

в понятие «речевая компетенция» входит не только овладение необходимым набором речевых и языковых знаний, но и формирование умений в области практического использования языка в процессе речевой деятельности. Это соотносится и с реализацией воспитательных задач по формированию социально активной личности, ориентирующейся в современном мире. Речевая компетенция здесь становится частью культурной компетенции, ведёт к повышению общей гуманитарной культуры личности, формированию у неё высоких творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств, необходимых для включения её в разнообразные виды деятельности.

Главным принципом формирования коммуникативной компетенции является личностная адресованность образования. Поэтому тема «Развитие речи» реализуется в первую очередь в возможности ввести учащихся младших классов в содержание данной темы различными путями в зависимости от личностно-психологических и физиологических особенностей учащихся. На уроках русского языка и чтения особое внимание уделять коммуникативно-речевым компетенциям на основе работы с текстом [1].

Установка учителя на продолжительную работу по формированию речевой компетенции, подбор и разработка целенаправленной системы упражнений и речевых задач с учетом индивидуальных возможностей каждого школьника, необходимость многократного повторения учебного материала, правильная с соблюдением всех норм произношения и словоупотребления речь учителя способствуют формированию коммуникативно-речевых навыков обучающихся.

Пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

Заключение. Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей, т.к. именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетенцию на современном этапе развития общества необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями. Развитие коммуникативных умений определяется уровнем развития речевой компетенции. Развитие устной и письменной речи не должно рассматриваться просто как цель овладения ими, но и как средство овладения любыми предметными знаниями и умениями на высоком уровне.

Так как нарушения в коммуникативных умениях, которые фиксируются в младшем школьном возрасте, могут в последствие проявляться в познавательной и личностной сферах, возникает необходимость в проведении коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, направленной на формирование коммуникативно-речевых умений и навыков.

Список цитированных источников:

1. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 137 с.
2. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепокович – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.

В.А. КИСЕЛЬ, А.И. БЛОХИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА Я У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Одним из важнейших этапов развития личности человека является процесс становления образа Я, включающего переход от неосознанного чувственно-эмоционального отношения к себе к когнитивному. Именно образ Я, включенный в Я-концепцию, в дальнейшем определяет содержание индивидуального мира личности, обеспечивая ее самореализацию и внутреннюю согласованность. Следует отметить, что Я-концепция оказывает значительное влияние на развитие жизнеспособности личности, ее способности совладения со стрессом, на успешность деятельности, в том числе учебной, что позволяет рассматривать ее как важнейший индивидуальный ресурс.

Самосознание личности рассматривается в трудах ряда авторов (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В.Г. Мещеряков, И.В. Вачков и др.) как структурный элемент сознания, представ-

ляющий собой систему процессов самопознания, самооценки, самоотношения и саморегуляции. Результатом процесса самосознания является Я-концепция (Р. Бернс) [1].

Понятие образа Я проанализировано в исследованиях Б.Ф. Ломова, А. В. Петровского, В.В. Столина, Дж. Брунера, Л. Постман и др. В структуру самосознания большинство авторов включает следующие компоненты: – когнитивный; – аффективный; – поведенческий (конативный) [2].

Проблеме образа Я уделено определенное внимание и в олигофренопсихологии (С.Я. Рубинштейн, О.К. Агавелян, А.И. Гаурилюс, Ж.И. Намазбаева, Ч.Б. Кожалиева и др.).

Цель исследования – проанализировать особенности становления образа Я в структуре Я-концепции при интеллектуальной недостаточности.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к определению образа Я и особенностей становления Я-концепции у детей с интеллектуальной недостаточностью (С.Я. Рубинштейн, В.Г. Петрова, И.А. Коробейников, И.М. Бгажнокова, И.В. Белякова, О.Е. Шаповалова, Ю.И. Матасов, И.А. Пlochова, И.В. Тихонова, Т.И. Кузьмина, М.Г. Архипова, К.Е. Масленкова и др.).

В работе были использованы теоретические методы исследования: сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и аналитические выводы об особенностях формирования образа Я у детей с интеллектуальной недостаточностью и необходимости их учета в рамках психолого-педагогического сопровождения детей рассматриваемой категории.

К характерным особенностям Я-концепции при различных вариантах дизонтогенеза относят нестабильность, неустойчивость, меньшую позитивность, а также ее значительную зависимость от внешних как позитивных, так и негативных влияний. Большинство авторов декларирует специфику Я-концепции, личностных особенностей и самоотношения лиц с нарушенным развитием: снижен темп развития, уровень сформированности компонентов, и Я-концепции в целом, а также степень ее адекватности и взаимосвязанности компонентов. Так, С.Я. Рубинштейн указывает на наиболее часто встречающуюся у детей с интеллектуальной недостаточностью значительно завышенную самооценку, отсутствие тяготения к средним показателям оценки себя. И.А. Конева подчеркивает, что у учащихся вспомогательной школы не проявляется в должной степени субъективная активность самопознания, наблюдается недоразвитие рефлексии, а самоанализ и самооценка опосредуются конкретными жизненными ситуациями.

