

стей, элементы которого могут быть активно использованы на уроках и во внеурочное время.

Организованное нами экспериментальное обучение доказало, что использование модели формирования ценностных ориентации незрячих и слабовидящих старшеклассников способствует повышению эффективности коррекционно-воспитательного процесса и обеспечивает развитие, как отдельных ценностных ориентаций, так и их системы.

### Литература

1. Гавриловец К.В. Теория и методика воспитания у школьников гуманного отношения к людям: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Л., 1989.
2. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально значимые ценности. Л., 1991.
3. Моргулис И.С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. Ч. 1. Киев, 1991.
4. Подласый И.П. Педагогика. — М., 1996.
5. Станциц М.А. Уроки нравственности. Мн., 1991.
6. Циплюк В.Г. Соответствие когнитивно-эмоциональных и поведенческих компонентов социальной установки: Дис. ... канд. психол. наук: Л., 1987.

О.А. Науменко

## ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО ЗАМЕЩЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОНР

Психическое развитие человека осуществляется через усвоение всего предшествующего опыта, культуры, включающей различные знаково-символические системы. В отечественной психологии придается исключительное значение освоению знаков и символов в развитии ребенка. Оперирование знаково-символическими средствами в разных видах деятельности имеет общую структуру и способ функционирования, что позволяет подвести его под категорию особой знаково-символической деятельности. Считается, что уровень развития данной деятельности служит показателем умственного развития, является одной из общих интеллектуальных способностей (Д.Б. Эльконин, В.Д. Давыдов, Л.А. Венгер).

К моменту прихода в школу ребенок, чтобы усвоить предлагаемые ему систематические знания, должен иметь некоторый уровень развития знаково-символической деятельности. Поэтому очевидна значимость изучения этой деятельности в дошкольном возрасте.

Замещение — один из видов знаково-символической деятельности (наряду с кодированием, схематизацией и моделированием), под которым понимается использование одного предмета или действия вместо другого при наличии общих свойств (функций), важных для конкретной задачи.

Известно, что игра способствует общему продвижению в психическом развитии ребенка, и среди ее специфических новообразований психологи на-

зывают знаково-символическую функцию сознания. Это образование открывает ребенку возможность замещения реальных предметов и явлений знаком. В игре ребенок в символической форме удовлетворяет свою совершенно реальную потребность воспроизводить действия взрослого в той мере, в которой они ему понятны и обобщены, использовать предмет не в его прямом назначении, а в функции выражения природы другого предмета.

С целью выявления особенностей процесса знаково-символического замещения в игровой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) нами был проведен констатирующий эксперимент, который был направлен на решение следующих задач:

- 1) выявление трудностей, испытываемых детьми с ОНР, в процессе игрового замещения;
- 2) определение уровней выполнения задач на замещение детьми с ОНР и их характеристика;
- 3) установление особенностей переименования предметов детей с ОНР;
- 4) выявление умения детей с ОНР разворачивать на заместителях сюжеты собственного сочинения и заданные экспериментатором в рамках знаковой сказки;
- 5) установление особенностей осознания детьми с ОНР процесса игрового замещения предметов;
- 6) выявление зависимости уровня игрового замещения у детей от уровня их речевого развития.

Всего было обследовано 80 детей, посещающих старшие группы специальных детских садов для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Минска, а также логопедические группы для детей с общим недоразвитием речи при обычных детских садах г. Минска.

В первом задании эксперимента, с целью определения возможностей испытуемых использовать предметы-заместители в сюжетной игре, каждому ребенку предлагалось выбрать предметы для игры "В дом" и назвать их. Перед ребенком выкладывались: одна персонифицированная игрушка (кукла), шесть полифункциональных, две монофункциональные игрушки. Задание предъявлялось инструкцией: "Давай поиграем в дом. Выбери предметы, которые тебе понадобятся". Далее с целью изучения возможности ребенка к переименованию выбранных предметов предлагалось назвать эти предметы, после чего экспериментатор просил поиграть с ними: т.е. ребенок сам, а если необходимо, то с помощью взрослого, должен был разыграть небольшой сюжет, иллюстрируя его действиями с помощью выбранных предметов.

