

– преемственно-модификационное развитие – видоизменение явлений действительности в процессе их эволюции с сохранением (связь динамических явлений) их сущностных свойств (источник связи);

– преемственно-модификационное развитие системы духовно-нравственных ценностей семейного воспитания – видоизменение в процессе эволюции такой системы с сохранением ее сущностных свойств, определенных жизнедеятельностью семьи как малой группы, социального института, культурной подсистемы общества в ее заглавных духовных ценностях: род, нация, общество, государство, природа;

– социальная идентификация системы ценностей семейного воспитания как культурной подсистемы общества – отождествление обществом такой системы ценностей как его культурного элемента, позитивная оценка системы обществом;

– социальная интеграция системы ценностей семейного воспитания как культурной подсистемы общества – установление оптимальных связей между системой ценностей и обществом с целью встраивания такой системы в культурно-исторический процесс.

В качестве резюме отметим, что методологическая интерпретация историко-педагогических фактов с позиции постановки проблемы терминологического упорядочения духовно-нравственных ценностей семейного воспитания становится методологическим обеспечением духовно-нравственной проблематики современной педагогической теории и практики, позволяя решить задачу единства образовательного пространства в контексте актуальных вопросов семейного воспитания.

УДК 373.2

Е.А. Воронич

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Н.Н. Яковлева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты педагогической диагностики речевого развития дошкольников, имеющих норму развития и тяжелые нарушения речи. Рассмотрены направления деятельности педагога по вербальному развитию и коммуникативному взаимодействию детей, воспитывающихся в условиях инклюзивного образования.

Речевое развитие, дошкольники, тяжелые нарушения речи, инклюзивное образование.

The article presents the results of the pedagogical diagnostics of speech development of preschool children with normal development and speech disorder. The paper considers the directions of teachers' activity concerning verbal development and communicative interaction of children in terms of inclusive education.

Speech development, preschoolers, speech disorder, inclusive education.

На современном этапе развития российского общества сфера образования переживает время реформирования. Это выражается в переориентации традиционных концепций и форм обучения, что способствует переходу на новые педагогические направления, подходы в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Инклюзивное образование предоставляет детям возможность получать социальный опыт в процессе общения со сверстниками на равных [5, с. 240].

В данном контексте перед дошкольными образовательными организациями встает вопрос о создании благоприятных условий, способствующих развитию детей с разными образовательными возможностями, с учетом их возрастных, типологических и индивидуальных особенностей, а также обеспечивающих социализацию детей. В рамках социализации приоритетными направлениями являются познавательное и речевое развитие дошкольника, представляющие необходимое условие вхождения ребенка в социум [4, с. 9]. Речевое развитие рассматривается нами как одно из средств формирования личности ре-

бенка. Данный подход соотносится с положением Л.С. Выготского, согласно которому становление личности непосредственно связано с овладением речью, в процессе чего изменение взаимоотношений с окружающими перестраивает отношение ребенка к людям и самому себе [1, с. 238], что отвечает сущности инклюзивного образования.

Проблема речевого развития всех категорий детей дошкольного возраста достаточно актуальна. Общая тенденция на усложнение структуры речевых отклонений в развитии у детей нацеливает педагогов дошкольной организации на овладение более широким арсеналом диагностических и коррекционных технологий. Включение детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в коммуникативное пространство группы сверстников обусловило проведение научного эксперимента с целью разработки эффективных форм работы по развитию коммуникативной сферы дошкольников, воспитывающихся в условиях образовательной инклюзии.

Для оценки познавательного и речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами была

адаптирована методика М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [3, с. 18]. Диагностические задания ориентированы на детей старшей группы, имеющих норму развития, тяжелые нарушения речи, максимально учитывают особенности и возможности дошкольников 5 – 6 лет.

