

периода и формирования у них качеств и навыков, необходимых для решения задач следующего, более сложного этапа обучения, способствует своевременной перестройке мотивационной сферы студентов, и как следствие — успешности процесса обучения в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К. Формирование мотивации в школьном возрасте: Пособие для педагога. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
3. Гутке Ю., Волраб У. Диагностические программы как вариант тестов обучаемости. Психодиагностика: теория и практика. М.: Прогресс, 1986. С. 152-200.
4. Реан А.А. Психология изучения личности. Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. С. 18-20.

*Елена Степановна БАБИНА —
аспирант кафедры психопатологии и логопедии
Уральского государственного
педагогического университета
(г. Екатеринбург)
elena.s.babina@yandex.ru*

УДК 376.352 : 376.37

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЧАСТИЧНЫМ ВЫПАДЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

WORDSTOCK STUDY RESULTS ANALYSIS OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH PARTIAL LOSS OF VISUAL FUNCTION

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изучению лексики у дошкольников, имеющих нарушения зрения. Представлены результаты исследования зрительно-вербальных функций, лексических и грамматических средств языка в процессе изучения словарного запаса у рассматриваемой категории детей. Полученные данные позволяют сделать вывод, что имеется зависимость между дефектами зрения и выявленными речевыми ошибками, которые необходимо учитывать при планировании коррекционной работы по преодолению лексическо-грамматического недоразвития речи у детей с патологией зрения.

SUMMARY. The article deals with the problem of lexis formation of pre-school children with visual impairment. It includes the obtained data of visual-verbal functions and lexico-grammatical language means' research in the process of vocabulary development of children under review. The findings help to conclude that there is a certain dependence between the eyesight pathology and detected verbal mistakes. They have to be taken into account when planning the correction procedures of overcoming the lexico-grammatical speech deficiency of children with eyesight pathology.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Изучение зрительно-вербальных функций, словарного запаса у дошкольников с нарушениями зрения.

KEY WORDS. The study of visual-verbal functions, the vocabulary of pre-school children with eyesight pathology.

В настоящее время опыт не только нашей страны, но стран всего мира свидетельствует, что количество детей дошкольного возраста с отклонениями в раз-

витии велико и неуклонно растет. Среди них ежегодно выявляется все больше детей с нарушением зрения (М.Э. Бернадская, Е.С. Либман, О.В. Парамей, Л.И. Фильчакова).

В экспериментальных исследованиях О.Л. Алексеева, Л.С. Волковой, С.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, Н.С. Костючек, А.Г. Литвака, А.Л. Лукошевичене, И.С. Моргулиса, Л.И. Плаксиной, И.В. Новичковой, Л.В. Рудаковой, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой, К. Веккер и др. показаны особенности психофизического развития детей со зрительными нарушениями, негативное влияние зрительного дефекта на формирование речевых и неречевых функций. Таким образом, зрительный дефект становится первичным, препятствующим полноценному развитию ребенка (рис. 1).



Рис. 1. Структура взаимодействия первичных и вторичных отклонений у детей с патологией зрения

Дети с амблиопией и косоглазием составляют самую многочисленную и постоянно пополняющуюся группу старших дошкольников с нарушением зрения (Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Л.И. Плаксина, Е.В. Замашнюк).

Е.А. Лапп отмечает, что дети с амблиопией и косоглазием хотя и не относятся к слабовидящим, так как у них в большинстве случаев страдает один глаз, а здоровый обладает относительно высокой остротой зрения, но имеют общие с ними особенности [1].

Одним из показателей речевого развития является лексика, сформированность которой играет существенную роль в развитии языковой компетентности и речевой коммуникации ребенка. Процесс освоения лексической стороны речи привлекает внимание специалистов различных областей. Это обусловлено тем,

что связная монологическая речь, формируясь на базе словарного запаса, является высшей формой речемыслительной деятельности (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др.) и, следовательно, определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка.

Расстройства речи у детей рассматриваемой категории являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности (Л.С. Волкова, З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцова, М.И. Земцова, Н.С. Костючек, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева). В работах указанных авторов показано, что среди детей с нарушением зрения и речи наиболее типичным является системное недоразвитие речи, разнообразное по своей структуре [2; 3]. Особенности развития словаря у дошкольников с патологией зрения представлены схематично (рис. 2).



