеллектуальному развитию способствуют и другие виды музыкальной деятельности. Танец, народная пляска, пантомима и особенно музыкально-игровая драматизация побуждают детей изобразить картину жизни, охарактеризовать какой-либо персонаж, используя выразительные движения, мимику, слово, характер мелодии. При этом наблюдается определен-

ная последовательность: дети слушают музыку, обсуждают тему, распределяют роли, затем действуют. На каждом этапе возникают новые задачи, побуждающие мыслить, фантазировать, творить.

Следовательно, сущность музыкально-эстетического воспитания заключается в развитии эмоциональной сферы личности растущего человека. Сама сенсорная природа музыкального и эстетического побуждает искать специфику данного воспитательного направления в «воспитании чувств, эмоций» [1, с. 52].

Роль чувств в музыкально-эстетическом воспитании действительно велика. Она является самостоятельной формой закрепления музыкальных эстетических норм в сознании личности; выступает как эмоциональное подкрепление нравственных привычек; только в единстве с чувствами знание общественных требований становятся убеждением. Ведь основное воспитательное воздействие музыки основано на способности затрагивать эмоциональную сферу личности.

Развитие эмоциональной сферы личности в процессе музыкально-эстетического воспитания стимулирует образное мышление и готовность к творческой самореализации: человек неотступно стремится сохранить, объективировать, поделиться с другими людьми видением одушевленного мира, открывающегося благодаря непосредственному переживанию. А для этого необходимо создать чувственно воспринимаемый образ, адекватный данному содержанию. Это задает особый характер всем психическим процессам: побуждает и стимулирует работу воображения, придает избирательную направленность восприятию, наполняет творческим содержанием те специальные знания, умения и навыки, которыми человек обладает, побуждает выработать новые [5, с. 38].

Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке - это всегда стремление вперед, к лучшему, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Музыкальное искусство воспитывает в человеке творческое начало. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности.

Созидательный творческий потенциал личности «созревает» параллельно с развитием и обогащением эмоциональной сферы и реализуется как результат органического слияния эмоциональной активности с функциональной деятельностью человека [3, с. 68].

Музыкальная творческая деятельность - это практическая или теоретическая работа, благодаря которой создается нечто новое, неповторимое и оригинальное, соответствующее музыкальным критериям.

Вся музыкальная деятельность школьников должна быть обусловлена двумя основными принципами: индивидуальной заинтересованностью и ее гуманной значимостью.

Итак, три сущностных аспекта музыкально-эстетического воспитания — развитие эмоциональной сферы личности, передача учащимся музыкаль-

ных и искусствоведческих знаний и развитие творческого потенциала, — как три тесно взаимосвязанных направления, протекают одновременно «по спирали», давая на каждом определенном витке, связанном с возрастным периодом личности, новый качественный уровень в формировании эстетического отношения к окружающей действительности.

#### Список цитированных источников

1. Блинова. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности / Блинова // Педагогика. – М – Л.: 1964. – 260 с.
2. Бочкарев Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Бочкарев. - М.: Владос, 1997.- 411 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности / В.П.Матонис. – Л.: Музыка, 1988. – 88 с.
6. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 150 с.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. – М.: Красин, 1997г. – 200 с.
8. Черноиваненко М.Н. Проблема формирования музыкального вкуса в теории музыкального воспитания школьников. / М.Н. Черноиваненко. – Свердловск.: - 1974. – 202 с.

## **ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ОСОБАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Кущина Е.А., магистрант, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Карташев С.А., доцент,  
кандидат педагогических наук

Одной из главных задач образовательной школы является формирование культурной, гармонично-развитой личности. Наряду с этим встает вопрос: что же нужно делать, чтобы это развитие было более эффективным? Ответ на этот вопрос следует сам собой – и обучение, и воспитание ребенка нужно проводить с опорой на его жизненный опыт, в тесной связи с окружающей его живописной природой. Целью же музыкального воспитания и обучения является формирование музыкальной культуры ребенка как важной и неотъемлемой части всей его духовной культуры.

Этой цели можно достигнуть, решая следующие задачи:

- воспитать отношение к музыке – сформировать музыкальные потребности, интересы, вкусы, то есть активную позицию в мире музыки;
- сформировать систему ключевых и частных знаний для самостоятельного ориентирования в мире музыки;
- сформировать положительное эмоциональное и осознанное отношение к музыке на основе последовательного освоения музыкальной речи в активных видах музыкальной деятельности, и на основе ее восприятия;
- сформировать музыкально-исполнительские умения и навыки, сформировать деятельностно-практическое отношение к музыке в процессе ее исполнения;
- развить специальные музыкальные способности и общие способности школьников [2, с. 74].

Реализуя эти задачи, нужно в первую очередь прививать детям любовь к музыке, сформировать интерес к ней, так как только положительное отношение к музыке может дать ощутимые результаты. Необходимо увлечь детей музыкой. Для этого требуется, чтобы каждый урок был творческим. Формы деятельности должны быть достаточно разнообразными, чтобы вызывать постоянный интерес детей.

О развитии детского творчества Л.С. Выготский писал: «...ценность детского творчества следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе» [1, с. 97]. По мнению немецкого педагога и композитора К. Орфа «...собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, – вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей [3, с. 21].

В этой связи необходимо заметить, что поиски исследования творческой одарённости необходимо направить на адаптацию системы традиционного музыкального воспитания к инновационным технологиям и принципам креативной музыкальной педагогики. В рассмотрении вопроса об инновационных технологиях развития детской одарённости нас интересует «элементарное музицирование». Понимание сущности и смысла исследуемого понятия связано с потребностью в эмоционально-двигательном самовыражении личности. Для музыкальной педагогики важно, что музицирование – это не восприятие (слушание) музыки, а практическая деятельность, в процессе которой ребёнок при помощи музыки, движения и слова учится находить способы гармонизации своего внутреннего мира. Карл Орф был убеждён, что для детей нужна своя особая музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Она должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребёнка. Опираясь на идеи Ж. Далькроза, К. Орф ищет синтетические формы музицирования: сочетание пения и движения, ритмизованного чтения стихов и игры на музыкальных инструментах. По мнению К. Орфа, элементарная музыка – это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; её нужно самому создавать, в неё нужно включаться не как слушателю, а как её участнику [3, с.45].

Музицирование в контексте орфовской педагогики мы определяем как процесс активного группового взаимодействия с музыкой, где участники одновременно выступают в роли импровизаторов на музыкальных инструментах и авторов исполнения сочинённой музыки посредством движения и слова. Творческое музицирование является процессом импровизационного общения участников с программированием дифференцированного результата. Организация процесса элементарного музицирования с детьми младшего школьного возраста включает в себя принцип синкретизма, использование которого дает возможность соединять несколько видов деятельности (логоритмику, пение, движение, игра на музыкальных инструментах) в синкретическую деятельность, наиболее адекватную гармоничному развитию ребёнка.

Основу элементарного музицирования составляет ритм. Психологи заметили, что ритмическое чувство первично, изначально и элементарно, поэтому оно является основным свойством музыкальности. Чувство ритма формируется у детей в онтогенезе первым по отношению к другим компонентам музыкальности. Рассмотрим истоки возникновения данного компонента.



Ритмическое начало. Ритмические упражнения являются основой на каждом занятии, помогают естественным образом ощутить в себе ритм. Идея этих упражнений заключается в том, чтобы в дальнейшей музыкальной деятельности дети не испытывали дискомфорта при исполнении каких-либо произведений. Часто приходится наблюдать, как дети не ритмично играют, ускоряют темп произведения. Игра на ксилофоне, металлофоне или маракасе должна быть такой же естественной, как дыхание, шаги, хлопки, прыжки. Сначала играем своим телом (звучащими жестами), затем переносим эту игру на клавиши, пластинки и т.д.

Ритм объединяет все компоненты синкретической деятельности, к которым относятся речевые игры. Применение возможности речи в элементарном музицировании состоит в овладении детьми всем комплексом выразительных средств музыки. Развитие речи способствует тому, что ребёнок начинает экспериментировать словами, звуками, ритмом, сочиняя простые рифмы. Основой речевых игр является слово со своим ритмом и эмоциональным содержанием. В речевых упражнениях восприятие стиха происходит через три модальности: зрение, слух, ощущения. Ребёнок хорошо одновременно делает сразу несколько дел: выполняет игровые движения палочками, пальцами или руками; проговаривает текст, используя при этом различные интонации голоса; слушает свою речь, различая различные тембры голоса; координирует свои движения; организует свои действия с действиями партнёра по игре, при этом развивает коммуникативные навыки.

Инструментальное сопровождение речевых упражнений даёт возможности для музицирования на инструментах. Импровизация со звучащими жестами, с элементарными движениями является подготовительной работой перед игрой на музыкальных инструментах. Интерес детей к орфовским инструментам вызывает не только вид и звучание инструментов, но и то, что они сами могут извлекать из них звуки. На первом этапе знакомства с музыкальными инструментами дети исследуют предмет и различные способы получения звука. После того, как ребенок знакомится с музыкальными инструментами, их устройством, он сам изобретает приёмы игры, звукоизвлечения на «своем» инструменте, делает для себя открытие. После такого процесса экспериментально-исследовательской работы, ребенка не мучает вопрос: «А что там внутри?», и он с удовольствием играет, сочиняет свой ритмический рисунок, «свою» музыку. В процессе музицирования на музыкальных инструментах предоставляется возможность каждому участнику стать ведущим, лидером, дирижёром и показать свой вариант, свою модель исполнения. Техника свободной импровизационной игры вызывает радость от общения друг с другом посредством звуков, а не языка.

Следующим компонентом синкретической деятельности выступают двигательные импровизации, которые составляют смысл элементарного музицирования. Карл Орф идею целостности музыки и движения выражает в умении находить соответствующую форму движения под музыку и, вместе с тем, подбирать соответствующую музыку к элементарным движениям. Возможности двигательного самовыражения вызывают интерес педагогов не случайно. Есть дети, которым необходимо «выпустить пар» для естественного развития и получить при этом «пилюлю» любви и внимания [3, с. 72].

Возможность для самовыражения предоставляется и замкнутым детям, которых педагог сразу видит.

Вопрос о качестве творческого музицирования детей считаем неоднозначным. Разработка принципов диагностики на основе творческого музи-

цирования является актуальной и важной задачей современной музыкальной педагогики. Практика показывает, что при определении эталона выполнения диагностических заданий педагоги-музыканты акцентируют внимание на диагностике индивидуального развития, считая необходимым определения динамики личностного развития ребёнка в сравнении с самим собой. Результат зависит от индивидуальной интерпретации. Очевидно, что объективную диагностику результатов творческого развития, основанную на полностью верифицированных данных, создать нельзя, поскольку нельзя измерить творческий рост личности. Т.Э. Тютюнникова считает, что диагностика должна стать средством получения данных об успешности или не успешности деятельности. Практика показывает, что успех процесса музицирования заключается в том, что удалось не манипулировать детьми, не прибегать к принуждению, не муштровывать [4, с. 42] .