Результаты педагогического обследования каждого ребенка заносились в диагностическую карту и анализировались с позиций качественного и количественного подходов, которые выступают во взаимосвязи. Качественный анализ речевой деятельности и общих представлений об окружающем ребенка включает способы действий, характер ошибок, отношение ребенка к результатам своей деятельности. Благодаря количественным показателям, на основе суммарной оценки появилась возможность сделать вывод об уровне речевого развития детей и его представлений об окружающем. Совпадение качественных оценок указывает на один из пяти уровней развития: высокого, выше среднего, среднего, ниже среднего, низкого.

Однако следует отметить, что показатели по уровням развития речи и общих представлений об окружающем могут быть по-разному интерпретированы у детей с нормой развития и с тяжелыми нарушениями речи. То, что является для нормы развития низким уровнем, для детей с речевой патологией может быть средним и даже высоким, поэтому уровни развития продублированы цифровым обозначением, благодаря которому можно судить о динамике развития всех категорий детей. Положительную динамику характеризует последовательный переход от I (низкого) к V (высокому) уровню. Результаты диагностики – это отправные точки индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка. Четкая инструкция к проведению и анализу заданий для детей старшей группы помогает наметить необходимые способы оказания помощи дошкольникам, имеющим проблемы в развитии, вносить коррективы в образовательный процесс и осуществлять постановку задач для каждой категории воспитанников.

В исследовании принимали участие 80 детей старшего дошкольного возраста, из них 14 воспитанников, имеющие тяжелые нарушения речи (ОНР, дизартрия, моторная алалия).

Анализ результатов педагогической диагностики на этапе констатирующего эксперимента показал, что уровень речевого развития у детей недостаточен. На фоне развернутой фразовой речи четко прослеживалось неуверенное знание и неточное употребление синонимов, антонимов, многозначных и родственных слов, смешение значений слов.

В результате оценки познавательного развития дошкольников выявлено, что 65 % детей имеют отрывочные, фрагментарные знания и представления об окружающем мире, при классификации предметов и объектов допускают много ошибок. Некоторые дети имеют представления об окружающем мире, но они не систематизированы, отдельные задания требуют дополнительных пояснений, при ответах допускают ошибки.

Также нами была произведена оценка уровня развития связной монологической речи, которая рассматривалась по двум критериям: составление рассказа по сюжетной картинке, составление рассказа по серии сюжетных картинок [2, с. 51]. В результате обследования детей выявилось, что составление связного рассказа по серии сюжетных картинок вызывает наибольшие затруднения. У дошкольников наблюдаются нарушения в логике построения высказываний, проявляются ошибки в составлении последовательности событий. Дети оказываются не в состоянии указать логические связи между ними. Бедность словаря, повторение одних и тех же слов в описании различных ситуаций.

Данные результаты обнаружили, что многие дети с ТНР испытывали сложности в самостоятельности составления рассказов на уровне элементарной завершенной фразы, в связи с этим появилась необходимость в добавочном вопросе, который побуждал назвать показанное действие. У большей части детей при этом наблюдались неточности в употреблении словоформ, которые нарушали связь слов в предложении, наблюдались продолжительные паузы с поиском необходимого слова, происходило нарушение последовательности слов в предложении.

При оценивании выполнения заданий на составление рассказов учитывались общие показатели, которые характеризуют уровень развития у детей навыка рассказывания. Определялся уровень самостоятельности при составлении рассказа, его связность, а также последовательность и полнота изложения. Отмечалось смысловое несоответствие исходному изображению сюжета и определенной речевой задаче, а также правильность фразовой речи. Если наблюдались затруднения в процессе составления рассказа, такие как перерыв в повествовании, длительные паузы, ребенку была оказана помощь в виде использования стимулирующих, наводящих и уточняющих вопросов.

В результате исследования было установлено, что затруднения у детей с ТНР, по сравнению со сверстниками с нормой в развитии, возникали чаще в самом начале рассказа, когда они воспроизводили последовательность появления новых персонажей в рассказе. Почти у всех детей с речевыми нарушениями в рассказах отмечались нарушения связности изложения, такие как неоднократные повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов.