Рис. 2. Особенности развития словаря у дошкольников с патологией зрения

Как известно, обязательным условием, позволяющим судить о верности теоретических положений, является апробация их в практике образовательного процесса в ходе экспериментальной работы. В данной статье мы остановимся на результатах констатирующего эксперимента.

Своеобразие речевого развития у детей с амблиопией и косоглазием было обнаружено в ходе логопедического исследования лексической системы языка, проводимого на базе Муниципального дошкольного образовательного учреж-

дения «Детский сад» № 4 комбинированного вида г. Верхняя Пышма Свердловской области.

При составлении схемы исследования активного словаря использовали методики обследования детей с нарушением речи, предложенные В.С. Володиной, Л.С. Выготским, С.Н. Карповой, Р.Е. Левиной, З.А. Репиной, Л.Ф. Спириной, Н.В. Уфимцевой, Г.В. Чиркиной и др., тесты по исследованию двигательных функций, разработанные А.Р. Лурия, М.Б. Эйдиновой, методику исследования зрительно-вербальных функций, описанную Т.В. Ахутиной. Диагностические методики указанных авторов были адаптированы нами в соответствии с объектом и целями исследования.

Для получения целостной картины был составлен алгоритм исследования речи дошкольников с нарушением зрения:

- анализ раннего развития ребенка;
- исследование общей моторики;
- исследование мелкой моторики;
- исследование моторики артикуляционного аппарата;
- исследование зрительно-вербальных функций;
- исследование лексических средств языка;
- исследование грамматических средств языка.

Анализ раннего развития ребенка, осуществляемый на основе анамнестических данных, изучения медицинской документации, бесед с родителями показал, что раннее психомоторное развитие у большинства детей имеет задержку уже на этапе довербального развития, кроме того, анамнез отягощен сопутствующими заболеваниями.

При исследовании общей моторики у детей наблюдались трудности удержания позы, тремор верхних конечностей, общая напряженность скелетной мускулатуры, саливация, отклонение языка от средней линии.

В процессе исследования моторики пальцев рук у всех дошкольников отмечались скованность движений, нарушение темпа выполнения движений и одновременного выполнения позы на обеих руках, нарушение переключения от одного движения к другому.

Результаты проведенных проб с целью исследования моторики артикуляционного аппарата показали, что наибольшее число отклонений связано с двигательной функцией губ и языка. Кроме того, наблюдались тремор мышц языка и слабая саливация, поиски или замены движений и их быстрая истощаемость.

Таким образом, полученные данные в ходе исследования общей, мелкой и речевой моторики свидетельствуют о наличии отклонений в центральной нервной системе и отражают симптомокомплекс дизартрических расстройств.

Для исследования зрительно-вербальных функций был выделен следующий набор проб:

- опознание реалистических изображений;
- опознание наложенных изображений;
- опознание незаконченных изображений.

При выполнении проб на зрительный гнозис были выявлены ошибки:

— перцептивно-вербальные. Ответ ребенка относится к той же перцептивно-вербальной категории, что и правильный (диван — «кресло», балалайка — «гитара») или дан с помощью обобщающего слова (ландыш — «цветок»). В этих ответах отражается прежде всего недостаточное развитие связи «зри-

тельный образ — слово», что может быть обусловлено трудностями переработки зрительной информации;

— фрагментарные. Такие ошибки свойственны детям с трудностью восприятия целостного образа (выделяется один фрагмент и по нему не опознается целое: ножницы — «ложка», мяч — «арбуз», расческа — «грабли»);

— вербальные. Дети заменяют искомое слово описанием (кувшин — «для воды»), неологизмом (лейка — «поливалка») или словом, тематически связанным с искомым (лампа — «свет», «розетка», перо — «птица»). Данные ошибки обусловлены речевыми трудностями детей.