Список цитированных источников

1. Выготский Л.С. Психология искусства. / Под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыки в общеобразовательной школе (учебное пособие для высших учебных заведений). / Б.С. Рачина. – Санкт-Петербург.: Композитор, 2007. – 519 с.
3. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под редакцией Л.А. Баренбойма – Ленинград.: Издательство Музыка, 1970.– 160 с.
4. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М.: АСТ, 2000. – 94 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ

Максимова К., Россия, Казань, ТГГПУ, 5 курс  
Салитова Ф.Ш., Россия, Казань, доктор педагогических наук,  
профессор ТГГПУ

С середины XVIII в. Казань приобрела статус крупного российского центра, где непосредственно вслед за столичными Москвой и Петербургом внедрялись многие культурные и образовательные новации, утверждались передовые позиции общественной, научной и педагогической мысли. Предпосылки становления светской музыкальной культуры и образования складывались в учебных заведениях Казани.

В Казанской мужской гимназии были открыты первые в российской провинции музыкальные классы. Внеаудиторной формой художественно-эстетического воспитания учащихся в гимназии являлись театральные постановки. Пьеса «Школа мужей» Мольера, поставленная под руководством директора гимназии М. Веревкина в 1759 г., явилась первым гимназическим и светским спектаклем в Казани. Пьесы, авторами которых обычно являлись педагоги гимназии, а также особо популярные балеты, чаще всего представляли собой панегерики, прославлявшие «российскую Минерву» – императрицу Екатерину II.

С начала XIX в. центром театрально-музыкальной жизни Казани стал оперный театр. Сгруппировав вокруг себя певцов, дирижеров и оркестровых музыкантов, которые одновременно занимались частной преподавательской деятельностью, он в значительной мере способствовал развитию музыкального образования Казани.

Казанский университет стал вторым после оперного театра центром, определяющим культурную ситуацию в городе. С его основания в 1804 г.,

музыка была введена в учебную программу как обязательная дисциплина. В университете функционировали вокальный и фортепианный классы, студенческие оркестры, хоры и театральные труппы. Местная печать постоянно сообщала о публичных выступлениях студентов. Например, газета «Казанские губернские ведомости» отметила успешное исполнение студентом Нигматуллиним в одном из университетских концертов концерта для флейты Бербигье: «Концерт сыгран очень мило и подает приятную надежду на дальнейшее усовершенствование юного таланта» [1].

Учащиеся и студенты Казани, где к 1875 г. насчитывалось два вуза, институт благородных девиц, высшие женские курсы, учительская семинария, пять гимназий, реальное училище, несколько десятков начальных школ и народных училищ, также имели достаточные возможности для приобретения навыков светского музицирования. В открытой в 1876 г. Казанской татарской учительской школе мусульманское образование сочеталось с преподаванием светских наук. Учащиеся школы, увлеченные театрально-музыкальным искусством, активно вовлекались в развитие музыкальной жизни города. Они играли в ученическом оркестре, в репертуаре которого были классические произведения и отрывки из опер.

С середины XIX в. в Казани складывалась целая сеть частных музыкальных курсов. К. Гриняски – выпускница Миланской консерватории, примадонна итальянской оперной труппы казанского антрепренера Н. Дмитриева, открыла в Казани вокальный класс (1865 г.) и более сорока лет вела преподавательскую деятельность. Она, также, занималась организацией концертов и любительских хоровых коллективов. Некоторые из ее учеников стали профессиональными музыкантами, как, например, солистка Казанской оперы и педагог С.Онихимовская-Боржимовская. С 1884 г. в Казани около десяти лет вёл преподавательскую и музыкально-просветительскую деятельность певец С.Гилев, прославившийся в годы учебы в Московской консерватории как исполнитель партии Онегина в первой постановке оперы П. Чайковского «Евгений Онегин». Он ставил со своими учениками оперные спектакли, которые представлял казанской публике.

Первую в Казани частную платную музыкальную школу, которая функционировала с 1870 по 1886 гг., основал пианист и педагог Л. Новицкий. Он ввел широкую практику публичных концертов преподавателей и учащихся. Музыкальная школа во главе с композитором, пианистом и педагогом В. Пасхаловым работала с 1882 по 1884 гг. В основе ее деятельности лежали идеи М. Балакирева о коллективном музицировании и пропаганде современного русского музыкального искусства. Общедоступная музыкальная школа композитора и дирижера А. Орлова-Соколовского просуществовала с 1886 по 1891 гг. Будучи, прежде всего, оперным дирижером, он задействовал контингент преподавателей и учеников в постановках Казанской оперы. Слишком активная концертно-просветительская деятельность перечисленных музыкальных школ, вполне оправданная необходимостью удовлетворения возрастающих культурных потребностей общества, приводила, однако, к нестабильности педагогического процесса.

Последующее развитие музыкального образования в Казани неразрывно связано с именем универсального музыканта – пианиста, педагога, дирижера и композитора Р. Гуммерта. Он получил образование в Петербургской консерватории по классу фортепиано у Ф. Черни, теории музыки и композиции у Н. Римского-Корсакова. В 1895–1904 гг. Р. Гуммерт руководил частной

музыкальной школой, а также открыл музыкальные классы в уездных городах Сарапуле и Елабуге. Он внес значительный вклад в развитие музыкальной культуры Казани не только как педагог, но и исполнитель, дирижер, организатор концертной жизни в качестве председателя Казанского отделения Императорского Русского музыкального общества (ИРМО) с 1902 по 1917 гг. Он получил, также, известность как композитор и автор учебно-методических трудов, которые издавались в Москве и Казани. В свое время они активно применялись в учебной практике.

Контингент обучающихся в школе составлял в среднем около трехсот человек. Первый выпуск состоялся в 1895 г. и до 1904 г. ежегодно составлял в среднем 5–8 человек. Выпускники получали право преподавания в музыкальных школах ИРМО.

Учащиеся школы обучались в классах фортепиано (наибольшее количество), скрипки, виолончели, сольного пения, теории и композиции. В 1898 г. при школе был открыт музыкальный детский сад, где на основе методики, разработанной Р. Гуммертом, велись уроки пения, ритмики, первоначальных навыков игры на фортепиано или скрипке.

Работа школы носила профессиональную педагогическую направленность, что не препятствовало систематической концертной деятельности педагогов и учащихся. Они проводили значительное количество камерных, реже – симфонических концертов.

Несомненно, теоретический и практический опыт преподавателей школы внес свою лепту в развитие российской музыкальной педагогики. Это подтверждают позитивные результаты деятельности школы Р. Гуммерта, подготовившей немало не только просвещенных любителей музыки, но и профессиональных музыкантов.

Среди учащихся школы наиболее примечательной фигурой является И. Козлов, удостоенный при выпуске в 1896 г. отличным дипломом I степени. Его успехи как перспективного композитора и исполнителя отмечались в местной печати: «Публика особенно хорошо и горячо приняла г. Козлова и прямо выделила его своим вниманием» [2]. Несмотря на тяжелый пожизненный недуг (слепота), И. Козлов поступил далее в Московскую консерваторию, которую окончил в 1899 г. по классу скрипки у И. Гржимали и в 1901 г. по педагогическому отделению класса теории музыки у С. Танеева и Г. Конюса с большой серебряной медалью. С 1905 г. он проживал в Казани, где занимался сочинением музыки, концерттировал, давал частные уроки скрипки и теории музыки. Особую ипостась его творческой деятельности составило деятельное участие в развитии татарской музыкальной культуры. Он собирал и изучал татарский фольклор, явился автором первых научно-исследовательских работ о ладовой специфике татарской музыки, участвовал в лекциях-концертах и литературно-музыкальных вечерах, которые ознаменовали зарождение национального музыкального просветительства.

В 1904 г. в Казани было открыто музыкальное училище. Его организация стала возможной благодаря итогам деятельности музыкальной школы Р. Гуммерта, который и возглавил это первое в губернии среднее специальное музыкальное учебное заведение. Методическим базисом для его работы стала русская педагогическая школа. Ведущие преподаватели училища являлись учениками выдающихся русских музыкантов и продолжали их традиции.

Обучение в училище велось по программе музыкальных училищ ИРМО. Полный курс обучения составлял девять лет и подразделялся на

приготовительный (один год), низший (два года), средний (три года), высший (три года) курсы. Учащиеся обучались на следующих отделениях: фортепианное (с двумя подразделениями на исполнительское и педагогическое), струнных и духовых инструментов, сольного пения, теории музыки и композиции. В 1906 г. открылся класс оперного и драматического искусства. Выпускники училища, заканчивавшие высшую ступень, получали квалификацию учителей музыки. Количество учащихся составляло от 400 до 500 человек (на 1917 г. 281 учащийся), но заканчивало его ежегодно в среднем лишь 10 человек.

Важной частью деятельности музыкального училища являлась большая концертная работа. К. Корбут выступал не только в качестве пианиста, но также органиста лютеранской церкви, где он, помимо сопровождения богослужений, устраивал публичные органнне концерты. Как солист-скрипач и дирижер особенно успешно выступал А. Амиго. Среди пианистов наиболее выделялись как исполнители О. Родзевич, Е. Янишевская, М. Пятницкая. С 1909 г. силами учащихся регулярно осуществлялись оперные постановки, художественным руководителем и дирижером которых являлся Р. Гуммерт. Он же подготовил с 1904 г. по 1917 г. с симфоническим оркестром училища около тридцати программ.

Казанское музыкальное училище сыграло ведущую роль в становлении музыкального образования не только в Казанской губернии, но и во всем Поволжье. Оно стало первым в регионе учебным заведением, в котором начала обучаться музыке татарская молодежь. Самым знаменитым из них был первый из основоположников современной татарской профессиональной музыки С. Сайдашев. В 1914–1917 гг. он занимался в классе фортепиано у О. Родзевича и показал значительные перспективы своего развития как пианиста.

Таким образом, к началу XX в. в Казанской губернии сложились устойчивые структуры начального и среднего специального музыкального образования, что явилось прочным базисом для последующего формирования современной системы музыкального образования, как Республики Татарстан, так и всего Поволжского региона.

Список цитированных источников:

1. Казанские губернские ведомости». – 1843. – №11.
2. Казанский телеграф». – 1896. – 20 апреля.

## **ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ШКОЛЫ КАЗАНИ (теоретическое отделение Казанского музыкального училища в 50-е гг. XX в.)**

Марабаева Ю.А., Россия, Казань, ТГГПУ, аспирант  
Научный руководитель: Салитова Ф.Ш., доктор педагогических наук,  
профессор

В истории развития среднего специального музыкального образования в Казани вторая половина XX века ознаменовалась значительными успехами в области профессиональной музыкальной культуры. Система музыкального образования в Татарстане представляла собой неотъемлемую часть общероссийской культуры и, в то же время, являлась самостоятельным со-

циокультурным феноменом, обладающим только ему присущей региональной спецификой и кадровым потенциалом. Весьма важным, в этом отношении является историко-педагогический анализ теории и практики образования на региональном уровне, изучение процессов, происходивших в контексте той или иной исторической эпохи и значительным образом повлиявших на духовно-культурное состояние России в целом.

Огромное значение в подготовке музыкальных кадров сыграло одно из старейших музыкальных заведений Поволжья – Казанское музыкальное училище (КМУ), открытое в 1904 году.

Период 50-х гг. был для КМУ временем повышения качества подготовки специалистов, научно-творческого роста педагогов и активной научно-методической и концертно-исполнительской деятельности. В эти годы на теоретическом отделении работали известные музыковеды и композиторы, внесшие значительный вклад в развитие музыкальной культуры в Поволжье Ю. Виноградов, Я. Гиршман, А. Бренинг, М. Нигмедзянов, О. Егорова, А. Монасыпов, Э. Бакиров и др. Учебная и учебно-методическая работа осуществлялась педагогами отделения в тесной взаимосвязи с научной деятельностью. Научно-исследовательские интересы педагогов отделения были достаточно широки. Это история и теория татарской музыки (Ю. Виноградов, М. Нигмедзянов), вопросы современного композиторского творчества (А. Бренинг), история марийской музыки (О.Егорова) и др.