Производя качественный анализ выполнения детьми данного задания, мы выделили условно три уровня, согласно которым производили оценку деятельности испытуемых.

I уровень (самый низкий) — ребенок с большим трудом выбирает предметы для игры и переименовывает их, требуя активной помощи экспериментатора; разыгрывает примитивный сюжет со стереотипными игровыми действиями, адекватно используя при этом заместители; допускает ошибки в воспроизведении новых названий предметов, обозначая их старыми именами.

II уровень — ребенок затрудняется как в выборе предметов для игры, так и в их переименовании, требуя тем самым стимулирующей и организующей помощи экспериментатора; разыгрывает сюжет с несложной цепочкой игровых операций в основном бытового характера, иллюстрируя его действиями, адекватными заместителям; ошибки в воспроизведении новых названий предметов допускает редко.

III уровень — ребенок самостоятельно, без труда выбирает предметы для игры, переименовывает их; самостоятельно разыгрывает небольшой сюжет, иллюстрируя его адекватными действиями с помощью выбранных заместителей; без ошибок употребляет названия переименованных предметов.

До втором задании для выявления уровня участия детей в переименовании предметов перед ребенком выкладывались следующие заместители: палочка, шарик, кубик, деревянный кирпичик, стаканчик. Экспериментатор задавал вопрос: "Вместо чего это можно использовать в игре?"

Анализируя выполнение данного задания всеми испытуемыми, мы выделили три уровня его осуществления.

I уровень (самый низкий) — ребенок испытывает существенное затруднение в переименовании предметов, осуществляя его в 2-3 случаях из 5, ярко выражена тенденция закрепления имени за одним к тем же предметом-заместителем.

II уровень — ребенок испытывает некоторые затруднения в переименовании предметов, осуществляя его почти во всех случаях, наблюдается тенденция закрепления имени за одним и тем же предметом-заместителем.

III уровень — ребенок легко производит переименование предметов, тенденция закрепления имени за одним и тем же предметом-заместителем наблюдается не часто.

Третье задание "двойное переименование" позволило нам судить, как дети используют одни и те же предметы-заместители в разных целях. Перед испытуемым выкладывались 3-4 предмета и одна персонифицированная игрушка. Предлагалось, не переименовывая предметы, совершить с ними действия, о которых просил экспериментатор. На втором этапе задания взрослый менял условия задачи, согласно которым ребенок должен при помощи все тех же предметов совершить адекватные действия.

При анализе итогов осуществления данной методики мы выделили три уровня выполнения задания.

I уровень (самый низкий) — ребенок без труда выполняет действия с персонифицированной игрушкой, о которых просит экспериментатор, но значительные трудности испытывает на втором этапе; повторное переименование без помощи экспериментатора не производит.

II уровень — ребенок без труда выполняет действия с персонифицированной игрушкой на первом этапе, испытывает затруднения при повторном переименовании, но когда оно происходит (чаще с помощью экспериментатора), ребенок легко оперирует предметами, согласно новым условиям задачи.

III уровень — ребенок легко выполняет первую часть задания, не испытывает затруднений и при повторном переименовании; в случаях, когда имеют место незначительные затруднения, ребенок находит выход сам, совершая

при этом действия с теми же предметами-заместителями, но уже согласно новым условиям задачи.

В четвертом задании, с целью выявления умения дошкольников разворачивать ситуацию на заместителях в рамках знакомой сказки, им предлагалось разыграть сказку "Репка" с помощью подручных предметов.

Мы выделили три уровня выполнения данного задания.

I уровень (самый низкий) — ребенок не разыгрывает сказку даже с помощью наводящих вопросов экспериментатора, берет отдельные предметы и называет их определенными персонажами, не производя с ними никаких действий, при этом может произносить обрывки фраз, касающиеся сюжета сказки.