Полученные данные подтверждают, что у детей с патологией зрения существуют трудности зрительного и пространственного восприятия в определении предметов, установления связи между зрительным и вербальным образом, актуализации нужного названия предмета, которые тормозят оформление речевого высказывания, делают его неосмысленным, ошибочным, неконкретным. Таким образом, наличие неправильных ответов связано не только с речевыми трудностями детей, но и с недостаточной сформированностью зрительного восприятия, что определяет зависимость между дефектами зрения и выявленными речевыми ошибками.

Для исследования лексических средств языка использовались задания, направленные на выявление сформированности словарного запаса, соответствующего возрасту, импрессивной речи, а также на выявление сформированности семантического поля.

Исследование выявило, что успешность определения слов по лексическим темам зависит от объема словарного запаса ребенка, его тематической отнесенности и от того, насколько часто эти слова употребляются в повседневной речи. Если ребенок отвечал на вопросы, то это позволяло делать вывод о наличии слова у него в активном словаре. В случае правильного ответа оно заносилось в актив ребенка, если ответа не было или он был неправильный, то это означало, что данное слово отсутствует в его словаре. Количество правильных ответов составило 86%, ошибочных — 9%, 5% фиксировались как отказ, несмотря на оказание помощи со стороны экспериментатора.

При назывании обобщенных слов по группе однородных предметов количество правильных ответов в задании составляет 73,4%, ошибочных 16,6% и 10% фиксировалось как невыполнение задания. Затруднения в обобщении слов по группе однородных предметов свидетельствуют о нечетком представлении, о трудности дифференциации понятий.

При выполнении задания на актуализацию глагольной лексики испытуемые на заданный вопрос экспериментатора: «Как животное подает голос?» отвечали в большинстве случаев звукоподражаниями (корова — «му»). Другим вариантом ошибочного ответа было неправильное образование словоформы (мычит — «мучит», «мукает»). Общее число ошибочных ответов составило 80%, правильных 20%, отказа не было.

При определении умения образования новых глаголов с помощью приставок дети также испытывали затруднения. Помимо лексических замен дети часто прибегали к заменам приставок. Общее число правильных ответов составило 56%, ошибочных ответов 40%, отказов 4%. Поскольку в данном задании использовались приставки пространственного значения, то наличие ошибок можно связать с несформированностью пространственной ориентировки и пространственных представлений, что подтверждает корреляцию между зрительными и речевыми нарушениями.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что объем глагольной лексики, составляющей предикативную основу предложения и являющейся ядром высказывания, представлен у испытуемых крайне бедно. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, выделять существенные признаки действия и оттенки значений. Таким образом, по результатам исследования номинативной и предикативной сторон речи можно выделить основные, наиболее часто воспроизводимые, вербальные ошибки:

- замена одного слова на другое, сходное по семантическим признакам (кастрюля — «чашка», табурет — «стул», туфли — «сапоги»);
- замена слова описанием признака или действием (самовар — «чай наливает», туфли — «ходить», «надевать на ноги», кошка подпрыгнула — «бантиком играет», спрыгнула — «падает на пол», ушел — «закрыв дверь»);
- замена обобщающего слова синонимом (дикие животные — «звери»);
- замена одного обобщающего слова на слово из другой семантической группы (фрукты — «овощи»);
- неправильный подбор слова в результате незнания его точного значения (дно чайника — «подставка», «низ», «ножка», вяжет — «шьет»);
- замена ассоциативным словом (врач — «больница»);
- замена слова ошибочной словоформой (продает — «продает»);
- слова более общего, недифференцированного значения (подметает — «убирается», рисует — «красит», варит, жарит — «готовит»).

Особые затруднения все испытуемые обнаружили при выполнении задания на подбор антонимов и синонимов. Если дети с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам, то дошкольники с нарушением зрения — к преобладающему большинству слов. Правильные ответы при подборе синонимов составили 17%, антонимов — 30%; ошибочные ответы при подборе синонимов 70%, антонимов — 66%; фиксировались как невыполнение задания при подборе синонимов 13%, антонимов — 4%.