Среди педагогов, определивших направление работы теоретического отделения, был Я. Гиршман. На методических совещаниях отдела он особое внимание обращал на «ведущую роль теоретического отделения и распространения его влияния на всю жизнь музыкального училища». Им были намечены основные разделы работы: «повышение метода преподавания» и «обсуждение вопросов советской музыки». Научное наследие Я.Гиршмана составили в значительной мере книги и статьи по проблемам татарской музыки. Он первый, кто в татарском музыкознании обратился к жанру монографических работ, выпустив книги «Салих Сайдашев» (Казань, 1956), и «Назиб Жиганов» (М., 1956), создал одно из первых исследований по теории пентатоники: «Пентатоника и ее развитие в татарской музыке» (М., 1960).

За время работы в музыкальном училище Я. Гиршманом было прочитано огромное количество докладов, например, «Эстетические принципы советской музыкальной культуры» и др. Особый интерес у слушателей вызвал доклад «Русское народное многоголосие», иллюстрированный примерами из сборников А. Кастальского и А. Листопадова. В этой работе основной акцент сделан на «глубокое и принципиальное отличие народной полифонии от западноевропейской интонационной полифонии. Обозначены основные признаки «народного хорового пения» и указаны характерные черты песенного голосоведения и т.д. «Все эти особенности являются чрезвычайно важными для развития советской хоровой культуры, они должны быть глубоко изучены, развиваемы и культивированы в творчестве советских композиторов. Изучение высокохудожественного, самобытного, хорового искусства расширит рамки музыкального творчества и обогатит его» – писал Я. Гиршман [1].

Большую роль в воспитании будущих композиторов сыграла педагогическая работа в КМУ Ю.Виноградова. Его научная деятельность охватывала разные области музыкознания. Большой интерес представляют его труды: «О методике ведения курса гармонии по учебникам Н. Римскова-

Корсакова и П. Чайковского», сообщения о книгах Ю. Тюлина «Теоретические основы гармонии» и М. Гнесина «Начальный курс практической композиции» и др. Тематика исследований Ю. Виноградова затрагивала актуальные вопросы музыкальной культуры Татарстана. В 50-е гг. он был в числе самых активных ее исследователей. Ю. Виноградов – автор ряда очерков в сборнике «Композиторы Советского Татарстана» (Казань, 1957). Существенный вклад в популяризацию татарской музыки он внес, будучи редактором 20 нотных сборников вокальных и инструментальных произведений композиторов республики.

На заседании теоретического отделения, посвященного разбору гармонических средств некоторых образцов современной музыки, были прочитаны сообщения А. Бренинга «О современной гармонии» и «Отклонения и хроматическая система». Привлек внимание общественности, также, его доклад «Лад и тональность», иллюстрированный примерами из сборников Л. Мазеля и И. Способина. В этой работе основной акцент сделан на изучение ладов. По мнению А. Бренинга, «изучение ладов надо начинать с живой музыки, с анализа конкретной мелодии произведения, чтобы учащиеся смогли почувствовать сущность, природу ладовых связей и тяготений». Отдельно им были поставлены вопросы «о тональности» и «цветном слухе композиторов». При их обсуждении, автор делился своими впечатлениями о беседе с М. Гнесиным, в которой известный музыкант говорил, что «воспринимает как цвет не тональность, а тембр». В докладе А. Бренинга подробно рассмотрены «выразительные свойства интервалов», «лады со сложной тоникой, мажор с двумя увеличенными секундами, что характерно для восточной, армянской, венгерской музыки» [2].

В целях обмена опытом и совершенствования педагогического мастерства проводились открытые уроки преподавателей теоретического отделения А. Монасыпова, О. Егоровой, Э. Бакирова, Р. Вайсер. В связи с ростом отдела и предстоящими массовыми выпусками теоретиков, была определена разнопрофильная квалификация учащихся как будущих преподавателей теории музыки и музыкальной литературы, что способствовало выпуску кадров, более подготовленных к конкретной практической работе.

На теоретическом отделении обновлялись традиционные курсы гармонии, анализа музыкальных форм, сольфеджио, теории и истории музыки. Выступления М. Нигметзянова («Модуляции через увеличенное трезвучие»), О. Щербаковой («Методический разбор оперы А. Бородина «Князь Игорь»»), О. Егоровой («Введение в курс анализа музыкальных форм» и «О методе проведения урока по музыкальной литературе») активизировали творческую составляющую педагогического процесса [3].

Для углубления профессиональной и общей гуманитарной подготовки студентов преподавателями отделения проводились семинарские занятия на темы: «Оперная реформа Х. Глюка», «Романтизм, как художественное течение начала XIX в.» и т.д. Труды преподавателей отделения были представлены на научно-методических конференциях в Казанской государственной консерватории (КГК), где особо большой интерес вызвал доклад А. Бренинга, посвященный вопросам методики преподавания теории музыки.

На заседании методической комиссии отделения заслушивались доклады О. Егоровой «Воспитание исполнительской культуры музыканта-пианиста» и Д. Соловьевой «Роль педагога по специальности в воспитании учащихся». В докладе Д. Соловьевой рассматривался один из важнейших

принципов педагогики – принцип единства воспитания, образования и обучения. Автор подчеркивала, что «роль педагога-воспитателя состоит не только в развитии профессионального мастерства учащихся, но также и в формировании мировоззрения, морального облика и эстетических взглядов» [4].

В числе основных задач, поставленных перед теоретическим отделением, была проблема изучения татарской музыкальной культуры и подготовка специалистов, занимающихся исследованием татарской профессиональной музыки и фольклора. По этой тематике успешно прошли защиту дипломные работы: «Музыка для детей в творчестве композиторов Татари», «Симфоническая сюита на татарские темы Н.Жиганова», «Фортепианные пьесы Р. Яхина» и др.

Преподаватели теоретического отделения активно занимались музыкально-просветительной деятельностью. Их лекции-концерты на предприятиях и в учебных заведениях Казани пользовались популярностью («Глинка – основоположник русской классической музыки», «Музыка как один из видов искусства», «О творчестве П. Чайковского», «О жизни и творчестве М. Глинки», «Русская классическая опера» и др.).

Согласно приказу Комитета по делам искусств РСФСР «О шефстве консерваторий над музыкальными училищами» кафедрой теории музыки и композиции КГК под руководством доцента Р.Таубе, в училище была проведена работа по проверке состояния учебно-методической работы на теоретическом отделении и оказанию методической помощи преподавателям. По результаты этой акции был отмечен достаточно высокий уровень преподавания теоретических дисциплин в КМУ. С этого времени была налажена связь консерватории и училища, которая безусловно способствовала повышению качества преподавания усилению научно-методического потенциала теоретического отделения Казанского музыкального училища.

#### Список цитированных источников

1. Национальный архив Республики Татарстан. Фонд 7353. Опись 1. Единица хранения 202.
2. Там же. Единица хранения 427.
3. Там же. Единица хранения 336.
4. Там же. Единица хранения 329.

### **ПРОГРАММА «К ВЕРШИНАМ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Милютина С.Г., г. Йошкар-Ола, ГОУ ВПО МарГУ, 6 курс  
Турченкова Р.Н., г. Йошкар-Ола, ГОУ ВПО МарГУ,  
кандидат педагогических наук, доцент

Развитие интереса к классической музыке является важной и сложной, недостаточно изученной проблемой музыкальной педагогики. Эффективность развития музыкальных интересов школьников зависит от педагогически правильно организованной деятельности в этой области. Пробудить интерес к классической музыке могут разнообразные формы и методы работы в процессе музыкального обучения и воспитания.

Проблему интереса рассматривали известные ученые психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев. О влиянии музыки



на сознание человека писали нейрофизиологи Б.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, в области музыкальной психологии Б.М. Теплов, А.С. Выготский, В.Н. Мясищев, В.И. Петрушин, педагоги-музыканты Н.А. Ветлугина, В.В. Медушевский. Особую значимость в раскрытии проблемы интересов представляют труды зарубежных исследователей, педагогов - музыкантов – швейцарского Эмиля Жак-Далькроза, немецкого Карла Орфа, венгерского Золтана Кодая, болгарского Бориса Тривкова, которые использовали нетрадиционные методы в системе музыкального обучения и воспитания.

Приобщение к классической музыке позитивно влияет на общее психическое развитие школьника. Ученые психологи отмечают, что чем раньше ребенок начнет погружаться в мир классической музыки, тем эффективнее будет происходить его психоэмоциональное и психофизиологическое состояние.

Б.П. Рева в работе «Культура музыкального восприятия школьников: динамика становления» пишет о том, что в социологических исследованиях последних лет отмечается падение интереса школьников к классической музыке, отдается предпочтение развлекательным музыкальным жанрам [9, с. 14].

В статье «Учебник как средство музыкального образования младших школьников (дидактический аспект)» авторы Ананченко Г.В. и Гущенко Ю.В. [4, 298] отмечают, что содержание образования в школе представляет собой целенаправленную систему знаний, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Программа по музыке для общеобразовательных школ «К вершинам музыкального искусства», разработана кандидатом педагогических наук, старшим научным сотрудником Института художественного образования РАО (г. Москва) Мариной Станиславовной Красильниковой. Решением Коллегии Министерства образования Республики Марий Эл от 22.10.2002 года данная программа одобрена и рекомендована к внедрению в учреждениях общего и дополнительного образования республики. Эта программа, с одной стороны, опирается на богатейшие традиции отечественной музыкальной педагогики, а с другой – ориентирована на качественно новый уровень музыкально-творческого развития школьников, «интеграции» личности ребенка в мировую и национальную культуру. Задача программы – дать детям возможность, постигая шедевры наиболее развитых жанров и форм музыки, творчески присваивать ее высшие художественные ценности. Сегодня уже можно говорить о доступности школьникам нового содержания музыкального образования и одновременно об огромных неиспользованных резервах современной музыкальной педагогики. Этот вывод особенно важен при разработке стратегии подготовки будущих учителей музыки, поскольку профессиональная компетентность учителя – залог «завоевания» им новых вершин в теории и практике музыкального воспитания школьников, а главное – в музыкальном и личном развитии его учеников [7].

Новые педагогические технологии, реализуемые в программе, способствуют раскрытию личностного потенциала каждого учащегося. Программа призвана ввести школьников в мир большого искусства, научить любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров.

Основными установками программы являются:

- развитие эмоционально-ценностного отношения к музыке на основе интуиции, фантазии и воображения ребенка;
- развитие музыкального мышления на основе принципа симфонизма, обес-

печивающего адекватность постижения внутреннего строения, драматургии и формообразования произведений наиболее развитых жанров и форм;

- рассмотрение целостного музыкального произведения в качестве главной составляющей содержания музыкальных занятий;

- расширение музыкального творчества школьников до «воссоздания» крупных музыкальных как целостных явлений с позиций композитора, исполнителя, слушателя;

Основу содержания программы составляют вершинные достижения отечественной и мировой музыкальной классики, изучаемые учащимися целиком, а не фрагментарно.

Введение учащихся в мир высокой музыки осуществляется в программе системой методов, направленных на постижения интонационно-образной, временной природы музыкального искусства: метод воссоздания шедевров, метод порождающего анализа, метод современной педагогической хейромании (руководство), метод пластического интонирования и метод симфонической палмограффии («записывающая рука»).