II уровень — ребенок испытывает некоторые затруднения при разыгрывании сказки, требуя в основном организующей помощи экспериментатора, в результате которой ситуация сказки на заместителях разворачивается ребенком уже без труда в сопровождении адекватного пересказа.

III уровень — ребенок без труда выбирает заместители и переименовывает их в известных персонажей сказки, легко разворачивает сюжет на подручных предметах, осуществляя при этом адекватный пересказ.

Для исследования особенности осознания старшими дошкольниками с ОНР игровой условности использования предметов, нами использовался метод ответов испытуемых на вопросы экспериментатора (например: "Как ты поступишь, если для игры тебе нужна ложка (кастрюля, телевизор, конфета, машина, кукла), а у тебя нет ни настоящей, ни игрушечной?"), что и составляло пятое задание исследования.

Мы выделили четыре уровня, согласно которым производили оценку осознания дошкольниками с ОНР процесса игрового замещения.

I уровень (самый низкий) — игровая условность предметов ребенком не осознается.

II уровень — осознание игровой условности происходит частично в случаях замещения наиболее известных для ребенка заместителей.

III уровень — осознание игровой условности предметов происходит лишь с опорой на видимые предметы-заместители.

IV уровень (высший) осознание игровой условности использования предметов происходит на вербальном уровне без опоры на имеющиеся предметы-заместители.

Анализ материалов экспериментального изучения особенностей знаково-символического замещения детей с ОНР в их игровой деятельности позволили нам прийти к следующим выводам:

1) в процессе игрового замещения старшие дошкольники с ОНР испытывают определенные трудности как в выборе предметов-заместителей, так и в их переименовании;

2) нами выделяется условно три уровня выполнения задач на замещение, среди которых второй уровень занимает лидирующее положение при оценке деятельности всех испытуемых;



3) особенности переименования детей с ОНР заключаются в наличии тенденции закрепления имени за одним и тем же предметом-заместителем, а так же в трудностях двойного переименования одного и того же предмета;

4) старшие дошкольники с ОНР могут развернуть на заместителях как сюжет собственного сочинения, характеризующийся несложной цепочкой игровых операций в основном бытового характера, так и сюжет, заданный экспериментатором в рамках знакомой сказки, требуя при этом организующей помощи взрослого.

5) игровое замещение детей с ОНР отличается недостаточной осознанностью, т.к. осознание игровой условности использования предметов происходит в случаях замещения наиболее известных для ребенка заместителей и лишь с опорой на видимые предметы-заместители; на вербальном уровне осознание игровой условности предметов детьми с ОНР в большинстве случаев не происходит;

6) существует зависимость процессов игрового замещения от уровня развития речи ребенка: дети, страдающие более тяжелым недоразвитием речи, показали и более низкий уровень выполнения задач на замещение.

**Н.С. Сидорик**

### **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.**

В научной литературе имеется множество публикаций по проблеме восприятия пространства и ориентации в нем. Однако большинство работ посвящено изучению пространственной ориентировки людей, не имеющих отклонений в интеллектуальной сфере, и гораздо меньше исследований посвящено развитию ориентации в пространстве у умственно отсталых детей дошкольного возраста. В последнее время отмечается повышение интереса к проблеме адекватного ориентирования в пространстве и непосредственно к процессу формирования пространственной ориентировки у детей с интеллектуальными нарушениями в свете раннего коррекционного воздействия и ранней социальной и психологической адаптации детей данной категории.

Развитие психики детей с нарушениями интеллекта подчиняется тем же основным закономерностям, которые обнаруживаются и в развитии нормального ребенка (Л.С.Выготский). Известно, что существуют особенности психической деятельности, общие для детей, имеющих различные виды нарушений (Т.А. Власова, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, И.М. Соловьев, Ж.И.Шиф).

Познание окружающей действительности включает анализ многообразных пространственных признаков, связей и отношений предметов материального мира. Степень их освоения определяет успешность пространственной ориентировки. В литературе отмечается, что пространственный анализ в рамках пространственной ориентировки по своей структуре – обширная и сложная система познавательной деятельности. Для ее формирования необ-