При этом у всех детей наблюдается разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Вместо антонимов испытуемые подбирают:

- слова-стимулы с частицей *не* (быстро — «не быстро»);
- слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (быстро — «тихо»; брат — «дарить»; широкий — «тонкий»);
- слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (быстрый — «медленнее»);
- слова, ситуативно близкие исходному слову (говорить — «петь»);
- словоформы слова-стимула (тупой — «тупая», «тупее»);
- вместо антонима название синонима (брат — «отнимать»);
- слова по случайной ассоциации со словом-стимулом (тупой — «вежливый», «умный», «хороший»; широкий — «кривой»; быстро — «бегать»).

При подборе синонимов у дошкольников также наблюдается разнообразный характер ошибок. Вместо синонимов дети с патологией зрения воспроизводят:

- слова, противоположные по значению (огромный — «маленький»);
- повторение исходного слова с частицей *не* (спешить — «не спешить»);
- формы исходного слова или родственные слова (дом — «дома»; шустрый — «шустрая»; вода — «водяной», праздничный — «праздник»);

- слова по ситуативной ассоциации (ласковый — «котенок»);
- замену синонима неправильным объяснением слова-стимула (ласковый — «хороший»; шустрый — «хитрый»; праздничный — «добрый»);
- неточную дифференцировку близких значений слов (пасмурный — «холодный», «злой»);
- названия предметов, признаков и действий, с которыми связано употребление слова-стимула (дом — «квартира», «окно», «двери», «этажи»).

Таким образом, трудности при выполнении заданий на подбор антонимов и синонимов детьми с нарушением зрения обусловлены недостаточным объемом словаря, несформированностью семантического поля, в которое включено данное слово, неспособностью выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку.

Для исследования грамматических средств языка были использованы задания, направленные на выявление сформированности грамматического строя речи, грамматических форм словоизменения и словообразования.

Ответы детей показали, что они испытывают затруднения в изменении существительных по числам (окно — «окны», стул — «стулы»). Общее число правильных ответов 36,3%, ошибочных ответов 63%.

Образование родительного падежа множественного числа по словоизменению является одним из самых трудных заданий. Общее количество правильных ответов составило 61,5%, ошибочных 38,5%, из которых особую трудность вызвало образование форм множественного числа родительного падежа (мячей — «мячев», «мячиков»).

Задания на образование уменьшительно-ласкательных форм существительных также вызвали затруднения (ведерко — «ведрочко», «ведрычко», «ведерышко»), грибок («грибчик», «грибенок»). Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии морфологического аграмматизма у детей рассматриваемой категории.

В названии детенышей животных дети также допускали ошибочные ответы (жеребенок — «лошадь маленькая», «лошаденок»). Общее число ошибочных ответов составило 28,5%; 7,4% фиксировалось как невыполнение задания и верных ответов — 64,1%. В пассивном словаре дошкольников с амблиопией и косоглазием дифференцировки в названиях животных и их детенышей не нарушены, но в активном словаре наблюдалось отсутствие отдельных названий детенышей.

Таким образом, усвоение навыков словоизменения у дошкольников с амблиопией и косоглазием затруднено, а навыки словообразования оказались еще более не сформированы, чем навыки словоизменения. Кроме того наблюдаются ошибки в согласовании и управлении, пропуски и замены предлогов, структурная неформальность высказывания.

Обобщив результаты исследования, автор приходит к следующим выводам:

1. Логопедическое обследование, проведенное нами с целью определения степени сформированности словаря у детей с нарушением зрения, с достаточной достоверностью показало низкий уровень развития у них лексических навыков, своеобразие лексической системы, проявляющееся в ограниченности объема активного словаря, в затруднениях, связанных с актуализацией лексики в связной речи, в несформированности морфологических форм словоизменения, что говорит о стойкости имеющихся у данной категории детей нарушений и о трудностях их самостоятельного преодоления.

2. Полученные данные подтверждают, что у детей с патологией зрения существуют трудности зрительного и пространственного восприятия в определении предметов, установления связи между зрительным и вербальным образом, актуализации нужного названия предмета, которые тормозят оформление речевого высказывания, делают его неосмысленным, ошибочным, неконкретным.