Явление пластического интонирования давно известно в музыкальной педагогике, однако, в каждом случае мы встречаемся с его самостоятельными модификациями. Еще в начале 20-го века швейцарский педагог-музыкант Э. Жак - Далькроз разработал систему ритмического воспитания, в основе которой лежит развитие музыкального слуха посредством движений. Эта система пользовалась популярностью в России. Позже Карл Орф, З. Кодай, Б. Тривков, В. Коэн, Б.Л. Яворский, Н. Гродзенская, Н.П. Збруева и другие разработали методические основы музыкально-ритмического воспитания.

В программе «К вершинам музыкального искусства» пластическое интонирование используется при изучении и исполнении крупных симфонических произведений и неразрывно связано с новой системой графической записи, которая помогает детям ориентироваться как в целом произведении, так и в частях, разделах, темах, видеть различие и сходство музыкальных образов. Графика передает большую информацию о мелодии, фактуре: не только звуковысотность, ритм, штрихи, динамику, но и строение тем, фразировку, наглядное развитие музыки и даже характер героев.

Такая «музыкальная запись» способствует развитию ладового слуха, как внешнего, так и внутреннего. Дети могут воспроизводить произведение голосом в любой удобной им тональности, а также исполнять музыкальные темы, выходящие за рамки их голосового диапазона, перенося мелодию или часть ее в доступную для пения зону. «Музыкальными инструментами» становятся руки детей – то скрипкой, то флейтой, то барабаном, то трубой. Поэтому пластическое интонирование соединяет в себе и движение, связанное с игрой на инструменте, и пение, а значит и внешний, и внутренний слух. Метод пластического интонирования дает возможность учащимся почувствовать музыку «изнутри»; через дыхание, связки, мышцы; исполнять развитые симфонические произведения, интонируя, «пропевая и проговаривая» руками мысль, развертывающуюся последовательно от начала до конца произведения.

Целостное постижение крупных музыкальных произведений в процессе музыкальной деятельности обуславливает активное влияние высокой музыки на духовный мир ребенка, формирует потребность школьников в самостоятельном общении с классикой вне школы, и шире – влияние подрастающего поколения на развитие музыкальной культуры общества.

Для выявления соотношения между классической и современной по-

пулярной музыкой в предпочтениях учащихся контрольного класса, обучающихся по программе «Музыка» и экспериментального класса, которые обучаются по программе «К вершинам музыкального искусства» нами была использована методика «Мои любимые музыкальные произведения». По этой методике можно было выявить ценностные ориентации обучающихся, интересы младших школьников сформированных в процессе музыкальных занятий. В экспериментальных классах предпочтение отдают классической музыке 72% опрошенных, а в контрольном классе – 34%. В контрольном классе среди любимых произведений преобладает - песенный жанр, который дети слышат в основном в средствах массовой информации. Из этих ответов можно предположить, что обучение на уроках музыки по программе «К вершинам музыкального искусства» оказывает существенное влияние на развитие музыкальных вкусов и интересов младших школьников к классической музыке. Обратимся к результатам ответов, проведенных по методике «Мои любимые музыкальные произведения». Данные рисунка 1 показывают, что в контрольных классах школьники назвали втрое больше разных музыкальных произведений, чем в экспериментальных классах.

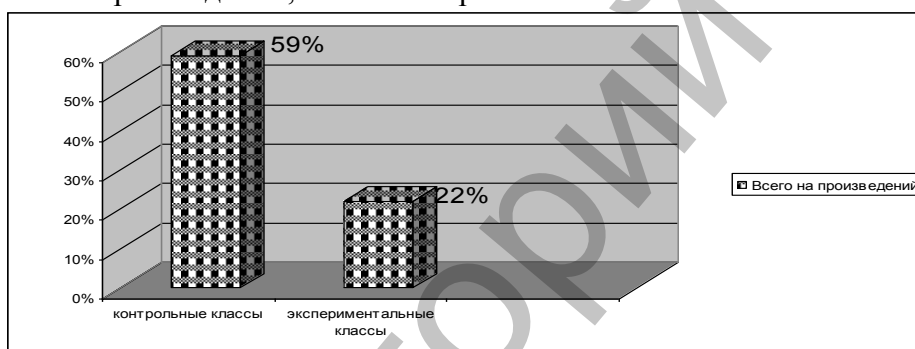


Рисунок 1 – Результаты ответов контрольного и экспериментального классов.

Вместе с тем, названные произведения существенно различаются по своим качественным характеристикам. В контрольном классе назвали 66% опрошенных произведения популярной музыки, песни, а произведения классической музыки - 34%. В экспериментальном классе – 28% опрошенных предпочитают популярную музыку, а 72% - произведения классической музыки. Это можно увидеть на рисунке 2.

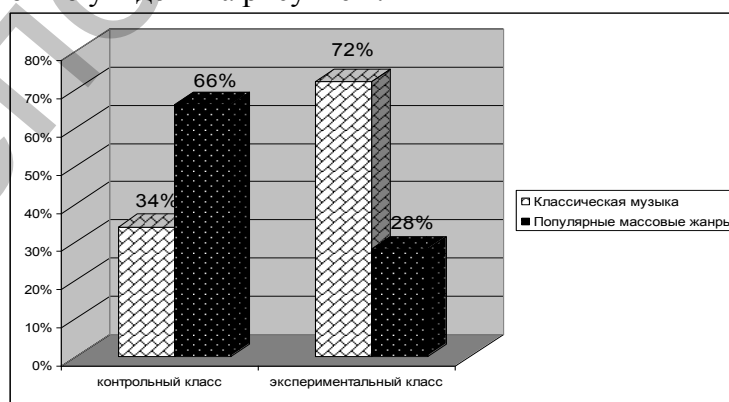


Рисунок 2 – Результаты сравнительных данных контрольных и экспериментальных классов

Результаты ответов подтверждают эффективность работы по программе «К вершинам музыкального искусства» М.С.Красильниковой, ис-

пользующей современные музыкально-педагогические технологии в развитии интереса младших школьников к классической музыке.

#### Список цитированных источников

1. Абдуллин, Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки / Э.Б. Абдуллин. – М., 1991. – 405 с.
2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М., 1983. – 123 с.
3. Асафьев, Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев. – М.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Гуценко, Ю.В. Учебник как средство музыкального образования младших школьников (дидактический аспект) \ Ю.В. Гуценко, Г.В.Ананченко \ Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов. – 2010. – вып.2. – 335с.
5. Кабалецкий, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалецкий. – М.: Музыка, 1994.- 405с.
6. Красильникова, М.С. Методические рекомендации к уроку музыки в общеобразовательной школе / М.Е. Красильникова. – М.: Музыка, 1971.- 657 с.
7. Красильникова, М.С. Программа. К вершинам музыкального искусства / М.С. Красильникова. – М.: Музыка, 2000. – 45 с.
8. Петрушин, В.И. Развитие музыкальности / В.И. Петрушин. – М.: Просвещение, 2000. – 406 с.
9. Рева, Б.П. Культура музыкального восприятия школьников: динамика становления \ Б.П. Рева \ Музыка в системе общего музыкального образования: Сб. научных статей. – 2004. – 112 с.
10. Школяр, Л.В. Обновление содержания музыкального образования / Л.В. Школяр \ Искусство в школе. – 1924. - №2. – С.59.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Семенова Т.В., 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Карташев С.А., кандидат педагогических наук,  
доцент

Особое значение в музыкальной педагогике отводится проблеме музыкального восприятия, потому что восприятие является результатом активной позиции слушателя. Эта проблема исследовалась И. Белобородовой, В. Медушевским, Н. Ветлугиной, О. Апраксиной, А. Баренбоймом, Е. Критской, А. Ростовским, М. Красильниковым, Л. Горюновой, Н. Гродзенской, В. Ревой и др. Проблема восприятия музыки – одна из наиболее сложных из-за субъективности этого процесса.

Музыкальное восприятие — это процесс познания музыки, в котором активную роль играет личность самого слушателя, его творческий потенциал. «Слышать так, чтобы ценить искусство, — писал Б.В. Асафьев, — это уже напряженное внимание, значит, умственный труд. Научить восприятию музыки трудно, но можно и нужно говорить о воспитании культуры музыкального восприятия, о его развитии у детей» [1].

Музыкальное восприятие понимается в педагогике музыкального образования как процесс отражения, становления в сознании человека музыкального образа.

Исследуя сущность и структуру музыкального восприятия, этапы его становления и развития, В. К. Белобородова заложила основы теоретического понимания путей и способов его развития в музыкально-педагогическом

процессе. К важнейшим характеристикам музыкального восприятия она относит такие его свойства, как эмоциональность, образность, осмысленность, ассоциативность, избирательность, вариативность, целостность. При этом выделяются три стадии восприятия музыки: первая из них характеризуется большей или меньшей диффузностью, смутностью, неделимостью, что характерно для начального знакомства детей с музыкальным произведением; на второй стадии (при повторном слушании музыкального произведения) происходит процесс углубления в его содержание, своеобразное «рассматривание», «ощупывание» его ухом и мыслью, выделение наиболее ярких и интересных особенностей, осознание выразительности отдельных элементов музыкальной речи; на третьей стадии восприятия музыки вступает во взаимодействие целостное эмоциональное впечатление от музыки, полученное при первом слушании, и осмысленное ее восприятие, которое стало возможным после проведенного анализа [2].

Значительный вклад в разработку системы развития педагогического руководства музыкальным восприятием у детей внес Б.В. Асафьев. Он выделил два основных подхода к педагогическому руководству музыкальным восприятием, назвав их наблюдением и наведением внимания. Суть наблюдения состоит в акцентировании внимания слушателей на характере движения музыки, выделения стадий и интенсивности интонационного развития, силы напряжения, разнообразия форм, жанровых проявлений, средств художественной выразительности и других особенностей музыкального искусства. В процессе работы необходимо проявлять чувство меры в выборе художественных произведений для слушания. То, что иной раз кажется особенно ценным педагогу или рекомендовано программой, не всегда вызывает интерес у ребенка. Надо учитывать уровень художественной подготовки и музыкальных предпочтений школьников, избегая, по возможности, безвольного эстетического созерцания. Поскольку «проникновение во внутреннюю структуру музыки» - сложный процесс, ему нужно специально учить. Просто слушание музыки, никак не организованное, не направленное, мало что даст человеку – ему нужны различные знания и осознанный опыт восприятия [4].

В практике музыкального воспитания накоплен богатый опыт анализа музыкальных произведений на уроке музыки, даны полезные методические рекомендации. «При пояснении исполняемых произведений следует особенно позаботиться о том, чтобы у детей не возникало упрощенных представлений о музыке как об искусстве, задачей которого является лишь описывать и иллюстрировать. Задача пояснений — углубить, закрепить и сделать более осмысленными музыкальные впечатления детей» [3]. Н.Л. Гродзенская подчеркивала, что учителю необходимо ясно видеть конечную цель анализа — помочь школьникам глубже воспринять произведение, эстетически его пережить и оценить. Дети должны установить, какая эта музыка, какие чувства и переживания выражает, какими способами этого достигает.

На первом этапе восприятия учитель должен направить внимание детей не на отдельные стороны произведения, но на сам процесс движения музыки, его организацию и динамику. При повторных прослушиваниях слово учителя должно наводить на раскрытие выразительных средств, которые особенно ярко характеризуют художественный образ, являются ведущими. Не следует искать в непрограммном произведении тождественного музыке программного содержания. Во-первых, это отвлекает слушателей от основного содержания, они увлекаются картинками, которые им рисует воображе-

ние, и уже плохо слушают музыку. Во-вторых, школьники начинают мыслить предметными образами, несвойственными музыке.