Кроме отсутствия речевых навыков в данном виде рассказа, нарушения можно объяснить также и недостаточной мобильностью, низкой переключаемостью внимания, восприятия и памяти у детей с тяжелыми нарушениями речи, а также недостаточной координацией данных процессов с речевой деятельностью детей. У многих дошкольников в рассказах наблюдались пропуски некоторых моментов, которые были представлены на картинках или должны были логично вытекать из показанной ситуации. У части детей наблюдалось сужение поля восприятия сюжетных картинок, что говорит о недостаточной

организации внимания в процессе речевой деятельности. Дошкольники часто нарушали смысловое соответствие сюжету, который был изображен на картинке.

Также нами анализировалась фразовая речь, используемая детьми при составлении сказки без наглядной опоры на сюжетные картинки. Выявилось, что у некоторых детей с речевыми нарушениями фразовая речь заменялась простыми перечислениями предметов и действий. При составлении рассказов по сюжетным картинкам и без опоры на них дети с ТНР употребляли короткие фразы, состоящие из двух-четырех слов. Сложные предложения употребляли небольшая часть детей, при этом часто составляли их неправильно. Это говорит о том, что у дошкольников наблюдается недостаточный уровень использования фразовой речи, что затрудняет составление последовательного развернутого рассказа.

При оценивании содержания рассказов нами учитывался уровень их информативности, который определялся числом существенных элементов, несущих информацию по данному сюжету. Во многих случаях при попытке рассказа отмечался пропуск значительных смысловых звеньев, что делало этот рассказ малопонятным. У детей с речевыми нарушениями при составлении рассказов встречались отдельные специфические ошибки, заключающиеся в логико-смысловом построении рассказа, на уровне контроля над исполнением высказывания. Результаты уровня развития связной монологической речи старших дошкольников представлены в таблице.

Таблица

Количественные данные результатов исследования связной монологической речи детей

Категория детей	Составление рассказа по картинке			Составление рассказа по серии сюжетных картинок		
	III	II	I	III	II	I
Норма в развитии	12	39	15	10	38	18
ТНР	1	6	7	1	5	8

Представленные данные свидетельствуют о сложностях дошкольников в построении связного монологического высказывания, что отражается на построении диалога между детьми, воспитывающихся в условиях образовательной инклюзии. Вследствие наличия коммуникативных барьеров между воспитанниками конструктивное взаимодействие в разных видах деятельности у детей вызывает затруднения, что позволяет педагогам проектировать как индивидуальную образовательную траекторию на каждого воспитанника группы, так и осуществлять продуктивное коммуникативное взаимодействие между дошкольниками в сотрудничестве со специалистами дошкольной организации. Результаты педагогической диагностики использовались для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной

траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

- оптимизации работы с группой детей.

В связи с этим работу по развитию лексико-грамматического строя речи детей было решено осуществлять в следующих направлениях:

- обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных детям слов;

- уточнение словаря, т.е. наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т.п.;

- активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

- создание речевых ситуаций, позволяющих согласовывать различные части речи.

Выделены ориентиры по развитию речи дошкольников:

1. Осуществление отбора лексического и грамматического материала с учетом темы, цели занятия, периода обучения, возрастных и индивидуальных возможностей детей.

2. Постепенное усложнение речевых заданий.

3. Включение в занятия игровых и дидактических упражнений.

4. Проведение работы по расширению, уточнению, активизации словаря параллельно с формированием грамматически правильной речи.

5. Реализация в обучении детей взаимосвязи диалогической и монологической речи.

6. Содействие налаживанию диалогического общения между детьми, освоение умений дифференцированно пользоваться вербальными средствами общения.