При интеллектуальной недостаточности различных нозологических групп наблюдаются нарушения и своеобразие формирования различных типов идентификации: именной, возрастной, половой и телесной. Так, Ч.Б. Кожалиева указывает, что становление Я-концепции подростков с интеллектуальной недостаточностью проходит те же этапы, что у нормотипичных детей данного возраста, но при этом наблюдаются качественные отличия. Например, дети с интеллектуальной недостаточностью и в подростковом возрасте при оценке своих физических и личностных качеств ориентируются в большинстве случаев на мнение значимых взрослых. Только некоторые младшие подростки рассматриваемой категории демонстрируют способность к рефлексивному самоанализу, которая повышается с возрастом.

Процесс формирования Я-концепции детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свои особенности, что обусловлено объективными внутренними и внешними факторами. Первоначальные трудности развития образа Я проявляется уже в раннем детстве, когда закладываются основы самопознания. Именно в первые месяцы жизни, в процессе движения, наблюдения за частями собственного тела, у ребёнка начинается формироваться дифференциация «собственного Я» от «не Я». Детям с интеллектуальной недостаточностью значительно труднее приобретать данный опыт. Также, в отличие от нормально развивающихся детей у них отсутствует стремление исследовать окружающий мир, снижен диапазон реакций на внешние раздражители, отмечается безразличие и общая патологическая инертность. Следует отметить несформированность у детей данной категории непосредственного эмоционально-положительного общения, как ведущего вида деятельности, что существенно осложняет процесс познания ребёнком самого себя. Дети с интеллектуальной недостаточностью практически не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, не выделяют среди людей близких. Такое нарушение эмоционального контакта приводит к возникновению деформации и несформированности чувства доверия к окружающему миру. Как следствие, близкие взрослые не выступа-

ют для ребёнка с интеллектуальной недостаточностью своеобразным отражением, способствующим элементарному выделению себя из окружения, формированию первоначального представления о себе как об отдельной личности. Следовательно, имея общие тенденции развития Я-концепции, у ребёнка рассматриваемой категории процесс формирования образа Я будет отличаться своеобразием с самых ранних этапов жизни.

Недостаточно развитая познавательная активность, характеризующая все сферы жизнедеятельности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью раннего возраста, оказывает существенное влияние как на процесс познания окружающего предметного мира, так и социального. Дети указанной категории долго не выделяют мать из числа окружающих людей, имеют сложности установления контакта с ней. В ряде случаев отношение к матери достаточно долго характеризуется отсутствием положительной эмоциональной окраски.

Важнейшим этапом для дальнейшего развития образа Я является возрастной период, когда ребёнок начинает относительно свободно владеть речью. Характерные особенности развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют процесс познания себя. Речь таких детей в раннем возрасте не может в полной мере служить средством общения и способом познания как других, так и себя.

Одним из показателей будущего формирующегося чувства собственной индивидуальности является употребление ребёнком местоимений. Понимание этой части речи значительно сложнее, чем понимание существительных. Еще в двухлетнем возрасте большинство детей в качестве аналога местоимения «я» используют своё имя. Уже к двум с половиной годам адекватное использование местоимений, как правило, уже не вызывает сложностей, что свидетельствует о формирующейся способности воспринимать себя как отдельного индивида. Дети с интеллектуальной недостаточностью значительно позже знакомятся со своим именем, а переход от использования имени к местоимению «я» происходит гораздо позже данного возраста.

В период раннего дошкольного детства основное место в образе Я занимает компетентность при выполнении разнообразных действий. Дети с интеллектуальной недостаточностью на данном возрастном этапе испытывают существенные затруднения в восприятии себя как субъекта деятельности, так как развитие предметно-практических умений и навыков существенно отстаёт от возрастной нормы [3].

Следует отметить, что к началу дошкольного возраста, когда у нормально развивающихся детей в рамках кризиса трёх лет начинает формироваться самосознание, у детей с интеллектуальной недостаточностью такие личностные новообразования ещё не появляются. Чаще всего, только после четырёх лет, когда у них начинает более активно проявляться интерес к окружающему миру, формируются предметные действия, можно наблюдать формирование элементов самосознания, выделение своего Я.