Организацию слушания музыки следует начинать с образцов доступных и понятных детям. Чаще всего подобные сочинения характеризуются как популярные, программно-иллюстративные, монотематические, с ярко выраженной мелодией, непродолжительные по звучанию. Следует отметить, что наряду с отдельно взятыми произведениями эффективно использовать музыкальные коллекции. Такой опыт описан в исследованиях И. Белобородовой, Н. Гродзенской.

Прежде всего и больше всего дети слушают произведение. Кроме того, они, в буквальном смысле слова, рассматривают объект — нотную запись. Наконец, в наблюдение включается деятельность: в некоторых случаях — танец, пение. Как показал наш опыт, при таком наблюдении дети учатся не только констатировать существование тех или иных различий в сходных произведениях, но и понимать, в чем они заключаются и чем они вызваны (в тех случаях, когда это доступно).

Например, очень интересной для наблюдения может оказаться «коллекция птиц» (в частности, «лебедей»), потому что они все написаны в медленном темпе и кое-что из этой музыки можно спеть по нотам. Что же оказалось между ними общего? Все лебеди, спокойно, безмятежно плывущие, изображены мелодиями нисходящими, у всех плавная, певучая мелодия, сопровождение изображает движение воды.

Сен - Санс „Лебедь”



А какая же между ними разница? В тех случаях, когда это не просто лебеди, а превращенные в лебедей люди, пережившие какое-то горе, мелодия меняется. Она уже не нисходящая, а восходящая. В ней передается какое-то волнение, напряжение («Лебединое озеро», «Садко»).

Н. Римский - Корсаков «Садко»



4\*

51

Н. Римский-Корсаков „Сказка о царе Салтане”



Проблема «узнавания», привлекающая в настоящее время ученых многих областей науки, имеет прямое отношение и к развитию восприятия музыки. Существенные признаки явления лучше всего обнаруживаются при сопоставлении нескольких сходных объектов. Сопоставление по сходству позволяет выяснить существенные признаки данного, например, жанра.

При первом восприятии музыкальной коллекции решаются две основные задачи. Одна из них заключается в активизации потребностей детей в слу-

шании музыки определенного типа. Вторая - предусматривает развитие устойчивых ассоциативных представлений, соответствующих художественному содержанию коллекции. Данные анализа свидетельствуют о прямой зависимости уровня восприятия от повторных прослушиваний произведений коллекции.

В сближении ребенка с музыкальным произведением /коллекцией/ прослеживаются три основные фазы: при восприятии первого произведения коллекции происходит "ознакомление" с ассоциативным полем данного типа музыки; окончание восприятия коллекции характеризуется "просветлением" осознанного эмоционального отклика на нее и, наконец, в результате художественно-педагогического анализа наиболее предпочитаемого произведения возникает "озарение" личностного отношения школьника к воспринимаемой музыке. Весь цикл восприятия художественного сочинения /коллекции/, таким образом, можно представить в виде последовательности: музыкальный звук - интонация - эмоция - ассоциация - целостный образ - личностный смысл - вербальная характеристика произведения /коллекции/ - эстетическая оценка - музыкальное познание бытия.

Организация восприятия музыкальной коллекции включает: 1) объективированное ее составление с учетом принципа сходства эмоционального и образного содержания произведений, степени их популярности, программности и тематизма; 2) вероятностное прогнозирование наиболее предпочитаемого произведения в коллекции; 3) подготовку бесед методом наведения, создания эвристической ситуации, сравнения музыкальных интонаций; 4) разработку методики художественно-педагогического общения с учащимися.

Процесс развития музыкального восприятия у школьников целесообразно проводить поэтапно, включая: 1) определение уровней музыкального восприятия; 2) изучение эстетических потребностей и музыкальных предпочтений; 3) использование методики развития художественно-образных представлений в процессе восприятия музыки.

Развитие музыкального восприятия является важным фактором в эстетическом воспитании младших школьников. Эффективность данного процесса обусловлена рядом средств педагогического воздействия, среди которых могут быть выделены: а) формирование потребности детей в восприятии музыки; б) активизация художественно-образных представлений, нормативный уровень которых обусловлен наведением внимания учащихся на лично-значимые элементы музыкального содержания; развитием ассоциаций художественного типа и трансформацией их в устойчивый художественный образ.

Важно воспитать у детей способность понимать музыку как язык эмоций, умение наблюдать за их выражением. Именно через эмоции она связана с социумом, окружающей действительностью, жизнью человека. Музыка не статичное явление, она движется, ей присущ динамизм. Поэтому восприятие должно направляться не на отдельные свойства и проявления, а на их взаимосвязь, сопряженность, взаимообусловленность, то есть на сам процесс движения, его организацию и динамику.

Список цитированных источников

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.; Л., 1973.
2. Белобородова И. В. Музыкальное восприятие школьников. — М., 1993.
3. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. — М., 1969.
4. Рева В. Восприятие музыки школьниками. — Мн., 2000.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Синкевич Е.И., 4 курс, Александрова С.А.,  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Научный руководитель: Александрова С.А., магистр искусствоведения

Актуальность выбранной темы определяется общественной потребностью в личности, обладающей высоким уровнем духовного и интеллектуального развития. Это обуславливает необходимость научного и целенаправленного подхода к её формированию, а также потребность в разработке, апробации и внедрении методик, способствующих формированию музыкальной культуры учащихся как части их духовной культуры.

Для осуществления успешного учебно-воспитательного процесса на уроках музыки очень важно, чтобы младшие школьники испытывали потребность в музыкальном развитии. Так именно она стимулирует учащихся к активной деятельности в области музыкального искусства. Вместе с тем, анализ научной и методической литературы, а также педагогической практики показал, что проблема формирования потребности в музыкальной деятельности, в особенности в младшем школьном возрасте, изучена недостаточно.

Для нашего исследования было важно определить структуру потребности в музыкальной деятельности у учащихся начальной школы. Термин «потребность» широко используется в различных сферах науки как самостоятельно, так и в качестве дополнительного в различных сочетаниях. Проанализировав определения термина «потребность» В.В. Юрчука, А.Г. Маклакова и В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломоносова мы выявили ряд общих черт, а также некоторые отличия в подходах к раскрытию сущности данного понятия. В нашем исследовании мы опираемся на определение, данное В.В.Юрчуком, поскольку, на наш взгляд, оно дает наиболее полное представление об этом явлении. Таким образом, мы рассматриваем потребность как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности [1; 496].

Согласно В.В. Юрчуку, потребность выступает как такое состояние личности, благодаря которому осуществляется регулирование поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли человека. Поскольку процесс удовлетворения потребности выступает как целенаправленная деятельность, потребности являются источником активности личности. Выделяют два этапа в процессе развития каждой потребности. Первый этап - это период до первой встречи с предметом, который удовлетворяет потребность. Второй этап - после этой встречи.

Как правило, на первом этапе потребность для субъекта оказывается скрыта, «не расшифрована». Человек может испытывать чувство какого-то напряжения, но при этом не отдавать себе отчета в том, чем это состояние вызвано. Со стороны поведения состояние человека в этот период выражено в беспокойстве или постоянном поиске чего-либо. В ходе поисковой деятельности обычно происходит встреча потребности с ее предметом, которой и завершается первый этап «жизни» потребности. Процесс «узнавания» потребностью своего предмета получил название опредмечивания потребности.



В акте опредмечивания рождается мотив. Мотив и определяется как предмет потребности, или опредмеченная потребность. Именно через мотив потребность получает свою конкретизацию, становится понятной субъекту. Вслед за опредмечиванием потребности и появлением мотива поведение человека резко меняется. Если ранее оно было ненаправленным, то с появлением мотива оно получает свое направление, потому что мотив - это то, ради чего совершается действие. Как правило, ради чего-то человек совершает много отдельных действий. И вот эта совокупность действий, вызванных одним мотивом, и называется деятельностью, а конкретнее - особенной деятельностью, или особенным видом деятельности. Таким образом, благодаря мотиву мы вышли на высший уровень структуры деятельности в теории А.Н. Леонтьева - на уровень особенной деятельности.

Одной из самых главных особенностей человека является то, что он способен трудиться, а любой вид труда является деятельностью. А.Г. Макалов определяет понятие «деятельность» как динамическую систему взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью» [2; 122]. Любой простейший акт деятельности является формой проявления активности субъекта, а это означает, что любая деятельность имеет побудительные причины и направлена на достижение определенных результатов.

Психологический словарь под редакцией В.В. Давыдова дает определение термина «деятельность» как активного взаимодействия живого существа с окружающим миром, в ходе которого оно целенаправленно воздействует на объект и за счет этого удовлетворяет свои потребности [3; 91]. Потребность в музыкальной деятельности характеризуется: активным включением в музыкальную деятельность (активным стремлением к усвоению знаний), эмоциональной отзывчивостью на музыку, проецированием накопленного опыта, стремлением к самовыражению средствами музыки.

Активное включение в музыкальную деятельность (активное стремление к усвоению знаний) определяется наличием в процессе деятельности заинтересованного взгляда у ребенка, стремлением ответить на вопросы, проявлением инициативы в музыкальной деятельности. Так, например, при знакомстве учащихся 3 класса с песней «Тень-тень, потетень» (муз. В. Калининкова, сл. народные) в процессе педагогического наблюдения мы выявили, что детям данное произведение понравилось, так как они с огромным удовольствием и заинтересованностью исполняли песню. При инсценировке песни учащиеся проявили инициативу быть не только героями данного произведения, но каждый из них придумал свои движения и менял тембр голоса, в соответствии с характером персонажа при исполнении.

Эмоциональная отзывчивость на музыку характеризуется сознательным и внимательным восприятием музыки; стабильным развитием музыкального чувства, тонкости эмоционального проникновения в сфере музыки; неизменным наличием интереса к выявлению связей между уроками музыки и жизнью; высокой степенью потребности в общении с искусством; возможностью почувствовать себя внутренне сопричастным процессу музыкального творчества, воплощению художественного образа.

Проецирование накопленного опыта выражается в устойчивом желании высказать свое эстетическое суждение о музыке, активном поиске ассоциативных связей, а также в умении сопоставить собственные жизненные

эмоций с художественными. Так, при первоначальном знакомстве с музыкальными произведениями П.И.Чайковский «Болезнь куклы» и «Новая кукла» из сборника фортепианных пьес «Детский альбом» - что представляли, что напомнило. При слушании пьесы «Болезнь куклы» дети вспоминали о потере своей любимой игрушки, что им было больно и неприятно. При прослушивании пьесы «Новая кукла» - у детей на лице можно было заметить улыбку, радость. Учащиеся говорили о своих эмоциях, когда им родители дарили новую игрушку. Кто-то из них первые дни даже спал с игрушкой, кто-то приносил её с собой в ранце.

Стремление к самовыражению средствами музыки определяется активным включением в музыкальную деятельность на уроке музыки; ярко выраженным желанием быть композитором, слушателем и исполнителем; позитивным настроением выполнения творческих заданий; активным исполнением произведения в своей манере, в своем стиле.

Первый этап экспериментальной работы по формированию потребности в музыкальной деятельности заключался в определении исходного уровня её сформированности у младших школьников. Наше исследование проводилось в УО «Кировская средняя школа» в начальных классах.