Анализ результатов педагогической диагностики на этапе формирующего эксперимента обнаружил, что запланированная систематическая целенаправленная работа по развитию лексико-грамматического строя речи дала положительный результат: уровень речевого развития повысился как у детей, имеющих норму развития, так и у детей с тяжелыми нарушениями речи. Активные формы, методы и приемы словарной работы способствовали расширению, актуализации, обогащению, уточнению словаря, формировали функции словообразования и словоизменения, учили детей строить предложения. Кроме этого, наблюдение показало, что дети стали более общительными, повысилась их речевая активность. В самостоятельной речи они стали чаще использовать прилагательные, глаголы, наречия, а также снизилось количество аграмматизмов. Целенаправленная работа по развитию лексико-грамматического строя речи дала положительную динамику: уровень речевого развития повысился как у детей, имеющих норму развития, так и у детей с тяжелыми нарушениями речи. Знания детей значительно обогащены, складываются в систему, что свидетельствует о достаточной эффективности применяемых форм и методов образовательной работы.

Таким образом, на основании проведенного ис-

следования можно сделать следующее заключение:

1. У детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевую патологию, наблюдается существенное отставание в формировании навыков связной речи, в отличие от детей с нормой в развитии.

2. Показатели качественного анализа доказывают, что дети с тяжелыми нарушениями речи к старшему возрасту локально овладевают значением слова из-за сужения социального опыта, возможностей общения с окружающими людьми.

3. Недостаточные возможности использования языковых средств дошкольников с вербальными нарушениями отражаются на связности речевого высказывания и снижает познавательную мотивацию.

4. Познавательная активность дошкольников как с нормой в развитии, так и с речевой патологией снижена.

5. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента показал положительную динамику познавательного и речевого развития, которая характеризуется последовательным переходом от низкого к более высокому показателю.

6. Целенаправленная педагогическая деятельность по повышению познавательной активности детей позволяет проектировать и корректировать педагогические направления, формы и методы работы с дошкольниками, имеющими различные образовательные возможности.

7. Обеспечение педагогами коммуникативного взаимодействия дошкольников в группе сверстников способствует речевому развитию детей как с нормой в развитии, так и с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 339.

2. *Кабанова, Т.В.* Тестовая диагностика: обследование речи, общей моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями / Т.В.Кабанова, О.В. Долмина; под ред. Н.Е. Ильяковой. – М., 2008.

3. Комплексная диагностика уровней освоения «Программы воспитания и обучения в детском саду» / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой: диагностический журнал. Старшая группа / авт.-сост. Н.Б. Вершинина. – Волгоград, 2011.

4. *Шорохова, О.А.* Речевое развитие ребенка: Анализ программ дошкольного образования / О.А. Шорохова. – М., 2009.

5. *Яковлева, Н.Н.* Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н.Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011, Москва). – М., 2011. – С. 240 – 242.

УДК 372.881.1

И.И. Головчанская

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор А.В. Щепилова

РОЛЬ И МЕСТО ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПОРТРЕТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА-БАКАЛАВРА

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.*

В статье представлены промежуточные результаты диссертационного исследования по вопросу определения места и роли фоностилистической компетенции учителя иностранного языка уровня бакалавриата. Исследуется феномен иноязычного профессионального педагогического дискурса, устная реализация которого обеспечивается грамотно сформированной фоностилистической компетенцией.

Фоностилизация, фоностилистическая компетенция, профессиональный портрет учителя иностранного языка, иноязычный профессиональный педагогический дискурс, лингводидактика.

This article presents the interim results of the dissertation research on determining the place and the role of fonostylistic competence of the foreign language teacher on the level of a bachelor. The author studies the phenomenon of professional foreign pedagogical discourse, whose oral realization is provided by competently formed fonostylistic competence.

Fonostilistics, fonostylistic competence, professional portrait of foreign language teacher, foreign language professional pedagogical discourse, lingvo-didactic.

Целью настоящей статьи является определение роли и места фоностилистической компетенции (ФСК) в профессиональном портрете учителя иностранного языка уровня бакалавриата. Актуальность и научно-практический интерес к данной

проблематике вызван проводимым диссертационным исследованием на тему: «Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка (бакалавриат, французский язык).

Безусловно, последнее десятилетие любые обра-