

единения. После этого они становятся обязательными в тех вузах, которые курирует это учебно-методическое объединение. Ну и третья группа учебных дисциплин выбирается по решению каждого учебного вуза [3].

Заключение. Пока это проект, не получивший своего утверждения по ряду объективных и субъективных причин. Его принятие должно решить одну из важных задач: заменить модульный принцип построения цикла социально-гуманитарных дисциплин на предметно-дисциплинарный и реализовать возможность дифференцированного подхода к реализации цикла СГД в зависимости от специальности высшего образования. Эти решения показали главное – несостоятельность современной модульной концепции преподавания социально-гуманитарных дисциплин и необходимость поиска новых путей совершенствования высшего образования в Республике Беларусь.

1. Вишневецкий, М.И. Вопросы оптимизации содержания социально-гуманитарного образования в вузах / М.И. Вишневецкий // Высшая школа. - 2011. - №6.

2. Журавков М.А. Высшее образование: еще «вчера» или уже «завтра»/ М.А.Журавков// Высшая школа. - 2020. - №3.

3. Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования [Электронный ресурс] / Дата доступа 18.01.2021.

РЕЧЕВАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Е.А. Харитонова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Актуальность изучения проблемы развития речевой и социальной активности детей с нарушениями речи обусловлена потребностями педагогической практики в психолого-педагогических рекомендациях по созданию условий эффективного усвоения социального опыта детьми с нарушениями речи.

Изучение доступных нам работ [1, 2, 3, 4], посвящённых изучению речевой и социальной деятельности детей с нарушениями речи, показало, что, несмотря на имеющиеся сведения о речевой активности и социализации детей с нарушениями речи, проблема развития речевой и социальной активности данной группы детей требует дальнейшей разработки, конкретизации методических путей её решения.

В настоящее время существует противоречие между социальными требованиями общества, предъявляемыми к ребёнку с нарушением речи, и его возможностями усваивать социальные нормы, правила поведения, применять их на практике. Необходимо отметить и наличие противоречия между значением успешной социальной адаптации для человека и недостаточностью её изученности у детей с нарушениями речи.

Таким образом, выявленные противоречия в теории и практике коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения речи, обусловили обращение к теме исследования.

Цель исследования – определить направления коррекционно-педагогической работы по формированию речевой и социальной активности детей с нарушениями речи.

Материал и методы. Экспериментальным изучением были охвачены 57 детей с нарушениями речи.

Целью первой серии экспериментального изучения была попытка дифференцировать типы социального поведения детей с нарушениями речи. При исследовании проводилась оценка общей активности, характера взаимоотношений со сверстниками, педагогами, учителем-дефектологом, особенностей использования речевых средств.

Вторая серия исследования представляла собой попытку выявить взаимосвязь между проявлениями речевой активности и особенностями различных типов социального поведения детей с нарушениями речи.

Результаты и их обсуждение. Проведённое экспериментальное изучение речевой и социальной активности детей с нарушениями речи позволило сделать следующие выводы:

1) многие дети с нарушениями речи имеют снижение речевой активности и особенности в социальном поведении.

Были условно выделены *шесть основных групп по типу социального поведения*: первая группа – *уравновешенный тип*: поведение уравновешенное, без особенностей (18 детей); вторая группа – *заторможенный тип*: преобладает пассивность, заторможенность, в социальном смысле: без спонтанной активности и без выраженного отклика (12 детей); третья группа – *гиперактивный тип*: выраженная социальная активность, однако, ненаправленная, рассеянная; ко всем людям одинаково дружелюбны, активно вступают в контакт, но не протестуют при его прекращении; социальные связи поверхностны; с интересом следят за происходящим вокруг (9 детей); четвертая группа – *провоцирующий тип (социально-провоцирующее поведение)*: стремятся привлечь к себе внимание провоцирующими действиями; к детям отношение отрицательное, агрессивное, с взрослыми вступают в контакт, когда бывают с ними один на один, без детского коллектива (8 детей); пятая группа – *аффективный тип*: бросается в глаза раздражительное, злобное поведение; однако, при этом ребёнок без собственной инициативы и без направленной активности (6 детей); шестая группа – в детском обществе поведение *уравновешенное*, а в незнакомых ситуациях проявляется заметная *заторможенность* (4 ребёнка).

Разное поведение детей позволило выделить *три степени активности*: *высокие показатели активной помощи*: содействие ребёнка сверстнику; *средние показатели*: сочувствие, сопереживание сверстнику; *низкие показатели активности или полное её отсутствие*.

В первую группу вошли 13 детей с *уравновешенным типом поведения*, 1 ребёнок с *провоцирующим типом*, 1 ребёнок из группы с *отклонениями в поведении в незнакомых ситуациях*. Ко второй группе были отнесены 4 ребёнка с *уравновешенным типом поведения*, 2 ребёнка с *заторможенным типом поведения*, 8 детей с *гиперсоциальным поведением*, 6 детей с *провоцирующим типом поведения*, 1 ребёнок с *уравновешенным типом поведения*, имеющий *отклонения в поведении в незнакомой ситуации*. В третью группу вошли: 1 ребёнок с *уравновешенным типом поведения*, 10 детей с *заторможенным типом поведения*, 1 ребёнок с *гиперсоциальным поведением*, 1 ребёнок с *провоцирующим поведением*, 1 ребёнок с *аффективным поведением*, 2 ребёнка *уравновешенного типа поведения с отклонениями в поведении в незнакомых ситуациях*;

2) степень снижения речевой активности и активности других видов деятельности взаимосвязаны, но не совпадают;

3) степень речевой активности напрямую не связана с количественным и качественным состоянием компонентов речи.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил определить *содержание* коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование речевой и социальной активности детей с нарушениями речи.