Предварительно, мы проанализировали существующую документацию в учреждении образования (УО «Кировская средняя школа») (годовой план, календарные планы классных руководителей и учителя музыки), посетили ряд уроков музыки, провели беседу с педагогами данного учреждения с целью анализа существующей педагогической ситуации в вышеуказанных группах по формированию потребности в музыкальной деятельности у младших школьников. В результате беседы было выявлено, что большинство педагогов затрудняются полноценно раскрыть сущность понятий «потребность», «потребность в музыкальной деятельности», определить цели, задачи и методы по их развитию в младшем школьном возрасте в процессе занятий и повседневной деятельности. Как следствие во многих планах воспитательно-образовательной работы учителя музыки и классных руководителей задачи, направленные на формирование потребности в музыкальной деятельности не отражены в содержание работы с младшими школьниками.

В процессе наблюдения за детьми на уроках музыки, мы выявили, что уровень сформированности потребности в музыкальной деятельности у большинства учащихся соответствует среднему уровню, однако потенциал педагогического руководства процессом формирования потребности в музыкальной деятельности не исчерпан и требует целенаправленной работы педагога по специальным методикам.

Список цитированных источников:

1. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. - Минск: Современное слово, 1998. – 768 с.
2. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для ВУЗов / А.Г. Маклаков. – Москва: Издательский дом "Питер", 2008. – 583 с.
3. Давыдов В.В. Психологический словарь / В.В. Давыдов. – Москва: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР, 1983. – 448 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Султанова Р.Р., Россия, Казань, ТГГПУ, соискатель  
Научный руководитель: Салитова Ф.Ш., доктор педагогических наук,  
профессор

На современном этапе развития российского общества особенно актуальна задача формирования духовной культуры подрастающего поколения. Достаточно важный ее аспект – музыкальное воспитание. В этой связи возникает необходимость рассмотрения самого понятия «воспитание». Данной проблеме посвящены труды И.Ф. Харламова, Б.Т. Лихачева, П.И. Пидкасистого и др. В их исследованиях воспитание рассматривается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, системе социальных норм и учреждений, духовных ценностях, а также, в совокупности, отношении людей к природе, между собой и к самим себе.

Воспитание определяет развитие человека. Ребенок формируется воспитанием и обучением, в процессе которого происходит расширение круга и усложнение форм его взаимоотношений с окружающей действительностью, другими людьми.

Основные требования к содержанию, методам и организации воспитательного процесса, сформулированные И.П. Подласым, выражаются в следующих принципах воспитания:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитании;
- гуманизация воспитания;
- личностный подход;
- единство воспитательных воздействий [2, 40–41].

Эти принципы предполагают выполнение следующих условий:

— во-первых обязательность, т.к. несоблюдение, игнорирование и систематическое нарушение принципов, ведет к снижению эффективности воспитательного процесса, подрывает его основы;

— во-вторых комплексность, поскольку в процессе воспитания личность ребенка формируется не по частям, а в целом и для этого компоненты воспитательного процесса должны быть взаимосвязанны и объединены общностью целей, задач, содержания форм и методов; комплексный подход требует сочетания индивидуальных, групповых и массовых форм организации обучения;

— в-третьих равнозначность, т.е. принципы воспитания не делятся на главные и второстепенные и применяются одновременно.

— Следующей важной категорией является метод воспитания. Это путь достижения заданной цели воспитания. В настоящее время, как считает И.П. Подласый, наиболее объективной и удобной является классификация методов воспитания на основе направленности:

- 1) Методы формирования сознания личности (убеждение).
  - 2) Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение).
  - 3) Методы стимулирования поведения и деятельности (мотивации)
- [2, 104].

В последние годы взгляды на содержание воспитательного процесса быстро и радикально менялись. Приоритет завоевал курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания.

Перечисленные идеи и принципы воспитания полностью совпадают с содержанием воспитательного процесса в системе дополнительного образования. Искусство своей образностью активно воздействует на сознание, чувства, волю людей и играет огромную роль в жизни общества. Все его виды и жанры имеют большое значение в эстетическом воспитании. Воспитание средствами искусства всегда привлекательно и действенно.

Неотъемлемой частью эстетического развития человека является музыкальное воспитание. Музыка сопровождает его с ранних лет. На произведениях композиторов-классиков воспитаны многие поколения эстетически развитых людей. Проблемы музыкального воспитания рассмотрены в трудах Ю.Б. Алиева, Д.Б. Кабалева, Н.А. Терентьевой, Э.Б. Абдуллина и др.

В педагогике музыкальное обучение и воспитание трактуются как процесс организованного усвоения основных элементов социального опыта, превращенных в различные формы музыкальной культуры. Под этим понятием подразумевается сложное интегративное образование, включающее: умение ориентироваться в различных музыкальных жанрах, стилях и направлениях; знания музыкально-теоретического и эстетического характера; высокий музыкальный вкус; способность эмоционально откликаться на содержание тех или иных музыкальных произведений; также, наличие творчески-исполнительских навыков – пения, игры на музыкальных инструментах.

Процесс обновления музыкального образования в Российской Федерации начался ещё в 90-х годах прошлого века. Происходило обогащение репертуара посредством фольклора, духовной музыки, усиления роли импровизации, пластического интонирования. Однако, как считает Л.В. Школяр: «Современное музыкальное образование, чтобы стать действительно современным, нуждается не только в обновлении своего содержания, но и в коренном пересмотре своих основ» [1, 4]. Следовательно, без изменения педагогической технологии – качество образования не улучшить. Деятельность педагога-музыканта должна четко прогнозироваться. Преподавателю должен заранее предвидеть результаты, предварительно определяя программу формирования модели личности, выстраивая адресные творческие цели и задачи на каждом возрастном этапе.

В современных условиях, благодаря развитию музыкальной индустрии, вкусовые пристрастия детей и подростков в области музыки формируются, главным образом, под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками, что приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного эстетического качества, рассчитанных на невзыскательность и легкость восприятия. В то время как классическая, народная и современная академическая музыка, а также произведения джаза и рок-музыки, несущие смысловую нагрузку, остаются за пределами внимания подростков.

Тенденция к бездумному и поверхностному восприятию музыки обусловлена потерей общественного интереса к классическому музыкальному наследию. Поэтому, в процессе музыкального воспитания и образования, особенно важно поднять престиж классической музыки согласно лучшим

традициям отечественной музыкальной педагогики. Это поможет привить детям истинное познание музыки как глубоко действенного процесса, когда её не просто слушают, а слышат и активно сопереживают.

В интересах музыкального развития детей и подростков, следует больше вовлекать их в соучастие в событиях театрально-музыкальной и концертной жизни страны и региона. При этом, для пробуждения у обучаемых способности к аналитической, критической и теоретической деятельности, важно проводить с ними диспуты, дискуссии по поводу радио- и телепередач, публикаций в прессе, прослушанных записей, спектаклей и концертных программ.

Стратегической линией современного музыкального воспитания является реализация в образовательном процессе культурного потенциала регионов. Регионализация является условием и средством решения культурно-воспитательных и духовно-нравственных задач. Однако сложность решения данной проблемы заключается в недостаточной информированности преподавателей музыки о культурных традициях и историческом прошлом своего региона.

В музыкальной культуре Республики Татарстан накопился значительный пласт авторского песенного творчества, впитавший в себя фольклорные традиции. Эти мелодии звучат в школах республики и в будни, и в праздники. Поэтому необходимость изучения и объективной оценки этого широко бытующего пласта музыкальной культуры в детских музыкальных школах и школах искусств бесспорна.

Значительную роль в освоении детьми и подростками музыкальной культуры своего региона могут оказать отдельные и, особенно, абонементные концерты, циклы концертов-лекций с участием известных творческих коллективов, музыковедов и исполнителей Татарстана, проводимые в Татарской государственной филармонии им Г. Тукая и Большом концертном зале им. С. Сайдашева: «Музыкальная шкатулка», «Интересные музыкальные знакомства» и др.

В Татарстане наиболее активно способствуют музыкальному просвещению детей и юношества такие творческие коллективы и организации республики, как Государственный симфонический оркестр, Государственный оркестр народных инструментов, Филармонический эстрадный оркестр, Государственный ансамбль фольклорной музыки, отдел оперной и камерной музыки Татарской филармонии.

Процесс музыкального воспитания не ограничивается влиянием на духовное развитие, эстетическое сознание, художественно-творческое воспитание учащихся. Он также способствует развитию профессиональных и социально-значимых качеств и свойств личности, таких, как профессиональная мобильность, организаторские способности, предприимчивость, инициативность, упорство, трудолюбие, усидчивость и т.д.

У преподавателя музыкальных дисциплин, работающего в системе дополнительного образования, множество функций, но все они сводятся к главной цели – становлению творческой личности. Здесь огромную роль играет индивидуальный подход, обусловленный спецификой музыкальных занятий и обеспечивающую уникальную обратную связь между учителем и учеником. Например, гибкая система обучения в классе фортепиано находит свое отражение в дифференциации учебных программ и технических требований. Учащиеся, достаточно хорошо владеющие навыками определённого

вида музыкальной деятельности (игра на инструменте, чистое интонирование, хороший ритмический слух и т.д.), обучаются по программам «А» и «Б», где на каждой ступени учебного процесса наличествуют довольно жесткие требования к уровню сложности исполнения музыкальных произведений или творческих заданий. Для слабых учащихся, не справляющихся с требованиями вышеуказанных программ, разработаны облегченные требования. Они, с согласия родителей, переводятся в класс «общего музыкального развития», где каждый из них занимается в соответствии со своим уровнем музыкальных способностей. Такой индивидуализированный подход позволяет значительно оптимизировать учебный процесс, сохранять психологическое здоровье детей. Сегодня, совершенствуя формы и методы занятий в системе современного дополнительного музыкального образования, следует не только использовать передовые технологии, но и опираться при их внедрении на следующие этапы:

1) подготовительный – нацелен на создание у учащихся установки на восприятие музыки с использованием знакомого музыкального материала;

2) обучающий (информационно-познавательный) – предполагает ознакомление учащихся с основными музыкальными жанрами, стилями и направлениями; формирование у них установки на восприятие содержания произведений академической, народной и массовой музыки, эмоционально-оценочного отношения к музыкальным ценностям;

3) развивающий (активно-творческий) – направлен на приобщение учащихся к активной музыкальной деятельности на уроке и вне урока (концерты, беседы, конкурсы, фестивали и т.п.).

Возрождение достойного отношения к высокому музыкальному искусству во многом может и должно опираться на преемственные связи с положительными тенденциями прошлого. Позитивная роль музыки в развитии социально и профессионально значимых качеств личности подтверждает, что от решения проблем музыкального воспитания будет зависеть не только повышение уровня эстетического развития новых поколений, но и в целом, рост духовности современного социума.

Список цитированных источников

1. Музыкальное воспитание в школе: Учебник для студентов музыкальных факультетов и отделений высших и средних педагогических заведений / под ред. Л.В. Школяр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2: Процесс воспитания.

