

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ  
С ОСОБЕННОСТЯМИ  
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,  
ПОСВЯЩЕННОЙ 75-ЛЕТИЮ  
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К. Г. ЕРМИЛОВОЙ

8—9 ИЮНЯ 2004 г.

МИНСК  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ  
2004

УДК 376.3  
ББК 74.3  
П86

Редакционная коллегия:

Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, Т. А. Григорьева,  
В. П. Гриханов, Н. В. Дроздова, З. Г. Ермолович,  
И. В. Зыгманова, Л. В. Михайловская,  
В. В. Швердов

П86 Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития: Материалы междунар. науч.-практ. конференции, посв. 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой. — Мн.: НИО, 2004. — 248 с.  
ISBN 985-465-152-5.

В сборник включены материалы, представленные авторами на научно-практическую конференцию, посвященную 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой, которая проходила 8—9 июня 2004 г. в Учреждении образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка». В материалах отражены актуальные теоретические и прикладные проблемы современной специальной психологии и коррекционной педагогики.

Материалы могут быть использованы научными сотрудниками, практическими работниками в области специальной психологии и коррекционной педагогики, студентами высших учебных заведений.

УДК 376.3  
ББК 74.3

ISBN 985-465-152-5

© Коллектив авторов, 2004

ребенка как субъекта учебной деятельности и закладки у него основ теоретического мышления (Давыдов В. В., М., 1986).

Было бы неправомерным говорить о том, что младшие школьники с ЗПР не справились или хуже чем в норме справились с экспериментальной задачей. Скорее они продемонстрировали свою картину образа, основанную на своем, отличном от детей в норме, способе его конструирования. Одно из самых важных и примечательных для нас как для исследователей свойств создаваемого образа была его плоскость. Как известно, объем создается на пересечении множества плоскостей. Плоскость предметно-практического действия с объектом была единственной реальностью построения образа детьми с интеллектуальной недостаточностью. Этим объясняется модальность образа. Таким образом, семантическое описание объекта ограничивалось приписыванием ему модальных координат, т. е. «открытием» его физических свойств, а так называемые «отношенческие» шкалы («счастливый», «добрый» и др.) чаще всего выпадали из образа. Итак, полученные данные позволяют говорить об особенностях построения образа объектом детьми с ЗПР. Более того, эти данные позволяют нам предположительно описать некий общий принцип познания и отношения к объектам окружающего мира детей данной категории, определяющий специфику их картины мира. Это, так называемый, принцип реальности, т. е. объект (мир) такой, каким он предстает ребенку в ходе его предметно-практического действия с этим объектом пусть даже и в идеальном плане. Соответственно, отношение — оценка ребенком реальных свойств объекта. Здесь хотелось бы поставить многоточие, так как этот вопрос требует дальнейшей проработки. Однако и на этом этапе обсуждения можно говорить о необходимости работы над качественно иным, чем в норме, подходе к содержанию и направленности учебных программ для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Науменко О. А.

(Беларусь, г. Минск)

#### **ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЗНАКОВОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Мощным резервом воспитательно-образовательной работы в дошкольных группах для детей с общим недоразвитием речи является организация обучения, способствующего всемерному развитию способностей к знаковому моделированию.

Целенаправленное руководство формированием у детей знакового моделирования, основной путь которого состоит в обучении действиям замещения, построения и использования материальных моделей с созданием условий для последующей интериоризации усвоенных действий, приводит к их значительному совершенствованию по сравнению с уровнем, достигаемым при обычных условиях, а через это — и к существенному сдвигу в развитии интеллектуальной деятельности.

В целом предметное и знаковое моделирование выступает в качестве благоприятного условия формирования предпосылок учебной деятельности, ибо создает материальные опоры для мышления и позволяет детям изучать скрытые связи и отношения предметов окружающей действительности.

В качестве фундаментальной нормы обучения знаковому моделированию дошкольников с системными нарушениями речи, на наш взгляд, целесообразен выбор личностно-деятельностного подхода. Согласно данному подходу, основы которого были заложены в психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др., личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности. Поэтому оба компонента подхода (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом и их разграничение может быть проведено только теоретически.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, то есть ребенок как личность. При этом осуществляется учет не только индивидуально-психологических особенностей детей, но и формирование, дальнейшее развитие психики ребенка, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями. Исходя из интересов ребенка, уровня его знаний и умений, педагог определяет цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь педагогический процесс в целях развития его личности.