Содержание коррекционно-педагогической работы включает следующие *этапы*: *подготовительный* – создание положительной эмоциональной атмосферы, формирование социальных представлений, развитие у детей умений слушать друг друга; *основной* – организация коллективного взаимодействия в процессе решения проблемных социальных ситуаций и играх, развитие способности адекватно реагировать на поступки окружающих; *заключительный* – закрепление опыта самостоятельного применения норм и правил поведения в игровой деятельности и повседневной жизни.

Основные *направления развития речевой и социальной активности* детей с нарушениями речи следующие: развитие речи и коммуникативных умений; совместная деятельность педагога и ребёнка в процессе решения ситуаций, направленных на формирование понимания различных социальных ситуаций; совместная деятельность педагога с ребёнком и другими детьми в процессе обсуждения, анализа различных социальных ситуаций, формирование у детей способности оптимально действовать в случае их возникновения, развитие навыков социального поведения; консультирование родителей по вопросам формирования речевой и социальной компетентности детей с нарушениями речи.

Заключение. Полученные результаты исследования не исчерпывают всех аспектов проблемы формирования речевой и социальной активности у детей с нарушениями речи. Актуальной является разработка методики дифференцированного подхода к формированию речевой и социальной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи, учащихся младшего школьного возраста и учащихся юношеского возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

1. Дроздова Н.В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 79–104.
2. Миняжева Д.Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2008.
3. Сафонова О.В. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2007.
4. Шацкая О.А. Формирование социального поведения у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2003.

ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ТЕЛЕВИЗИОННОГО ПРОЕКТА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ПРОИСКУССТВО: СКУЛЬПТУРА»

*Е.С. Юхно
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Использование телевизионных средств массовой информации для создания культурных и научных проектов набирает с каждым годом все большую популярность. Создание телепрограммы в сфере культуры – творческий процесс, который требует знаний не только в сфере журналистики, искусства, но и в сфере менеджмента. Несмотря на то, что можно выделить основные этапы создания культурного проекта на телевидении, без которых не сможет обойтись ни один арт-менеджер или режиссер, каждая программа по-своему уникальна, и действие по определенному шаблону не может гарантировать ей популярность среди зрителей.

Цель – определить оптимальные этапы создания телевизионного проекта.

Материал и методы. Материалом исследования послужила программа интернет-телевидения ВГУ имени П.М. Машерова «ПроИскусство: Скульптура»: сценарный и монтажный планы, видеоматериалы. Используются методы теоретического (анализа, системного подхода) и практического исследования (методы сравнения, эксперимента, моделирования).

Результаты и их обсуждение. Программа «ПроИскусство» – это современный проект интернет-телевидения ВГУ имени П.М. Машерова в сфере культуры, который имеет название, сюжетную структуру, общую тему, идею, наполнение, оформление, ведущих, постоянный хронометраж. На примере выпуска, посвященного теме скульптуры, можно рассмотреть основные этапы создания программы.

1. Разработка идеи и концепции. На данном этапе автор, прежде всего, задумывается об актуальности темы, которая должна быть понятна зрителю с самого начала просмотра. Для того, чтобы самая интересная идея не показалась скучной, следует задуматься о том, какие визуальные средства художественной выразительности могут быть применены, ведь подобные программы создаются для визуального восприятия.

Один из факторов будущего успеха – название программы. Жизненный цикл передачи будет напрямую зависеть от грамотно сформированного названия. Легко запоминающиеся и лаконичные названия, наиболее точно отражающие тематику передачи, пользуются наибольшей популярностью. «ПроИскусство» знакомит зрителя с известными художниками, искусствоведами, педагогами и выпускниками художественно-графического факультета, является площадкой для обсуждения вопросов искусства, показывает творчество во всех его проявлениях, выпуск, посвященный скульптуре «ПроИскусство: Скульптура» расскажет зрителю о мире трехмерной формы, об особенностях этого вида искусства, а также познакомит с интересными героями.

2. Сбор материала. Как правило, для успешного освоения тематики передачи авторы проекта изучают и анализируют специальную литературу, знакомятся с биографией героев. Так, главный герой «ПроИскусство: Скульптура» – доцент кафедры изобразительного искусства ВГУ имени П.М. Машерова, известный художник, педагог, автор многих городских скульптур Сергей Николаевич Сотников. При подготовке выпуска автору необходимо познакомиться с работами художника, узнать различные экспертные мнения по данной теме. Самое главное, на этапе сбора информации мыслить, как можно шире, подбирать материал, исходя из предпочтений целевой аудитории.

3. Подготовка сценария. Сюжет (логически выстроенная последовательность действий) – является основой сценария, в котором отображается идея автора проекта. По мнению Аристо-