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Чжан Хуэйтун, 4 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
Субботняя А.Г., ст. преподаватель кафедры музыки  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Китай – страна с древней культурой, многовековой историей и богатыми традициями. Традиция – это передача духовных ценностей от поколения к поколению [2, с. 216]. Современная китайская культура впитала в себя национальные традиции, накопленные тысячелетиями. Именно глубокие корни, преемственность и ментальность китайского народа нашли прелом-

ление в различных видах искусства, педагогике, в том числе музыкальном образовании. Вопрос о влиянии музыкального воспитания на развитие личности изучался многими мыслителями, философами, педагогами и музыкантами. Китайские ученые считают, что музыка имеет самое непосредственное отношение к нравственности, а также влияет на интеллектуальное развитие человека. Например, Конфуций отводил в своем учении большое место музыке и занимался собиранием народных песен. Он полагал, что музыкальное воспитание делает людей добрыми и душевными. Об эстетической функции музыкального воспитания много спорят ученые. Некоторые из них считают, что основное внимание надо уделять развитию музыкальных способностей, подчеркивая роль умений и навыков. Другие считают, что ценность эстетического воспитания несравнима с собственно интеллектуальным развитием.

В настоящее время музыкальное образование в Китае представляет собой неотъемлемую часть духовной культуры народа, имеет большое значение в деле массового музыкального воспитания, и охватывает десятки миллионов детей и подростков. Китайская музыка вплоть до сегодняшнего дня сохраняет своеобразие и уникальность традиций, накопленных столетиями. И, в то же время, постепенно включается в процесс глобальной эволюции мирового музыкального пространства.

Исключительное место в современном музыкальном образовании в Китае принадлежит фортепианному искусству. На протяжении более чем 100-летнего периода своего существования оно укоренилось в сознании миллионов людей, достигнув значительных высот в исполнительстве, композиторском творчестве, педагогике. Такие фортепианные сочинения китайских композиторов как «Малая флейта пастушка» Хэ Путина, «Удар грома в засушливую погоду» Чэнь Пэйсюна, «Вышивание рамки доски с надписью золотом» Ван Цзяньчжун, «Танец утреннего ветра» Дин Шаньдэ, «Лан Хуахуа» Ван Лисаня, «Кошкерский танец» Шу Фу, «Фестивальная ночь с факелами» Ляо Шэнцзина, «Три вариации Янгуан» Ли Инхая по популярности у китайской публики можно сравнить с «Временами года» и «Детским альбомом» П.И. Чайковского и «Лирическими пьесами» Э. Грига, пользующимися известностью во всем мире.

Фортепианная музыка Китая сформировалась в самостоятельную область музыкального творчества. Однако необходимо отметить, что многочисленные интереснейшие факты и историко-хронологическая информация, касающаяся этого вопроса, в целом остаются неизученными.

Китайское фортепианное образование в своем развитии прошло несколько этапов. В ранний период китайские музыканты-педагоги, которые получили подготовку за границей либо на родине у иностранных учителей, пользовались традиционными пособиями: этюдами К.Черни, упражнениями А. Ганона, сонатинами М. Клементи и проч. С тех пор эти пособия оставались базовыми в учебном репертуаре. К ним постепенно прибавились сочинения разных направлений и эпох, охватывающие весь спектр фортепианной литературы – от классической полифонии И.С. Баха и Г.Ф. Генделя до опусов современных композиторов второй половины XX – начала XXI веков.

На разных этапах эволюции китайского фортепианного образования, начиная с 1920-х годов, создавались специальные учебные музыкальные заведения, в первую очередь, Шанхайская государственная консерватория и Центральная государственная консерватория, которые обращали особое внимание на совершенствование профессионального уровня преподавате-

лей, приглашали иностранных музыкантов-педагогов для обучения игре на различных инструментах, вокалистов и музыковедов с лекциями по истории и теории музыки. Огромную роль в повышении качества педагогического процесса в музыкальном образовании сыграла деятельность представителей русской, советской и белорусской школ, работавших в Китае.

В 80-е годы XX века в связи с началом реформирования китайского общества, быстрым экономическим развитием и ростом жизненного уровня, большое внимание уделяется духовным и культурным потребностям подрастающего поколения. В XX столетии во главу угла ставится повышение качества образовательного процесса. В связи с этим происходит активизация фортепианного обучения с включением разнообразных учебных пособий, в том числе переводных. «Фортепианный бум» последнего десятилетия XX века вызвал к жизни множество детских и юношеских конкурсов, охвативших буквально всю страну. Возможность получения дополнительных баллов при поступлении в ВУЗ, с одной стороны, стимулировало процесс дальнейшего профессионального роста фортепианной культуры, с другой, привело к «натаскиванию» юных музыкантов, из года в год «зубрящих» одни и те же фортепианные сочинения.

В XXI веке музыкальное образование приобрело новый смысл. Его социально-художественный статус не может быть проигнорирован, ибо стал одним из краеугольных камней всекитайского национального образования. В целом, музыкальное образование должно быть своего рода эмоциональным образованием, которое сосредоточено на синтезе морального, интеллектуального, физического аспектов гармоничного развития личности. Место музыки в этом процессе исключительно велико. Интерес к ней может стимулировать и поддерживать желание к творческой самореализации, воспитывая позитивные человеческие качества. Исключительная роль в этом процессе отводится фортепианному обучению. В современном Китае игра на фортепиано стала своего рода обязательным предметом, который осваивают не только будущие музыканты разных специальностей, но и будущие слушатели – любители музыки.

Таким образом, будучи одной из важнейших областей национального музыкального искусства, фортепианная музыка и исполнительство Китая тесно связаны со всей национальной музыкальной культурой и отражают характерные особенности ее развития. Это неотъемлемая составная часть многонациональной китайской культуры, опирающаяся на уникальный народно-песенный и инструментальный фольклор, уходящий своими корнями в глубокую древность. В наше время музыкальное образование играет огромную роль в духовном развитии личности и общества. Постепенно профессиональное обучение музыке получило заслуженное признание, было высоко оценено и принято представителями педагогических и искусствоведческих кругов, интеллектуальной элиты современного китайского государства.

#### Список цитированных источников

1. Ван Юйхе. Краткая история современной китайской музыки / Ван Юйхе. – Пекин, 1991. – 127с.
2. Сороко, Э.М., Кикель, П.В. Краткий энциклопедический словарь философских терминов / П.В.Кикель, Э.М.Сороко. – 2-е изд. – Мн.: БГПУ, 2008. – 266 с.
3. Сунь Цзинань. Летопись китайского музыкального образования в период новой истории 1840-2000 гг. / Сунь Цзинань. – Шаньдун, 2004. – 609с.



## ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИСКУССТВА

Ядревская А.В., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Научный руководитель: Карташев С.А., кандидат педагогических наук,  
доцент

Для преподавания искусства актуальнейшее значение имеет сегодня игра, как критерий, отличающий мастерство от ремесленничества, художественность от навязчивого дидактизма. В начальных классах почти любому дидактическому приему может быть приписан игровой характер лишь на том основании, что он связан с движением, ритмом, произведениями детского фольклора (считалками, дразнилками, страшилками и т.п.), атрибутикой и символикой. Однако для самих детей такие приемы и формы работы никогда не будут казаться игрой, если не проявят главных компонентов игровой технологии: полной свободы и заинтересованности детей интригой, тайной, непредсказуемостью результата и возможностью самовыражения, успеха. Игра по принуждению, навязанная педагогом и жестко регламентирующая игровые действия, – это всего лишь имитация, «псевдоигра», выходящая из сферы природного игрового процесса [1;7].

Игровые правила никогда не сковывают творческую свободу ребенка, которая проявляется в импровизационности, соревновательности, фантазиях, артистизме. Заставить заниматься игрой невозможно. Навязанная учителем с серьезными дидактическими целями игра – плохая, ненастоящая, «это тоже скрытая форма принуждения» [3; 83]. Поэтому очень важным для учителя является умение воодушевлять детей на игру, создавать в классе игровую атмосферу сказки, загадки, приключения, тайны, волшебства. Это требует артистизма, интонационно-речевой, пластической, мимической выразительности, способности погружать детей в разные эмоциональные состояния.

Польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак считает, что игра – это возможность ребенка отыскать себя в обществе, в человечестве, во Вселенной. Игра – это первая ступень познания жизни, это тайна и предчувствие «открытия истины», это проекция личности в настоящее и будущее. Один из крупнейших исследователей игры С. Шмаков пишет: «Игра многомерна. Она – деятельность и познание, развлечение и творчество, подражание и общение, отдых и тренинг. Игра всегда художественный образ и драматургическое действие, т.е. некая фабула, интрига, диалоги, монологи, движения, действия и атрибутика... Первое слагаемое игры – наслаждение процессом инобытия, процессом игрового действия, возвышенные переживания, испытываемые при этом удовольствия. Это главный тезаурус игры» [3; 77].

У игры и искусства общие корни. Это родство еще со времен Платона отмечали многие философы, психологи, педагоги, художники. Крупнейшие философы И. Кант и Ф. Шиллер считали игру, как и искусство, эстетической деятельностью. По мнению Шиллера, с красотой можно и нужно играть, ибо она не приемлет утилитарного к себе отношения. Психологи Л.Выготский, Д. Узнадзе, эстетик Г.Рид трактуют игру как художественное творчество ребенка, а игровую деятельность – как механизм формирования его эстетической культуры. Рид называет игру универсальным методом воспитания через искусство.

Много трудов посвятили игре педагоги К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко. В статье «О музыкально-творческих навыках у детей» Б. Асафьев писал, что «ребёнок, испы-

тавший радость творчества даже в самой минимальной степени, становится другим, чем ребенок, подражающий актам других».

Игровой подход в музыкальном обучении не исчерпывается тем или иным количеством игр, применяемых учителем. Он представляет собой многокомпонентную систему организации музыкально-образовательного процесса, структурными элементами которой являются:

- сценарное построение урока, включающее занимательную постановку учебной темы, сюжетную фабулу, интригу, ролевую «партитуру», артистизм учителя;
- метод эмоционально-смысловой драматургии художественно-коммуникативных ситуаций, с помощью которого создается сценарий урока;
- игровые методы;
- игровой репертуар.

В специально направленных играх мы можем и должны решить такие вопросы, как развитие музыкальных способностей. В игре «Я знаю пять названий» учитель оперирует воображаемым мячом и задает любых пять названий (это могут быть фамилии композиторов, средства музыкальной выразительности, музыкальные инструменты и т.п.); игры «Ритмическое эхо», «Дождик» построены на ритмической организации с помощью своего тела (хлопки, шлепки, щелчки) и музыкальных инструментов; просмеяться по заданным учителем звукам мажорного трезвучия на слоги «хи-хи-хи, ха-ха-ха» поможет игра «Смешинка», активизировать артикуляционный аппарат поможет «Игра в слова» [2; 123].

Игр, действительно, очень много. Мы предлагаем игру «Цирк», целью которой является создание условий для формирования представлений о свойствах музыкальных звуков; развитие творчества детей. Музыкально-дидактическая игра «Цирк» представляет собой набор музыкальных игр, создающих условия для развития творчества детей («Картотека звуков»), для формирования представлений о темпе («Кто как ходит?»), о высоте звука («Чей голосок?», «Воздушный гимнаст»), о длительности звука («Слоник - жоглёр», «Кот – прыгун»), о силе звука («Гномики», «Оленёнок»). Учитель может проводить игру по-разному, варьируя музыкальным, художественным, наглядным материалом.