Развитие восприятия образа собственного тела является следующим этапом становления самовосприятия как компонента образа Я. Физические параметры, такие как размеры и форма тела, становятся предметом как личных оценок, так и оценивания окружающими. Составляющими компонентами представлений о теле являются: – личное представление об идеальном физическом образе; – представление о том, каким реально видится собственное тело. Для детей с интеллектуальной недостаточностью данные образы часто оказываются несопоставимыми по ряду причин, что затрудняет формирование телесного образа Я.

На следующем этапе формирования Я-концепции нормотипичный ребёнок анализирует и узнаёт свойства своего характера, обнаруживая их в других. Однако, как подчеркивает М.Г. Архипова, к этому возрастному периоду подросток с интеллектуальной недостаточностью уже существенно отстаёт в своём развитии, и если не начата психолого-педагогическая деятельность по формированию качественного самовосприятия, то сензитивный период его формирования будет упущен, что может привести к неполноценному формированию Я-концепции и скорректировать данную ситуацию будет довольно сложно [4].

Рассматривая специфику личностного становления детей с интеллектуальной недостаточностью, О.Е. Шаповалова, Ю.И. Матасов, И.А. Плохова, Т.И. Кузьмина, К.Е. Масленкова и др. первостепенное значение придают формированию положительных взаимоотношений ребёнка со взрослыми и сверстниками, доброжелательного и заботливого отношения к ним, то есть комплекса социально-нравственных качеств, обеспечивающих полноценное формирование личности, в том числе ее Я-концепции. Авторы доказывают, что конечным результатом коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью становится,

как правило, принципиальные изменения отношения ребёнка к окружающим, к миру и к себе, что и способствует формированию основы личности как индивидуальной формы существования и развития социальных отношений и связей [5; 6].

Заключение. Таким образом, наличие интеллектуальной недостаточности обуславливает своеобразие процессов идентификации, самоактуализации и социально-психологической адаптации. Развитие самосознания, как компонента образа Я зависит от интеллектуальных возможностей индивида и влияния на него социальной среды. Трудности становления Я-концепции у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются уже в раннем детском возрасте, на этапе формирования элементарных основ самопознания. Вычленение собственного имени и переход от него к личному местоимению происходит значительно позже, чем в норме.

Формирование телесного образа Я значительно запаздывает относительно нормы, что связано с недостаточностью опыта движений и действий с предметами, с несформированностью представлений о собственном теле. На развитие Я-концепции детей с интеллектуальной недостаточностью оказывают влияние трудности в понимании и осмыслении событий, как собственной жизни, так и жизни окружающих.

Следовательно, затруднения становления образа Я на каждом из этапов развития детей с интеллектуальной недостаточностью отражается на возможностях их общения с другими людьми, адекватности самооценки и форм поведения, определяющих возможности социальной адаптации и интеграции.

Список цитированных источников:

1. Адеева, Т.Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями / Т.Н. Адеева // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – Т. 1, №3. – С. 231–237.
2. Тихонова, И.В. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте / И.В. Тихонова, С.А. Хазова // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 4. – С. 177–184.
3. Плохова, И.А. Социальная реадaptация молодых инвалидов с умственной отсталостью / И.А. Плохова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 726–732.
4. Архипова, М.Г. Развитие эмоциональной сферы и эмоционального образа Я у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / М.Г. Архипова // Инновационная наука. – 2017. – № 4(2). – С. 170–172.
5. Масленкова, К.Е. Особенности изучения образа Я детей младшего подросткового возраста с умственной отсталостью / К.Е. Масленкова // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 5(16). – С. 107–108.
6. Кузьмина, Т.И. Психологическое изучение Я-концепции лиц с легкой степенью умственной отсталости / Т.И. Кузьмина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – 2008. – № 69. – С. 419–422.

А.И. КОВАЛЕНКО, М.А. ПОЛЯКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОДИКА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Сенсорная интеграция традиционно рассматривается как возможность личности систематизировать испытываемые организмом ощущения для осуществления движений, обучения и адекватного ситуации поведения. Ю.Е. Садовская, А.Ю. Чистобаева, Б.М. Блохин, Н.Б. Троицкая, Ю.Б. Проничева подчеркивают бессознательность данного процесса, происходящего в головном мозге. Именно сенсорная интеграция обеспечивает анализ и синтез исходных данных, полученных с помощью органов чувств, определяет значение испытываемых ощущений, фильтруя информацию и подбирая то, на чем следует сконцентрироваться, что позволяет личности осмысленно реагировать на ситуацию, что в свою очередь формирует основу для теоретического обучения и социального поведения [1].

Основной целью сенсорной интеграции является создание условий для нормального функционирования центральной нервной системы через предоставление необходимого количества соответствующих сенсорных стимулов. В ряде случаев у детей с особенностями психофизического развития может возникать нарушение сенсорной обработки информации. Это приводит к возникновению комплексного церебрального расстройства, при котором интерпретация