С позиции деятельностного компонента рассматриваемого подхода возможности познания окружающего мира определяются, в первую очередь, средствами и методами нашей деятельности. Именно в деятельности, как специфически человеческой форме активности по изменению и преобразованию окружающего мира, реализуется человеческая способность отношения к миру. Содержание человеческой деятельности составляет целе-

сообразное изменение и преобразование мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. Знаково-символическая деятельность человека представляет собой реализацию знакового отношения человека к себе и миру, предполагает отражение через репрезентацию, различение обозначения и обозначаемого, выполнение актов кодирования и расшифровки, а также преобразование и создание новых знаковых систем, с помощью которых углубляется познание мира и его преобразование.

Характер деятельности, складывающийся на каждой возрастной ступени, определяет весь психологический облик ребенка и те новообразования, которые имеют решающее значение как для этой возрастной ступени, так и для перехода на следующую. Развитие психических свойств и способностей зависит, прежде всего, от требований, предъявляемых самой деятельностью: в каждом виде деятельности складываются и развиваются те свойства и способности, которые необходимы для ее успешного выполнения. С другой стороны — усвоение каждого вида деятельности включает овладение такими внешними материальными действиями, которые служат источником формирования внутренних, психических форм действия.

Во всех характерных для дошкольного детства видах деятельности (сюжетно-ролевая игра и так называемая продуктивная деятельность: рисование, лепка, конструирование, аппликация и др.) явно выделяется одна общая особенность — их моделирующий характер, то есть воссоздание отношений между объектами и их частями с использованием тех или иных материальных заместителей этих объектов.

Однако не следует думать, что предъявление определенных требований к ребенку со стороны деятельности автоматически ведет к актуализации тех его умений или способностей, которые позволяют ее осуществить. Их возникновение — это сложный, длительный, многоступенчатый процесс, связанный, прежде всего, с ходом овладения самой этой деятельностью. И, как правило, это процесс стихийный и в обычных условиях обучения происходит если не случайным образом, то уж во всяком случае не контролируется, и выступает как побочный продукт процесса усвоения. Учитывая факт снижения общей способности к усвоению знаков детей, страдающих различными речевыми расстройствами, особое значение данная проблема приобретает применительно к детям указанной категории.

Понятие возраста со всей остротой ставит проблему поиска специфических для каждой ступени характеристик развития. Это может быть не только специфика различных видов деятельности, но и, если следовать логике концепции Л. С. Выготского, тот тип средств, который ребенок присваивает и использует в своей деятельности.

В исследованиях А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Н. Н. Подьякова и др. было показано, что у ребенка дошкольного возраста формы опосредования носят образный характер и основными средствами, которыми ребенок овладевает в этом возрасте, являются образные средства: сенсорные эталоны, различные символы и знаки, носящие образный характер (прежде всего, это разного рода модели, схемы, планы и т. п.). Уже на уровне образа ребенок как бы удваивает мир, различает его на обозначаемое и обозначающее, учится смотреть на мир сквозь «очки» человеческой культуры. Использование обозначений позволяет обобщить свой непосредственный опыт, выделить в действительности наиболее существенные для решения задачи стороны.

Личностно-деятельностный подход в обучении знаковому моделированию дошкольников с общим недоразвитием речи конкретизируется в системе следующих основных принципов:

1. Учет онтогенеза знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте. Исходя из стадильности становления знаково-символической деятельности, старший дошкольный возраст приходится на третью стадию генеза, где ребенок осваивает имеющиеся в его распоряжении семиотические системы до уровня, требуемого взрослым. На данной стадии возникает и стихийно развивается осознание некоторых семиотических закономерностей.

2. Ориентация не на дефект, а на потенциальные возможности ребенка.

3. Принцип учета взаимосвязи речи и других развивающихся психических функций. Известно, что дошкольники, страдающие недоразвитием речи, имеют и специфические отклонения в общем психическом развитии, к которым относятся и нарушения мышления. Овладение знаковым моделированием является одним из важнейших путей формирования наглядно-образного мышления дошкольников с общим недоразвитием речи.

4. Принцип постепенности усложнения видов заместителей: переход от предметов-заместителей к знакам, чисто условно обозначающим предмет. Данный принцип предполагает определенную логику последовательного введения различных видов заместителей, что находит выражение в развитии форм замещения от предметной — к символической, когда заместитель имеет с замещаемым смысловую или конвенциональную связь.

5. Принцип соответствия знаковых средств модальности обучающих ситуаций. Данный принцип предполагает, что введение и использование различных видов заместителей должны осуществляться в наиболее приемлемых игровых ситуациях. Так объемные заместители целесообразнее использовать в предметно-отобразительных играх, плоскостные — при разыгрывании детьми готовых сюжетов в рамках игры-драматизации, а символические средства (знаки) — в рамках дидактической игры.