Приведем пример игры «Кот-прыгун». Цель состоит в формировании представления о длительности звуков в процессе их восприятия и воспроизведения. Игровой материал и оборудование: декорация «Цирк», комплект разрезного материала «Цирковые мячики» (элементы двух размеров), плоскостная магнитная фигурка кота; музыкальный инструмент, воспроизводящий звуки различной длительности (фортепиано, цимбалы, губная гармошка или др.). Игровые действия - восприятие и воспроизведение звуков различной длительности. На первом этапе учитель, выступающий в роли ведущего, располагает мячики из разрезного комплекта таким образом, чтобы их чередование (большой - долгий звук, маленький - короткий звук) было метрически организованным. Затем, используя плоскостную фигурку кота, «перепрыгивает» от мячика к мячику, дольше задерживаясь на крупных мячах, моделируя при этом голосом на слог «мяу» длительности звуков на одной высоте. После этого ученик выполняет аналогичные действия.

На втором этапе учитель предлагает ребенку «переставить» мячи на арене цирка в том порядке, в котором «попросит» кот (на музыкальном ин-

струменте поочередно исполняются звуки различной длительности). После прослушивания каждого звука ребенок «выставляет» мячик соответствующего размера. Когда все намеченные мячи «переставлены», ребенок, используя фигурку кота, воспроизводит получившийся ритмический рисунок так же, как и на первом этапе выполнения игры.

В игре ребенок совершенно свободен, поэтому игра противостоит сковывающей дидактике, «заорганизованности» любого вида. Вне тайны, вне свободы она умирает. Игра – это удовольствие, наслаждение самим процессом, конечный ее результат – саморазвитие личности, многообразных реализующихся в игре способностей, собирание ребенком своего «Я».

Таким образом, игровой подход не только естественен для преподавания искусства, он представляется единственно возможной формой введения детей в специфику музыкально-художественной деятельности, и дает бесконечное разнообразие способов проигрывания различных ролей и ситуаций, овладения живыми образными языками искусства.

#### Список цитированных источников

1. Боровик Т.А. Осенняя гамма: методические рекомендации к экспериментальной программе «Искусство. 1 класс». – Минск, 2000.
2. Королева Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография / Т.П. Королева – Мн.: УП «Технопринт», 2003.
3. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

## РЕЧЕВОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Ядревская А.В., 6 курс, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Одной из главных методических идей в работе с детьми для развития музыкального слуха является ритмизированная речь, аспекты которой в своих работах освещали Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.Н. Холопова и др.

Работа над развитием музыкального слуха осуществляется не только певчески, но и через приучение детей с первых шагов к осмысленному отношению к любым проявлениям интонации. В её основе лежит общность выразительных средств речи и музыки, прежде всего ритма.

Чувство ритма универсально. Ритм пронизывает всю нашу жизнь. Мы живем в определенном ритме труда и отдыха, бодрствования и сна, напряжения и расслабления. Наши органы кровообращения, дыхания, система обмена веществ функционируют в определенном ритме. И когда мы заболеваем, это означает, что где-то нарушается ритм нашей жизнедеятельности.

В силу универсальной природы ритма в музыкальных произведениях он, как правило, воспринимается легче, чем мелодия или гармония. Большинство музыкальных ритмов основывается на естественном фундаменте ритмов человеческого организма. И это, прежде всего, ритмы дыхания, сердечных сокращений, ходьбы и бега. Могущество музыкального ритма столь велико, что дало в свое время патетически воскликнуть великому композитору Н.А. Римскому-Корсакову: «И все-таки, главное в музыке – ритм и только он один!» [4;162].

Осознанная интонационно-речевая деятельность влияет на развитие пластичности, гибкости голоса, его диапазона, помогает осознать выразительность голосовых регистров, способствует развитию остроты интонационного слуха, приучает их осмысленно относиться к различным проявлениям интонации и позволяет избежать нежелательного психологического дискомфорта от пения (особенно у детей «гудошников»), плавно и естественно подводя к точному звуковысотному интонированию.

Ритмизированная и озвученная инструментами речь, по сути, является чудесной музыкой. Речевое музицирование открывает большие возможности для овладения детьми начальных классов почти всем комплексом выразительных средств музыки. Учащиеся научаются пользоваться выразительными средствами, общими как для речи, так и для музыки. К ним относятся: темп (агогика), ритм, регистр, тембр, звуковысотный рисунок (линия), артикуляция, штрихи, динамика, тесситура, фактура, фразировка, акцентуация, форма.

Ритмодекламацию (синтез музыки и поэзии) можно определить как музыкально-педагогическую модель, в которой текст не поётся, а ритмично декламируется. Однако исполнение ритмодекламации отличается более чётким произношением и утрированной интонацией. При этом поэтическая звуковая ткань взаимодействует с узорами музыкальных длительностей и пауз, что многократно усиливает эмоциональный эффект от прослушивания и, несомненно, является важным развивающим фактором для ребёнка. До тех пор, пока ребёнок не услышит, как он говорит, и не научится контролировать свою речь, трудно надеяться, что он сможет правильно и выразительно петь.

С помощью ритмодекламации учащиеся могут стать исполнителями (вместе с учителем), например, многих пьес из «Детского альбома» П.И. Чайковского: «Утренняя молитва» и «В церкви», «Мама», «Нянина сказка» и «Баба Яга», «Вальс» и «Неаполитанская песенка». Стихи для ритмодекламации написаны поэтом Виктором Луниным.

Ритмодекламация – одновременно речевая игра, предполагающая творческую свободу в интонационно-ритмическом исполнении текста, и упражнение для исполнения, соинтонирования музыки [1].

В развитии музыкального слуха ребенка, наряду с ритмодекламацией, педагог может использовать разные методы: «рисование голосом» (Т. Боровик), речевая полифония, создание речевой картины или музыкальной партитуры стихотворения, озвучивание стихотворения или картины. Рассмотрим некоторые из них.

Метод «Рисование голосом» основан на понимании и осмысленном использовании учащимися изобразительных свойств («красок») собственного голоса: регистровых, тембровых, динамических, характера звукообразования и звуковедения. Произношение слова-образа опирается на его изобразительное интонирование, тем самым раскрывается музыка слова [2;206]. Как «нарисовать», например, слова «туча» и «рассвет»? Образ тучи предполагает громкое звучание голоса в низком регистре «густым», темным тембром. Воплощение образа в слове «рассвет» потребует совершенно иных интонационных красок – высокого регистра, светлого тембра, неяркой звучности. Метод позволяет проигрывать и развитие образов. Так «солнце» может постепенно опускаться на землю (с каждым произношением слова по-

степенно понижается регистр) или подниматься (с каждым произношением повышается регистр и усиливается звучность).

Отыскивая музыку слова при его выразительном речевом интонировании, учащиеся могут решать и тембровую задачу исполнения музыки слова на выбранном инструменте.

Озвучивание стихотворения и как вариант, создание музыкальной партитуры стиха направлены на развитие музыкального мышления и творческого воображения учащихся. Они представляют собой творческие задания, в которых учащиеся самостоятельно применяют накопленные знания и музыкальный опыт, сначала метод предполагает открытие учащимися музыки в предложенных учителем (или учебником) поэтических текстах, а затем и самостоятельный поиск музыкальных (наполненных звуками) стихотворений.

Наиболее простой способ озвучивания стихотворения связан с созданием в паузах между строками музыкальных иллюстраций, основанных на звукоподражании (инструментальном, речевом, шумовом). Выразительно читая стихи, учащиеся обсуждают их «звуковую палитру» и способы воплощения звуковых образов. Затем определяются исполнители, раздаются инструменты, возможно, проводятся мини-репетиции. Выбираются чтец и дирижер, который будет руководить целостным исполнением. Заканчивается творческий этюд целостным выразительным чтением стихотворения с музыкальными (звуковыми) иллюстрациями между строчками, либо при смене звуковых образов.

Стихотворение можно рассматривать как образную основу для ситуации «Если бы мы были композиторами...». В этой творческой поисковой ситуации учащиеся продумывают образно целесообразные варианты ритмизации стиха, динамический план его исполнения, тембровую инструментовку.

Речевое интонирование – сравнительно новый вид художественной деятельности в отечественной музыкальной педагогике. Богатейший опыт его применения в методиках Карла Орфа, Т. Боровик, Т.Тютюнниковой делает в настоящее время возможным его внедрение в массовую школьную практику, что, безусловно, обогащает урок музыки, расширяет его деятельностную палитру, создает большие возможности для детского творчества.

Развитие творческих способностей ребенка на уроке музыки было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания, так как человек, почувствовавший радость творчества, начинает жить более полной и интересной жизнью, понимает и ценит то, что сделано и создается в этой сфере.

#### Список цитированных источников

1. Боровик Т.А. Звуки, ритмы и слова. Часть – 1. – Мн.: Книжный дом, 1999. – 112 с., ил. – (От слова к музыке).
2. Гришанович Н. Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. — Мн.: Изд-во Юнипресс, 2006. – С. 203-376.
3. Кобачевская С.М. Развитие творческой активности на уроках музыки // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2005. – №6. – С. 46-49.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С. 162-165.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Авдеева В.А.	176	Лазутина Е.И.	83
Александрова С.А.	240	Ланцунцевич Ж.А.	85
Александрова Ю.В.	178	Лапина Т.Р.	89
Алецкая И.А.	4	Линчук М.В.	92
Амосенко М.Е.	6	Липчик Н.П.	95
Ананченко Г.В.	178, 181, 185	Лобус С.Н.	98
Афанасьева О.В.	9	Лышко О.П.	102
Ахметова А.Р.	187	Майкова А.Ф.	106, 110
Барановская Н.М.	15	Максимова К.	226
Батяновская О.П.	11	Марабаева Ю.А.	229
Богданович О.С.	19	Мартинкевич А.В.	113
Болтрушевич В.С.	23	Мartiнович Н.Е.	6, 89
Боровикова Ю.В.	191	Марцун Н.С.	116
Буйкевич О.В.	27	Масько Ю.П.	118
Бычкова И.М.	193	Милютина С.Г.	232
Вержбицкая Т.Н.	32, 61	Новик Н.Ю.	122
Выскварко Т.С.	34	Пименов О.Г.	126
Гимаева Р.Р.	197	Ракецкая Д.В.	130
Голубева Т.В.	200	Ринейская Е.Ю.	133
Голубцова О.В.	35	Савостина О.В.	136
Григорьева Т.А.	43	Салитова Ф.Ш.	203, 226
Дайлидко Д.В.	39	Самохвалова Д.И.	140
Даливеля О.В.	39	Семенова Т.В.	236
Друнк А.В.	43	Сергушин Е.Г.	143
Еремеева Л.И.	46	Сергушин С.Е.	143
Жарикова Н.Л.	50	Симаш О.М.	145
Жолнерович Е.М.	52	Синкевич Е.И.	240
Зарипова Р.	203	Соколова Т.В.	149
Зиберт Е.Р.	207	Стешиц И.Г.	32
Ильюшина А.А.	55	Субботняя А.Г.	246
Казанцева Н.А.	209	Сулим Н.С.	153
Какойченко Е.Ю.	58	Султанова Р.Р.	243
Карташев С.А.	219, 251	Тихонова В.А.	155
Коврикова Е.В.	212	Турок Н.Г.	159
Козловская Н.С.	65	Турченкова Р.Н.	209, 232
Коломийченко А.А.	61	Упеник Т.	162
Комиссарова Н.Ю.	68	Федорова К.И.	165
Комиссарова О.Ю.	72	Хошабаева И.В.	172
Корпущенко А.Ю.	75	Чжан Хуэйтун	246
Косаревская О.В.	216	Шафранская Ю.И.	169
Кулешевич А.Ю.	79	Щербакова С.С.	185
Кущина Е.А.	219, 223	Ядревская А.В.	249, 251
Лавренова Е.В.	181		