3. Детальный анализ ответов дошкольников рассматриваемой категории позволил обнаружить корреляцию между дефектами зрения и выявленными речевыми ошибками, которые необходимо учитывать при планировании коррекционной работы по преодолению лексическо-грамматического недоразвития речи у детей с патологией зрения.

4. Данные констатирующего эксперимента выявили острую необходимость проведения специальных коррекционно-развивающих мероприятий с детьми, имеющими патологию зрения, с учетом выявленных зрительных и вербальных нарушений.

5. Выявленные трудности в ходе логопедического обследования определили направления коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими частичное выпадение зрительной функции:

- организация комплексной помощи детям со зрительно-речевым дефектом;
- координированная работа всех педагогов, работающих с детьми с нарушением зрения и организация эффективного взаимодействия с родителями, имеющих детей со зрительно-речевой патологией;

- специально организованный комплекс логопедических занятий по уточнению, расширению и активизации словарного запаса дошкольников с патологией зрения на полисенсорной основе, с использованием каналов различных модальностей, который включает:

- 1) формирование моторной базы речи (развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики);

- 2) формирование психологической базы речи (развитие внимания, памяти, мышления);

- 3) формирование перцептивной базы речи (развитие зрительного, слухового, осязательного восприятия, обонятельных, вкусовых и двигательных ощущений и ориентировки в пространстве);

- 4) обогащение пассивного и активного словаря ребенка через полимодальный характер обучения (включение различных видов перцепции, сохранных анализаторов);

- 5) расширение коммуникативных возможностей.

Таким образом, полученные результаты и выводы исследования служат основой для разработки максимально эффективной системы коррекционно-развивающего обучения по преодолению лексико-грамматического недоразвития у дошкольников с амблиопией и косоглазием в условиях дошкольного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лапп Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты. М.: ТЦ Сфера, 2006. 256 с.

2. Игнатьева С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С. А. Игнатьева, Ю. А. Блинков. М.: ИЦ ВЛАДОС, 2004. 304 с.

3. Волкова Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушения устной речи у детей с глубоким нарушением зрения // Дефектология. 1982. № 3. С. 14-18.

4. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 250 с.

5. Фильчакова Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: методическое пособие / Л. И. Фильчакова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. М.: Экзамен, 2007. 190 с.

Анастасия Викторовна ФАХРУТДИНОВА —
доцент кафедры иностранных языков
Казанского (Поволжского)
федерального университета,
кандидат педагогических наук
avfach@mail.ru

УДК 37И

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP EDUCATION IN GREAT BRITAIN: HISTORICAL ANALYSIS

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам становления и факторам, обуславливающим развитие гражданского воспитания, трансформации понимания гражданского воспитания, интереса к данной сфере педагогической деятельности, анализу связи социальных вызовов и их влияния на школьную политику в контексте формирования будущих граждан в Великобритании.

SUMMARY. The article is devoted to the problem of formation and factors, that cause transformation and further development of understanding the idea and practice of citizenship education and interest to it. It gives the analysis of interrelation of social demands and their influence upon school practice of citizenship education in Great Britain.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Гражданское воспитание, классовое деление общества, мультикультурное общество.

KEY WORDS. Citizenship education, multicultural society, division into social classes.

Исторически сложилось, что правительство Великобритании уделяло мало внимания развитию гражданского воспитания учащихся. Одной из причин этого было опасение, что оно может подорвать лояльность граждан и спровоцировать процветание расизма. Исследования по реализации гражданского воспитания в школах Великобритании отмечают его фрагментарность, отсутствие целостной концепции [1], [2], [3], [4]. В большинстве публикаций изучение истории становления и развития гражданского воспитания в этой стране скорее направлено на выявление причин, обусловивших сложившуюся к рубежу XX-XXI веков ситуацию в этой области образования и воспитания.

Так, в большинстве работ отмечается, что несоответствие этой сферы обучения и воспитания, на протяжении всей истории развития английской школы, ее значимости указывает на то, что гражданское воспитание было слабым звеном образования в Великобритании.

Обусловившие это причины можно разделить на три группы:

— социальные — классовое деление общества, находившее отражение в школьной системе; общественная безынициативность; зачастую антипатия к политике вообще, а в молодежной среде — особенно;